

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA FORMACIÓN DE MAESTROS DE ACTIVIDADES CULTURALES PARA LA EDUCACIÓN PRIMARIA. EL CASO PACAEP, UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN A MEDIO CAMINO.

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

PRESENTA

KATYA LUNA CHRZANOWSKI

DIRECTORA DE TESIS
DRA. MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA

DICIEMBRE 2005

CUERNAVACA, MORELOS

Reconocimientos

A

María Teresa Yurén Camarena
Mi directora de tesis

A

Stella Araujo Olivera
Miembro del comité tutorial

A

Dra. Julieta Espinosa
Miembro del comité tutorial

A

Dra. Gloria Ornelas
Dra. Guadalupe Pujol
Lectoras de la tesis

A Gisell Barret

Queridas maestras que profesional y gentilmente me acompañaron en esta etapa de mi formación en el campo de la investigación educativa.

Agradezco a

Leonor, Jesús y Marisa.

A los coordinadores del PACAEP y a los MAC por su sensible colaboración en esta investigación.

A mis amigas que con sensibilidad y disposición a la escucha me animaron en los momentos difíciles: Citlali, Cony, Cristina, Miriam, Sonalí. A mis compañeras de generación del ICE junto con las cuales construimos posibilidades.

Al Consejo de Ciencia y Tecnología CONACYT por la beca otorgada para la realización de esta investigación.

Al Instituto de Ciencias de la Educación de nuestra Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

A mi querido esposo Marcos Andrés

A mi querido hijo Yaeé Alejandro

A mi querido hijo Nicolás Amir

ÍNDICE

Presentación	
I. Propósito y justificación	7
II. Antecedentes de la investigación	7
III. Primeras aproximaciones al planteamiento del problema	9
Introducción	13
I. El objeto de estudio	16
II. Corques de datos	17
III. La estructura del trabajo	
Capítulo 1. La formación de los maestros de actividades culturales en cuestión	19
Presentación	20
1.1 El PACAEP: entre la estrategia política y la propuesta educativa	26
1.2 La figura del MAC y la misión del PACAEP	30
1.3 El dispositivo de capacitación del MAC	35
1.4 La formación de los MAC en el marco de la formación continua del magisterio	42
1.5 El PACAEP y la capacitación de los MAC: un balance	46
1.6 De la polémica a la investigación	49
Capítulo 2. Dispositivo de formación, identidad y mediación.	52
Referentes teóricos para el análisis	57
Presentación	63
2.1 El dispositivo de formación	67
2.2 Formación, autoformación e identidad	73
2.3 Juego y corporalidad en el dispositivo de formación	84
2.4 El desplazamiento al dispositivo psicoterapéutico: riesgos y virtudes	84
2.5 Competencias y rituales: sus implicaciones	94
2.6 Las facetas de la mediación	96
Capítulo 3. Método, trabajo de campo y estructura del dispositivo	102
Presentación	107
3.1 Los momentos de la investigación y el trabajo de campo	114
3.2 La sistematización	115
3.3 Análisis de datos	117
3.4 La estructura del dispositivo	118
3.5 Componentes y estructura del dispositivo de formación	133
Capítulo 4. Entre rupturas, juegos y ritos: la iniciación del MAC	137
Presentación	142
4.1 Acciones e interacciones	142
4.2 Acciones e interacciones lúdicas	146
4.2.1 Dramatizaciones	158
4.2.2 Actividades lúdicas de competencia	159
4.2.3 Finalidades de las interacciones lúdicas	163
4.3 Acciones e interacciones lo lúdicas	167
4.3.1 La escucha	170
4.3.2 La reflexión	176
4.3.3 Presentación de sí	182

4.3.4 Finalidades de las interacciones no lúdicas	188
4.4 Recapitulación	194
	195
Capítulo 5. la mediación: motor del dispositivo PACAEP	196
Presentación	199
5.1 El sentido metafórico del uso del espacio	206
5.2 Provocando la implicación: el manejo del grupo y los artefactos	213
5.3 El estilo de mediación del IMAC: entre la tarea y la actividad	
5.4 De la comunicación reflexiva a la persuasión seductora	
5.5 El sesgo militante de la mediación	
5.6 Sensibilización catártica	
5.7 Rituales de paso	
5.8 El estilo del mediador IMAC y sus efectos	
Un cierre que abre nuevas rutas de investigación	
Hallazgos y aportaciones	
Conclusiones	
Bibliografía	
Anexos	

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 2.1 Tipos de interacciones según J. Habermas	81
Tabla 3.1 Acopio de información	93
Tabla 3.2 Registro de actividades por cada día.	94
Tabla 3.3 Secuencias de conjuntos de actividades	96
Tabla 4.1 Ejemplo de identificación de acciones e interacciones por actividad	116
Tabla 4.2 Presencia de acciones e interacciones lúdicas en las secuencias de actividades	119
Tabla 4.3 Acciones e Interacciones de imitación	122
Tabla 4.4 Las acciones e interacciones rituales	128
Tabla 4.5 Interacciones de competencia	137
Tabla 4.6 Finalidades de las acciones lúdicas	138
Tabla 5.1 Ejemplo de sistematización de los soportes en la mediación	160
Tabla 5.2 Tipos de estrategias formativas	170
Tabla 5.3 Acciones e interacciones del dispositivo	196
Tabla 5.4 Factores que configuran la mediación	197
ANEXO 1	
Tabla A1 Lista de actividades observadas. Primer día	213
Tabla A2 Lista de actividades observadas. Segundo día	214
Tabla A3 Lista de actividades observadas. Tercer día	214
Tabla B Estatuto de entrevistas	215
Tabla C Ejemplo de las actividades que se desarrollaron en el conjunto "Recuerdos de la infancia"	216

Figura 1	Modos epistémicos de la investigación cualitativa. Con base en Yurén (2004,236)	100
Figura 3	Estructura de las actividades y soportes de la mediación	110
Figura 4	Estructura del estilo de la mediación	111
Figura 5	Estructura de base del “Curso de formación inicial del PACAEP	112
Figura 6	Análisis estructural catarsis	185
Figura 7	Representación del dispositivo de formación del MAC en su fase inicial.	185
		198
ANEXO 2		
Figura B	Cuadro didáctico G. Barret (1991)	218

Presentación

I. Propósito y justificación

La investigación constituye una contribución al campo de la formación de docentes de la escuela primaria, en la medida en que sus resultados pueden alimentar las decisiones en dicho campo y en la medida en que sus aportaciones teóricas y metodológicas abren vías de trabajo a nuevas investigaciones.

El deseo de contribuir al análisis de este dispositivo obedeció a un interés particular que surgió de mi experiencia como tallerista en el programa de capacitación de MAC. Dicho interés me condujo a preguntarme en torno al tipo de mediación y de actividades que se requería para formar maestros de actividades culturales.

II. Antecedentes de la investigación

En 1996 fui invitada por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) para dar un taller a los profesores de primaria que se estaban formando para fungir como maestros de actividades culturales (MAC), en el marco del Plan de Actividades de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). Impartí ese taller, al que di el nombre de "Rehabilitación del carácter explorador", a lo largo de cinco años. Fue entonces cuando tuve contacto con el programa de capacitación de los MAC.

Cuando conocí a quienes se formaban como maestros de actividades culturales, me dio la impresión de que eran entusiastas y que tenían disposición para la reflexión y para el trabajo en equipo. Me sorprendió que algunos de ellos viajaban hasta tres horas o más para llegar a los cursos de capacitación. Había en ellos un franco interés en realizar bien las actividades que se les asignaban y mostraban un cierto compromiso en hacerlo aún cuando algunas de esas actividades demandaban concentración continua y observación atenta, o realizar movimientos corporales a los que no estaban

acostumbrados y estar dispuestos a reflexionar sobre los hechos y las experiencias vividas en el curso.

La práctica en esos talleres se volvió para mí cada vez más interesante ya que lograba que los maestros respondieran activamente pese a las condiciones de incertidumbre -propias del taller- con movimientos espontáneos y de exploración del espacio, con demostraciones expresivas de escritura, narración, danza, dramatizaciones, con reflexiones sobre sí mismos en una actitud de confianza.

Con el tiempo, me percaté de que había un conjunto de acciones y elementos que hacían posible estas actitudes en los maestros que me parecían muy favorables para su formación como MAC. Esto me llevó a pensar en la posibilidad de investigar, de manera formal, lo que sucedía en estos talleres. Quería comprender qué condiciones del taller intervenían para favorecer en estos maestros tales actitudes y cuáles de mis propias actitudes pudieran contribuir a promoverlas. Aunada a esta necesidad, había la preocupación de profesionalizar mi actividad, sobre todo cuando las expresiones de los maestros desbordaban los límites del campo de reflexión sobre la práctica y el ser docente y tocaba reflexiones sobre experiencias personales traumáticas. Supe de las dinámicas denominadas de *sensibilización* en las que se promovían situaciones de catarsis e intervenciones con *sentido terapéutico*, pero, aunque eran prácticas comunes en los cursos de capacitación de estos maestros, ese tipo de trabajo rebasaba mis competencias profesionales.

Decidí ordenar las experiencias de los talleres de todos estos años y trabajar con grupos de maestros y niños en ámbitos distintos, pero siempre en el campo de las actividades culturales. Así, trabajé talleres tanto en centros de adaptación social para menores, como con grupos de personas damnificadas por huracanes; ofrecí cursos de formación continua en Centros de Maestros, cursos de formación para anfitriones o guías de museos, cursos de actualización para educadoras y cursos de verano en centros culturales, entre otros.

Hacía falta montar, en este ordenamiento, un andamiaje teórico gracias al cual podría hacer la interpretación de lo que había observado y registrado

durante varios años. Faltaba determinar la pregunta clave que me ayudaría a trazar los caminos pertinentes para plantear las estrategias de análisis; faltaba también volver con los MAC, pero ahora para delimitar el campo de análisis; faltaba observar a distancia lo que sucedía en las dinámicas de los cursos de capacitación ahora con otros coordinadores y talleristas, en ejercicios distintos, para poner a prueba mis supuestos. Unos años más tarde (en 2001) y por circunstancias de mi trabajo en el diseño de un proyecto de museo de ciencias en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, tuve la posibilidad de ingresar al Doctorado en Educación en la misma Universidad. El tema de investigación estaría necesariamente relacionado con las preguntas que habían surgido en los talleres en el campo de la animación socio-cultural, pero el estar en el doctorado me exigió a ir más allá de una actitud de interrogación y asumir una actitud de cuestionamiento, es decir, de crítica. También me exigió superar mi intencionalidad inicial de buscar mejorar mi intervención y me orientó hacia la construcción de una problemática de investigación.

III. Primeras aproximaciones al planteamiento del problema

Partí del supuesto de que una actitud exploratoria se da cuando la persona tiene la necesidad de resolver algo que le preocupa. Cuando se tiene esa necesidad, la persona busca la manera de satisfacerla y esa búsqueda “se mueve” del lugar actual a un nuevo "lugar": físico, emocional, cognitivo.

Esta idea inicial tenía su base en la observación de las reacciones de los maestros y los niños en los talleres cuando, ante una situación planteada como pretexto para la acción, “dejaba pasar el tiempo para que las cosas ocurriesen” procurado no dar respuestas anticipadas. La ausencia de una intervención contundente en el sentido de una espera paciente de mi parte, dejaba el espacio abierto a la intervención de cualquier miembro del grupo; este vacío de instrucción o respuesta propiciaba la iniciativa éstos para “entrar en acción” con propuestas y alternativas de solución, movilizarse y tomar decisiones. Las ideas que expresaban los miembros del grupo se sumaban a la propuesta inicial planteada como situación problema. El grupo veía que estas

nuevas ideas enriquecían los caminos para resolver y eso, al parecer, los motivaba a participar activamente.

Uno de los trabajos que inspiraron algunas preguntas iniciales fue el de Rico Bovio (1990). La dinámica de las necesidades que trabaja este autor me orientó a hacer preguntas en torno a las necesidades de los maestros, a buscar lo que favorecía el paso de las necesidades latentes manifiestas como tensiones a la conciencia de las necesidades y vincular esto con la actividad corporal tendiente a satisfacer ese objeto de necesidad. El planteamiento de que la insatisfacción lleva a modificar la conciencia de las necesidades, sin suprimir la manifestación de ellas, me ayudó a entender que la movilización de los sujetos o de los grupos se da si existe una necesidad que satisfacer; la búsqueda de esa satisfacción se manifiesta como movilización de la corporeidad total de los sujetos, implica un esfuerzo físico y/o emocional y tiene incidencia en las formas de pensar, de hacer y de ser. Puesto que para realizar ese esfuerzo se requiere de una cierta cantidad de energía. La pregunta que procedía hacer se refería entonces, a la motivación que empujaba al sujeto a gastar esa energía en su empeño de cambio y de satisfacción de necesidades.

Los diversos talleres que impartí me permitieron reconocer que había necesidades latentes que en la particular biografía de las personas podrían ser estimuladas porque eran evocadas como necesidades por resolver. La tarea que asumía como "provocadora" de situaciones de aprendizaje, era la de estimular el recuerdo de esas necesidades latentes, procurando que los maestros las hicieran presentes y favoreciendo la búsqueda de satisfacción. Surgió nuevamente la idea de que al movilizar la corporeidad total, podría ser movilizad también la percepción de sí mismo y su relación con los otros, en el entendido de que el cuerpo es el instrumento primigenio de relación con el mundo.

También pude comprobar que había situaciones y encuentros entre las personas que sólo podían darse en un ambiente de confianza. Los movimientos corporales, los relatos de vida, la expresión de las reflexiones sobre la propia experiencia como docentes, hacía necesario un ambiente en el que los participantes se sintieran confiados y seguros. Pude igualmente

constatar que los ejercicios de expresión escrita se realizaban con cierta fluidez y entre manifestaciones de gozo, a pesar de que había visibles dificultades para escribir con corrección gramatical y sintáctica.

Otro aspecto que llamó mi atención en algunos de los talleres que conduje, fue la reacción de los sujetos en formación frente a lo que llamé “acción exploratoria”. Ésta la entendí como un conjunto de ensayos para salir de una situación problemática en los que el sujeto se mantiene en la incertidumbre de no saber qué le espera. Esa incertidumbre, sin embargo, no llegaba a paralizarles cuando mediaban preguntas que cumplían con la función de retroalimentarles, de llamar su atención sobre su toma de conciencia y de favorecer la reflexión. Me percaté de que en ese proceso se iba aguzando la capacidad de atención y reflexión. Quedaba por averiguar, qué era lo que específicamente contribuía a eso y cómo operaba.

Me percaté también de que tendría que haber ciertas condiciones que de alguna manera favorecían la participación reflexiva de los maestros, y me aboqué a determinar algunos supuestos por apoyar. El primero de ellos fue que el espacio de interacción estaba relacionado con un clima de confianza y un ritmo en las actividades. El segundo, que las acciones que resultaban más significativas eran aquellas que se fincaban en la corporeidad, y las que articulaban las acciones, los sentimientos y los pensamientos en el tiempo presente (como los hechos que ahí sucedían) con el pasado (como los recuerdos significativos en su práctica docente), y el futuro (las expectativas después de las experiencias en el taller; por ejemplo, cambiar algunas formas de ser y de hacer con sus alumnos). Con base en esos supuestos, y en mi papel de "facilitadora", proponía al grupo estar alerta, observar, reflexionar, comparar, relacionar experiencias, expresarse a partir de situaciones y objetos mínimos cotidianos¹ y de ejercicios de representación (movimiento corporal individual y en grupo, pintura, dramatización) y de comprensión (a partir de puntos de vista del grupo y el análisis de los hechos). Fue entonces que me di

¹ Idea que tomé de del concepto Pedagogía de la Situación de Gisel Barret (1991), en donde cada objeto o situación puede ser un pretexto de reflexión sobre sí y el mundo. Barret, G. (1991). Pedagogía de la Situación en Expresión Dramática y en Educación. Quebec. *Recherche en expression*. Pp.223.

cuenta de que había llegado el momento de abandonar mi papel como facilitadora y de asumir la posición de investigadora para tratar de resolver las interrogantes planteadas. Fue entonces cuando se inició la investigación que aquí reporto.

Introducción

I. El objeto de estudio

Aunque la formación de docentes en México es un campo que ha sido trabajado profusamente desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas, hay una parcela que ha sido escasamente trabajada. Me refiero a la formación de profesionales de la educación que funcionan como mediadores en los ámbitos social y cultural o, dicho más laxamente, como maestros de actividades culturales.

La investigación cuyos resultados se exponen en este trabajo se realizó para contribuir a llenar ese vacío. El objetivo que la orientó fue el de examinar en qué aspectos y de qué manera influyen la estructura, los contenidos y la dinámica del dispositivo de formación en la configuración de la identidad profesional y en el proceso formativo de quien habrá de cumplir las tareas de mediador en los ámbitos social y cultural.

El análisis se realizó en un caso particular: el de la formación de maestros de actividades culturales (MAC) que se inscribió en el marco del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP). Dada la complejidad del dispositivo, me centré en el análisis del llamado “Curso de capacitación inicial” que, como su nombre indica, era la primera de varias fases de un programa destinado a que el profesor de educación primaria adquiriese competencias y se formase para fungir como MAC. La identificación de los aspectos estructurales del dispositivo permitió determinar dos aspectos centrales que debían ser objeto de análisis: el estilo de mediación y las actividades que desarrollan los sujetos que están en proceso de formación.

En la medida en que los hallazgos y resultados de esta investigación alimenten las decisiones que se tomen al plantear políticas y acciones y, también, en la medida en que el trabajo teórico y metodológico aquí expuesto

abra vías para nuevas investigaciones, éstos constituyen una aportación al amplio campo de la formación de docentes en general y, dentro de éste, al campo más restringido de la formación de mediadores en los ámbitos social y cultural.

El objeto de análisis es, en sentido estricto, un dispositivo de formación y no un dispositivo de educación, en tanto que, los elementos del dispositivo se organizan para facilitar que las personas adquieran competencias y forjen disposiciones que les permitan enfrentar situaciones problemáticas en un campo laboral determinado.²

La formación de docentes en general, puede llevarse a cabo en dispositivos formales y dispositivos no formales. Se trata de dispositivos formales –dice Yurén (2005)- cuando han sido organizados en el seno de instituciones educativas y operan a la manera de programas de formación que culminan con la obtención de un título o de un certificado que acredita el cumplimiento de un ciclo. A diferencia de éstos, los dispositivos no formales son aquellos que se ponen en marcha en el marco de instituciones educativas o de organizaciones de diversa índole (política, social, cultural, religiosa, científica, etc.) para contribuir a que, quienes ya han obtenido algún título profesional o un diploma que acredite una determinada capacidad experta, actualicen sus conocimientos o adquieran nuevas competencias para perfeccionar o mejorar su desempeño en un campo de trabajo o servicio, Los dispositivos de este tipo encajan en lo que se conoce como «formación continua». Tanto los dispositivos formales como los no formales obedecen a una lógica de estructuración que es determinada por las instituciones u organizaciones en las que se han puesto en marcha, la cual, además, valida los aprendizajes y competencias adquiridas (p. 33).

Además, los dispositivos de formación de docentes pueden ser convencionales o no convencionales dependiendo del tipo de recursos que se emplean y de las actividades que se realizan. Aunque frecuentemente se denomina «dispositivos no convencionales» aquellos que emplean tecnologías de información y comunicación, también caben en esta denominación aquellos

² Se trataría de un dispositivo educativo si se tratara de competencias y disposiciones para la vida íntima, familiar o ciudadana.

dispositivos que, sin recurrir a ellas, utilizan recursos y formas de trabajo poco habituales (Yurén, 2005, 34).

Considerando las clasificaciones anteriores, al dispositivo que me propuse analizar – Curso de Capacitación Inicial del MAC- le corresponde la denominación de dispositivo no formal y no convencional. El deseo de contribuir al análisis de un dispositivo de este tipo surgió de un interés particular que derivó de mi experiencia como tallerista en el programa de capacitación del MAC en el marco del PACAEP. No obstante, la decisión de que éste era el dispositivo adecuado para contribuir al objetivo arriba enunciado, no derivó tanto de ese deseo como de las peculiaridades del dispositivo y de los juicios encontrados que respecto de ese dispositivo se vertían. Tratar de cumplir con el objetivo planteado me condujo a:

- a) develar la estructura del dispositivo que es objeto de análisis e identificar los elementos que quedan organizados en dicha estructura;
- b) describir las actividades que realizan los sujetos que están en proceso de formación, los recursos que se ponen en marcha, el tipo de acciones e interacciones que se ponen en juego y las finalidades que les dan forma a éstas;
- c) inferir los efectos que producen esas actividades en la configuración de la identidad profesional de los sujetos en formación;
- d) reconstruir el estilo de mediación, a partir del análisis de los roles, estrategias formativas y formas de interacción que lo configuran;
- e) inferir los efectos que tiene el estilo de mediación en la formación y en la construcción de la identidad profesional, y
- f) arribar a la reconstrucción del dispositivo para determinar qué aspectos y cuáles factores del dispositivo revelan un potencial formativo y cuáles otros resultaron deficientes para la formación y por qué.

La cuestión principal a la que se respondió en este trabajo se planteó así:

- ¿Cómo y en qué aspectos contribuye a la formación de maestros de actividades culturales la manera en la que el estilo de

mediación y las actividades quedan estructuradas y dinamizadas en el dispositivo de formación?

Además de la pregunta anterior, el trabajo analítico realizado permitió responder a otras preguntas que se enlistan a continuación:

En el campo educativo hay una combinación de objetivos a alcanzar y de prácticas a efectuar ¿qué efectos se producen cuando sólo alguno de estos elementos se modifica? (ver capítulos 2, 4 y 5)

¿Cuáles son las relaciones entre el ámbito institucional y las formas que se instauran para modificar saberes, comportamientos y actitudes de los que ahí participan? (ver capítulos 4 y 5)

¿Cómo explicar las modificaciones de prácticas en espacios tradicionalmente normados? (ver capítulos 2, 3)

¿Cuáles elementos culturales y cognitivos se localizan en los distintos tipos de participantes al interior de un proceso de formación? (ver capítulos 4 y 5)

II. Corpus de datos

El conjunto de datos que habría de ser la materia prima para el análisis lo construí a partir de la recolección y el examen de documentos diversos, observaciones y entrevistas. Para la sistematización, me serví de diversas herramientas que finalmente adapté a las necesidades de investigación –como el Atlas Ti y un programa de elaboración de mapas conceptuales-. Para trabajar los datos, me serví del análisis estructural y sobre todo de la aplicación de herramientas teóricas provenientes de: 1. La analítica de la identidad; 2. Teorías de la formación, la autoformación y la mediación; 3. Tesis sobre el juego y el ritual; 4. Tesis sobre la interacción comunicativa, y 5. Tesis sobre la pedagogía de la situación.

III. La estructura del trabajo.

La exposición se presenta en cinco capítulos. En el primero me ocupé de contextualizar el dispositivo que se analizó en el ámbito de la formación continua del magisterio mexicano. Se hace una descripción general del PACAEP y, especialmente, del proceso de capacitación de los MAC y se alude al modelo que inspira la formación continua del magisterio en la última década del siglo pasado y a los programas, que en este ámbito, coexistieron con el PACAEP. También se da cuenta de los estudios que se han hecho en torno al PACAEP y se presentan las preguntas que orientaron el proceso de investigación.

En el segundo capítulo presento el andamiaje teórico que sirvió de base a la problematización y las herramientas para el análisis. Se trabaja la noción “dispositivo de formación”, así como la relación entre formación, autoformación e construcción identitaria. También se pone a discusión la incorporación de juegos y prácticas corporales, ejercicios psicoterapéuticos, competencias y rituales en un dispositivo de formación profesional. Asimismo, se trabaja la noción de “mediación” y las facetas que ésta presenta al momento de hacer funcionar un dispositivo.

La descripción del trabajo de campo y los instrumentos y estrategias metódicas que se siguieron para la recolección de datos, la sistematización y el análisis se presentan en el tercer capítulo. Ahí también se describe la manera en la que se determinaron los componentes y la estructura del dispositivo y se muestra el esquema que lo representa de manera abstracta.

El capítulo cuarto está destinado al análisis de las acciones e interacciones que se desarrollan en el seno del dispositivo de formación y las finalidades que las orientan. Ahí se examinan las formas de interacción, sus particularidades, y sus modos de realización, así como el papel que juegan en el proceso formativo, poniendo al descubierto los efectos que éstas producen tanto en las creencias y actitudes de los profesores en torno a su práctica profesional, como en el sentido que le dan a ésta. Se exponen las experiencias que los profesores vivieron en el curso de capacitación inicial y la manera en la que éstas repercutieron en la configuración identitaria del MAC.

En el último capítulo de la tesis se hace un examen de los artefactos empleados, de las formas de organizar al grupo, de las maneras de utilizar el espacio y, especialmente de la mediación. Para analizar esta última, se analizan las estrategias pedagógicas que despliega el mediador, los roles que adopta y los sentidos que imprime a las actividades, todo lo cual permite comprender el estilo de mediación propio de los instructores de maestros de actividades culturales (IMAC).

Para terminar, hago una recapitulación en la que enfatizo los hallazgos y aportaciones, derivo algunas conclusiones y cierro el trabajo con una reflexión.

Capítulo 1. La formación de los maestros de actividades culturales en cuestión

“Estando adentro del PACAEP, nos cambia hasta la persona, nos cambia totalmente, nos da otra visibilidad” (E.CMACMor).

Presentación

El *“Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria” (PACAEP)* fue un proyecto educativo que generó polémica desde el momento de su creación en 1983. A lo largo de las casi dos décadas de vigencia del Plan, lo que pasó a estar en el centro de la discusión fue el proceso de capacitación de los maestros de actividades culturales (MAC) que constituyó su línea de acción principal. Sobre todo en relación con los resultados de ésta fue donde surgieron las posiciones más encontradas que fueron desde la adhesión entusiasta a todo lo que el Plan significó hasta las posiciones más opuestas al Plan que negaban cualquier logro.

El hecho de que las autoridades encargadas de la coordinación nacional del PACAEP hubiesen cancelado oficialmente en 2002 el Plan, a pesar de que ya había muchos instructores (IMAC) formados para hacerse cargo de la capacitación y alrededor de 19 generaciones de profesores capacitados como MAC en diversos estados del país, da la idea de que, desde la perspectiva oficial, el Plan no había cumplido con su cometido o, al menos, ya no tenía razón de ser. A esa opinión, se opusieron especialmente quienes habían sido formados como MAC y habían experimentado cambios profundos en su práctica profesional. Los puntos de vista encontrados se mantuvieron, entonces, en torno a los resultados que se habían logrado.

En este capítulo me ocupo de contextualizar esta polémica en el ámbito de la formación continua del magisterio mexicano con el propósito de brindar al lector algunos elementos que permitan comprender el por qué de las preguntas

que orientaron la investigación cuyos resultados se presentan en este trabajo. Los apartados en los que se despliega el desarrollo del capítulo corresponden a tres partes. En la primera hago una descripción general del PACAEP y, especialmente, del proceso de capacitación de los MAC. En la segunda parte, me refiero al modelo que inspira la formación continua del magisterio en la última década del siglo pasado y a los programas que en este ámbito coexistieron con el PACAEP. En la última parte del capítulo, aludo a los estudios que se han hecho en torno a la capacitación en el PACAEP y presento las preguntas que orientaron el proceso de investigación.

1.1 El PACAEP: entre la estrategia política y la propuesta educativa

Al iniciarse la gestión de Miguel de la Madrid (1982-1988), se les encomendó, a un grupo de pedagogos y psicólogos que laboraban en la Dirección General de Promoción Cultural de la Subsecretaría de Cultura de la Secretaría de Educación Pública, la tarea de organizar un proyecto educativo denominado “*Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*” (PACAEP) que, como su nombre indica, debía apoyar a las escuelas en el nivel de primaria de nuestro país. La creación de dicho Plan obedecía –de acuerdo con la información que proporciona la investigadora G. Ornelas (2000, 56)- a la necesidad de resolver un superávit de profesores. Para ese momento, había tres mil docentes de primaria que no tenían adscripción fija en el sistema educativo y según la percepción de funcionarios encargados de la planeación, se estaban formando más maestros que los que requería el sistema. Formar docentes para actividades culturales significaba ocupar a los profesores que no tenían grupo y, al mismo tiempo, contribuir a satisfacer una necesidad educativa.

El equipo al que se le asignó la tarea de elaborar el Plan ya había trabajado con anterioridad en la capacitación de docentes de educación artística en el seno del Instituto Nacional de Bellas Artes. Se buscaba aprovechar su experiencia en el diseño de un programa de actividades para los docentes de primaria que constitúan el excedente y que se preveía que podrían ocuparse de las actividades culturales.

El Plan implicaba, por una parte, la necesidad de capacitar maestros que se ocuparan de las actividades culturales; desde entonces, se les conoce como MAC o maestros de actividades culturales. Por la otra, conllevaba la incorporación de unidades curriculares al plan de estudios de la escuela primaria, a fin de dar cabida a las actividades culturales. El PACAEP se configuró en torno a dos ejes: el “método de proyectos” (Sainz, 1961) y la caracterización cultural de la comunidad. El primero se veía como una posibilidad de “contrarrestar en el contexto educativo, el memorismo por el razonamiento, la instrucción como finalidad por la instrucción como instrumento, los principios como punto de partida por la prioridad del problema, el ambiente artificioso por el ambiente natural” (PACAEP, 1997,149). El segundo se entendía como una práctica cultural en la que maestro y alumnos tenían la posibilidad de ser sujetos activos en la construcción social acercando “la comunidad a los espacios de enseñanza – aprendizaje” (Safa en PACAEP, 1997, 133). En congruencia con estos ejes se insistía en que debía procurarse que los niños tomaran la iniciativa para seleccionar los temas de interés. Al respecto, el “Documento Rector” (PACAEP, 1997) señalaba:

El PACAEP reivindica el papel que desempeñan los niños como protagonistas de su propia educación, en el conocimiento y en la transformación del mundo en que viven, y espera que desplieguen su curiosidad, y su creatividad, que cuestionen, planteen interrogantes, exploren y experimenten (p. 25).

Para organizar, dar seguimiento y evaluar las acciones realizadas en el marco del PACAEP, se establecieron coordinaciones estatales y una nacional. Esta última estuvo en un primer momento inscrita en la Dirección General de Promoción Cultural, posteriormente en la Dirección de Culturas Populares y en los últimos años estuvo integrado a los programas del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA). En todo caso, la rectoría del Plan se mantuvo en el seno de la Secretaría de Educación Pública.

En el CONACULTA, el PACAEP estuvo a cargo de una “Coordinación Nacional”, figura un tanto ambigua en el organigrama que funcionaba como una dirección, pero que no tenía formalmente ese carácter. El responsable o coordinador nacional se ubicaba en las oficinas de Cultura Infantil. Esa instancia apoyaba al Plan con los salarios de los instructores externos, también

llamados talleristas, con algunos materiales para los cursos de capacitación y con la publicación y distribución de las antologías requeridas para los docentes que se capacitaban anualmente, con la organización y financiamiento de las reuniones nacionales y la realización de las sesiones de evaluación a las que asistían representantes de los estados que desarrollaban el PACAEP. La Coordinación asumía los gastos de alimentación, hospedaje, transporte, conferencias y talleres que se realizaban en esa reunión.

El coordinador estatal y sus auxiliares tenían la responsabilidad de instrumentar –a nivel de la entidad federativa correspondiente- los lineamientos organizativos y administrativos, las acciones de vinculación, difusión y proyección del Plan generadas por la Coordinación Nacional; así mismo, debían proveer los medios y condiciones para hacer posible la utilización de la infraestructura cultural de la entidad, y, por último, también tenían la función de ocuparse de capacitar y de formar a los MAC que operarían en la entidad (PACAEP, 1997, 27). Por eso, era esta instancia también la encargada de dar seguimiento y evaluación a las actividades promovidas por el MAC durante el año escolar.

El representante de la Coordinación estatal y el responsable del área a la que estaba adscrito el Plan en la SEP del Estado respectivo, eran los encargados de nombrar al coordinador de la capacitación³; éste último se encargaba de acordar con el secretario de educación de primaria del Estado todo lo relativo a: la asignación de plazas a los MAC, el financiamiento de los cursos de capacitación, el intercambio cultural con MAC de otros estados, la realización de eventos culturales, los permisos para que los MAC pudieran salir con su grupo a realizar la investigación para la caracterización cultural de la comunidad; el otorgamiento de las constancias de participación y los apoyos materiales y de infraestructura para los cursos de capacitación.

La presencia y fortaleza del Plan en cada Estado dependió, entre otros factores, de las relaciones interpersonales entre el coordinador estatal y el secretario de educación primaria, como se evidencia en el testimonio de una

³ En algunos Estados como Querétaro, Colima, Veracruz, los coordinadores permanecieron en su puesto desde los inicios del PACAEP.

funcionaria de la Coordinación Nacional del PACAEP que presento a continuación:

Mira , hay Estados que tienen el apoyo político y económico de sus autoridades de la Secretaría de Educación que es de donde dependen todos, y hay Estados que allá ¡uuuh! al último,Chihuahua es otro de los Estados [anteriormente había mencionado a Querétaro] [en los que el coordinador] tiene años ahí en PACAEP, ahorita tiene trato directo con el secretario de educación. Es casi, casi su brazo derecho [...] La mayoría no tienen el apoyo que él tiene [...] tienen que hacer una serie de gestiones para cuando van a una reunión para ver si les dan. Por ejemplo, Durango no tiene ahorita ningún apoyo y está parado ahí el programa porque no tiene un presupuesto propio, porque no es tomado en cuenta (ERCN).

En cierta forma, las políticas educativas y el sindicato determinaron cómo el Plan se desarrollaba en el cada Estado. Un ejemplo de ello es lo que relata uno de los coordinadores:

Tuve enfrentamientos muy fuertes [...] cuando en Chiapas de repente se armó toda una grilla con el sindicato, cuando el sindicato llegó a pararme el curso [...] entonces dije: “Está bien señores, si se para [el curso], ustedes lo hicieron. Lo que sí les quiero decir es que están perdiendo la oportunidad de incorporarse a este proyecto, [...] y si no nos unimos ustedes y nosotros [cuando dice “nosotros” se refiere a la Coordinación Nacional de PACAEP que en esa época él mismo encabezaba] frente a las posibilidades que esto representa para todos, el Estado queda afuera, esto se para aquí [refiriéndose al PACAEP] en el Estado, pero no se va a parar a nivel nacional” (JLHC-N).

Cada año la Coordinación Nacional del PACAEP organizaba una reunión de evaluación a la que asistían los coordinadores estatales y algunos MAC. Ahí se analizaba el estado y las perspectivas del Plan, se vertían testimonios y se intercambiaban experiencias. También se hacían comentarios, sugerencias y propuestas alternativas para el desarrollo del Plan. Uno de los coordinadores lo exponía así:

[La coordinación nacional] normalmente nos pide un informe de lo que pasó, cómo te fue. Te piden tus evaluaciones y tú en ese informe [...] tienes que decir cómo fue este proceso [...] por eso anexas relatorías y anexas evaluaciones y [...] por ejemplo, en mi caso, yo [...] mando también la elaboración de todos los proyectos que hicimos, los

didácticos, los personales, los de gestoría y se mandan para que vean cómo se fue dando el proceso en esta adquisición de la propuesta (E. IMACM20).

De las expresiones vertidas en la Reunión Nacional de Evaluación del 2002, puede inferirse que los resultados variaron considerablemente de un lugar a otro: “yo no siento que [...] vayamos al 100% como nos dijeron”, decía alguno; “¡Ah! pues ustedes ya no opinen porque a ustedes todo les va bien”, decía otro; “estamos al 50% pero es hasta donde hemos podido avanzar con este pleito diario con la autoridad”, afirmaba otro más (E.IMACM20). Lo que parece haber sucedido es que en los resultados obtenidos jugaron un papel muy importante tanto la capacidad de gestión de cada coordinador para obtener recursos financieros, como las condiciones socio-políticas en los municipios, las reestructuraciones del sistema educativo, las políticas educativas en general y el sindicato magisterial. Todos estos factores se fueron conjugando para determinar el rumbo del PACAEP y, finalmente, su declive. Las voces críticas del Plan atribuyeron éste a que lo establecido en la teoría y lo transmitido en los cursos no se llevaba al aula. El fragmento siguiente es una muestra de este punto de vista:

Yo creo que uno de los principales cuestionamientos que yo le haría al programa, el más grande o el más grave, no es si el maestro se forma bien o no, sino todo esto que aprendió, todos estos elementos teóricos y metodológicos que él ya revisó durante esta capacitación ¿cómo llegan a los niños? porque mi teoría es que no llegan, en muchos de los casos, y en otros, bueno habría que revisar cómo se están dando; y te lo digo porque hace dos años fuimos a hacer... ¡no! el año pasado hicimos una evaluación de cómo estaba el programa. Entonces, yo fui con X y le hablaba de eso. Le digo “mira, lo más grave de PACAEP es que no sabemos como estén trabajando ellos con los niños el programa”. En ningún lado lo dice porque no tenemos evaluaciones al respecto (E.ERCN).

Dado que se trataba de un Plan y no de una subsecretaría o un departamento, la estructura en la que se ancló el funcionamiento del PACAEP siempre tuvo un carácter un tanto provisional, pese a que su cobertura era nacional. Ello no impidió, sin embargo, que en la aplicación del mismo se combinaran algunos vicios propios de las oficinas gubernamentales con otros que se observan en el gremio magisterial. El siguiente testimonio es elocuente:

“las problemáticas que han surgido [...] en PACAEP [...] es [por una parte] la burocratización, y [por] la otra, es el cacicazgo que ha originado el tener cierto poder como coordinador [...] como trampolín político” (E.ERCN).

Así, la dinámica y los recursos dependieron en gran medida de lo que los responsables a nivel estatal eran capaces de hacer y, por ende, del poder que habían podido ejercer. Sin embargo, el hecho de que, pese a haber sido concebido en el marco de un plan sexenal, su aplicación del Plan durara cerca de 20 años obedeció, sobre todo, al entusiasmo que despertó en quienes se involucraban en él, entusiasmo que aún -ante la inminente decisión del cierre el PACAEP- se percibe en el testimonio que presento a continuación de la propuesta que hace, un MAC a sus compañeros, en un intercambio de ideas -vía internet:

En un país como el nuestro diariamente suceden muchas cosas en el ámbito educativo cultural; una de ellas,- la más reciente y que en verdad duele- es la sentencia que pesa sobre el PACAEP y que lo condena a la desaparición. Ante esta mala noticia recuerdo que en reuniones de unos años para acá, con la retirada de [nombra algunos coordinadores nacionales del PACAEP] se inició el vía crucis del PACAEP, pues en vez de animarlo para proyectarlo con la fuerza y vigor que debe de defenderse una propuesta de carácter pedagógico –cultural, poco a poco lo fueron reduciendo a un proyecto activista de animación cultural alejado de su verdadera intención y sus propósitos fue cavando lentamente su tumba ante la complacencia de aquellos que con fuerza un día se desgarraban la camiseta y se decían defensores a ultranza del PACAEP [...]. Sin embargo es menester reconocer aquellos coordinadores, IMAC y MAC que inventaron creativamente diversos escenarios y que, convenciendo a sus autoridades presentaron una verdadera resistencia al ocaso de tan noble Plan [como la propuesta de x estado] que liderando a otras entidades, proyectaron acciones importantantes como en encuentro en [xx, en zz y en yy]. Ante esto creo que muchos nos preguntamos ¿Qué se puede hacer? ¿Acaso no es importante revitalizar la propuesta pedagógica en el aula desde una perspectiva cultural?¿Acaso a los instructores y a los coordinadores de PACAEP se nos secó el seso y el ánimo para hacer un último intento?¿Dónde quedaron nuestros testimonios? (CE-internet.06/03/03)

Puede afirmarse, entonces, que fue propiamente el ánimo y el esfuerzo de los coordinadores, instructores y MAC lo que sostuvo al PACAEP durante cerca de cuatro lustros. Pero dicho ánimo y esfuerzo se hubieran diluido fácilmente si no se hubiesen generado ciertas relaciones de poder en torno al grupo de los MAC y al Plan.

1.2 La figura del MAC y la misión del PACAEP

Para que el Plan pudiera llevarse a cabo, se requería un tipo especial de maestro que fuese capaz de planear, gestionar y organizar el proyecto de investigación que realizarían los alumnos a lo largo del año escolar. Dado que no había docentes de este tipo, entonces había que formarlos. Por ello, el PACAEP funcionó no sólo como un instrumento de planeación que orientaba acciones, sino sobre todo como un programa de formación de docentes que tenía la misión de facilitar y validar una segunda formación para algunos maestros de educación primaria: la formación como maestro de actividades culturales –o MAC, como se le conoce en el medio educativo-. De acuerdo con el Documento Rector del PACAEP (1997, 23), la función del MAC consistía en involucrar y guiar a los niños para la formulación de proyectos, y realizar junto con ellos las actividades necesarias para el logro de las metas, adaptando las propuestas del Plan a la situación real, a los intereses de los niños y a las circunstancias de la comunidad. En este proceso, el MAC debía aportar experiencias e ideas, superar los obstáculos y resolver los problemas que se le presentaran “con imaginación, sensibilidad e iniciativa”.

La finalidad educativa era la de formar individuos capaces de reafirmar su identidad cultural a través de su participación activa en la preservación, el enriquecimiento y el disfrute del patrimonio cultural (PACAEP, 1997, 7). Para lograr dicha finalidad, el MAC debía apoyarse en la comunidad a la que se adscribía el plantel escolar, especialmente en los familiares de los alumnos, pues se trataba, según se afirmaba en el Documento Rector (1997, 26), de favorecer la unificación de esfuerzos que realizan la familia y la escuela en la educación de los niños. Esto quería decir que se esperaba que, gracias a las acciones del MAC, los padres de familia participaran conociendo y apoyando el

trabajo de sus hijos en la escuela, interesándose por responder las preguntas de los niños, fomentando el gusto por la lectura leyendo con ellos, oyéndolos leer y comentando juntos el contenido de la lectura, y, en fin, aprovechando el tiempo libre en actividades culturales en familia. En dicho documento, también se insistía en que, para cumplir adecuadamente su tarea, el MAC debía cultivar las “delicadas relaciones de cooperación” con las autoridades y los maestros de grupo.

Como muchos planes oficiales, el PACAEP (1997, 20) se planteaba una misión que por ambiciosa resultaba difícil de cumplir. Ésta consistía en lograr: la formación integral del educando, la afirmación de la identidad cultural en maestros y alumnos, el desarrollo de la noción de pluralidad, la apreciación del patrimonio cultural y la participación creativa en actividades de esa naturaleza por parte de los niños pero también de los miembros de la comunidad. Para ello se requería formar individuos responsables, autodisciplinados, imaginativos, interesados en conocer el mundo en que viven y en contribuir a mejorarlo; capaces de disentir y promover alternativas constructivas; los egresados tendrían que ser personas con gusto por la vida en todas sus manifestaciones, con arraigo en su comunidad, que no sólo apreciaran y disfrutaran su patrimonio cultural sino que participaran en su rescate y conservación, sin prejuicios raciales, sexuales, sociales, ideológicos o de cualquier otra índole. Los niños y niñas formados por los MAC tendrían que convertirse en hombres y mujeres capaces de relacionarse entre sí, en diversas circunstancias, con un alto sentido de colaboración, abiertos al intercambio cultural y respetuosos de los valores y manifestaciones inherentes a otras culturas (p. 19).

Se concebía al MAC como “animador del Plan [...] responsable de propiciar un ambiente escolar en el que el niño precie y produzca cultura” (PACAEP, 1997, 18) Para cumplir esos propósitos, se requería que este tipo de maestro tuviese un perfil complejo y versátil que incluía las siguientes características profesionales y atributos personales:

1. Ser maestro por vocación, responsable y creativo en el cumplimiento de su trabajo.

2. Aspirar a la superación personal y profesional, así como tener una actitud de apertura ante propuestas pedagógicas aplicables a la educación primaria, aun cuando le sean nuevas.
3. Estar interesado en revitalizar su práctica docente y cuestionar reflexivamente la realidad, para proponer alternativas encaminadas a mejorar la comunidad escolar y su entorno sociocultural.
4. Tener inclinación por investigar, capacidad de observación, valoración y síntesis, así como interés y gusto por abordar lecturas de diferentes tipos.
5. Mostrar interés por revalorar y fortalecer la identidad cultural de los niños y del entorno social en general, mediante la promoción de actividades culturales tanto en la escuela como en la comunidad.
6. Estar dispuesto a promover la interrelación con compañeros maestros de grupo, autoridades educativas, civiles, padres de familia y otros miembros de la comunidad.
7. Poseer creatividad para optimizar el aprovechamiento de los recursos naturales, técnicos, artísticos y sociales de la comunidad.
8. Poder desplegar imaginación e iniciativa para sortear imprevistos, vicisitudes, barreras y contratiempos (PACAEP, 1997, 24-25).

Además de estos rasgos, debía ser capaz de organizar una *experiencia sensibilizadora* (PACAEP, 1997, 44). Esto significaba que debía promover situaciones en las que los niños fuesen motivados a plantearse problemas e interrogantes que respondieran a sus intereses, inquietudes y curiosidades.

Cada ciclo escolar, las coordinaciones estatales del PACAEP abrían una convocatoria para incorporar a maestros en servicio al programa anual de capacitación en el que se formaba a los MAC. Ahí se le ofrecían “elementos teórico–metodológicos y prácticos para abordar los contenidos de los programas de primaria con un enfoque integrador, basado en una concepción amplia de cultura” (PACAEP, 1997, 18). Los docentes que ya se habían formado como MAC se encargaban de entusiasmar a sus colegas o a otros profesores, ya sea por lo que comentaban de los cursos o porque otros colegas que habían observado su práctica resultaban interesados en participar en dicha convocatoria. Así lo expresa una maestra: “fue magnífico que a mis compañeros los logré cautivar con unas actividades y con todo el trabajo que

se iba haciendo [...] ellos quedaron en que se iban a capacitar ¡toda la escuela [todos los maestros]! porque querían ser MAC como yo ” (E.IMACLQ24).

Una vez concluida la capacitación, los maestros se incorporaban formalmente al grupo de los MAC en el marco de las acciones del PACAEP coordinadas en su Estado. Para 1988, es decir, sólo en cinco años, se había capacitado a 29,000 profesores (Ortiz y Martínez, 1966). Ese impulso fue perdiéndose paulatinamente pues en los casi tres lustros siguientes el número total era de 45,000 profesores (E.CN.). Es decir, en ese período de 15 años se habían formado 16,000 profesores.

Aunque seguramente fue una conjugación de factores lo que influyó en el declive del PACAEP, conviene no perder de vista que, desde su gestación, este Plan llevaba una contradicción difícilmente superable. En los hechos, el Plan respondía por un lado, a una estrategia política que consistía en evitar un posible problema laboral por la falta de plazas para los maestros que recién egresados; para lo cual, había que “atraer” a los maestros sin plaza para que fueran formados en algo que inicialmente no habían elegido. Por otro lado, en el discurso se depositaba en el Plan la esperanza de llevar a cabo los objetivos que no había podido cumplir, en su conjunto, el sistema educativo. Usando el símil de una carrera, era algo semejante a apostarle todo a un competidor poco entrenado y en malas condiciones. Esto no significó, sin embargo, desánimo por parte de quienes se formaron como MAC y que asumieron la misión del Plan como un reto. Lejos de ello, expresiones como la siguiente, son muestra de su sentimiento de logro: “la evaluación que hicieron tanto padres de familia como alumnos fue algo que a lo mejor me llenó de vanidad, me hinchó de alegría, porque todos dijeron cosas positivas” (LQIMAC).

1.3 El dispositivo⁴ de capacitación del MAC

⁴ Utilizo aquí el término “dispositivo” en el sentido de “un conjunto dinámico de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción), dispuesto de tal manera que conduzcan [...] al logro de una finalidad educativa determinada, que responde, al menos supuestamente, a una demanda social (Yurén, 2005, p. 60).

Si se considera la manera en la que surgió el PACAEP y la estructura administrativa que se creó para asegurar su cumplimiento, puede decirse que lo que fue una línea de acción en el Plan se convirtió en un programa de formación continua que requirió de recursos y de una organización *ad hoc*. El conjunto de elementos que se pusieron en juego para llevar a efecto la formación de los MAC constituyó un dispositivo de formación muy complejo que fue adaptándose a los contextos locales en los que se aplicaba y a las diversas formas de gestión de los departamentos a los que se adscribía.

El propósito general de la capacitación consistía en la formación de los cuadros docentes capaces de promover una educación basada en la construcción del conocimiento, en la reflexión sobre lo que se hace y se dice, en la socialización y producción de significados y en la vinculación cultura-escuela-comunidad. Se trataba de que el futuro MAC adquiriese las herramientas metodológicas y pedagógicas basadas, como señalamos antes, en el Método de Proyectos –que se entendía como la identificación de temas y problemas y la ejecución de un conjunto de acciones planeadas para darles solución a éstos (PACEP, 1997, 42)- y en la Caracterización Cultural de la Comunidad que se construía a partir del reconocimiento de la cultura, del espacio y del tiempo particulares en los que se desarrollaba la comunidad (p. 38).

La capacitación para ser MAC se realizaba en las diferentes entidades de la República con los recursos de la Coordinación estatal correspondiente y con algunos apoyos de la Coordinación Nacional. Éstos se destinaban al pago de los talleristas -quienes se hacían cargo de talleres de música, danza, juegos con la ciencia, creatividad, y dinámicas de sensibilización, entre otros.⁵

Por cada módulo de capacitación se contaba con una antología. Estas contenían una serie de textos que describían la metodología PACAEP, un conjunto de artículos sobre los conceptos pedagógicos y filosóficos del Plan, reflexiones en torno a la cultura y algunos relatos de las experiencias de los

⁵ Los talleristas son personas con una formación profesional en diversas áreas de las artes y/o las ciencias que prestan sus servicios profesionales al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) con quién celebran un contrato anual. Durante el año van siendo requeridos por las coordinaciones de los Estados para impartir el taller que está a su cargo.

MAC y de los niños que se formaban con un MAC. Se hicieron en total seis antologías: *El MAC y la práctica docente*, *Módulo Rector*, *Módulo Histórico Social*, *Módulo Pedagógico*, *Módulo Científico Tecnológico*, y *Módulo de Lenguajes Artísticos*. Con ellas trabajaban los maestros que se estaban capacitando. Por eso, cuando fueron disminuyendo los apoyos para el Plan, las coordinaciones estatales se vieron en la necesidad de gestionar recursos de manera personal para la reproducción de las antologías.⁶

La capacitación se llevaba a cabo en cuatro etapas: a) la inicial con 20 horas de duración; b) la intensiva con 146 horas; c) la capacitación continua de 160 horas, y d) la capacitación en el trabajo, que correspondía al período del ciclo escolar de ese año y que culminaba con una reunión general de evaluación, que tenía una duración de entre uno y tres días.

En estos cursos era frecuente que participasen MAC que habían sido formados como tales en años anteriores. Aunque su participación tenía por finalidad estimular a las nuevas generaciones, también sirvió para reforzar su identidad como maestros de actividades culturales del PACAEP. Algunos que ya tenían algún tiempo trabajando en los cursos, así como experiencia en el Plan, adquirieron una formación ulterior que les permitió formar parte del equipo de Instructores conocidos como "IMAC". En el proceso de capacitación de los MAC intervenían como instructores el coordinador y los IMAC del estado, así como los talleristas de CONACULTA.

En los primeros años del PACAEP, la duración de la capacitación inicial y la capacitación intensiva era de tres meses, en ellas los maestros permanecían "reclutados" en centros con instalaciones adecuadas para el propósito de la capacitación: dormitorios, comedores, jardines, salones de talleres. Durante este tiempo los maestros se separaban de sus familias y se concentraban exclusivamente en su proceso formativo. En algunas entrevistas realizadas con talleristas y coordinadores del plan se rescata el clima que se vivía en estas largas sesiones. Los siguientes fragmentos ilustran dicho clima.

⁶ En algunos estados los gastos de reproducción de las antologías fue asumido por la Dirección de Enseñaza Primaria, particularmente para la generación 2002 de MAC (n.a.)

En la sede, la convivencia con los profesores es permanente, ¿no? Y con la responsabilidad que adquirí yo estaba a las 6 y media de la mañana en la cocina viendo que estuviera el jugo listo para que todos llegaran a desayunar y no se retrasaran en los cursos porque además es una agenda muy cerrada la de los profesores [...] Iniciamos el módulo y no lo podían creer, porque fue bailar, porque fue arrastrarse, porque fue gritarse, porque fue todo parte de la dinámica, y entonces había que observarlos [...] Habría que generar una evaluación de lo que [...] estaban presentando con sus reacciones frente a todo esto, y analizarlo con respecto a [...] cómo pueden o no portarse en el trabajo de clase [...] *Uno de sus ejercicios [de una IMAC] era llevarlos a un planteamiento psicológico, de interiorización psicológica [...] un ejercicio difícil, un ejercicio incluso peligroso ¿no?, que en algún momento hubo que detener, porque los profesores podían hundirse efectivamente [...] pero había esta petición de romper el esquema, de soltarse [...] Casi me atrevería a afirmar que la propuesta de “aprendan ustedes teatro para que se lo lleven a los alumnos” me pareció improcedente. En el límite, lo que podíamos hacer era invitarlos a reconocerse a ellos en su cuerpo, ¿no?, y porque, a medida que uno iba conociendo las condiciones [...] a mí me pareció que si lográbamos que los profesores reflexionen más sobre su condición de profesores, de gente, como individuos, como hombres y como mujeres, ya con eso era suficiente, si lo llevaban al aula o no, eso ya no nos correspondía (CNJE11).*

Más adelante, el curso de capacitación se fue reduciendo en tiempos hasta que la etapa intensiva llegó a tener una duración de tres semanas. Las instalaciones no siempre fueron adecuadas. Un tallerista describía de esta manera las condiciones en las que le había tocado trabajar en algún momento:

Eran las instalaciones de un instituto que tiene dormitorios [...] en condiciones de mantenimiento indignas, indignas para invitar alguien para quedarse tres semanas. No había cortinas, por ejemplo ¿no? o sea, independientemente de que hubiera la separación hombres – mujeres, ¿no?. Por supuesto que las profesoras decían “yo sí quiero bañarme con cortina, porque quiero bañarme en privado” (CNJE11).

La primera etapa de la capacitación, que es el objeto de esta investigación, consistía en dar a los maestros la oportunidad para la revisión y reflexión de los aspectos teórico–metodológicos que daban sustento al Plan y sobre las funciones que desarrollarían como MAC. Se trataba, según se

indicaba en el Módulo Rector (PACAEP,1997, 58) de que el maestro cuestionara su práctica docente, para que surgiera en él la inquietud por encontrar alternativas que la transformaran, y se sensibilizara respecto de la importancia de su papel como maestro y de su repercusión en la formación de sus alumnos. El curso de capacitación inicial implicaba el encuentro de los maestros con una metodología de trabajo docente distinta a la que estaban acostumbrados a practicar en sus salones de clase, pero significaba también la reunión con pares en condiciones semejantes, lo cual constituía el inicio de un proceso de construcción identitaria. El curso significaba entonces, un momento de reflexión que permitía la construcción de rasgos e identificaciones. En palabras de uno de los instructores:

Ese problema de cómo integrarlos, no era un problema. En el momento en que se encontraban ahí, eran los mismos, eran un equipo. Eso fue muy fuerte para mí [... Se forjó] una absoluta identidad: “ese otro, es yo”. Y ahí estaban, ayudándose ya a bajar las maletas. Si, yo creo que hay un espacio de identidad (CNJE11).

Los componentes y el desarrollo de las dinámicas de sensibilización en la fase inicial de capacitación del PACAEP están en el foco de atención de esta investigación, por ser ahí donde los MAC dicen haber encontrado el espacio para tomar conciencia de sí, cuestionar su práctica docente y vivir experiencias que les permitieron vislumbrar posibilidades para transformar su práctica docente. Hay en esa etapa, elementos que tienen que ver con crisis emotivas que, posiblemente, contribuyen a dejar una huella importante en ellos.

En la etapa de capacitación intensiva se desarrollaban a profundidad los planteamientos en sentido teórico y metodológico basados en las lecturas y discusiones de las antologías de los módulos Pedagógico, Histórico social, Científico–Tecnológico y Lenguajes artísticos. Esto daba pie, en ocasiones, a modificar los materiales. Uno de los instructores recuerda: “Cada año iba a los cursos y yo capacitaba en el módulo social histórico [...] Cada año cambiábamos de material, lo hacíamos mejor y mejor” (CNPS30).

La capacitación continua constituía la tercera etapa del proceso formativo. Se llevaba a cabo en un lapso que exigía 160 horas de trabajo del profesor en la que se preparaba de manera independiente. Se pretendía que esta etapa, además, promoviese hábitos para la autodidaxia y el intercambio de

experiencias. El maestro se aproximaba a la realización del método de proyectos y aprendía a elaborar la llamada “Carta Descriptiva” que tenía por objetivo facilitar la estructuración de los proyectos y, al mismo tiempo, constituir un informe autoevaluatorio del proyecto desarrollado por el MAC y sus alumnos (PACAEP, 1984, 45). También se consideraba en esta etapa, el análisis y reflexión sobre las situaciones y problemas a los que se enfrentaba el profesor como MAC en la realización de su proyecto con sus alumnos, y la asistencia a reuniones de estudio convocadas por la coordinación estatal del Plan que se ocupaba de hacer el seguimiento de las actividades de cada maestro en proceso de capacitación.

La cuarta fase era la de capacitación en el trabajo. Consistía en la práctica misma de las propuestas del Plan en el salón de clases durante el período escolar. En esta etapa, el MAC desarrollaba las actividades culturales que se había propuesto y procuraba fortalecer el vínculo escuela–comunidad y la relación con los familiares de sus alumnos. Se trataba de un lapso en la que tenía que “recrear” las propuestas conceptuales y metodológicas poniéndolas en práctica y enriqueciéndolas con sus vivencias y las de sus alumnos. Aquí, el MAC debía tener una comunicación estrecha con la coordinación estatal y sus autoridades escolares.

Para evaluar el trabajo realizado, las coordinaciones estatales se apoyaban en un conjunto de instrumentos y documentos, entre los que destacan: cartas descriptivas, bitácoras, ensayos creativos, entrevistas, grupo autoevaluador, historial, informes, sondeo, observación directa, relatorías (PACAEP, 1997, 39).

1.4 La formación de los MAC en el marco de la formación continua del magisterio

Como sucede con casi todas las iniciativas que surgen en el marco de un plan sexenal, al término de la gestión de Miguel de la Madrid, la formación de MAC dejó de ser el principal programa de formación continua para el magisterio y, en consecuencia, aunque no desapareció, disminuyó en

importancia. Esto repercutió en los apoyos financieros y de gestión que, en adelante, se le otorgarían al PACAEP. Pese a todo, la infraestructura que se había creado, así como el entusiasmo de muchos, y las necesidades políticas de otros que participaban en la formación de MAC, logró mantenerlo vigente coexistiendo con otros.

Fue a partir de los primeros años de la década de los noventa cuando, a raíz de la firma del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (SEP, 1992), la preocupación por la formación continua del magisterio pasó a un primer plano. Esto se debió, especialmente a que, en dicho Acuerdo, se estipulaba que no era suficiente que el profesor de primaria se ocupase de transmitir conocimientos a sus alumnos, sino que se requería que tuviese las competencias necesarias para ayudar y orientarlos, a fin de que adquiriesen habilidades intelectuales y saberes indispensables para entender el mundo natural y el mundo social. También se planteaba la necesidad de que el profesor contribuyera a que los niños pudieran verse a sí mismos como personas con identidad y posibilidades propias, y a que adquirieran las competencias y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás.

Pese a que para ese momento, el PACAEP tenía ya cerca de una década de haberse creado y se habían formado para ese entonces más de 30,000 MAC, el Acuerdo (SEP, 1992) parecía descalificar tácitamente los resultados obtenidos cuando partía de la idea de que los profesores de educación básica no estaban logrando que los niños fueran creativos y críticos, que desarrollaran el sentido de pertenencia a su comunidad y a su país y que desarrollaran también la habilidad para resolver conflictos con respeto a la diferencia. Señalaba además que, para cambiar esa situación, el profesor debía adquirir un conjunto de disposiciones que le llevaran a la transformación de su práctica docente y al cambio de actitud respecto de su tarea y su responsabilidad como maestro.

Los resultados del PACAEP se diluían todavía más frente al perfil docente que, por esos años, se planteaba como ideal. Un documento de la UNESCO (1990) titulado *Nuevo Papel Docente ¿Qué Modelo De Formación Y*

Para Qué Modelo Educativo? presentaba el "nuevo modelo" de docente que tendría que informar los esfuerzos de formación. Sólo así se podría construir la nueva educación que se requería en el umbral del nuevo siglo. La investigadora R. M. Torres (1998) examinó, con una mirada crítica dicho modelo y puso de manifiesto que el profesor ideal que se perfilaba reunía una gran cantidad de competencias que respondían a diversas teorías, algunas con enfoques eficientistas, otras con enfoques progresistas, y otras más con enfoques de la pedagogía crítica y de los movimientos de renovación educativa. El resultado de esa combinación correspondía a lo que me atrevo a llamar un "supermaestro".

En efecto, el profesor con este perfil modelo reunía múltiples atributos. Debía ser un sujeto polivalente, un profesional competente, un agente de cambio, un practicante reflexivo, un profesor investigador, un intelectual crítico y transformador. En la práctica, ese profesor debía dominar saberes y ser capaz de provocar y facilitar aprendizajes en términos de lograr que sus alumnos aprendieran. También tendría la capacidad de ejercer su criterio profesional para discernir y elegir los contenidos y las pedagogías más adecuadas a cada contexto y cada grupo; debía ser capaz de comprender la cultura y la realidad local, de desarrollar una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo. El nuevo docente debía participar, con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su escuela; contribuir a perfilar una visión y una misión institucional, y crear un clima de cooperación y una cultura democrática en la escuela. Ser capaz de trabajar y aprender en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela; ser capaz de investigar, como modo y actitud permanente de aprendizaje, a fin de buscar seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño docente; tomar iniciativas para la puesta en marcha de proyectos innovadores, de reflexionar críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, de sistematizar ésta y compartir dicha sistematización en espacios de inter-aprendizaje, asumiendo el compromiso ético de coherencia entre lo que se predica y lo que se hace. Este maestro podría detectar oportunamente problemas sociales, afectivos, de

salud, de aprendizaje entre sus alumnos y buscar soluciones en cada caso; ser capaz de desarrollar y ayudar a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarias para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Debía ser capaz, también, de desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y a la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas. Y, finalmente, tendría que ser capaz de impulsar actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los padres de familia y a la comunidad como un todo; aceptarse como un "aprendiz permanente" y transformarse en "líder del aprendizaje", manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas y tecnologías nuevas. Con todo esto, se buscaba que el nuevo maestro fuese percibido por sus alumnos como un amigo y un modelo, alguien que les escuchaba y les ayudaba a desarrollarse.

Ante tal avalancha de atributos exigibles al maestro, Torres (1998) se preguntaba si era ese el actor y el escenario que estaban construyendo las políticas y reformas educativas de finales del siglo XX y si existía la voluntad política para introducir los cambios, financiar los costos y desarrollar las estrategias requeridas para lograr formar ese tipo de profesor, en el tiempo que se requiriese para hacerlo. También se preguntaba esta autora cuáles de todas estas competencias serían *aprendibles o enseñables*, es decir, susceptibles de realizarse mediante un esfuerzo intencional de educación, formación o capacitación, y señalaba que en el documento comentado no se incorporaban elementos que contribuyeran a definir cómo construir esas características deseables, en situaciones concretas y específicas. En suma, la investigadora deja ver que lo que no se dice en ese documento, es qué clase de formación y qué condiciones de trabajo son necesarias para lograr la adquisición y uso efectivo de tales competencias. Por ello, infiere que eso se deja como tarea por resolver al gobierno de cada país y a cada comunidad concreta.

En el impulso de contribuir a forjar el tipo de maestro que requerían los tiempos actuales, en México, se instrumentaron algunos programas de

formación de docentes de educación básica, con la intención de mejorar las competencias profesionales de los maestros en servicio. Quizás por tratar de ser más realistas o más modestos pero efectivos, en dichas iniciativas se centrar[on] la atención en los contenidos que el maestro debía enseñar y en las habilidades didácticas, dejando de lado muchas otras competencias que se incluían en el modelo ideal de la UNESCO. Esta tendencia puede apreciarse en la mayoría de los cursos que se han ofrecido en el marco del Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) que impulsa hasta la fecha la Secretaría de Educación Pública. Aunque se trata del programa más importante de formación continua para el magisterio, resulta claro que su alcance, por lo que toca a las competencias deseables que se espera que tengan los profesores, resulta limitado. Así por ejemplo, el Balance Nacional del ciclo escolar 2002-2003 de los Cursos Estatales de Actualización (SEP-PRONAP, 2003) arrojó información en el sentido de que de 859 propuestas de cursos para atención al magisterio, sólo el 52% había sido aprobado, y de estas, la mayoría se referían a los campos temáticos sobre contenidos, enfoques y metodologías, competencias didácticas y habilidades directivas. Para confirmar esto, basta revisar alguna de las convocatorias nacionales de actualización de los últimos años (por ejemplo: La Jornada, 4 mayo 2003, 15). Los cursos que se ofrecen al magisterio están centrados en la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria, la adquisición de la lectura y la escritura y la enseñanza de las Ciencias Naturales; hay también algunos cursos para directivos de educación primaria, y para la integración educativa. Lo que esto pone de manifiesto es que se están dejando de lado el análisis y la reflexión sobre la formación y la práctica docente, y temas ligados a la participación social, a la vinculación escuela-comunidad y a las actividades culturales.

Torres (1998, 4) resume bien los defectos de la oferta de formación continua para el magisterio del país en los años noventa, cuando señala que ésta se limitaba a "programas cortos, instrumentales, atados a las necesidades de ejecución de las políticas o reformas, con la idea de poner al día a los docentes en los contenidos de las asignaturas, sin rupturas esenciales con los esquemas del pasado". En el mismo sentido, C. Lúevanos (1995) señala que

con los cursos de actualización se han logrado numerosos aprendizajes sobre todo los que se relacionan con habilidades, conocimientos y actitudes en el ámbito escolar cotidiano, pero en el ámbito de autocrítica y reflexión sobre su práctica docente, los docentes tienen ciertas dificultades para responder.

Ha sido en años recientes cuando se ha volteado la mirada hacia otras competencias necesarias para el magisterio, para atender a las necesidades de formación ética y formación ciudadana de niños y jóvenes. A finales de los noventa se instrumentó la asignatura: formación cívica y ética en la escuela secundaria y se introdujeron algunas líneas en ese sentido en la escuela primaria. Para el ciclo 2004-2005 se implementó una reforma integral a los contenidos educativos de Educación Ética y Cívica en la enseñanza básica (SEP, Boletín 097, mayo 2003) y ello implicó la firma de convenios entre la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Federal Electoral y la Secretaría de Gobernación, a fin de llevar a efecto la formación de los niños y jóvenes, así como de los docentes.

La reforma mencionada pone énfasis en ocho competencias que los niños habrían de adquirir gracias al apoyo del maestro. Éstas demandan esfuerzos de formación continua que vayan más allá de los que se han realizado hasta ahora en el marco del PRONAP, pues rebasan el ámbito de las disciplinas y la didáctica. Dichas competencias son: el autoconocimiento y cuidado de sí mismo, la autorregulación y el ejercicio responsable de la libertad, el respeto y valoración de la diversidad, el sentido de pertenencia a la comunidad, a la nación y a la humanidad, el manejo y resolución de conflictos, la participación social y política, el apego a la legalidad y sentido de justicia, y la comprensión y aprecio por la democracia.

En el boletín oficial (SEP, Boletín 097, mayo 2003) en el que se anunció la reforma a la que acabamos de aludir, se indica que se espera que para el 2006 se implanten los nuevos contenidos en las 100 mil primarias del país, lo cual implica la capacitación de 400 mil maestros de educación básica. Se indica también que los materiales de apoyo que usarían los maestros eran videos, folletos y ficheros donde podrían identificar los elementos del currículum y las estrategias para enseñarlo. El objetivo de esta iniciativa es el

de formar niños democráticos y críticos porque, según palabras del Secretario de Educación Pública,

hasta ahora la primaria se ha enfocado sólo a enseñar las leyes mexicanas, las ceremonias cívicas, se pretende que los niños al finalizar sus estudios tengan una comprensión crítica, sepan tomar decisiones y recurran al diálogo para resolver sus diferencias. Para cumplir este objetivo no basta una materia de formación cívica y ética, sino que también será necesario empezar a democratizar la escuela tanto en la gestión escolar como en la práctica de los docentes, y de promover una mayor participación de los padres de familia. Las escuelas tienen problemas de autoritarismo, por eso son necesarias las transformaciones para que el niño perciba, vea y viva dentro de una cultura democrática y de participación efectivas (La Jornada, 21 mayo 2003, p. 46).

El plan que presentó la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEP, 2003) con el título “Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica” se propone lograr el desarrollo de una *nueva escuela*, en la que el profesor tendrá que favorecer en sus alumnos los aprendizajes que requieren para su desarrollo personal: la adquisición y consolidación de sus competencias intelectuales fundamentales; la adquisición de los saberes indispensables para entender el mundo natural y el mundo social en el que vive; el desarrollo de la capacidad de concebirse a sí mismos como personas con identidad y con posibilidades propias, y la adquisición de las competencias y valores necesarios para respetar y aprender a convivir con los demás. El papel del profesor –se señala ahí mismo- radicará en favorecer en sus alumnos la formación como ciudadanos y su integración activa en la sociedad, en estimular su curiosidad, y alentar su pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa y la autodeterminación.

Puede observarse que en las declaraciones oficiales en relación con la formación continua de los docentes se revelan dos cosas: por una parte, se reconoce tácitamente que los programas de formación de docentes anteriores –incluyendo el del PACAEP- no han logrado influir en la transformación de la práctica docente y, por ende, en la calidad de la educación para niños y jóvenes. Por otra parte, se puede apreciar una tendencia educativa –que responde mejor con la tendencia mundial- a poner énfasis en la necesidad de

modificar las prácticas docentes tradicionales de corte instructivo, para avanzar hacia prácticas con un sentido formativo y para favorecer en las nuevas generaciones la adquisición de competencias que les permitan enfrentar los problemas que se presentan en su mundo local en el marco de la globalidad.

Pese a esto, la administración educativa actual no ha podido instrumentar un vigoroso programa de formación continua que vaya más allá de lo que ha hecho el PRONAP. Así, sin que hubiere resuelto el problema de cómo formar a los docentes que debían contribuir a forjar las competencias que demanda la reforma anunciada, el PACAEP fue cancelado como un plan de gobierno y también como programa de formación de docentes.

1.5 El PACAEP y la capacitación de los MAC: un balance

En el último cuarto del siglo, las investigaciones en el campo de la formación docente se fueron incrementando notablemente, como se puede apreciar en los estados del conocimiento publicados por el COMIE (1992-2002). El interés estuvo centrado durante muchos años en la formación inicial de los docentes, a cargo de las escuelas normales y en los procesos de nivelación, a cargo de la Universidad Pedagógica Nacional, pero los procesos de formación continua fueron escasamente estudiados durante los años setenta y ochenta.

Pese a lo anterior, el PACAEP fue objeto de dos investigaciones que permiten hacer un balance de sus resultados. El primero es un estudio realizado por G. E. Ornelas (2000) y publicado bajo el título *Formación docente ¿en la cultura?* El título elegido por la autora da la idea de que se pone en tela de juicio el impacto que la formación de los MAC tuvo en el ámbito de la relación entre educación y cultura. La autora afirma que el PACAEP logró potencializar el papel del docente y colocarlo en situación de ventaja con respecto a otros sujetos educativos, en virtud de que le proporcionó conceptos, metodología, y herramientas múltiples. Sin embargo, también considera que la base teórica constructivista en la que se basó la propuesta del PACAEP resultó limitante para reconocer los procesos y mediaciones culturales que implicaba el trabajo del MAC. Asimismo, apunta que al anclar la propuesta en enfoques

teóricos tan disímbolos como fueron el piagetiano, el marxista, el psicoanalítico y algunas teorías antropológicas, requerían de un mayor esfuerzo de precisión teórica y de profundización. Dicho de otra manera, para ser aplicada adecuadamente, la propuesta requería de que los profesores tuvieran un mayor dominio de las teorías en las se apoyaba el Plan.

Por lo que se refiere al programa de capacitación, la autora destaca algunas ausencias. Entre ellas, señala que no se recurrió a la investigación-acción que podría haber dado buenos resultados, ni se aprovecharon las potencialidades de la etnografía escolar para definir los procesos de socialización y apropiación en la escuela, y tampoco se aprovecharon las experiencias de intervención institucional y de la dinámica cultural de la escuela. En su estudio, esta autora se pregunta sobre el papel que juega la cultura en relación con una política educativa preocupada por revitalizar los contenidos curriculares-culturales de la escuela primaria y se pregunta también a qué está respondiendo la formación magisterial que se desarrolló en el marco del PACAEP.

Otro de los estudios sobre PACAEP es el diagnóstico en seis estados que realizaron J. Ortiz y R. Martínez (1996). A partir de una revisión del archivo existente del PACAEP durante el periodo 1983-1995 y de un cuestionario aplicado a quienes de alguna manera habían estado involucrados en el Plan, los autores analizan y evalúan los resultados de éste. El cuestionario contenía cerca de un centenar de preguntas; en 37 de ellas se solicitaba una respuesta abierta y en el resto se pedía una respuesta cerrada. Se buscó obtener información con base en un diseño muestral probabilístico estratificado con la intención de hacer un diagnóstico y de tener elementos de juicio para determinar en qué medida PACAEP había logrado sus propósitos, cómo había resultado la aplicación de su metodología -especialmente el método de proyectos-, en qué consistía el modelo de capacitación y cómo había sido la práctica docente en 6 entidades federativas.

Como parte de los resultados del diagnóstico, Ortiz y Martínez (1996, 4) indican que, en el momento en que concluyeron su capacitación, de los 364 maestros encuestados, el 98% afirma que la capacitación recibida por el

PACAEP les apoya para el desarrollo de su actividad como docentes, y las razones que aducen son: que les ha permitido una vinculación de la escuela con el entorno; han podido correlacionar áreas de contenidos, método de proyectos y la cultura de la comunidad, al mismo tiempo que les ha favorecido establecer la interrelación con los padres de familia y favorecido los procesos de investigación de los alumnos.

La jerarquización que los encuestados establecen en relación con los propósitos generales del PACAEP revela que ellos consideran como el principal logro del Plan el que contribuyó a revitalizar su práctica docente al brindarles nuevas herramientas metodológicas que repercuten en la formación integral del educando. Opinan que el propósito que está en segundo lugar en importancia es el de fortalecer la identidad cultural de los maestros y alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje. En tercer término, señalan que el Plan brindaba al educador oportunidades de acceso al patrimonio cultural y participación en el quehacer cultural (Ortiz y Martínez p. 4).

En cuanto al modelo de capacitación, el 82% de los maestros comentaron que la fase de capacitación inicial les permitió obtener una visión clara de los fundamentos, propuestas y estrategias del PACAEP, pero un 15% consideraron que no se logró tal cosa. Quienes respondieron afirmativamente señalaban como razones de su respuesta que les había brindado conocimientos históricos, teóricos y prácticos y que les permitía desarrollar estrategias fundamentadas en el conocimiento del desarrollo cognitivo bio-psico-motor y socio-afectivo, así como considerar los intereses del educando y procurar la adaptación de los contenidos y de los proyectos al medio. En suma, que habían hecho posible el desarrollo de un trabajo docente más acabado (Ortiz y Martínez p. 13).

En una pregunta relacionada con las acciones de apoyo que se desarrollan durante la fase de capacitación continua (talleres intensivos, reuniones, etc.), el 39% manifestó que veía necesario establecer de manera sistemática reuniones, talleres, cursos de intercambio de experiencias para que, a través de la actualización y una nueva motivación, se lograra la retroalimentación; el resto opinó que los cursos eran buenos pero que faltaba

una coordinación efectiva, y mayores apoyos y tiempo, y sugirieron que los cursos continuaran, sin cambiar a los instructores que están bien preparados, y que se impartiesen otros cursos con temáticas como “creatividad” y “estrategias de enseñanza grupal” (Ortiz y Martínez, p. 15).

Por lo que se refiere a la fase de capacitación continua, el 53% consideró que significó un adecuado proceso de auto-enseñanza ya que contribuyó a la superación y al cambio de actitud docente porque exigió estudio y preparación, ayuda mutua a través de intercambio y confrontación de ideas y experiencias e, incluso, la toma de conciencia del maestro sobre su papel y su formación como investigador. En relación con la fase de capacitación en el trabajo, el 96.7% de los encuestados consideró que posibilitaba el cumplimiento de los objetivos de creación y recreación de las propuestas del PACAEP. En respuesta a otra pregunta, el 92.8% reconoció diversos espacios para procesos innovadores (Ortiz y Martínez, p. 16-17).

En cuanto a las limitaciones a las que se han enfrentado los profesores para realizar su práctica como MAC, un 70% menciona que las principales son los materiales; en cuanto a considerar la falta de comprensión de la propuesta, el 26% atribuye esa limitación a la comunidad escolar, 9.4% a las autoridades y el 6.3% a los padres de familia y a la comunidad en general (aproximadamente el 52% no contestó). En relación con este resultado, los autores comentan: “lo que aparece como más paradójico es que sea la misma comunidad escolar la que se resista a aceptar la propuesta PACAEP” ((Ortiz y Martínez, p. 16-17).

También se preguntó al MAC si es que había modificado su práctica docente a partir de la conceptualización cultural adquirida en la capacitación, a lo que el 19% respondió que sí; el 14% que no y el 77% no contestó la pregunta. En otro ítem relacionado con el tipo de práctica docente que impulsaba la propuesta PACAEP, el 43% opinó que se trataba de técnicas e ideas dinámicas, motivadoras que amplían tanto el concepto de cultura como el de enseñanza-aprendizaje. El 29% dijo que la propuesta había modificado su práctica porque: ofrecía estrategias e ideas claras para formar alumnos críticos, analíticos y reflexivos; conjugaba en las actividades escolares lo artístico, lo científico, lo histórico y lo social, y porque al considerar el nivel educativo del

alumno y la nueva relación escuela-entorno, permitía una mayor libertad (Ortiz y Martínez, p.18).

A la pregunta ¿Considera que su actividad como MAC ha incidido de manera específica en la visión del mundo y el desarrollo e interrelación social del niño? el 63% respondió afirmativamente porque se propiciaba una mayor libertad, interacción y conocimiento de los alumnos al implementar nuevas estrategias dentro y fuera del aula en concordancia con sus alcances y posibilidades y que las actividades tanto individuales como grupales contribuían a hacerlos más seguros, críticos, reflexivos y concientes; el 19% dijo que se reforzaba la capacidad y el gusto por el trabajo docente, y el resto no contestó ((Ortiz y Martínez, p.18).

Los autores concluyen que el balance en relación con el PACAEP era positivo por cuanto se lograba generar en los profesores la conciencia de que las finalidades eran nobles y ello les impulsaba a realizar un trabajo serio. También consideran que la responsabilidad de los resultados era compartida entre todos los actores y señalan que, aunque el avance había sido lento, también era consistente. Veían indispensable desbloquear los cauces administrativos y de dirección, hacer un reajuste “no mayor” en el modelo de capacitación y dar respuesta a los reclamos de apoyo material y simbólico que expresaban los MAC, quienes se mostraban convencidos y comprometidos con la mejoría de la educación (Ortiz y Martínez,p. 130).

Los estudios a los que nos referimos aquí constituyen, sin duda, trabajos importantes y sólidos que ponen de manifiesto fortalezas y debilidades del PACAEP. Estos podrían dar sustento tanto a las opiniones críticas en relación con el PACAEP y la formación de los MAC, como a las opiniones favorables al Plan y al programa de formación continua. La intención de realizar otra investigación sobre esta temática es la de abordar otros aspectos que no fueron trabajados en las investigaciones aludidas y que permitirían descubrir los factores que al interior del dispositivo de formación producen efectos que dan pie a las opiniones encontradas.

1.6 De la polémica a las preguntas de investigación

Al inicio de este capítulo mencioné que esta investigación tomaba como punto de partida la polémica generada en torno al PACAEP y, más concretamente, a la capacitación de los MAC. Ésta no es sino el reflejo de las repercusiones que dicho Plan tuvo en el ámbito educativo. El hecho de que hubiese voces encontradas da la idea de que si bien hubiera logros importantes también hay señalamientos que deben tomarse en cuenta si se quiere mejorar el proceso de formación de docentes.

Entre las voces más críticas en torno a la capacitación del MAC están las de aquellos que señalaron que “no habían aprendido realmente a trabajar con método de proyectos” (CNE08ER –22) o que lo aprendido “no llegó al aula” (CNE08ER –20). En opinión de algunos, el resultado de la formación dependía de cómo se había significado el ser MAC: “[como] una posición política, firmeza en el empleo, [o como una] posibilidad de validarse ante la academia” (CNE01EQ-2); para otros, los logros eran modestos pero significativos como “fomentar el gusto por la lectura” (CNE01EQ-10), que los profesores reflexionaran sobre sí mismos (CNE11JU-62).

Los más convencidos, hablaban de la capacitación como el inicio de un largo camino; un inicio que resultaba doloroso pero satisfactorio a la vez, porque permitía que el profesor se viera a sí mismo críticamente y vislumbrara otras formas de trabajar (CNE08ER-47). Para otros, aunque el proceso “les abría el mundo”, el entusiasmo decaía al enfrentar condiciones de trabajo adversas (CNE11JU-32). Algunos apuntaron que eso se debía a que “el profesor formado en PACAEP entraba en contradicción con su espacio de trabajo” (CNE11JU-30). La expresión de un MAC lo resume de esta manera: “una vez que lo quieres aplicar, te topas con las instituciones, con tus autoridades, con la burocracia, con la limitación presupuestal” (CNE08ER-55).

Ninguna de estas posiciones revela qué es lo que pasa al interior del dispositivo para obtener esos resultados que son objeto de valoración. Dicho de otro modo, se sabe cómo surgió y se desarrolló el PACAEP, se sabe cuáles fueron sus resultados, se sabe, en líneas generales, cómo operó, pero no se tiene claro cuáles factores que intervinieron en el dispositivo para dar lugar a esos resultados tan disímiles, ni de qué manera lo hicieron. La intención de clarificar esto no tiene por finalidad hacer una evaluación del PACAEP, sino

tomar el curso de capacitación inicial como un caso en el que puede apreciarse:

Pregunta principal:

¿En cuáles aspectos y cómo contribuyó el estilo de mediación y las actividades en la formación de MAC y en cuáles aspectos resultó deficiente como proceso formativo?

Capítulo 2. Dispositivo de formación, identidad y mediación. Referentes teóricos para el análisis.

*Yo soy MAC hija del PACAEP, nací ahí, el PACAEP me hizo ser y, desde entonces, ya no soy la misma porque logré más confianza en mí misma.
(E.T.MACD.M05).*

Presentación

El PACAEP requería de un maestro especial: un maestro de actividades culturales con un perfil que respondía en muchos aspectos al supermaestro que se esbozaba en el modelo de la UNESCO. Como no tal, había que organizar las condiciones para que los maestros que ya estaban en servicio se formaran como MAC. Para ello, se puso en marcha un dispositivo de formación que habría de contribuir a que el MAC lograra todas las competencias que se habían previsto que adquiriese y que forjara una identidad profesional distinta a la del maestro de educación primaria. La especificidad del dispositivo requería de una forma de mediación peculiar y compleja que favoreciera la capacidad del MAC para autoformarse y para fraguar en ellos mismos lo que tendría figurar en los niños: hábito de reflexión, capacidad de crítica, autocrítica y competencias para transformar su realidad con creatividad.

Para analizar el dispositivo de formación fue necesario construir un andamiaje teórico que presento en este capítulo. En el primer apartado me refiero a la noción “dispositivo de formación”, en el segundo abordo la relación entre formación, autoformación y construcción identitaria. En el tercero, cuarto y quinto, respectivamente, me refiero a las implicaciones que tiene el incorporar en el dispositivo de formación: juegos y prácticas corporales; ejercicios psicoterapéuticos; competencias y rituales. En el sexto apartado, me refiero a las distintas facetas de la mediación.

2.1 El dispositivo de formación

El término “dispositivo” remite a “aparato” o conjunto de partes dispuestas de determinada manera siguiendo un plan. La palabra dispositivo según el diccionario de la lengua española, es entendida como aquello que dispone; como mecanismo dispuesto para obtener un resultado automático (Casares, 1966, 302). Según el diccionario de la lengua francesa *Petit Robert* (1993, 659) dispositivo viene del latín *dispositus*: lo que prepara; la manera en la que son dispuestas las piezas; las partes de un aparato; el mecanismo mismo; conjunto de medios dispuestos conforme a un plan. J. P. Astolfi (2002) afirma que en el campo educativo el término “dispositivo” se introdujo a partir de la educación de adultos (pp. 8-9) y, aunque la connotación clásica de éste remite a un conjunto estratégico de medidas diversificadas y coherentes aplicado en sentido tecnocrático y militar, en el campo educativo su connotación ha evolucionado y se ha enriquecido hasta designar un constructo, a la vez razonado y abierto, en el que se pueden distinguir las dimensiones siguientes:

- a) **Proyectiva.** El dispositivo organiza las acciones didácticas en torno a un objetivo, que constituye el corazón de un proyecto voluntarista.
- b) **Estratégica.** El dispositivo combina, jerarquiza y coordina una diversidad de elementos de naturaleza heterogénea para el logro del objetivo (tareas, tiempos, métodos, modalidades de organización, contexto institucional, y medios materiales, entre otros).
- c) **Dialógica.** El dispositivo favorece la escucha, la negociación y las interacciones empáticas sin dejar de reconocer que, el aprendiente, es un sujeto autónomo (con un sistema disposicional y de representaciones propias así como con orientaciones cognitivas y socio-afectivas) que se encuentra en el seno de un grupo con características determinadas.
- d) **Táctica.** El dispositivo se adapta con flexibilidad a la historia de aprendizaje de los aprendientes y, sin perder el rumbo, da lugar a la improvisación.

Astolfi piensa que por “dispositivo” puede entenderse la disposición de saberes y de otros elementos, en torno a un grupo que aprende, de manera que se produzca una situación que genere por ella misma ciertos efectos. El

enseñante deja de tener la obligación de tomar la palabra permanentemente, toma cierta distancia y esto le conduce a observar mejor y analizar lo que está puesto en juego. Esto hace que el enseñante más que buscar el cumplimiento de objetivos, se preocupe por desarrollar una praxis que resulta siempre singular.

Tomando en consideración las dimensiones a las que alude Astolfi, habré de considerar la capacitación del MAC como un dispositivo de carácter educativo en el que es posible distinguir los distintos elementos que entran en juego (estrategia), las finalidades que orientan las actividades (proyecto), las condiciones que favorecen la interacción comunicativa (diálogo) y las formas en las que se adapta el dispositivo a las experiencias y conocimientos previos de los sujetos (táctica). Asimismo, para comprender como funciona el dispositivo conviene examinar qué clase de praxis despliega el mediador.

Por su parte, M. Bernard (1999) distingue entre enseñanza y la formación. De acuerdo con este autor, la primera se centra en los saberes teóricos, la segunda lo hace en los saberes prácticos; la primera se organiza en el marco de un currículo; la segunda se organiza en el marco de un dispositivo. Para este autor, un dispositivo de formación es la manera en la que están dispuestos diversos elementos con la intención de favorecer una acción formativa en un espacio y en un tiempo dados. Entre esos elementos destacan el conjunto articulado de recursos, las modalidades de uso, los procesos y procedimientos, las reglas y el método; además de todo ello es un lugar de encuentros, intercambios e interacciones para la formación en un contexto institucional. El dispositivo, dice este autor, opera siempre “entre dos”; entre la institución y un espacio-tiempo organizados para la puesta en marcha de la formación; entre las instancias que lo ponen en marcha y la sociedad. La organización no sólo debiera orientarse a producir competencias sino sobre todo, a contribuir a que los sujetos puedan “producir su formación” (130-136). M. Bernard (1999) insiste en que el dispositivo de formación no debería ser un conjunto frío, técnico, procedimental a la manera de una cadena de producción, sino un espacio habitable concebido a partir de múltiples decisiones. El dispositivo es el *hábitat* de la formación; por ello requiere no tanto de una ingeniería como de una arquitectura que haga de él un espacio cómodo, sólido

y bello para los sujetos en formación (p. 136-138). Bernard distingue tres tipos de dispositivos: el transmisivo, centrado en el sujeto como agente, el programativo, centrado en el sujeto como actor, y el productivo, centrado en el sujeto como autor, es decir como productor de sí mismo (p. 175). Entendido así, un dispositivo de formación es también un conjunto de elementos⁷ que se organizan para contribuir a la construcción identitaria. El perfil del MAC y las finalidades de la capacitación que se plantean en los documentos oficiales, no dejan lugar a dudas: colocados en la perspectiva de Bernard, podemos afirmar que el programa de capacitación se instrumentó como un dispositivo de formación.

Considerando lo dicho hasta aquí, los dos aspectos a tomar en cuenta a la hora de valorar un dispositivo son: a) la manera en la que contribuye a que los sujetos produzcan su formación, y b) la manera en la que contribuye a forjar una identidad para sí.

2.2 Formación, autoformación e identidad

La formación, dice M. Bernard (1999), es un proceso del sujeto en el que se movilizan los saberes (saber hacer, saber en tanto conocimiento, saber ser, saber devenir); es transformación atravesada por un doble movimiento: la socialización y la personalización; por esta razón la formación involucra la adquisición de competencias pero también de cualidades de ser, es un proceso “para sí” (p.137-138).

También para Yurén (2003), la formación va más allá de la mera adquisición de competencias. La autora considera que la formación conlleva una movilización del sistema disposicional completo; tanto en su dimensión epistémica y técnica como en su dimensión ética y existencial. Desde esta perspectiva atañe no sólo a los saberes teóricos y al saber hacer, sino incluye el saber convivir y el saber ser (60-68). Al igual que Bernard, Yurén (1995) considera que la formación es un proceso “para sí” que está signado por la

⁷ Yurén (2005) lo define como un conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales (pp. 32-33).

negación: tiene como punto de partida la incompletud del sujeto, su deseo y sus necesidades; se realiza mediante la descentración, la crítica, a veces la transgresión a una normalidad instituida, la destitución de referentes y la objetivación. La formación según esta autora, contiene a la socialización, la enculturación y el desarrollo cognitivo, pero supera estos procesos en la medida en la que el particular participa mediante su praxis intencional, reflexiva, crítica y creativa en la transformación cualitativa de las estructuras culturales y sociales y de sí mismo como sujeto (311-312). Por eso la autora retoma el sentido hegeliano de la formación como *Bildung* y afirma que es el sujeto el que se forma a sí mismo, se construye (p. 41-42). El dispositivo de formación lo que hace es brindar las condiciones adecuadas para que el sujeto produzca su formación.

Desde esta perspectiva, hablar de “autoformación” pareciera una tautología, pero no lo es si se considera que este término ha venido a designar un hecho social que consiste en un conjunto de prácticas en las que la persona asume la dirección de su propio proceso educativo y se autonomiza, en grados variables, con respecto a la institución escolar. Dicha autonomía puede concretarse en la elección de los objetivos, de los contenidos, de las formas de orientación, de los recursos, de los métodos, y/o del manejo del tiempo y de los espacios (Yurén, 2004, 146-147).

Algunos dispositivos de formación suelen favorecer el desarrollo de competencias para la autoformación o por lo menos el deseo de autoformarse. Es desde esta perspectiva que conviene analizar hasta qué punto un dispositivo deja espacio a la autoformación o la impulsa de alguna manera o bien qué tanto opera en sentido contrario a los hábitos autoformativos. En el caso del dispositivo que es objeto del análisis que aquí se reporta resulta especialmente relevante examinar este aspecto, pues operó sobre el supuesto de que había que contribuir a que el MAC estuviera en proceso permanente de formación y mantuviera una constante relación con sus pares para favorecer la formación mutua. Puede decirse entonces, que uno de los rasgos identitarios del MAC era su deseo y capacidad para autoformarse. Este y otros rasgos del MAC implicaban la construcción de una nueva identidad, por eso el dispositivo de formación no sólo se orientaba a favorecer la adquisición de nuevas competencias sino que también tocaba el núcleo de la identidad profesional de los sujetos en formación.

La identidad según Dubar (2000), no es lo que permanece necesariamente idéntico, sino el resultado de una identificación contingente (p.11). Este autor se inclina por una posición que llama existencialista, por oposición a un esencialismo que defendería una esencia inmutable de la que participan diversos individuos. Es en esta perspectiva que situamos el análisis.

La identidad es el resultado de una doble operación: diferenciación y generalización. La primera, dice Dubar (2000) tiende a definir la diferencia, la

singularidad de algo de alguien en relación con los otros. Desde este punto de vista, la identidad es la diferencia. La segunda busca definir el nexo común a una serie de elementos: la identidad es la pertenencia común. Estas dos operaciones están en el origen de la paradoja de la identidad: lo que hay de único es lo que hay de compartido. La paradoja no puede ser resuelta mientras no se tome en consideración el elemento común a las dos operaciones: la identificación de y por el otro. Desde esta perspectiva no hay identidad sin alteridad, y la identidad no obedece a una esencia sino a modos de identificación (p. 12).

Los modos de identificación son de dos tipos: las identificaciones atribuidas por los otros que producen “identidades para los otros”, y las identificaciones reivindicadas por uno mismo que producen “identidades para sí”. La forma en la que se relacionan estos dos modos de identificación dan lugar a las formas identitarias.

Las formas identitarias que Dubar (2000) denomina “comunitarias” suponen la existencia de comunidades entendidas como sistemas de lugares preasignados a los individuos y que se reproducen idénticamente a lo largo de las generaciones. En la forma comunitaria, cada individuo tiene una pertenencia considerada como principal en tanto que miembro de su “comunidad” y una posición singular en tanto que ocupante de un lugar en seno de ella (p. 13). En cambio, las formas societarias suponen la existencia de colectivos múltiples, variables y efímeros a los que los individuos se adhieren por períodos limitados y que proporcionan recursos de identificación que se plantean de manera diversa y provisional. Desde esta perspectiva, cada uno posee múltiples pertenencias que pueden cambiar en el curso de la vida (p. 14).

Dubar (2000) utiliza la expresión “configuración identitaria” para designar una disposición típica de formas de identificación (p. 14). Atendiendo a esto cabe inferir que un dispositivo de formación profesional favorece la construcción de una configuración identitaria de corte societario. Lo que procede analizar, entonces, es cómo es que dicho dispositivo trabaja para configurar la pertenencia y cómo lo hace para configurar la diferencia. Además, también resulta relevante determinar si la estructura y dinámica del dispositivo

de formación contribuye a que las identificaciones de los sujetos sean atribuidas (“para otros”) o reivindicadas (“para sí”). Son estas últimas las que resultan más formativas por el nivel de conciencia y decisión que implican.

La identidad es relacional y está en permanente construcción. En efecto, la diferencia y la pertenencia se van estableciendo dependiendo del contexto, de la situación y de la posición del sujeto en relación con los otros; ambos procesos son el resultado de estrategias identitarias. Estas son, según Lipiansky, (1990) procedimientos puestos en marcha (de manera consciente o inconsciente) por un actor (individual o colectivo) para alcanzar una o varias finalidades (definidas explícitamente o situadas en el nivel del inconsciente); son procedimientos elaborados en función de la situación de interacción, es decir, en función de las diferentes determinaciones (socio-históricas, culturales y psicológicas) de esa situación (p. 24). Toda estrategia identitaria, dice Kastersztein (1990), genera una situación tensional que cada individuo tiende a resolver positivamente para verse recompensado. Por esto puede ser considerada como un conjunto de acciones coordinadas para obtener una victoria en el nivel interaccional. Ahora bien, aún cuando distintos actores enfrenten una situación interaccional igual o análoga, sus reacciones son distintas, pues éstas dependen de la manera en como cada actor se representa aquello que se pone en juego en la situación, las relaciones con los otros y las finalidades que se perciben en el marco del contexto en el que está implicado (pp.30-31). La recompensa que todo actor busca de manera central es el reconocimiento de su existencia específica en el sistema social. Esto se juega en una doble vía: la de su pertenencia e integración a ese sistema (por conformización, anonimato o asimilación), y la de su especificidad (por diferenciación, visibilidad social y singularización) (p.32-40).

Cuando la situación tensional no logra resolverse, tiene lugar la crisis. Una crisis identitaria consiste –dice Dubar (2000)- en la ruptura del equilibrio entre diversos componentes y aparecen cuando el cambio de normas, modelos y de terminología, antes en relativo equilibrio, provoca una desestabilización de los referentes y de las denominaciones de los sistemas simbólicos anteriores. Esto implica un problema crucial de subjetividad consistente en que las formas

de individualidad –es decir de pertenencia y especificidad- son puestas en cuestión (p.18).

Por implicar cambios en el sistema disposicional completo, todo proceso de formación profesional conlleva situaciones tensionales que provocan los nuevos modelos y lenguajes que se le proponen y que ponen en cuestión sus identificaciones. Por esto, no pocas veces, la formación implica crisis identitarias. Las tensiones y crisis que suelen darse en un proceso formativo provocan tensión y ansiedad y –como dice Blin (1997)- perturban el equilibrio praxeocognitivo del sujeto. El individuo tiende a recuperar el equilibrio desplegando estrategias diversas que van desde la negación de la renovación hasta la apropiación de la misma, pasando por la estrategia de acomodación de la innovación a su sistema praxeocognitivo -con lo cual desvirtúan los objetivos de la innovación- o la adaptación y rutinización de la innovación (pp.29-46).

La elección de la estrategia depende en gran medida de las representaciones que se hacen los sujetos en relación con los nuevos y los viejos modelos. Esto no quita, sin embargo, que como dice Blin (1997), una misma persona pueda portar diversas identidades profesionales, construidas por identificación con los grupos profesionales de pertenencia y de referencia. Estos grupos se diferencian por sus códigos, por el poder que tienen en el seno de una organización, por los valores que defienden y por las funciones sociales que cumplen. Puesto que la identidad es relacional, el actor moviliza una u otra de sus identidades profesionales en función de la situación de interacción en la que se encuentra o de la representación que se forma del otro y de la “asignación identitaria” que viene del otro (p. 184). Partiendo de esta base, procede entonces analizar el dispositivo de formación buscando las diferenciaciones e identificaciones de los sujetos con los grupos de pertenencia, especialmente para desvelar las motivaciones que pesan más en el sentido de pertenencia, como puede ser el lugar que ocupa el grupo en relación con otros y las propiedades que distinguen a los sujetos pertenecientes a un grupo profesional de otros grupos similares.

En todo caso, lo que conviene examinar es en qué medida las estrategias identitarias pueden llegar a mediatizar los efectos formativos que se buscaba al organizar el dispositivo.

2.3 Juego y corporalidad en el dispositivo de formación

Puesto que en el dispositivo que analizamos, las actividades lúdicas son las que ocupan la mayor parte del tiempo de los sujetos, conviene detenerse un momento en dilucidar que son las actividades de este tipo. Tomaré como punto de partida la idea de Gadamer (1991) de que el juego humano implica movimiento que se repite continuamente y que no está vinculado con fin alguno. Desde esta perspectiva, en el juego humano los movimientos se realizan en plena libertad y toman la forma de automovimiento. Éste, dice este autor, es un carácter fundamental del ser viviente y no tiene finalidad más que el movimiento por el movimiento; por ello el juego es autorrepresentación del ser (p. 67).

A las características anteriores, Gadamer (1991) agrega las siguientes: a) aunque el juego humano no tiene fines, la razón interviene para ordenar los movimientos en juego “como si tuviesen fines” (pp. 67-68); b) en el fenómeno de la repetición hay una referencia a la identidad de lo que se pretende repetir, a la mismidad que se presenta a la manera de una conducta libre de fines; es a esa conducta a la que el juego se refiere (pp. 68-71) y, c) el juego, “es un hacer comunicativo en el sentido de que [como observador y como participante] no conoce propiamente la distancia entre el que juega y el que mira el juego” (p. 69).

Así, asumiendo la perspectiva gadameriana considero que el juego remite a la identidad ídem o mismidad, es estructural más que funcional y es una práctica de comunicación. Entendido así, el juego remite a la identificación compartida con otros iguales es decir, favorece las identificaciones y el sentido de pertenencia, más que la diferencia. Asimismo, puedo afirmar que, cuando se trata de distinguir en un dispositivo las actividades lúdicas de las que no lo son, lo que procede es desvelar su estructura más que buscar una finalidad. En todo

caso, si existe una finalidad, esta será ajena al juego mismo. Es desde esta perspectiva que analizaremos el juego en los dispositivos.

En el juego, Feijóo (1999) ve la posibilidad de un armonioso equilibrio entre lo sensible y lo racional; entre lo ideal y lo real; la transfiguración mágica de la realidad; el equilibrio de lo subjetivo y lo objetivo. Según este autor, el juego se contrapone a la actividad teórica donde se siente que lo real se opaca ante la idea, y se contrapone a la actividad moral, donde el imperativo del deber sofoca las inclinaciones y tendencias naturales. El juego es el puente entre el pensamiento concreto y el pensamiento abstracto, entre la percepción y la representación, e, incluso, entre la animalidad y la humanidad, la naturaleza y la cultura (p.LXII-LXV). Esta posición de punto medio que le atribuye Feijóo al juego resulta virtuosa si se considera que ello le confiere un potencial formativo pues moviliza el sistema disposicional completo del sujeto. Sin embargo, también puede resultar viciosa esa posición si, por contraponerse a lo moral, contribuye a instaurar en el sujeto una autonomía ilusoria. Desde esta perspectiva, un dispositivo que utiliza el juego como actividad central, no tiene suficiente fuerza formativa, por lo menos por lo que se refiere a la dimensión ética de los sujetos en formación.

Lo anterior parece confirmarse si se admite con Le Boulch (1992) que el juego es la revancha del principio del placer sobre el principio de realidad. Este autor afirma que la actividad lúdica no tiene una finalidad exterior a ella, pero a diferencia de Gadamer, para él la razón de ser del juego no es el automovimiento sino el placer. En el juego, el sujeto se evade de la realidad y del presente por medio de la imaginación. Imaginar es salir de un plan estructurado por nuestros conocimientos lógicos y nuestros hábitos sociales. Por ello, el juego no se orienta hacia el dominio del objeto, sino que implica, por el contrario, el retorno del sujeto hacia sí mismo, al mismo tiempo que experimenta el placer de su actividad y que crea un mundo ficticio donde todo ocurre de conformidad con sus deseos, teniendo a su servicio todas las fuerzas de la vida afectiva. El juego, así como la actividad adaptativa, es una conducta mediante la cual se tiende a efectuar un determinado equilibrio entre el mundo interior y mundo exterior; pero la actividad utilitaria está subordinada a un fin, mientras que en la actividad lúdica, la realización sólo tiende a la realización de

sí misma. Así pues, no es asombroso que el juego aparezca como un tipo de actividad desalienada, verdaderamente creadora (pp. 54-57).

Otro autor que ve también el juego desde una perspectiva psicoanalítica es Winnicot (1971). Para él, el juego es inseparable de lo imaginario. Por medio de las ficciones del juego, que están fuera de toda utilidad o eficacia, se llena esa región intermedia entre los hombres y las cosas. Este es el lugar del juego, un espacio vital en el que los términos “exterior” e “interior” no tienen sentido (pp. 64- 72). Se trata de un “espacio potencial” que existe entre el individuo y el ambiente. En ese espacio se ubica la experiencia cultural y, por ende, el juego que es la primera manifestación de esa experiencia cultural. La utilización de dicho espacio por cada individuo está determinada por las *experiencias vitales* que surgen en las primeras etapas de su existencia (pp. 135).

En suma, de lo dicho anteriormente podemos inferir que el juego remueve al individuo, pero su ubicación en el nivel del imaginario –en el sentido lacaniano del término- lo desvincula de lo real y lo convierte en el “lugar” del deseo, del placer, y al mismo tiempo en el “no lugar” de la moralidad y de la construcción identitaria para sí. Así, el potencial formativo del juego parece ser desplazado por un potencial terapéutico que si bien puede llegar a tener indirectamente efectos en la formación, desvía la función del dispositivo.

Uno de los estudiosos que más insistencia han hecho en incorporar los juegos y las prácticas corporales en los dispositivo de formación profesional es C. Alin (1996) quien propone un dispositivo que gira alrededor del análisis de las prácticas y de la comprensión de la identidad profesional de parte del grupo que participa (p. 236).

Según Alin (1996) el juego no es verdad ni falsedad, ni bueno ni malo, es existencia. El juego cultiva la paradoja de revelar al ser humano el ahora y lo que puede ser; en él puede manifestar poder creativo y encontrar enorme disfrute, pero también puede manifestar perversidad y arribar a una situación de alienación y de pérdida de identidad. Alin le apuesta a lo que el juego puede hacer por los sujetos pues juzga que por la función simbólica que tiene, el juego puede ser un tiempo-espacio de interacción (p. 238), y por estar en la frontera entre el imaginario y el real, el juego puede ser una fuente de

descubrimiento de sí y abrir la ruta de la identidad del sujeto (p. 239). Es desde esta perspectiva –como espacio del encuentro yo-tú y como ruta del autodescubrimiento- que el juego puede tener un sentido formativo y contribuir a la identidad para sí.

Por lo que se refiere a la corporalidad, Alin (1996) insiste en que toda estrategia de aprendizaje se inscribe en el saber racional, pero también en las sensaciones y arcaísmos corporales. Por eso, comprender esa estrategia implica comprender que mi cuerpo también es vida, palabra, fuerza y fragilidad; que si lo mantengo atado, constreñido, controlado permanentemente, corro el riesgo de privarme de todos los signos que éste me da. Implica comprender que el cuerpo merece ser escuchado (p. 249). Hasta tal punto esto resulta importante para este autor que sostiene que la aproximación sensitiva y corporal es determinante en cuanto a la construcción de la identidad personal y profesional. Por ello propone la complementariedad de una serie de técnicas: la *historia de vida* que se sitúa más en el terreno de la escritura; el *balint* que se sitúa en la escucha; los *incidentes críticos* y la *acogida de un discurso* se desarrollan entre la escritura y la escucha; finalmente, los *juegos corporales* se posicionan decididamente en la sensación, en el sentir, en el contacto. Escribir, leer, hablar, sentir, jugar –considera Alin (1996)- permiten tomar mejor conciencia de la verdad intersubjetiva que se anida en una práctica profesional; de ahí la conveniencia de la complementariedad (p. 250).

Los dispositivos en los que estas técnicas se combinan y complementan parecen contribuir a favorecer lo que Hall (2001) llama “interacciones lúdicas” que, según este autor, se llevan a cabo como aproximaciones intersubjetivas de orden corporal, emocional y afectivo que alteran los límites culturales de proximidad o “normas proxémicas” y de presentación de sí acostumbradas en el medio laboral (p.125).

Posiblemente con base en una consideración semejante es que Alin (1996) advierte que, si bien los juegos y las prácticas corporales son recursos de una riqueza innegable, también pueden resultar un señuelo o ilusión si no mantienen una verdadera liga con la práctica profesional (p.236). La fuerza pragmática de estos recursos –dice- radica en que se pueda ligar la palabra, el gesto, el discurso y el cuerpo; para esto se requiere crear situaciones en las

que se alternen o se yuxtapongan la experiencia verbal y la experiencia corporal (p. 237). Esto se logra si el dispositivo apunta siempre a estas tres dimensiones:

1. La escrita, que es por excelencia un instrumento de distanciamiento que requiere de regreso una apropiación de sentido por el sujeto.
2. La escucha y una palabra que pueden ayudar a la búsqueda de la implicación de la persona no tanto por lo que experimenta, o por lo que dice, sino por lo que le altera al escuchar las palabras de otros.
3. La experiencia corporal, que ofrece las condiciones originales y particulares de una apropiación de sentido por el sentido, y que por lo mismo las dos otras dimensiones inscriben al sujeto en la vida; las prácticas físicas de escucha corporal, los juegos, particularmente los juegos de la infancia, sirven de soporte a esta dimensión (Alin pp. 60-61).

Hablar, hacer, escribir, cualquier tipo de advenimiento, a propósito de una vivencia corporal –dice Alin (1996)- puede permitir a un sujeto comprender mejor las decisiones, los actos y las situaciones de comunicación que vive. Por eso, es que en el dispositivo de formación que propone, las técnicas de la bioenergía y del psicodrama son apoyos para la puesta en marcha de juegos y de prácticas corporales (p.237). Para Alin (1996), el juego reside en una puesta en sinergia por el sujeto mismo de la escritura, la escucha, la palabra y la experiencia corporal. Considera que es de esta manera que se puede abrir el acceso a los saberes profesionales fundados en un conocimiento real, pues gracias a esa sinergia la búsqueda de una verdad y el conocimiento de sí no se olvidan (p. 61).

Cabe preguntarse, entonces, si el juego y las prácticas corporales que se promueven con el dispositivo de formación del MAC efectivamente contribuyen a favorecer esa sinergia a la que se refiere Alin, y si efectivamente dicha sinergia contribuye a la implicación del sujeto en tanto que profesional. Además, es conveniente tener conciencia de qué tanto un dispositivo que utiliza el juego y las prácticas corporales se ha desplazado hacia lo que sería un dispositivo psicoterapéutico. Tal desplazamiento no resulta difícil si se considera, como dice Alin (1996), que la puesta en juego del cuerpo se emplea

frecuentemente en el campo de la terapia, sobre todo cuando se utilizan las técnicas de bioenergía o la del psicodrama, ambos encaminados a un descubrimiento de sí y a un renacimiento (p. 234).

La bioenergía –técnica que Alin (1996) atribuye a Lowen- se basa en el supuesto de que la represión del propio cuerpo –que es llamada “represión del sentir”- bloquea tanto los músculos que llega a afectar la respiración y la circulación, pero no se es consciente de ello. El cuerpo revela, con la estructura y las posturas, la configuración de la coraza muscular. Todo el trabajo de bioenergetización consiste en una lectura del cuerpo que conduce a proponer ejercicios específicos (posición de stress, respiración, verbalización, entre otros) que permiten evocar situaciones que hubiesen provocado y mantenido tales bloqueos, a fin de disuadir al sujeto en terapia a quitar la coraza y descubrir circuitos profundos y sensuales de la energía vital (p.235). Por su parte, el psicodrama -inventado, según Alin, por Moreno Levy- tiene la ambición de ofrecer una experiencia liberadora de la agresividad, de las tensiones, de la angustia de una manera más eficaz que las psicoterapias clásicas. El psicodrama se sitúa en el terreno de lo imaginario: se ponen en juego, como en el teatro, las escenas imaginarias, las cuales son pasado revivido o futuro y prospectivas. Cuando se trata de terapia de grupo para profesionales, el psicodrama se organiza a partir de una conversación libre en la que salen espontáneamente los temas de trabajo con el grupo formado por una docena de personas además del terapeuta y el observador, el terapeuta toma el tema y lo lleva al terreno de juego, de una evocación imaginaria en donde lo que importa no es que sea históricamente exacta, sino que sea fiel al recuerdo. Todo puede ser imitado, recordado en ese juego psicodramático en donde el compañero del instante se identifica completamente con el personaje que encarna (p. 235).

Si la bioenergía y el psicodrama están presentes en el dispositivo de formación que estudiamos y justamente se hacen emplear como técnicas de descubrimiento de sí y de renacimiento, no puede dudarse, entonces, que el dispositivo de formación se ha desplazado hacia un dispositivo psicoterapéutico, con las implicaciones que esto tiene y a las que haremos referencia en el apartado siguiente.

2.4 El desplazamiento al dispositivo psicoterapéutico: riesgos y virtudes

El curso de capacitación inicial que estuvo en el foco de nuestro estudio, se configuró como un dispositivo de formación que se asemeja a lo que A. Klein y J. L. Brackelaire (1999) llaman “dispositivos con sentido biográfico”. De ahí que resulte necesario examinar cómo opera un dispositivo de este tipo y cuál es el objetivo que lo organiza.

Los dispositivos con sentido biográfico, dicen esos autores, suelen organizarse con diversas intencionalidades (de formación, psicoanalítico, terapéutico tradicional, ritual o etnopsiquiátrico) y constituyen espacios de recreación, apropiación, intercambio y recuperación de experiencias (Klein y Brackelaire, 1999, 69). Según estos autores, en estos dispositivos se constituyen las ligas o lazos de recuperación y de producción de la experiencia, que favorecen la implicación y la incorporación de los sujetos en la vida social. Por ello funcionan como “pasaje a lo social” (p. 68), es decir, provocan un desplazamiento en los sujetos, que va de la centración a la descentración: “uno pasa de una posición, de un punto de vista propio, de una mirada singular y centrada sobre sí a la cohabitación interna de diferentes puntos de vista, a una descentración y a una apertura hacia el otro” (p. 74). En este pasaje, la mediación resulta culturalmente necesaria, pues ayuda a que las personas se vean en sus diferentes dimensiones y se puedan enlazar a la pluralidad de los mundos a los cuales pertenecen.

Si los dispositivos favorecen experiencias de orden afectivo y moral que conflictúan los valores del sujeto es gracias a que tienen una dimensión técnica: el dispositivo funciona como operador o constructor de un contexto narrativo, preparado por los animadores, que hace propicias experiencias de orden psicosocial, mediante la narración de historias de vida y relatos biográficos. Dichas experiencias suscitan lazos sociales y crean una red de sentidos, todo lo cual actualiza la experiencia identitaria.

Una de las características de este tipo de dispositivos es la idea de que están vacíos de un contenido. Consisten en una “puesta en forma” y es hasta

que se pone en movimiento y se llena, cuando se puede hablar propiamente de dispositivo. Es decir, las acciones e interacciones de los participantes, tanto de los que narran sus vidas como de los mediadores, ocupan ese vacío inicial (p. 72). De ahí, que no sea posible analizar un dispositivo de este corte si no se describen detalladamente esas acciones e interacciones. Por eso, a ello dedicamos el capítulo cuarto de este trabajo.

Una segunda característica de estos dispositivos, es que son de carácter articulador, en muchos niveles. Globalmente visto, el dispositivo biográfico realizado en grupo, puede percibirse como el encuadre de una experiencia tendiente a ligar, de manera coherente, un punto de vista teórico, un cuadro espacio-temporal, un proceso contractual (con los objetivos, los medios, las reglas de funcionamiento) y un conjunto de técnicas y soportes, todo ello a través de un método. Pero el trabajo de ligazón se efectúa por un punto de vista semántico a través de la narración de vida misma (p.72).

Una tercera característica es el carácter autopoyético del dispositivo. Como la narración biográfica, en su componente reflexivo, implica un acto autorreferencial, el sujeto toma conciencia de su vida, de su recorrido y su influencia de su proceso identitario. La finalidad del dispositivo biográfico de autoformación será entonces avanzar sobre la autonomización del sujeto. Se opera sobre el supuesto de que esto hace capaz al sujeto de reconocer en su pasado las condiciones de existencia de una reflexividad constante (p. 73).

Según Klein y Brackelaire (1999), los dispositivos psicoterapéuticos, como los del tipo que describimos, operan por la construcción, en una sola pieza, de un *cuadro* y de una *escena* en la cual se ponen en juego diversos sentidos de la expresión. Y en ese *cuadro*, en esa *escena*, que son el eco del inconsciente, la puesta en juego procede por actualización y realización de expresiones, de ideas, de intenciones, de conflictos, que suceden en la vida cotidiana. Todo ello moviliza la relación, los lazos con diversos polos de la alteridad (p. 75).

El *cuadro* no es una materialidad, sino un conjunto de reglas, de líneas directrices, de referentes éticos, una totalidad en la que un sujeto encuentra y se da el soporte, la fuerza, la protección, la seguridad para hacer, empeñar su

postura, para actualizarse aunque jamás de una forma total, sino siempre parcial. El cuadro instaura un espacio de posibilidades y de imposibilidad de actos, un área donde se experimentan juegos -en el sentido amplio de la palabra- el sujeto se pone en acto, se autoriza y se es autor. El *cuadro* de “puesta en juego” es a la vez una *escena* en donde el juego mismo se despliega, donde lo que está en juego se expone de una manera o de otra. La escena designa un conjunto formado por: lo que está en juego, la puesta en forma de lo que decimos, de lo queremos atender, y es en esa forma en la que la escena se organiza como un *drama*. El drama pone en movimiento las emociones y pulsiones (Klein y Brackelaire, 1999, 76).

La *actualización* reenvía al proceso de presentificación por el cual, en un cuadro dado cada sujeto se hace presentes a sí mismo: lo que es, lo que hace, lo que dice. Se está presente en acto. Aquí se articula lo que pasa en el presente, en lo actual y cualquier cosa que venga de otra parte, de otro espacio y otro tiempo de la propia vida. Esto constituye una experiencia nueva, específica, actual precisamente por el encuentro del sujeto con la experiencia “primera” con la cual se encuentra implicado, removilizado, puesto en juego, enganchado en el cuadro en cuestión. La actualización es así una figura de enganche, de implicación en aquello que se vive. La *realización*, para los autores, es una manera estrictamente análoga para designar la otra fase, concomitante, de ese proceso de actualización. Se trata aquí sobre una escena dada de “parecer real” de lo que pasa, de realizar, de arreglar en la realidad. Realizar y realizarse es llegar a empujar un deseo, un cambio a través y por medio de la puesta en escena que esto implica. La realización refiere a la completud, al desenlace de aquello que está en juego en nuestra experiencia (Klein y Brackelaire, 1999, 77).

Ahora bien, aceptando que un dispositivo psicoterapéutico tenga un efecto formativo, pareciera que lo inverso no es necesariamente cierto. Es decir, un dispositivo formativo no tiene que producir necesariamente un efecto psicoterapéutico. Por ello conviene tener ciertas precauciones al incorporar el sentido biográfico en un dispositivo de formación. D. Anzieu (1997) se refiere a esto cuando dice que las psicoterapias de grupo son técnicas que se orientan al cambio individual, grupal y social y que afectan la vida emocional y psíquica

de las personas. En las terapias de grupo (como la *Bioenergía*, la terapia *Gestalt*, los *Grupos de encuentro* o *T- Group* y el *Rolfing* entre otros), dice este autor, se privilegian los contactos físicos, las actividades motrices, la meditación, la catarsis, la verbalización recíproca de sentimientos. Por ello, parece riesgoso que esas terapias sean conducidas por un facilitador o un animador sin suficiente experiencia y conocimientos; cuando esto sucede, dice Anzieu (1997),

exponen a los participantes a recaídas; a la frecuentación repetitiva e indefinida de sesiones de grupo; a la tentación aventurada de instaurarse a su vez en animador, sin una formación sólida y sin un lugar de reflexión científica sobre el trabajo realizado y la elaboración de la contratransferencia (pp. 242-244).

Considerando lo anterior, puede afirmarse que sin duda el dispositivo con sentido biográfico opera como movilizador de la implicación y del deseo, y en este sentido puede enriquecer de manera indirecta la formación de los sujetos, sin embargo, en cada caso concreto, cabe preguntar en qué sentido se manifestó el deseo de los sujetos y cómo y con qué se implicaron, para estar seguros de que se trata de un enriquecimiento de la formación y no de un desvío de la implicación hacia otro objeto distinto al de la función profesional. También, atendiendo a la advertencia de Anzieu, conviene examinar si quien se hace cargo del trabajo psicoterapéutico es alguien con suficiente experiencia y conocimientos para lograr los resultados deseados o si, por el contrario, quien se hace cargo es un animador que por falta de experiencia o conocimientos, puede verse rebasado por los problemas que surgen por efecto de la psicoterapia.

En suma, el juego y las prácticas corporales pueden resultar formativos si se tiene clara la finalidad externa que los organiza, si no se desatan de la tarea profesional y si el sesgo psicoterapéutico que pudieran llegar a tener las actividades lúdicas es manejado por quienes tienen preparación para hacerlo. Estos aspectos son los que tuve en cuenta al hacer el análisis.

2.5 Competencias y rituales: sus implicaciones

Competencia y ritual son dos formas de representación que resultan centrales en el dispositivo de formación del MAC. Para algunos autores, ambas formas de actividad son lúdicas, mientras que para otros, sólo la competencia es considerada una actividad lúdica. Esta es, por ejemplo, la posición de R. Caillois (1967), para quien el juego es:

Una actividad libre, a la cual el jugador no podría estar obligado sin que el juego perdiera al punto su naturaleza de diversión atractiva y alegre. Separada, [por estar] circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y determinados por anticipado. Incierta, [dado que] su desarrollo y resultado no podría estar predeterminado, por dejar a la iniciativa del jugador, cierta libertad en la necesidad de inventar. Improductiva, por no crear ni bienes, ni riquezas, ni tampoco elemento nuevo de ninguna especie y, [a] salvo [de] desplazamiento de propiedad en el seno del círculo de los jugadores, porque se llega a una situación idéntica a la del principio de partida. Reglamentada, [por estar] sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta. Ficticia, [por estar] acompañada de una conciencia específica de realidad secundaria o de franca irrealidad en comparación con la vida corriente (p. 37).

Caillois (1967) distingue cuatro categorías fundamentales de juego a fin de hacer resaltar mejor su parentesco fundamental: *Agon* (competencia), *Mimicry* (simulacro), *Alea* (suerte) e *Illinx* (vértigo). En los juegos de competencia –dice- los antagonistas se encuentran en condiciones de relativa igualdad y cada cual busca demostrar su superioridad en rapidez, resistencia, vigor, memoria; en ellos interviene la voluntad individual. En cambio, los juegos de suerte, están basados en una decisión que no depende del jugador. No se trata de vencer al adversario sino de imponerse un destino. La voluntad renuncia y se abandona al destino, se trata de los juegos de azar. En los juegos de simulacro, se supone la aceptación temporal, si no de una ilusión, cuando menos, de un universo cerrado, convencional y, en ciertos aspectos, ficticio. Aquí no predominan las reglas sino la simulación de una segunda realidad. El jugador escapa del mundo haciéndose otro; estos juegos se

complementan con la mímica y el disfraz. Por último, los juegos clasificados como de vértigo, consisten en un intento de destruir, por un instante, la estabilidad de la percepción y de infligir a la conciencia lúcida una especie de pánico voluptuoso. En cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo, de trance o de aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana. El movimiento rápido de rotación o caída provoca un estado orgánico de desconcierto (p. 43).

Tomando la clasificación anterior, resulta claro que lo que predomina en el dispositivo que analicé son los juegos de competencia y de simulacro. Ahora bien, sin desconocer la fineza de la clasificación de Caillois que destaca factores psicológicos, me incliné por la clasificación de J. Huizinga (2004) quien trabaja las actividades lúdicas desde la perspectiva de la antropología cultural. Las razones de esto son las siguientes: en primer término, porque el trabajo que realicé fue de corte etnográfico y no de corte clínico como el que se hubiera requerido para aplicar las herramientas teóricas de Caillois. En segundo lugar, porque desde una perspectiva antropológica cultural la clasificación se modifica: así, los juegos de suerte pueden ser incluidos en los juegos de competencia en virtud de que imponerse al destino del otro, es también vencerlo, y los juegos de vértigo pueden ser incluidos como juegos de simulacro, pues se llega al espasmo justamente en virtud de una representación. En tercer lugar, porque en la definición de Caillois, el juego conlleva siempre “diversión”, y esto deja fuera el ritual que, en la clasificación de Huizinga, sí aparece.

En efecto, desde la perspectiva de Huizinga (2004), el juego abarca prácticamente al conjunto de las manifestaciones humanas (las competencias, las actividades con máscara, los mitos, la acción sagrada, los intercambios, entre otras). El autor define el juego de la siguiente manera:

En su aspecto formal el juego es una acción libre ejecutada <<como si>>, sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a

asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual (Huizinga, 2004, 26).

De acuerdo con Huizinga (2004), la función del juego se puede derivar de dos aspectos esenciales con los que se presenta: el juego como una lucha por algo (competencia) y el juego como una representación. Esta última puede consistir tan sólo en reproducir ante espectadores algo “naturalmente dado”⁸ de manera extraordinaria, o puede tratarse de representaciones sacras, en las que entra en juego un elemento espiritual muy difícil de distinguir con exactitud. En el dispositivo que analizamos resultan importantes las competencias y las representaciones de distinto tipo, pero especialmente las sacras o rituales.

La representación sacra –dice Huizinga (2004)- es algo más que la realización aparente, y también algo más que la realización simbólica, porque es mística. En ella, algo invisible e inexpresado reviste una forma bella, esencial, sagrada. Los que participan en el culto están convencidos de que la acción realiza una salvación y procuran un orden de las cosas que es superior al orden corriente en que viven. Lo que se ofrece es un drama, es decir, una acción, ya tenga lugar en forma de representación o de competencia (p. 29). La acción sagrada es un *dromenon*, esto es, “algo que se hace”; su función no es la de simple imitación, sino la de hacer participar o la de participar. El culto consiste en “un hacer que se produzca la acción” por eso es una representación dramática, una figuración, una realización vicaria (p. 30). La acción sacra es juego, porque por su forma y esencia, traspone a los participantes en otro mundo (p.34).

Para determinar cuándo una actividad podría ser considerada como ritual, me orienté por la realización simbólica que implicaba un sentido místico y el convencimiento de que se llevaba a cabo una especie de purificación en los participantes. Además, siguiendo –*mutatis mutandis*- a V. Turner (1980), inferí la estructura y las propiedades de los símbolos rituales a partir de tres clases de datos: a) La forma externa y las características observables; b) las

⁸ Huizinga (2004) se refiere como “naturalmente dado” a lo ordinario que se tiene, a la presentación de eso a los demás. Si lo “naturalmente dado” es exhibido a otros extraordinariamente, entonces se trata de una representación, una escapada de la realidad habitual, una trasposición de ésta en un orden superior (p. 21).

interpretaciones ofrecidas por quienes realizaban la función de re-ligar a los participantes con aquello que era sagrado,⁹ y c) los contextos significativos (p. 22). También tomé en consideración las propiedades que Turner atribuye a los símbolos rituales: a) estos símbolos condensan muchas cosas y acciones representadas en una sola formación simbólica; b) cuando alguno juega el papel de símbolo dominante puede unificar a *significata* dispares, y c) los símbolos rituales tienen dos polos de sentido claramente distinguibles. En un polo se encuentra un agregado de *significata* que se refieren a componentes de los órdenes moral y social -“polo ideológico”; el contenido de este polo se encuentra en una ordenación de normas y valores que guían y controlan a las personas como miembros de los grupos y categorías sociales. En el otro polo, los *significata* son usualmente fenómenos y procesos naturales y fisiológicos, es el “polo sensorial”; el contenido de este polo está relacionado con la forma externa del símbolo y puede esperarse que provoquen deseos y sentimientos (p. 30).

Aunque existen diversos tipos de ritos, el que interesa para este trabajo es lo que los antropólogos llaman “rito de paso”, pues éste es el que corresponde propiamente a un proceso de formación. En efecto, el *rito de paso* es un tipo de ritual que marca el pasaje de una persona de un ciclo de vida a otro; de un estado a otro en el tiempo, de un rol o posición social a otra (Glazier, 1998). En el caso que analizamos, las actividades rituales acompañan el paso del estado de maestro de grupo al estado de maestro de actividades culturales, por eso se trata de un rito de paso, o si se quiere de un conjunto de actividades lúdicas ritualizadas.

Considerando lo anterior, puede decirse que el incorporar en los dispositivos de formación actividades lúdicas de corte ritual constituye una navaja de doble filo. Por una parte, favorece la participación comprometida de los sujetos en la medida en que se sienten ligados a algo sagrado o cuasisagrado; por otra parte, el papel ideológico que juegan los símbolos rituales suele favorecer la configuración de identidades “para otro”, pues las

⁹ Turner se refiere a los “especialistas religiosos”. En este caso, no se trata propiamente de un especialista religioso pero de alguien similar que realiza un papel cuasireligioso consistente en religar, a la manera de los religiosos, a los profesores participantes con algo cuasisagrado: “la luz del PACAEP”.

normas y valores se les imponen a los sujetos en tanto que participantes de un determinado grupo. La aceptación autónoma de esas normas –en el caso de que esto suceda- siempre es posterior al ritual y puede no darse en el mismo sentido y con la misma fuerza de re-ligación.

Si las actividades rituales refuerzan la pertenencia a un grupo de pares que son equivalentes en la medida en que tienen el mismo referente de identificación, las actividades de competencia tienen el mismo resultado pero por efecto de la diferenciación con respecto a los otros que no se identifican con ese referente. Las actividades de competencia que se generan en el dispositivo de formación que analizamos parece preparar a los futuros MAC a la lucha con diversos oponentes: los maestros de grupo, las autoridades federales, las autoridades locales, el sindicato magisterial y otros agentes que parecen amenazar su identidad como MAC. En la competencia, los vencedores confirman su posición de superioridad –al menos en algún aspecto- en función de uno o varios atributos que poseen y que los hacen distintos de otros.

El ser distintos se refrenda, así, tanto por el ritual como por la competencia. Por eso este tipo de actividades se emplean en dispositivos en los que –como en el caso que analizamos- se procura la construcción de una nueva identidad profesional. Esto implica favorecer que los sujetos en proceso de formación adquieran ciertas cualidades que los distancien o diferencian de otros próximos o vecinos. Las actividades lúdicas del dispositivo de formación tienen entonces la función de preparar a los sujetos para conservar y reforzar, tanto por la lucha como por la mística, eso que les hace distintos.

Las propiedades que hacen distintos a los sujetos, pueden considerarse una distinción, cuando se trata de propiedades que los hacen sentir mejores o superiores en un cierto aspecto. Aplicamos el término “distinción” en un sentido al menos análogo al acuñado por Bourdieu¹⁰ (1997, 29-30), en la medida en que se trata de cualidades que se manifiestan en maneras de actuar y de ser que separan o diferencian a los sujetos que adquieren una nueva

¹⁰ Aunque Bourdieu se refería sobre todo a “porte y maneras”, en este caso es aplicable el término distinción por cuanto implica la construcción de un nuevo espacio social para el grupo de los MAC.

identidad, de otros sujetos o grupos próximos o vecinos. Además, esas cualidades que constituyen la distinción de estos sujetos, constituyen en su conjunto una propiedad relacional que no existe sino en y por la relación con otras propiedades, y coloca a los sujetos portadores de esa distinción en un espacio social distinto al de los otros. Si, como dice este autor, hay dos principios de diferenciación -el capital económico y el capital cultural-, en el caso que analizamos es sobre todo el capital cultural el que da origen a la distinción que coloca a los MAC en una posición social distinta a la que ocupan los maestros de grupo.

En suma, al analizar el tipo de actividades que se desarrollan en un dispositivo es menester distinguir las lúdicas de las no lúdicas, y, entre las lúdicas, las de competencia y las de representación. Entre éstas, conviene también distinguir las que se conocen como rituales. Dado el impacto que suelen tener las competencias y los rituales en los sujetos en formación, no debe dejarse de lado el efecto que provocan estas actividades en ellos tanto para generar un sentido de pertenencia como para construir aquello que los distingue de los otros. Son estas consideraciones las que orientaron el análisis que llevé a cabo.

2.6 Las facetas de la mediación

Más que de enseñantes, un dispositivo de formación requiere de mediadores que actúen con una intencionalidad formativa. Al respecto, M. Bernard (1999) señala que los procesos de formación en la actualidad resultan tan complejos que se requiere de un “espíritu formativo” que implica combinar una visión de lo que se pretende como formador, un objetivo preciso, y la toma de decisiones a lo largo del proceso que implica construir la relación con el tiempo, con el espacio, con los otros y con el sí mismo (pp. 18-25).

Al mediador le compete determinar la forma de mediación. Ésta debe ser, según Bernard (1999), una forma plural y variable que se ajuste al tipo de formación que se procura y al dispositivo que se ha diseñado (p. 96). Desde esta perspectiva, el mediador debe saber combinar, según convenga en cada caso, la actividad de enseñar (entendida como arte de transmitir saberes) y la

actividad de formar (crear las condiciones para que el sujeto en formación produzca el conocimiento, la acción y el devenir (p.42); ha de encontrar también la forma de mediación adecuada y oportuna tomando en cuenta el proceso del sujeto en formación; así, debe saber cuándo ser tutor, guía, acompañante, asesor¹¹ o director de investigación (p. 96-97). En ningún caso, la mediación del formador consiste sólo ni primordialmente en transmitir información para que el sujeto la transforme en conocimiento, sino en preparar las condiciones para que ese sujeto produzca su formación.

Esta insistencia de Bernard en diferenciar la tarea del maestro de la del formador es reforzada por Astolfi (2002) quien alude al hecho de que la relación del enseñante con los alumnos es por definición autoritaria, en virtud de que éste posee, por definición, conocimientos que no poseen sus alumnos. Esa relación de poder que es objetiva, tiene el riesgo de convertirse en una relación subjetiva que provoca sumisión pasiva en el alumno y compromete la movilización cognitiva (p. 4). Por esta razón, Astolfi (2002) afirma -retomando a J. Filloux- que la relación pedagógica es un “contrato de posición” profundamente asimétrica, cuyo problema esencial consiste en disminuir la relación de dominación para convertirla en una relación ambigua “en la que uno promete obediencia y respeto a otro que promete los bienes” (p. 5).

Frente a esta figura del maestro que reenvía a la “magistralidad” que conlleva la relación autoritaria a la que aludimos, el término “mediador” resulta, en opinión de Astolfi (2002) más suave. Mientras que el maestro establece una relación vertical, jerárquica, el mediador parece instalarse en una relación horizontal, más empática. Sin embargo, esto no basta para entender la mediación pues esta suele presentarse bajo tres formas:

- Como interfase: el mediador es un intermediario; su función es la de hacer ligas, la de funcionar como el barquero que ayuda a pasar a la otra orilla, es decir a pasar de una lógica a otra; es también un tutor¹² en el sentido de que apuntala el aprendizaje.

¹¹ En francés se habla de “persona-recurso” es decir alguien a quien se puede acudir para pedir un consejo, resolver alguna duda u obtener alguna información.

¹² El término aquí se emplea en el sentido de la vara que se coloca junto a la planta para asegurar su adecuado crecimiento.

- Como transición: puesto que ningún verdadero aprendizaje se da de golpe, sino que se efectúa necesariamente en un proceso temporal y en un proceso que puede representarse como una espiral, la mediación consiste en una serie de formulaciones intermedias, de puntos de apoyo transitorios que se van dejando atrás; la mediación se juega, entonces, en la oposición entre lo mediato y lo inmediato y sigue también una ruta en espiral.
- Como ruptura: dado que crecer y aprender exige la instauración de una distancia, al mediador corresponde la tarea de provocar el corte que ayuda a romper las identificaciones primitivas y las ilusiones fusionales; más que de ligar, su tarea en este caso consiste en desatar en una suerte de “castración simbólica”. Este tercer punto de vista se basa en el hecho de que el aprendizaje no es solamente el fruto de una construcción, sino también de una deconstrucción: la entrada en los saberes renovados tiene por condición el abandono de las certezas del sentido común (p.5).

El hecho de que el mediador deba estar permanentemente tomando decisiones en torno a los roles que ha de jugar y la manera en la que dinamiza los diferentes elementos del dispositivo para producir determinados efectos en los sujetos en formación hace de la mediación una praxis educativa. Para Yurén (1999) puede hablarse de una praxis educativa en la medida en que se trata de una actividad que se realiza de manera consciente y planeada, orientada por ciertos fines y principios, para contribuir a que determinados sujetos, en determinados contextos, logren transformaciones en sí mismos y en sus prácticas.¹³ En cambio, cuando no interviene ni la conciencia, ni un plan, ni fines y principios, pero los sujetos van transformándose por efecto de diversos elementos de la sociedad y la cultura, se puede hablar de enculturación o socialización, pero no de educación y menos aún de praxis educativa.

Como toda praxis, dice Yurén (1999) la actividad educativa implica la unidad de los momentos subjetivo y objetivo para contribuir a la transformación de algo objetivo. Cabe aquí precisar que si bien es el educando quien se transforma a sí mismo mediante su actividad, ésta es propiciada y favorecida por la praxis

¹³ Yurén retoma de Sánchez Vázquez (1980) la idea de que se puede hablar de una praxis cuando hay “una actividad “consciente, objetiva” (p. 21) y “cuando los actos dirigidos a un objeto para transformarlo se inician con un resultado ideal, o fin, y terminan con un resultado o producto efectivos, reales” (pp. 246).

educativa. Por ello puede decirse que la praxis educativa es una praxis que desencadena praxis (pp.12-15).

Una actividad puede perder el carácter de praxis si se convierten en lo que Sánchez Vázquez (1980) denomina “práctica reiterativa” o “práctica burocratizada”. Ambos tipos de práctica resultan de una ruptura de la unidad de lo subjetivo y lo objetivo. En la práctica reiterativa, el proyecto se concibe como preexistente a la práctica, como si fuese una entidad platónica inmutable y refractaria a la crítica: la práctica sólo trata de ajustarse a ese proyecto como imitación que se sabe siempre imperfecta. En la práctica burocratizada, el proyecto deja de alimentar a la actividad y ésta se realiza de manera semejante a un proceso mecánico (pp. 312-316). Cuando la práctica educativa se vuelve reiterativa o burocrática, dice Yurén (1999), se pierde también el carácter creativo que requiere una auténtica praxis (p.14-15).

Si la mediación se realiza a la manera de una praxis educativa está orientada a promover otras praxis, en cambio, si en lugar de mantenerse en esta calidad se convierte en práctica reiterativa o burocratizada, entonces puede esperarse que desencadene actividades diversas pero no praxis. Normalmente lo que sucede es que la práctica reiterativa o burocratizada origine una práctica del mismo tipo.

Además de la práctica burocratizada y de la reiterativa, puede hablarse de la “práctica ritualizada”. Esta expresión es empleada por E. Mercado (2004) para referirse a una actividad en la que se opera una ruptura con la teoría en virtud de la sacralización del modelo de maestro que orienta la práctica. Esta operación de sacralización conlleva la creencia de que el docente tiene una misión que adquiere un carácter cuasisagrado. De este modo, la práctica ritualizada del mediador desencadena una práctica que a la manera de un rito, repite indefinidamente lo que se aprendió a hacer con la seguridad de que su calidad siempre será una imitación –como en la práctica reiterativa- del ideal en el que se inspira. Este último es el riesgo que se corre cuando los rituales mediatizan el carácter de praxis educativa de la mediación.

Otro riesgo que se corre cuando la mediación pierde el carácter de praxis consiste en reforzar lo que Bauman (1999) ha llamado “pérdida de agencia” es decir, de la capacidad de obrar de acuerdo con la determinación de la propia voluntad (14). Este fenómeno que acompaña al sentimiento de

inseguridad, de incertidumbre y de desprotección que conlleva la flexibilización de procesos económicos y desmantelamiento de las instituciones tradicionales que han acompañado a los procesos de globalización. Frente a esta pérdida de agencia, pareciera que la única tabla de salvación es la capacidad de autorregulación que no suele ser suficientemente favorecida por muchos de los dispositivos de formación.

J. Puig, (1996) se refiere a la autorregulación distinguiéndola tanto del juicio moral como de la comprensión. Estos últimos son procedimientos que tienen un carácter reflexivo y cognitivo, pues mediante el juicio moral el sujeto se forma opiniones razonadas sobre lo que es correcto y lo que es incorrecto, y mediante la comprensión puede captar el significado de las situaciones morales y plenamente contextualizadas. En cambio, la autorregulación –sin ser ajena a procesos cognitivos- es definida por este autor, atendiendo a la dimensión conductual: consiste en el esfuerzo que lleva a cabo cada sujeto para dirigir por sí mismo su propia conducta; un esfuerzo de autodirección que ha de permitir, por una parte, un alto nivel de coherencia entre el juicio y la acción moral y, por la otra, la progresiva construcción de un modo de ser personal realmente deseado (pp. 116-120).

Dicho de manera resumida, se trata de convertir los criterios y las reflexiones morales en formas de vida, en comportamientos y en modos de ser, lo cual implica no sólo una autonomía moral que se manifiesta como juicios de nivel posconvencional (Habermas, 1991, 89-91), sino un conjunto de procedimientos que efectúa la persona sobre sí misma. Según Puig (1996), la autorregulación pone en marcha un proceso mediante el cual se intensifica la relación consigo mismo hasta convertir a cada individuo en conductor de sus propios actos; en protagonista de su conducta. Esto implica que cada sujeto se convierta para sí mismo en tema de reflexión o conocimiento, y en dominio de acción o ámbito de intervención. Si se posee, aunque sea de manera incipiente, una sede personal desde donde ejercer las operaciones que exige la autorregulación, se está ya en disposición de emprender el segundo paso lógico de la autorregulación: la comprensión crítica de sí mismo y de la realidad. Es decir, el conocimiento tanto de los aspectos generales de la situación en que nos encontramos y de nuestro proyecto vital, como el

conocimiento de la naturaleza concreta del problema ante el que probablemente nos enfrentamos y del tipo de acción o conducta que consideramos que deberíamos emprender. El conocimiento, de nosotros mismos y de la realidad en que nos encontramos es una condición imprescindible para fijarnos objetivos precisos o líneas de acción más generales, aunque igualmente deseables. La comprensión crítica, en tanto que convergencia de juicio moral comprensión, es lo que nos permitirá fijar el horizonte que servirá de guía en el proceso de modificación comportamental que supone la autorregulación (pp.---).

Desde esta perspectiva, lo que hay que examinar en un dispositivo de formación es si la mediación se ejerce como praxis o si se ejerce como práctica reiterativa, burocratizada o ritualizada. También hay que examinar si está contribuyendo y de qué manera lo está haciendo a la autonomía, la comprensión y la autorregulación. Si por el contrario, obstaculiza estos logros, entonces habrá que desvelar los mecanismos por los cuales, aunque aparente favorecer el conocimiento de sí y la autorregulación, en realidad abona el terreno para la pérdida de agencia.

La mediación organiza los distintos elementos del dispositivo para construir situaciones de acción que favorezcan la formación. Una situación de acción es, según Habermas (1989),

un fragmento [del mundo de la vida] que los temas, los fines y los planes de *acción realzan y articulan en cada caso* [... La] *situación de acción se presenta como un ámbito de necesidades actuales de entendimiento y de posibilidades actuales de acción* (p.174).

Puesto que las situaciones de acción demandan interacciones, cabe preguntarse qué tipo de interacciones son las que se están propiciando al interior de un dispositivo de formación, pues si atendemos a las tesis habermasianas puede decirse que sólo cuando los actos de habla se orientan al entendimiento se está favoreciendo la autonomía, la comprensión y la autorregulación. En este punto, estoy atendiendo a la ya clásica distinción que hace este autor entre la acción funcional y la acción comunicativa que Yurén (1995) resume de la siguiente manera: la acción funcional o *acción orientada a fines*, es aquella cuyo impulso inicial brota de un interés cognoscitivo técnico

que busca el control. Se denomina *acción instrumental* cuando lo que se procura dominar o controlar es un fragmento del mundo natural (en sentido estricto, este tipo de acción es el trabajo), y se le llama *acción estratégica* cuando lo que se domina o controla son las personas. Estas formas de acción se orientan por *reglas técnicas*, las cuales descansan en un saber empírico y se traducen en pronósticos sobre sucesos observables y orientan la acción a la manera de estrategias (cuyo objetivo es realizar fines definidos bajo condiciones dadas). Dichas reglas se adquieren por la vía del aprendizaje de habilidades y cualificaciones, y, cuando no se cumplen, el resultado es la ineficacia, es decir, el fracaso frente a la realidad (p. 66).

La acción estratégica obedece a intenciones que se deciden monológicamente y a espaldas de los sujetos agentes a diferencia de la acción comunicativa cuya finalidad se orienta a lograr el entendimiento entre hablante y oyente. Esa comunicación es posible gracias al conjunto de normas que orientan las interacciones y que constituye el marco institucional de una sociedad o *mundo sociocultural de la vida*, frente al que se erige el conjunto de reglas técnicas que constituyen el *sistema de acción racional con arreglo a fines*. De este modo, dice Yurén (1995) en la perspectiva habermasiana, el proceso de racionalización que se deriva del mundo de la vida se traduce en una tendencia a la comunicación libre de dominio; en cambio, el proceso de racionalización que se deriva del sistema de acción con respecto a fines es la extensión del poder y la técnica (p. 67). Los tipos de acción comunicativa y acción funcional que distingue Habermas, corresponden a estas dos formas de racionalización. Yurén (1995) expone de manera resumida la clasificación que hace Habermas de los tipos de acción para mostrar esta diferencia:

1. *La acción instrumental*, es una acción teleológica (con arreglo a fines), deslingüística y orientada al éxito. En este tipo de acción, el actor mantiene una actitud objetivante (el mundo en el que actúa es el *mundo objetivo*) y lo que pretende es lograr eficacia, control y poder sobre el mundo.
2. *La acción estratégica*. Es también instrumental, es acción social (o interacción) y, como tal, está mediada por actos de habla. Sin embargo, estos, por estar asociados a pretensiones de poder, tienen como función principal la de que el actor logre influencia sobre un oponente. Estos actos de habla son los *imperativos* y las *perlocuciones*, los

cuales implican también una actitud objetivante del actor. Al igual que en el caso anterior, el actor se orienta a lograr *éxito* en el control del *mundo objetivo* (por más que este mundo incluya a otras personas); es decir, pretende *eficacia* y poder sobre otros.

3. *La conversación*. Se trata de una acción social, mediada lingüísticamente. Al igual que la acción estratégica requiere del actor una actitud objetivante (por ende, su referente es también el *mundo objetivo*); pero en este tipo de acción, a diferencia de cualquier acción teleológica, los actos de habla empleados por el actor están orientados a *entenderse* con un oyente respecto de un determinado estado de cosas; por eso, estos actos de habla son *constatativos*. En este tipo de acción el hablante pretende que el oyente acepte como válido el contenido de esos actos de habla, y el criterio con el cual se juzga la validez, en este caso, es la *verdad*.

4. *La acción regulada por normas*. Es la acción social por antonomasia; los actos de habla empleados en ella están orientados a *entenderse* con un oyente respecto de las normas conforme a las cuales pueden (oyente hablante) orientar sus acciones, por eso se le llama *regulativos*. La función del lenguaje no es ni influir sobre un oponente, ni exponer un estado de cosas, sino establecer relaciones interpersonales. El referente de este tipo de acción es el *mundo social*, y el criterio con el cual se juzga la validez del contenido de los actos de habla que se manifiestan en este tipo de acción es la *rectitud*.

5. *La acción dramatúrgica*. Es también acción social y también está orientada al entendimiento. Los actos de habla empleados son *expresivos* porque mediante ellos el hablante se presenta a sí mismo. El referente es, entonces, el *mundo subjetivo*. Se trata de una acción orientada al *entendimiento* y, en este caso, es *la veracidad o autenticidad* el criterio conforme al cual se juzga la validez de lo que el hablante expresa de sí mismo (p. 78).

De los cinco tipos de acción, sólo los 4 últimos están mediados por actos de habla y sólo los tres últimos corresponden propiamente a lo que éste autor llamó acción comunicativa, mientras que los dos primeros corresponden a la acción funcional. Habermas (cit. en Alin, 1996) presenta en forma esquemática y sintética los caracteres pragmáticos–formales de los cuatro tipos de interacciones mediadas por el lenguaje en la tabla 2.1.

Tabla 2.1 Tipos de interacciones según J. Habermas

caracteres pragmáticos formales tipos de acción	Actos de habla característicos	Funciones del lenguaje	Orientación de acciones	Actitud de fondo	Pretensión de validez	Referencia con los mundos de la vida
Acción estratégica	Perlocuciones imperativos	Influencia sobre el compañero	Suceso	Objetivante	Eficacia	Mundo objetivo
Conversación	Constatativos	Presentación del estado de las cosas	intercomprensión	Objetivante	Verdad	Mundo objetivo
Acción regulada a normas	Regulativos	Instauración de las relaciones personales	intercomprensión	Conforme a normas	Justicia	Mundo social
Acción dramática	expresivos	autopresentación	intercomprensión	expresiva	Veracidad	Mundo subjetivo

Tabla reproducida por C. Alin (1996

p.151).

Habermas (1993, 336) distingue, además entre los actos de habla explícitos y las acciones no lingüísticas. Los actos de habla se distinguen de las interacciones simbólicamente mediadas, porque los primeros pueden enunciar algo sobre el mundo, sea directamente en forma de enunciado, sea indirectamente mediante mención de un contenido proposicional, los actos de habla explícitos tienen siempre un componente proposicional en el que se expresa una experiencia o un estado de cosas. En cambio, a las acciones no lingüísticas les falta normalmente este componente; no pueden, por tanto, cumplir funciones expositivas. Los gestos y señales, las manifestaciones no verbales tienen un contenido proposicional sin embargo, éste, para ser entendido, tiene que ser ya conocido, por los participantes, como acción. La propia manifestación no verbal no puede expresar el contenido proposicional de la norma que se está presuponiendo, pues no puede cumplir funciones expositivas; aunque ciertamente que puede entenderse como un indicador que trae a la memoria el contenido proposicional de la norma propuesta. Los actos de habla diferenciados, a decir de Habermas, permiten, a causa de su función expositiva, una mayor libertad de movimiento y configuración en la observancia de las normas.

Considerando estas distinciones, en el análisis de la mediación conviene distinguir el tipo de interacción que se está favoreciendo en el seno de un dispositivo, sin perder de vista que la interacción en la que predomina la perlocución ayuda poco si no es que obstaculiza la formación, aunque pudiera ser muy efectivo en promover identificaciones y sentido de pertenencia. En cambio, las interacciones en las que predominan actos de habla comunicativos favorecen el ambiente de intersubjetividad que es necesario para la formación aunque no siempre refuercen el sentido de pertenencia.

Recapitulando, todo dispositivo de formación –y el que analizamos no es la excepción- tiene necesariamente repercusiones en la construcción identitaria

y en la formación de los sujetos. Sin embargo, el sentido en el que esto se realiza depende del tipo de actividades que se desarrollan y de las formas que adquiere la mediación. Por ello, en los capítulos 4 y 5 se presentan los resultados del análisis de estos dos aspectos –actividades y mediación-. Estos dos capítulos están precedidos, por la exposición del método que se siguió y del proceso mediante el cual se puso de manifiesto la estructura del dispositivo de formación. De esto se ocupa el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Método, trabajo de campo y estructura del dispositivo.

Las emociones que los MAC transmiten a los niños los hace ver como maestros diferentes a los tradicionales.

(E.T.CNEQ005)

Presentación

La capacitación de los MAC, al igual que el Plan en el que ésta se inscribió, se desarrolló en medio de una polémica sobre su pertinencia, su forma de realización y sus resultados. Dado que había en torno a ésta, opiniones encontradas, algunas fundadas en procesos de investigación sistemáticos y otras fundadas en apreciaciones y valoraciones personales, parecía conveniente examinar cómo se estructuró dicha capacitación, cuáles fueron sus componentes y cómo funcionó, para entender a qué obedecían esas valoraciones tan disímbricas y a veces, incluso contradictorias.

En este capítulo expongo la manera en la que abordé dicho examen distinguiendo el procedimiento seguido para el acopio de la información, el proceso que se siguió para el análisis y la manera en la que determiné los componentes del dispositivo que serían objeto del mismo.

3.1 Los momentos de la investigación y el trabajo de campo

La problemática que contextualicé en el Capítulo 1 y que se ubicó en el entramado teórico expuesto en el Capítulo 2, me permiten acotar el trabajo analítico a las actividades realizadas por los sujetos en formación y a los medios y mediaciones que conforman el dispositivo. Esto significa que no pretendo hacer el análisis del PACAEP a la manera de un dispositivo atravesado por saberes, poderes y experiencias de subjetivación. Pretendo solamente reconstruir el dispositivo de formación que se desarrolló bajo el título de “Curso de capacitación inicial”, en virtud de que fue este proceso el que resultó significativo para los MAC y es a él al que hacen referencia tanto quienes externan juicios positivos, como negativos en torno al proceso de formación de estos maestros.

Los momentos

El desarrollo de esta investigación se efectuó en siete momentos:

- Revisión de la literatura existente y problematización. Se examinaron investigaciones sobre el PACAEP o sobre el campo de la formación continua en México, así como trabajos teóricos en torno a la temática.
- La entrada al campo. Se llevó a cabo siguiendo tres vías: a) conversaciones informales con personas involucradas de alguna manera con el PACAEP que se efectuaron con la finalidad de tener elementos para la elección del campo de observación de las actividades del curso; b) visita de reconocimiento del escenario, previa al inicio de la observación sistemática, y c) participación en actividades diversas con los miembros de la coordinación de PACAEP del Estado seleccionado con la finalidad de establecer vías de comunicación y de confianza.
- Acopio de los datos sustantivos. Se realizó conforme a lineamientos de corte etnográfico realizando: a) la observación *in situ* de las actividades y el consecuente registro de las mismas (videgrabaciones de las actividades, notas de campo), b) entrevistas abiertas a los actores que forman parte del dispositivo, y c) acopio de documentos (antologías, folletos, boletines, entre otros).

- Acopio de datos de contraste. Esta fase la realicé fuera del tiempo y del campo del dispositivo observando y entrevistando a personas relacionadas de alguna manera con el PACAEP, con la finalidad de triangular la información recogida en las observaciones de campo.
- Procesamiento de la información que consistió en las transcripciones de videos y entrevistas en cintas magnéticas y elaboración de matrices de datos.
- Análisis de datos y reconstrucción del dispositivo en el nivel descriptivo.

Cabe mencionar que a lo largo de la investigación hubo un permanente trabajo de vuelta a la teoría para determinar los andamiajes y herramientas teóricas más apropiadas. Además de las decisiones que hubo que tomar en este terreno, también conviene destacar aquellas que se tomaron para el trabajo de campo y el análisis de los datos. En todos estos proceso, hubo que hacer una serie de elecciones en un universo complejo.

Estadía en el campo y técnicas empleadas

Las decisiones acerca de la delimitación del campo de observación se realizaron en función de dos tipos de factores: a) los propios del dispositivo de estudio como son la localidad en donde se realizan las actividades, las fechas en las que se llevan a cabo, la disposición de los actores para colaborar con este estudio, y b) los factores atribuibles a las condiciones de la investigadora y a los recursos disponibles: tiempo, financiamiento, posibilidad de desplazamiento, entre otros.

La estancia en el campo se prolongó las tres semanas que duró la fase de capacitación inicial y la fase de capacitación intensiva.¹⁴ La elección de la localidad se dio en función de las fechas en las que los Estados realizaron el curso de capacitación correspondientes al 2002, año en el que se tenía previsto el trabajo de campo. Para tener noticia acerca de la disposición que tendrían

¹⁴ Aunque en este trabajo se reporta el análisis correspondiente al curso de capacitación inicial se recabó y sistematizó la información de lo observado a lo largo de las tres semanas.

los coordinadores del PACAEP en los Estados para colaborar con esta investigación, facilitando la observación del curso, me valí de las recomendaciones de la Coordinación Nacional del PACAEP y del enlace de ésta con los coordinadores estatales.

Previo a la salida al campo realicé una visita exploratoria de tres días al Estado elegido para establecer comunicación y confianza con los responsables del curso, así como para percatarme de las condiciones del lugar donde realizaría las observaciones. En un momento posterior a la observación de campo me di a la tarea de entrevistar a diversas personas que de alguna manera tuvieron contacto con el PACAEP, esto con la finalidad de triangular los resultados del análisis.

Las decisiones sobre qué y a quién observar y cómo hacerlo. El primer contacto con el campo de observación fue un mes antes de las actividades, en un evento denominado de "intercambio cultural" organizado por la coordinación de PACAEP; éste consistió en recorridos a diversas escuelas del Estado con la finalidad de que la delegación invitada pudiese observar el trabajo realizado por los MAC anfitriones con sus alumnos. Además de la presentación de los proyectos de los niños, los maestros intercambiaron experiencias con los visitantes, así como comidas, desayunos y eventos artísticos.

La primera aproximación al campo de prácticas fue precisamente en este intercambio cultural en el que entrevisté a varios MAC, hice registros en videos de los recorridos por las escuelas y de la presentación de los trabajos de los niños. También entrevisté a maestros que no eran MAC pero laboraban en el mismo plantel que aquellos. Los discursos y entrevistas de todo el recorrido quedaron registrados en grabaciones con cinta magnética y en la libreta de campo. Estas entrevistas las analicé como datos de triangulación.

El segundo momento de trabajo de campo consistió en la observación presencial del curso de capacitación en sus fases inicial e intensiva. Ambos momentos de la capacitación se realizaron en el mismo lugar y uno después de otro. Estos cursos se realizaron en un edificio del centro de la ciudad del Estado. Ahí estuvieron reunidos durante tres semanas (de 8 de la mañana a 10

de la noche) alrededor de 70 maestros de educación primaria que se capacitarían como MAC del PACAEP.

La observación se realizó grabando (con video cámara) y tomando notas de todas las actividades que se llevaron a cabo: por ejemplo, dinámicas de sensibilización, lecturas, discusiones, presentación de trabajos, comidas, juegos, reflexiones en grupo, comentarios en los pasillos. Las filmaciones, las grabaciones en cinta magnética y las entrevistas las realicé con el consentimiento del mediador y del grupo. El foco de las filmaciones estuvo puesto en las actividades individuales y grupales, los discursos de los maestros, del mediador y de los instructores. Para el acopio de datos de campo se consideró conveniente optar por la observación participante, con la intención de obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo y que queda expresado en pautas de lenguaje específicas de donde hemos de reconocer las categorías de los hablantes (Goetz, Le Compte, 1988, 177). Se trataba de comparar situaciones, captar contradicciones y diferencias, escuchar distintas opiniones sobre lo que consideré en primera instancia como elementos y factores importantes en los cursos de capacitación.

En el momento de entrar al campo, lo que tenía claro era que debía centrarme en todo aquello que hicieran los actores, es decir, quienes se iban a formar como MAC y quienes fungían como mediadores. Gracias a que hubo disposición de todos los actores para permitirme videograbar las actividades, tuve la posibilidad de registrar “en gran angular” al grupo y enfocar a los protagonistas cuando se expresaban de alguna u otra manera. Mi puesto de observación permaneció en uno de los extremos del salón y mi participación se limitó a filmar detrás de la cámara. En suma registré, por este medio, 70 horas de actividades continuas a lo largo de 3 semanas, de las cuales, 18 horas corresponden a la fase inicial, límite al que se circunscribió el análisis.

Las actividades diarias del curso iniciaban a las 8:00 y concluían a las 20:00. Se interrumpían a las 12:00 por 15 minutos para tomar café y galletas, de 14:00 a 16:00 horas para la comida y nuevamente a media tarde durante 15 minutos. En estos intermedios me di a la tarea de entrevistar de manera informal a los mediadores y a algunos maestros participantes. Las entrevistas

fueron grabadas en cinta magnética y el registro consta de 14 horas en total. La secuencia diaria de cada actividad y los comentarios de mi parte a las mismas las registré como notas de campo en una libreta (ver en el Anexo 1 la Tabla A1, A2 y A3).

En los mismos espacios de actividades, pero durante los recesos, entrevisté a quienes consideré informantes clave.¹⁵ En estos casos, realicé entrevistas no estructuradas, con el propósito de que los actores describieran hechos, situaciones, sentimientos, reflexiones sobre sí mismos y su práctica docente, sobre lo que han vivido en los cursos de capacitación y sobre lo que PACAEP ha significado en su vida.

En las entrevistas mantuve la actitud de acompañamiento en el sentido de procurar, como dice C. Rogers (1979, 195-215) una relación de confianza, de participación auténtica. Traté, como dice este autor, de que tanto el entrevistado como la entrevistadora pudiésemos "ser la persona que es". Desde esta perspectiva, se trató de una relación de implicación en un proceso que resulta de interacompañamiento pues "el acompañamiento es una cuestión de interdependencia entre actores en un reparto profundo y verdadero" (ídem).

Aunque las entrevistas fueron abiertas y no estructuradas, me serví de la previa determinación de ciertos temas eje, orientados en dirección de la obtención de informaciones con propósito explícito. Se favoreció la comunicación en confianza entre el hablante y la autora para expresarse abiertamente.

Las observaciones se hicieron *in situ*, por lo que en este sentido puede decirse que se trató de observación participante¹⁶ (Goetz, Le Compte, 134). Se observó particularmente las actividades de los participantes y las prácticas de mediación, a lo largo de las tres semanas de duración de las fases inicial e intensiva.

¹⁵ Goetz, Le Compte, (p.134) refieren como "*informantes clave*" a los individuos en posesión de conocimientos, *status*, o destrezas que están dispuestos a cooperar con el investigador.

¹⁶ En la observación participante, el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos, toma parte en su existencia cotidiana y refleja las interacciones y actividades en registros de campo (en Goetz, Le Compte, 128).

Documentos de archivo.

Una fuente de información muy útil para recabar datos fue el Archivo Nacional del PACAEP¹⁷ que contiene documentos, no publicados, como informes de los cursos de capacitación en los estados, evaluaciones de los MAC a los cursos de capacitación, análisis del funcionamiento del Plan, propuestas de los coordinadores estatales de renovación del Plan, memorias de encuentros nacionales de coordinadores e IMACs, cartas programáticas de proyectos, artículos sobre diversas temáticas como cultura, método de proyectos, práctica docente, trabajo grupal y manuales de procedimientos del Plan, entre muchos otros documentos.

También fueron de utilidad documentos publicados sobre el PACAEP, entre ellos se encuentran las experiencias de los MAC reportadas como artículos en los tres únicos números revista *Apuntes PACAEP* (1992, 1993, 1994) y en las *Antologías PACAEP* 1997a, 1997b, 1997c, 1997d).

En general, seleccioné los documentos¹⁸ relacionados con los cursos de capacitación, la evaluación y las propuestas de reestructuración. Algunos de estos documentos son: "Las propuestas de reestructuración del PACAEP 2001, 2002" de diferentes Estados, "Los análisis sobre la vinculación educación y cultura", "La reformulación y actualización de los módulos del proyecto PACAEP años 1994", "La reestructuración del módulo pedagógico 1990, 91", "La reestructuración de la capacitación inicial ciclo 90 - 91", "Las propuestas de evaluación del Plan, de los cursos de capacitación", "La redefinición y rediseño del modelo de capacitación de PACAEP", un diagnóstico del programa anual de capacitación, una propuesta para cambiar los textos sobre aprendizaje grupal en el documento rector del programa anual de capacitación. Otros documentos disponibles en este Archivo son los comentarios de los MAC sobre los cursos impartidos por los talleristas de CONACULTA en la capacitación intensiva.

También consulté el "Estudio para el Diagnóstico de PACAEP 1995 en 6 estados" gracias a la disposición de los autores (Ortiz y Martínez, 1995) para

¹⁷ El resguardo de este archivo está a cargo de la Dirección de Desarrollo Infantil de CONACULTA en la Ciudad de México, Av. Revolución 1877

¹⁸ Todos estos documentos se encuentran en el archivo mencionado y no están publicados

facilitármelo. Otra fuente de información consultada fue el acervo de tesis realizadas por maestros -entre ellos algunos MAC- que prosiguieron con su formación hacia una licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Normal Superior. Así mismo, emplee mis notas de campo registradas a lo largo de un lustro (1996 -2000) en mi participación como tallerista en los cursos de capacitación intensiva y continua en PACAEP.

Criterios de selección del escenario y los informantes

Como la finalidad del programa anual de capacitación era proporcionar a los maestros los elementos conceptuales y metodológicos necesarios para desarrollar las actividades que le asigna el Plan, y propiciar un cambio actitudinal en su labor docente y acerca de su propio proceso de autoformación como MAC (PACAEP, 1997), las observaciones, las entrevistas, notas de campo y los registros en video se realizaron en el contexto de las actividades de los cursos de capacitación inicial e intensiva, así como en el campo de trabajo de los MAC.

Uno de los criterios de selección para la observación de campo se basó en los tiempos y espacios posibles para la observación. Al buscar conjugar los tiempos preestablecidos para el trabajo de esta investigación, los tiempos preestablecidos para los cursos de capacitación de PACAEP en cada Estado, y la voluntad de algunos coordinadores estatales para facilitar la observación, quedó determinado el curso que sería observado. Para respetar la confidencialidad de quienes amablemente me autorizaron observarles y entrevistarlos no se indican ni las fechas ni la ciudad en las que se realizó el curso.

Otros criterios que influyeron en la selección fueron la antigüedad y el impacto del Plan en el estado. El Estado elegido fue uno de los primeros que logró operar el Plan. Para la fecha en la que se realizó la observación, se contaba con un fuerte apoyo de las autoridades educativas del Estado, lo cual hacía posible la capacitación de un promedio de 100 maestros por año. Los maestros que se capacitaban ahí provenían de diversos ámbitos escolares: educación primaria, educación indígena, educación especial, educación

preescolar, así como estudiantes de educación normal, pública y privada. Además, la capacidad de gestión de recursos y organización de la coordinación estatal era significativa. Cada año los maestros de las comunidades más alejadas que se capacitaban, eran hospedados y alimentados durante 3 semanas por la Dirección de Educación Primaria del Gobierno del Estado; también recibían gratuitamente los materiales didácticos. Además, había un buen poder de convocatoria a todos los eventos, y talleres del PACAEP en el Estado y los maestros del PACAEP de ese Estado eran reconocidos por su liderazgo académico y habían destacado en concursos y eventos Nacionales y Estatales (E.ER 08).

El corpus de datos

Los datos que se recabaron para la investigación provienen fundamentalmente de los registros de las observaciones de campo y de las entrevistas, así como de los documentos que enumeramos entre los que destacan los textos de apoyo para el curso de capacitación, las tesis, los informes y los estudios sobre el PACAEP.

Los actores cuyas prácticas y discursos se analizaron son los maestros en formación que aspiran a ser MAC y los instructores del curso en su papel de mediadores o animadores del dispositivo analizado. También se analizaron otros discursos con fines de triangulación¹⁹ de los resultados. En este caso, se trató de datos provenientes de las entrevistas hechas a personas que participaron de alguna manera en el PACAEP cómo: Ex coordinadores nacionales del PACAEP, instructores, talleristas y asesores de los cursos de capacitación, coordinadores estatales del PACAEP, exMAC, así como

¹⁹ Para Denzin y Patton (citados por Taylor y Bogdan 1996, 91), la triangulación se refiere a la utilización de distintos métodos o fuentes de datos (datos sustantivos y datos formales). Este elemento de la complementariedad, es denominado por los investigadores cualitativos como "triangulación". La triangulación "conlleva a la comprobación de información referente a un mismo fenómeno obtenida en diferentes fases del trabajo de campo, desde diferentes puntos o ciclos temporales existentes en el lugar, o comparando los relatos de los diferentes participantes". Por su parte, Goetz y Le Compte (1988, 36) dicen que "la triangulación impide que se acepte demasiado fácilmente la validez de las impresiones iniciales, amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación".

maestros y padres de familia que tuvieron a MAC como compañeros docentes o como maestros de sus hijos (ver en el Anexo 1 la Tabla B). En la tabla 3.1 se presenta el tipo de datos obtenidos, las fuentes de información, las técnicas empleadas para el acopio de los mismos, así como las formas de registro

Tabla 3.1 Acopio de información

Tabla elaborada por K. Luna, 2005 con base en la tabla de C. Saenger 2004.

3.2 La sistematización

Concluida la observación de campo, continué con el ordenamiento de los registros. La primera tarea consistió en la transcripción y catalogación de los registros de las entrevistas de exploración. Posteriormente, me concentré

Tipo de datos	Fuente de información	Técnicas y soportes de la información	Forma de registro
Datos de exploración	Participantes en la coordinación nacional de PACAEP	Entrevistas no estructuradas presenciales y vía telefónica.	Cintas magnéticas, transcripción de las mismas y libreta de campo
	Informes de las coordinaciones estatales de PACAEP	Revisión de documentos	Fotocopias de fragmentos de interés
	Estudios e investigaciones sobre el PACAEP	Revisión de documentos	Textos originales y fotocopias de documentos completos
	Participantes en la reunión de intercambio 2002 entre dos estados	Entrevistas casuales	Cintas magnéticas y transcripción de las mismas, libreta de campo
Datos cualitativos para el análisis	Documentos oficiales del PACAEP	Revisión de documentos	Textos originales
	Participantes del curso de capacitación inicial del PACAEP 2002	Observación directa y video grabaciones	Cintas de video, transcripción de las mismas, libreta de campo,
Datos de contraste	Ex Maestros de actividades culturales	Entrevistas no estructuradas presencial	Cintas magnéticas y transcripción de las mismas, libreta de campo
	MACs externos al dispositivo estudiado	Entrevistas no estructuradas presencial	Cintas magnéticas y transcripción de las mismas, libreta de campo
	instructores y talleres del PACAEP	Entrevistas no estructuradas presencial	Cintas magnéticas y transcripción de las mismas, libreta de campo
	Coordinadores estatales del PACAEP	Entrevistas no estructuradas presencial y telefónica Informes Intercambios entre pares	Cintas magnéticas y transcripción de las mismas, libreta de campo Registros de intercambios vía Internet

en hacer lo mismo con los registros videograbados. En este proceso me enfrenté a la dificultad para distinguir las actividades del curso a lo largo de cada día, y opté por asignar a las actividades video grabadas un nombre arbitrario y cuatro números consecutivos que designan, el primero, el día en el

que se realizó la actividad, el segundo corresponde a la cinta de video en la que fue registrada la actividad y esto da cuenta de la duración de la misma, el tercer número indica la secuencia de actividades en el curso, el cuarto número especifica las participaciones de los actores en la actividad. Estos números son la clave de identificación y de referencia de cada uno de los participantes en cada una de las actividades. La tabla 3.2. da cuenta de estos registros.

Tabla 3.2 Registro de actividades por cada día.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES
Clave PRIMER DÍA
1.1.1.1 Entrega de paliacates
1.1.2.1 En parejas platican lo que hicieron ayer
1.1.2.2. Mímica. Cada miembro de la pareja reproduce lo que le ha contado su pareja (mímica)
1.1.3.1 Pensar en el cambio. Escuchar una canción
1.1.3.2 Expresar lo que le significó la canción referente al cambio.
1.1.4.1 Hacer un pastel imaginario con las expectativas del curso.
1.1.5.1 Con ojos vendados son conducidos por los instructores a otro salón a oscuras, con incienso.
1.1.5.2-3 Se acuestan en el piso, con los ojos vendados y escuchan una canción. Recuerdos de mi infancia
1.1.5.4 Regresión "conducida" a la infancia. Evocar los recuerdos de la infancia.
1.2.5.5-6 Narración de experiencias recordadas de la infancia.
1.2.5.7 Discurso del mediador. Esperanza fincada en la cultura y la igualdad
1.2.6. Juego: "Átomos y moléculas" para formar equipos.
1.2.6.1 Discusión grupal ¿A qué me comprometo y a qué no me comprometo en el curso de capacitación?
1.2.6.2 Exposición de compromisos que está dispuesto a adquirir en el curso de capacitación.
1.2.6.3 Reflexión sobre la experiencia "Acuerdos sobre los compromisos con el curso de capacitación".
1.3.7 Lectura "Carta a Katia", en voz alta y en pareja. Sentados en sillas frente a frente por todo el salón.
1.3.7.1 Canto y baile: "Baila Morena Baila".
1.3-4.7.2 Carta a Katia. Reflexión sobre la lectura.
1.4.8.1 ¿Qué es PACAEP?
1.4.8.2 Juego. "Role" de guarache entre el grupo, el dueño lo persigue.
1.4.8.3 -1.5.8.3- 1.6.8.3 Representación teatralizada de lo que es PACAEP.
1.6.8.4 Canto y baile: "A moler el nixtamal".
1.6.8.5 Discurso del mediador sobre lo que es PACAEP.
1.6.8.6. video que refiere a una semblanza de lo que es PACAEP.
<i>SEGUNDO DÍA</i>
2.6.9.1 Juego de competencia: "Nudos".
2.6.10.1 Canto: "Agore ó".
2.6.10.2 ¿Qué es la cultura? Discurso del mediador.
2.6.10.3 Opinión personal sobre lo que es la cultura.
2.7.10.4 Discusión. ¿Para qué sirve la cultura?
2.7.10.5 Discusión ¿Cuál es el vínculo entre educación y cultura?
2.8.10.6 Canto y baile: " Que lo baile, que lo baile".
2.8.10.7 Lectura en grupo. Concepto de cultura.
2.8.10.8 Pintura mural en grupo representando "El lugar donde yo nací".
2.8.10.9 Juego de competencia: Inventar frase mágica y dibujarse un tatuaje en la piel.
2.8.10.10 Exposición del mural y mostrar el tatuaje sobre su cuerpo al grupo.
2.8.10.11 Discurso del mediador sobre el esfuerzo de los maestros y la necesidad de que sea reconocido.
2.10.10.12 Discurso del mediador ¿En donde está la magia de PACAEP?

-
- 2.10.10.13 Canción y ritmo Chip Chihuahua. Síntesis de lecturas. Ideas sobre cultura e identidad.
 - 2.10.10.14 Discurso del mediador: identidad propia. ¿Porqué es un problema grave no tener identidad?
 - 2.10.11.1 Escribir un cuento con el tema ¿A qué jugaba cuando era niño?
 - 2.11.11.2 Lectura de los cuentos escritos. El mediador escribe palabras clave sobre el juego.
 - 2.11.11.3 Discurso del mediador sobre el Juego.
 - 2.11.11.4 Canto: "Mi tío llegó".
 - 2.11.11.5 Canto Omaná.
 - 2.12.12.1 Relato de vida del mediador.

TERCER DÍA

- 3.13.13.1 Teatralización y canto: "La rana".
- 3.14.14.1 Lectura y revisión del módulo: estrategias, funciones y acciones del MAC
- 3.14.14.2 Discusión cómo funciona el MAC en la escuela. ¿De qué manera se construye el MAC?
- 3.15.14.3 Narración del mediador. Experiencia PACAEP .
- 3.15.14.4 Evaluación de la práctica de los MAC en servicio.
- 3.15.15.1 Lectura grupal de "Método de proyectos" (Módulo Rector).
- 3.15-16.15.2 Narración de experiencias de IMACs en la aplicación del método PACAEP.
- 3.16.15.3 Canto: "El Helado".
- 3.16.15.4 Canto y baile: " Doña Escoba, Don Escobillón".
- 3.17.15.5 Narración de experiencias de vida los IMACs.
- 3.17.16.1 Escribir una carta a un ser querido. Quemarla en una hoguera.
- 3.17.16.2 Ritual de "limpia" por parejas. Se "limpian", con la carta, de las cosas tristes y la queman.
- 3.17.16.3 Ritual de carga de energía.
- 3.17.16.4 Sentados formando un triángulo en el piso cada uno le dice al otro " quiero" y por qué lo quiere.
- 3.17.16.5 "Abrazo terapia". Todos se abrazan. Música de fondo
- 3.18.16.6 Ritual con velas. La luz de PACAEP.

Katya Luna Chrzanowski, 2005

Al examinar el conjunto de las actividades, me percaté de que había distintos tipos, que había cierta complementariedad en algunas de las actividades y que se desarrollaban en una secuencia como si se tratara de lograr un fin determinado a corto plazo. Con base en esta apreciación, una vez transcritos todos los registros en video grabación agrupé, por conjuntos, las actividades que juzgué que contribuían a lograr un fin. De esta reagrupación resultaron 16 conjuntos de actividades. A cada conjunto, le asigné un nombre arbitrario que se relacionaba con la finalidad. Ver tabla 3.3.

Tabla 3. 3. Secuencias de conjuntos de actividades

	Actividades contenidas	Nombre del conjunto
1	1.1.1.1	Rito de llegada
2	1.1.1.1, 1.1.2.2	Presentación del grupo
3	1.1.3.1, 1.1.3.2	Pensar en el cambio
4	1.1.4.1	Expectativas del curso
5	1.1.5.1, 1.1.5.2-3, 1.1.5.4, 1.2.5.5-6,1.2.5.7.	Recuerdos de la infancia
6	1.2.6,1.2.6.1,1.2.6.2,1.2.6.3	Compromiso con el curso
7	1.3.7,1.3.7.1,1.3.7.2,1.4.7.2	Reflexión sobre el ser docente
8	1.4.8.1,1.4.8.2,1.4.5-6.8.3,1.6.8.4,1.6.8.5,1.6.8.6	¿Qué es PACAEP?
9	2.6.9.1	La unión hace la fuerza
10	2.6.10.1,2.6.10.2,2.6.10.3,2.7.10.4,2.7.10.5,2.8.10.6,2.8.10.7,2.8.10.8,2.8.10.9,2.8.10.10,2.8.10.11,2.10.10.12,2.10.10.13,2.10.10.14	Identidad cultural
11	2.10.11.1,2.11.11.2,2.11.11.3,2.11.11.4,2.11.11.5	El juego
12	2.12.12.1	Ser coordinador
13	3.13.13.1	Teatralización La Rana
14	3.14.14.1,3.14.14.2,3.15.14.3,3.15.14.4	Ser MAC
15	3.15.15.1,3.15-15.15.2	La experiencia de ser MAC
16	3.17.16.1,3.17.16.2,3.17.16.3,3.17.16.4,3.17.16.5,3.18.16.6	Rito de paso

Katya Luna Chrzanowski 2005

La organización de los datos en conjuntos de actividades no sólo facilitó el desarrollo del análisis, sino que también mostró ciertos elementos que aseguraban que el conjunto de las actividades agrupadas contribuía a una finalidad específica.

3.3 Análisis de datos.

Existen diferentes maneras de enfocar la relación entre conocimiento y realidad, así como las finalidades que se pretenden alcanzar al construir conocimiento y las diversas pretensiones de validez que se tienen, lo que significa que distintos enfoques o modos epistémicos determinan el acopio, el tratamiento y la interpretación o análisis de los datos.

E. Jacob (en Bertely 2000, 22) denomina psicología ecológica a una vía metódica en la que se articulan las aportaciones que se desprenden de la

etnografía holística, de la etnografía de la comunicación, del interaccionismo simbólico y de la antropología cognoscitiva que busca definir las creencias y prácticas de un grupo para mostrar su unidad cultural. Bertely (2000), toma como referencia los trabajos de diversos etnógrafos y considera que el carácter holístico del enfoque consiste en considerar la suma total de conocimientos, actitudes y patrones de comportamiento habitual, compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular; esto es, el sistema de patrones de comportamientos de un grupo en particular y los rasgos distintivos de una cultura (pp. 22-23).

Para el acopio de datos adopté una perspectiva de la etnografía tanto de la comunicación a la que interesa la comunicación verbal y no verbal que se construye en la interacción frente a frente (E. Jacob en Bertely 2000,22) como del interaccionismo simbólico (E. Goffman en Bertely 2000,23) que define la realidad como una construcción social tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores, con el supuesto de que la persona se construye al interactuar con los demás y al asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas.

En consecuencia, tanto la psicología ecológica como la etnografía holística se ocupan de los caracteres distintivos de un grupo cultural, de la interacción verbal y no verbal moldeada por su propia cultura, que constituye el centro de la etnografía de la comunicación; la acción socialmente significativa que atañe al interaccionismo simbólico; del mismo modo que la antropología cognoscitiva. La psicología ecológica registra el comportamiento natural de las personas para identificar sus acciones y episodios, así como los de otras que actúan hacia las primeras dentro de una unidad ambiental. Dichos temas establecen una frontera entre la psicología ecológica y las perspectivas que se fundan en situaciones prefabricadas, experimentales y generalizables (Jacob, en Bertely p. 24).

Una perspectiva distinta es la reconstructiva que según Yurén (2004) procede de un análisis, que no equivale a una comprensión de lo complejo que deja intacta la totalidad comprendida (p. 148), sino que descompone una totalidad para estudiarla. Después del análisis se realiza la síntesis que implica una nueva construcción. La totalidad así obtenida no es la misma que la

totalidad compleja que es el referente de la investigación sino una totalidad reconstruida. La perspectiva analítica resulta indispensable cuando se busca identificar factores, elementos y dimensiones diversas, así como develar las relaciones de dependencia entre todos ellos con la finalidad de determinar cuáles son las condiciones de existencia de determinada situación que se presenta como problemática. En cambio, el enfoque interpretativo de carácter holístico es considerado, por esta autora, como indispensable para actuar en el mundo y transformarlo. La legitimidad del enfoque holístico –dice– es indiscutible, sin embargo, “no tiene la fuerza epistémica que tiene el análisis cuando éste sigue procedimientos que le permiten apoyar su pretensión de objetividad y hacer reposar la garantía de validez ya no en la experiencia del investigador sino en el hecho de que una comunidad epistémica pertinente reconozca los hallazgos como verosímiles y la argumentación consistente” (p. 149).

Cuando lo que se analiza es el discurso (Yurén, 149), esta pretensión de objetividad va ligada al hecho de optar por considerar al lenguaje como acontecimiento en lugar de considerarlo en su dimensión comunicativa, es decir, como mensaje. El *corpus* de datos que analicé se constituyó básicamente de los discursos de los actores; sin embargo hice referencias a los elementos de los que se vale el mediador y a las actitudes corporales que asume en la mediación para crear unas condiciones ambientales que también, al igual que los discursos y otros componentes, forman parte del dispositivo.

Para el acopio de la información, me coloqué en la perspectiva interpretativa pues resultaba indispensable la comprensión intersubjetiva, especialmente en el proceso de la entrevista. Para el análisis, en cambio, me fue indispensable procurar una estrategia de distanciamiento, en virtud de mi implicación profunda en el dispositivo. Por esa razón, opté por una perspectiva analítica que favoreciera una actitud objetivante en relación con el discurso de los informantes.

Yurén (2004) propone un instrumento conceptual que sirve al investigador para ubicar gráficamente la perspectiva epistemológica que asume. La autora (p. 149) considera que la perspectiva reconstructiva es un modo de construir el conocimiento distinto al modo interpretativo. Mientras la

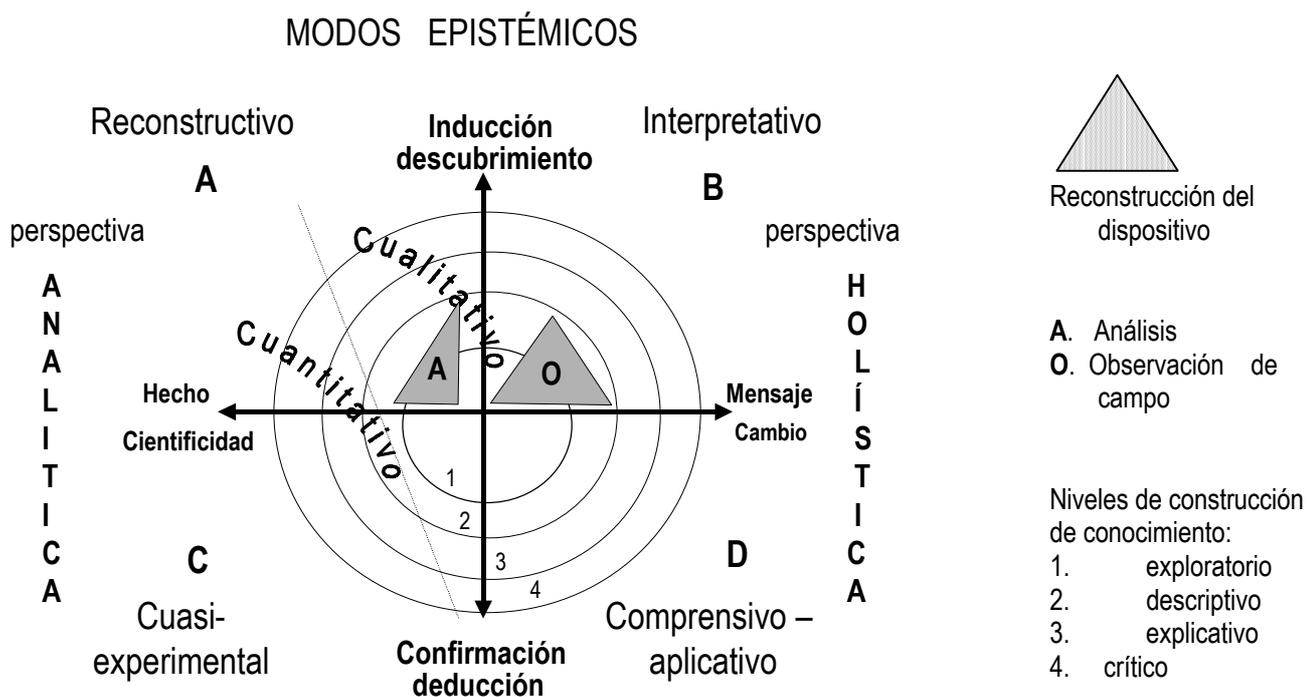
primera tiene la pretensión de analizar un todo distinguiendo partes, la segunda tiene la pretensión de comprender un todo en su complejidad sin analizarlo. El primero tiene una pretensión de cientificidad mientras que la segunda suele orientar la intervención y el cambio. En el esquema que propone Yurén coloco esta investigación, en una perspectiva de corte cualitativo dado que interesan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen. Así mismo coloco, la reconstrucción del dispositivo representado por un triángulo, en el cuadrante (A) para señalar la posición asumida en el análisis de los datos y en el cuadrante (B) para señalar la posición que he asumido en la observación de campo.

Otra diferencia entre estas dos perspectivas radica en el proceso lógico que se sigue. En el esquema de Yurén, está representado por un eje vertical en el que se oponen la lógica inductiva con fines de descubrimiento a una lógica deductiva con fines de confirmación. Esta investigación se coloca en el eje superior del esquema ya que se trata de un proceso inductivo debido a que las conclusiones no se derivaron deductivamente de un conjunto de premisas construidas previamente para determinar unidades de análisis en torno a las cuales se agruparon las preguntas de investigación, sino más bien, son el resultado de un proceso de descubrimiento que alimentó la reconstrucción del dispositivo, a partir de los hallazgos del proceso de análisis.

En este esquema, Yurén distingue cuatro niveles de construcción de conocimiento: el exploratorio, el descriptivo, el explicativo, y el crítico; en este sentido esta investigación atraviesa los niveles: 1) exploratorio que responde a la pregunta ¿Cuáles son los componentes del dispositivo? 2) ¿Cómo están dispuestos esos componentes y cómo interactúan entre sí? El análisis del dispositivo aborda, por un lado, las prácticas y las situaciones de acción formativa, los contenidos y procesos de las mismas, los medios y recursos que se emplean en la mediación, así como las formas de interacción. En suma el procedimiento analítico que seguí en esta investigación trabaja a medio camino entre la perspectiva holística- interpretativa en cuanto a las observaciones de campo se refiere, y una perspectiva analítica- reconstructiva en el tratamiento analítico de los datos. Tiene una lógica inductiva tendiente al descubrimiento y

la reconstrucción del dispositivo se hizo en los niveles exploratorio y descriptivo. Cabe señalar que aunque no abordé el nivel explicativo del por qué son las cosas de ese modo, si tiende, de alguna manera, a la crítica. Ver la figura 1.

Figura 1 Modos epistémicos de la investigación cualitativa. Con base en Yurén (2004,236)



Ubicación de la investigación realizada por K. Luna 2005, en modelo de Yurén (2004)

Análisis del discurso.

Para el análisis de los discursos, utilizamos la técnica de análisis estructural propuesta por A. Piret, J.Nizet, E. Bourgeois, (1996). Este análisis se aplica prioritariamente a los documentos verbales, escritos o transcritos y permite al investigador apropiarse de reglas de ensamblaje para construir el sistema de representaciones y comprender su significado. Este método es útil cuando lo que se busca es superar el nivel de análisis de contenido manifiesto, para arribar a un análisis de segundo grado, que busca el sentido implícito, lo que no está dado de manera inmediata en la lectura. Mediante el uso de este método de análisis es posible encontrar la estructura semántica profunda que

sostiene a ese discurso, a sus elementos centrales y a sus interrelaciones (pp. 7-8).

El objetivo de este tipo de análisis consiste en comprender al locutor, de atribuir a lo que dice exactamente el sentido que éste pretende (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996, p.131). El documento analizado, dicen las autoras, es autosuficiente para ser analizado; es decir, no necesita para su decodificación alguna referencia a otra cosa que al texto mismo. El ideal es prevenir un cierre de sentido; sin embargo, cuando el texto estrictamente no permite el desciframiento unívoco, se acepta introducir los elementos no verbales (imagen, ilustración, gesto, enunciación) así como, los elementos del contexto de la entrevista (las preguntas del entrevistador) o de la situación evocada. Estos elementos no verbales o de contexto son tomados en cuenta en la transcripción (p.131).

Según Piret, Nizet y Bourgeois (1996), conviene este tipo de análisis para los discursos cargados afectiva o ideológicamente, en los que el locutor se implique, tome posición, argumente, que tienda a convencer en su nombre propio o del grupo al que pertenece; que tenga nociones abstractas y generales ya que en los discursos cargados de ellas, el locutor es incitado a desarrollar sus representaciones, a detallar, por *rapport*, un discurso sobre las realidades concretas que “hablan por sí mismas”, un discurso eje sobre las nociones abstractas es igualmente contextualizado y por tanto autosuficiente; y que tenga articulación, es decir que las ligas lógicas en el pensamiento del locutor sean explícitas (p.135). El análisis estructural es una técnica cualitativa y no cuantitativa en sentido de que no utiliza procedimientos matemáticos o estadísticos, y la validez de sus resultados no es tanto en función de un número de análisis sobre los cuales éste se funda sino de la calidad de esos análisis. Es una técnica intensiva más que extensiva (p. 135).

El análisis estructural es, en suma, un conjunto de procedimientos gracias a los cuales es posible trabajar analíticamente las representaciones de los informantes. Los cuatro procedimientos que se siguen son: la estructura paralela (que permite establecer las disyunciones y valoraciones que se revelan en el discurso), la estructura jerarquizada (que revela las relaciones de inclusividad de los contenidos), la estructura cruzada (que permite descubrir

relaciones dilemáticas) y el esquema de búsqueda (que revela el sentido positivo o negativo que le atribuyen los informantes a las acciones de un sujeto dado) (pp. 15-84). Con esta técnica de análisis es posible distinguir: el contenido informativo del discurso; la estructura o forma en la que está articulado ese contenido; las actitudes de los hablantes respecto de esos contenidos, e incluso los factores que los informantes perciben como coadyuvantes u oponentes de las acciones y de los objetivos por alcanzar (Piret, Nizet y Bourgeois, 1996, p.127).

Los discursos tratados con esta vía de análisis estructural fueron de dos tipos: a. Las entrevistas a profundidad no directivas a los actores directamente en el curso y fuera de éste, en las que se animó al locutor a producir oralmente un discurso espontáneo, contextualizado en el marco de los intereses de esta investigación. b. Los discursos que fueron emitidos en el transcurso de las actividades realizadas en el curso.

3.4 La estructura del dispositivo

Las actividades que realizan los sujetos en formación en el dispositivo de “capacitación inicial” son básicamente interacciones verbales y no verbales, mediante las cuales hay una comunicación intragrupal y se expresan sentimientos y emociones que generan experiencias. Las interacciones y las experiencias se llevan a cabo en una situación que bien puede llamarse “intensiva”, por la cantidad de tiempo que los sujetos se mantienen juntos realizando actividades formativas, o también puede denominarse “de inmersión total” porque fuera de éstas no realizan otra actividad social, cultural o laboral.

La sistematización del registro de las observaciones de las actividades realizadas a lo largo de tres días de capacitación,²⁰ me permitió distinguir que los profesores que participan en el curso -a los que llamaré “residentes”²¹- realizan 61 actividades distintas que se detallaron arriba. Lo que había que

²⁰ Recordemos que el análisis se centra en la fase inicial de la capacitación y que ésta tiene una duración de tres días.

²¹ El término alude al hecho de que estos profesores residen en el mismo lugar durante el tiempo que dura el curso. En cambio, utilizaré el término “mediador” para referirme a quien funge como instructor o capacitador en el curso.

buscar, entonces, era la estructura que las caracterizaba y aquello en función de lo cual podían distinguirse unas de otras.

El examen minucioso que realicé de las actividades del curso, revela que éstas no sólo se organizan como unidades aisladas -por ejemplo, vendarse los ojos, acostarse en el piso, escuchar una canción, recordar experiencias de vida, expresar sentimientos- sino que forman secuencias ordenadas para lograr ciertas finalidades (ver tabla 3.3) que en los términos de los mediadores podrían llamarse “dinámicas”. Identifiqué 16 secuencias, a cada una de las cuales le di un nombre. Para ejemplificar lo anterior, presento a continuación el extracto de una secuencia constituida por siete actividades:

Secuencia: Recuerdos de la infancia

Actividad 1. El grupo de residentes se encuentra en el patio del recinto donde se lleva a cabo la sesión del primer día de la capacitación. Forman un círculo. En el centro está el mediador. Éste da la indicación para que los residentes se venden los ojos utilizando los paliacates²² que cada uno recibió a su llegada al curso. Cuando todos se han puesto las vendas, el mediador les pide que se tomen de las manos para formar una fila. Guiados por los miembros del equipo que colabora con el mediador, suben las escaleras hasta un gran salón en el segundo piso del recinto (O. 1.1.5.1).

Actividad 2. En el segundo piso, frente al gran salón oscuro y con olor a incienso, los residentes son conducidos, uno por uno, al interior y “acomodados” en el piso. Se les pide que se acuesten con los pies y los brazos estirados. El procedimiento continúa hasta que los sesenta residentes se han acomodado de la misma manera. Se cierran las puertas y el mediador, con una voz suave, les pide que se relajen pronunciando las siguientes palabras:

Sientan su cabeza sobre el piso, su nuca, no me digan, simplemente ustedes percíbanlo, sientan su espalda, sus manos, sientan sus piernas, sus pies, la base de su espalda, sus caderas, siéntanse vivos en esta mañana, concéntrense (O. 1.1.5.2).

²² Estos paliacates los identifican como miembros del PACAEP.

Actividad 3. A continuación, el mediador da la señal a sus colaboradores para iniciar una grabación. Se trata de una canción que refiere pasajes de la niñez. Los residentes continúan en la misma posición anterior y escuchan la canción (O.1.1.5.3).

Actividad 4. Al terminar la canción, el grupo permanece en la misma posición, todavía en la oscuridad. El mediador, con voz suave, induce a los residentes a “hacer un viaje a la infancia”.²³ Les pide que recuerden a sus maestros y lo hace describiendo elementos de la cotidianidad de la vida escolar y que recuerden las experiencias que tuvieron con sus maestros de la infancia:

La maestra ¿cómo era?...²⁴ primer año de primaria [...] ¿recuerdan cómo los vestían, cómo los peinaban cuando estaban en primer año de primaria? [...] ¿cómo era su escuela? [...] ¿cómo era la comunidad, ciudad, barrio, colonia donde ustedes vivían? [...] Segundo año de primaria [...]. Recuerden su segundo año de primaria [...] Tercer año [...] ¿recuerdan a su maestra o maestro de tercer grado? [...] Cuarto [...] Quinto año de primaria ¿cómo era tu maestra o maestro de quinto año? [...] ¿Cómo era tu casa? [...] ¿que hacías cuando salías de la escuela e ibas a tú casa? Sexto año de primaria, el tiempo pasa muy rápido, ve a un espejo y ve tu cara, tu cuerpo tus ojos cuando estabas en sexto año de primaria, vete a ti mismo, a ti misma, tu pelo, tu piel. ¿Recuerdas el último día del sexto año? .¿Recuerdas el cierre de sexto año, te dieron ese día tu certificado? [...] ¿Cómo era tu maestra tu maestro, recuerdas a tus amigos amigas, recuerdas a tus abuelitos, tíos, primos?... Primero de secundaria. Antes habías hecho prácticas pero ahora ya eres maestro; está a tu cargo el grupo, entonces ¿recuerdas tu juventud? ¡Que aún la tienes! Por el hecho de estar aquí eres joven, quieres mejorarte, quieres

²³La inducción para recordar pasajes de la infancia simula una técnica que se utiliza en las “terapias de regresión”. La terapia de regresión tiene influencias de corte psicoanalítico y fue creada en el siglo XIX por Pierre Janet y continuada en la actualidad por Brain Weiss. La denominada regresión terapéutica es una técnica según la cual se puede volver hacia atrás en los recuerdos y acceder a experiencias pasadas; esto se hace para poder cambiar contenidos de tipo inconsciente. (J. Álvarez, 2005).

²⁴ Los puntos suspensivos indican silencios del mediador. Los puntos entre paréntesis indican el corte de los fragmentos.

progresar, quieres superarte, quieres tener nuevas alternativas para ti, para tus alumnos, para tu familia, para quienes te rodean. [...]. Lentamente regresas de este corto viaje en el recuerdo de tu infancia de tu adolescencia... Antes habías hecho prácticas pero ahora ya eres maestro; está a tu cargo el grupo, entonces ¿recuerdas? Has ejercido tu profesión por años, y la vida, el destino, tu decisión, tu voluntad, te llevan al verano del año del 2002.. Regresamos y ahora muy pero muy lentamente, sin prisa, suavemente, lentamente, vamos irnos sentando, nos quitamos el paliacate suavemente también. Sin hablar, en silencio (O.1.1.5.4).

Actividad 5. El mediador enciende las luces, los residentes se incorporan pero permanecen ahora sentados, en el piso. El mediador invita a los residentes a que expresen, con una sola palabra, lo que sintieron con la experiencia de recordarse en la infancia. El mediador va tocando la cabeza de cada uno de los residentes; éstos, al ser tocados, expresan lo que sintieron. Algunas de esas expresiones fueron:

“Algo de miedo”, “nostalgia”, “emoción”, “extraordinariamente bien”, “felicidad”, “muy agradable”, “tranquilidad”, “gozo”, “algo muy bonito”, “placer”, “felicidad”, “recordar”, “contrastes”, “profundidad”, “divertido”, “paz”, “recuerdos”, “reflexión”, “emoción”, “miedo”, “sentimientos”, “melancolía”, “satisfacción”, “relajación”, “aceptación”, “placer”, “añoranza”, “amor”, “amistad”, “ternura”, “mejorar”, “relax”, “tristeza”, “sentimiento”, “ansiedad”, “cansancio”, “identidad consigo [sic] misma”, “aventuras”, “mucho alegría” (O.1.2.5.5).

Actividad 6. El mediador les pide que voluntariamente expresen por qué esos recuerdos les causaron tales sensaciones. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

Maestra 8. Yo quiero hablar de mi primer maestro, muy atento, que sabía apoyarnos. Había niños que tenían dificultad para escribir [...] y a mí me decía, que no requería hacer tanto planas. Había otros que les enseñaba por medio de dibujo, dependiendo de cada una de sus habilidades, para saberlas aprovechar. Era un maestro que trabajaba mucho con los padres de familia, era un apoyo para esos niños siempre nos apoyaba mucho.

Maestra 10. En primer año yo sabía leer y escribir gracias a un maestro que me enseñó. Entonces, en segundo año mi maestro no me tenía paciencia. Yo sentía que aquello que él me quería dar era por medio de sílabas, yo me desesperaba [pensaba] “y para qué esto”, estábamos en matemáticas. Le decía a una compañera: “yo no le entiendo, no entiendo cómo se hace” [...] entonces, el maestro pasa y me da unos coscorrones. Entonces yo le contesté, “buen [...] ¿para qué estoy aprendiendo?” y me dice: “Eso no me importa, aquí el maestro soy yo”. Entonces yo me quedé bien trabada, y le dije: “pues yo no quiero ser como usted maestro”. Entonces, eso lo llevo bien presente, que yo no quiero ser como ese maestro. Y lo recordé ahorita que nos trasladamos a esa etapa.

El mediador interviene con nuevas preguntas como:

¿Quién se vio a sí mismo en el espejo cuando estaba en sexto año? ¿Quién sí realmente se vio reflejado en el espejo, quién lo quiere platicar? ¿Cómo se vio a sí mismo?

Continúan las intervenciones de los residentes. El mediador avisa al grupo que se aproxima el cierre y hace la pregunta clave que invita a una reflexión de largo alcance; no espera que sea respondida en ese momento. El mediador pregunta lo siguiente:

¿Como qué tipo de maestro queremos ser recordados? ¿Maestros que dejan una huella para siempre de aprendizaje, de motivación? ¿Maestros que están dejando una huella de verdad? Que a pesar de los años yo diga: “Qué nefasto era mi maestro, qué nefasta era mi maestra” ¿Qué tipos de maestros queremos ser recordados nosotros? Porque en un tiempo más, ya nos estarán recordando nuestros alumnos, [...] ¿Cómo nos van a recordar? ¿Cómo el que me construyó, me formó, me explicó? (O.1.2.5.6).

Actividad 7. En la séptima y última actividad de esta secuencia, el mediador pide a los participantes que se recuesten una vez más boca arriba, que cierren los ojos y permanezcan en silencio. Se apagan las luces y, con una música de fondo, declara a los residentes lo siguiente:

Vivimos en un gran país, y este país es el país de la cultura, y en este país de la cultura, nadie es igual a otro, todos son diferentes y todos son importantes; todos tienen diferentes religiones, lenguas, vestimentas,

formas de pensar, sentir, amar, ser y soñar. En el país de la cultura, los niños son felices y tratan, todos, de vivir en armonía. Vamos a viajar a ese país, al país de la cultura. En ese país hay arte, belleza, democracia, educación, igualdad, respeto, lucha, trabajo. Nadie se ve con recelo, todos luchan por un mismo fin. Este es el país de la cultura.

Se prenden las luces, los residentes estiran los brazos y las piernas, comentan y bostezan. El mediador pide a los participantes ponerse de pie lentamente (O.1.2.5.7).

3.5 Componentes y estructura del dispositivo de formación

Como dije antes, para comprender las interacciones es preciso reconstruir el dispositivo que da forma al curso de capacitación inicial de PACAEP. En esta empresa, me fue de gran utilidad el trabajo de G. Barret (1991) quien hizo un análisis semejante en un contexto geográfico distinto. Con base en muchos años de enseñanza y de investigación, esta autora elaboró un esquema sintético (p. 96) en el que representa las estructuras de las actividades frecuentemente empleadas en la formación de maestros de primaria y secundaria de expresión dramática en cinco universidades canadienses. En dicho esquema (véase “Cuadro didáctico” en Anexo 2, Figura A), se destacan elementos y estructuras que son comunes a tres modalidades pedagógicas para la formación de maestros: “Arte dramático”, “Expresión dramática” y “Pedagogía de la situación”:

- La estructura del taller, según Barret (1991), sirve de referencia teórica para la organización de una clase; por ejemplo, expresión y comunicación, puesta en marcha, retroacción.
- La estructura del grupo resulta de las modalidades de organización numérica de los participantes. Según Barret (1991), la composición no es sólo un juego de reagrupamientos numéricos o de distribución de participantes, la estructura comporta variaciones que atañen a la organización del grupo y a sus implicaciones en la forma de trabajo: juego

individual- que implica trabajar solo, aislado; juego de dos- que implica tener una pareja, dúo, dual; juego de tres- trío triángulo. A partir de la variedad de reagrupaciones, se tejen múltiples relaciones y con ellas una gama de intenciones. Estas variaciones de las estructuras permiten diferentes combinaciones entre lo corporal, lo físico, lo intelectual, que se pone en juego en el nivel individual, sin afectar la capacidad colectiva, el aspecto social, el objetivo cultural.

- La estructura de los soportes contribuye a crear el entorno y a propiciar en los participantes puntos de apoyo culturales o artísticos; los soportes son los principales estimulantes de la expresión y de la comunicación; por ejemplo, pretexto,²⁵ texto, sonido, imagen y materiales en general.
- La estructura del contenido es la manera en la que se organizan los temas alrededor de los cuales giran las actividades; en los casos referidos por la autora, los temas son: identificación, situación, médium, objeto, personaje, fábula, representación. En el esquema sintético construido por Barret se pone de manifiesto que la superposición de estas estructuras da como resultado combinaciones diversas de expresión, de juego, de interacción entre los miembros del grupo, de relación con objetos y provoca situaciones progresivas (p. 98-100).

Según Barret (1991), en el entrecruzamiento de estructuras, además de la implicación de los participantes en las “propuestas”²⁶ que son realizadas y transformadas en un contexto de creación o incluso asimiladas y recreadas en un contexto de interpretación, se favorece la renovación constante de las posibilidades que el animador tiene para poner en juego.

Tomar como punto de partida el esquema propuesto por Barret facilitó, pero no evitó la tarea de reconstruir la estructura del dispositivo “Curso de capacitación inicial”. Esto no era fácil porque el dispositivo por reconstruir se desarrollaba en el ámbito de la formación de docentes, cuya estructura

²⁵ Un pretexto puede ser un objeto cotidiano que, por la situación en la que aparece, moviliza a la acción o a la interacción.

²⁶ Barret llama “propuestas” a las actividades sucesivas que van desarrollando los participantes y que van dando curso a una actividad grupal.

normativa es compleja y rígida, e implicaba acciones y espacios de expresión no convencionales.²⁷

La primera tarea que emprendí consistió en encontrar los elementos y relaciones que estructuran al conjunto de secuencias de actividades. Para ello distinguí: la organización del grupo; la forma de uso del espacio; las acciones de los residentes y las formas de interacción del grupo; las indicaciones del instructor que denominamos “mediador”; los medios que se utilizan para llevarlas a cabo, y las finalidades que se persiguen.²⁸ Aunada a esta distinción procedí a hacer la descripción de cada una de las actividades del curso, con la finalidad de encontrar los elementos comunes que revelaran la estructura subyacente para todos ellos (en la Tabla C del Anexo 1 se muestra las actividades que se realizan en el desarrollo del conjunto “Recuerdos de la infancia”, y la descripción, *grosso modo*, de los elementos comunes a todas ellas).

Una vez identificados los conjuntos de actividades, me percaté de una cierta regularidad en la manera en la que el mediador utiliza algunos elementos para “poner en marcha” al grupo. A fin de organizar la información para el análisis, agrupé todos estos elementos en cinco clases que, en su conjunto, constituyen los soportes de las actividades que organiza el mediador: 1) las acciones e interacciones; 2) las finalidades que se persiguen con esas acciones e interacciones; 3) los artefactos (los objetos o recursos y sus usos); 4) las modalidades de organización del grupo, y 5) las formas de ocupar los espacios.

A manera de ejemplo, muestro cómo se presentan estos soportes de las actividades en la secuencia que hemos denominado:

“Recuerdos de la infancia” (O.1.1.5.1 a 7):

²⁷ Por no convencional me refiero a las formas de acción y de relación entre los miembros de un grupo que se salen de lo acostumbrado; en este caso a lo acostumbrado en los cursos de formación de docentes tradicionales.

²⁸ Se trata de las finalidades del mediador, no de los residentes. En este sentido, el mediador realiza una praxis, mientras que los residentes realizan actividades que no necesariamente son praxis. Yurén (1999, 12) retoma a Sánchez Vázquez para señalar que lo característico de la actividad considerada como “praxis”, es que el proceso activo se realice de conformidad con ciertos fines y se oriente a la transformación objetiva de algo en la realidad.

1. Las acciones de los residentes (subir escaleras, acostarse en el piso, escuchar una canción, escuchar al mediador, recordar pasajes de la infancia, expresar sentimientos y reflexiones). Las formas de interacción entre los residentes (formar un círculo, tomarse de la mano y así subir las escaleras con los ojos tapados, dejarse conducir por los otros, acostarse boca arriba en el piso con los cuerpos muy próximos uno a otro, expresar sus sentimientos y experiencias de vida a los otros, escucharse).

2. Las finalidades de las acciones e interacciones (realizar acciones no convencionales, generar incertidumbre, sensibilizar al grupo, recordar experiencias significativas de la infancia, recuperar y socializar los sentimientos de los recuerdos, propiciar la libre expresión de esas experiencias, asociarlas con su propia manera de ser docente y ponerla en cuestión, recuperar la estabilización con un discurso de esperanza).

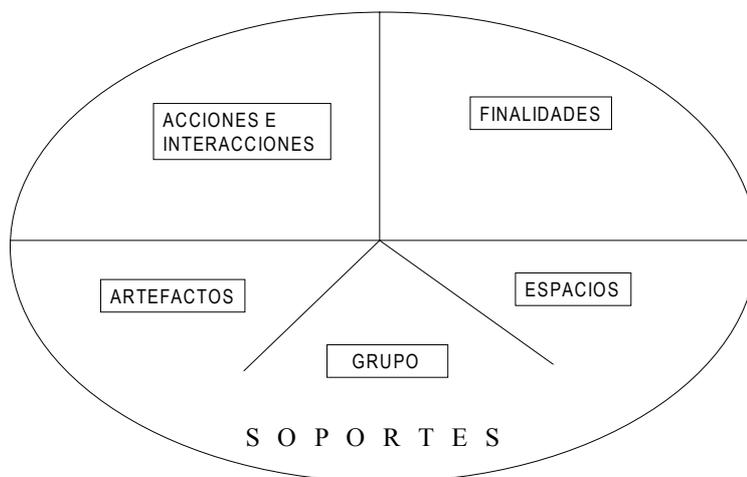
3. Los artefactos de los que se vale el mediador (paliacates para vendar los ojos, incienso para aromatizar el salón, música y el contenido de la letra de la música, la luz y la oscuridad).

4. Las formas de organización del grupo para realizar las interacciones dirigido por el mediador (los individuos suben las escaleras en fila india tomados de las manos con los ojos cubiertos; al llegar a la puerta del salón oscuro, uno por uno son conducidos al interior en donde se les acuesta en el piso uno junto a otro).

5. Los espacios y sus usos (espacios abiertos o cerrados, estar de pie, subir escaleras, caminar, acostarse en el piso, sentarse en el piso).

Estos cinco elementos son los puntos de apoyo o soportes de los que se vale el mediador para poner en marcha las actividades. Al mismo tiempo, se trata de elementos sin los cuales las actividades no se podrían llevar a cabo. En este sentido es que puede decirse que son elementos estructurales de las actividades (ver figura 3).

Figura 3. Estructura de las actividades y soportes de la mediación



Katya Luna Chrzanowski 2005

Aunados a los soportes de los que se vale el mediador están las formas de interacción de éste con el grupo, estos dos elementos constituyen la estructura de la mediación. Ésta se construye progresivamente en el proceso de trabajo, pero mantiene un estilo²⁹ que parecen compartir los instructores de los cursos PACAEP.³⁰ El estilo de la mediación se revela en la relación que el mediador mantiene con los alumnos. En dicha relación distingo, en principio, tres aspectos: 1. La estrategia formativa que se constituye por la manera en la que utiliza los soportes para lograr ciertas finalidades. 2. Los roles que asume en la mediación, como facilitador, como instructor o animador. 3. Los sentidos que imprime a la mediación a través de la comunicación lingüística y no verbal (ver Figura 4).

²⁹ Por “estilo” entiendo al carácter propio que le da el mediador a su obra: la mediación.

³⁰ Aunque en este trabajo sólo se presenta el análisis de lo que se observó en los tres días del Curso de capacitación inicial, la afirmación que hago acerca de que los instructores del PACAEP comparten ese estilo, la baso en notas de campo y observaciones realizadas a lo largo de varios años.

Figura 4. Estructura del estilo de la mediación.

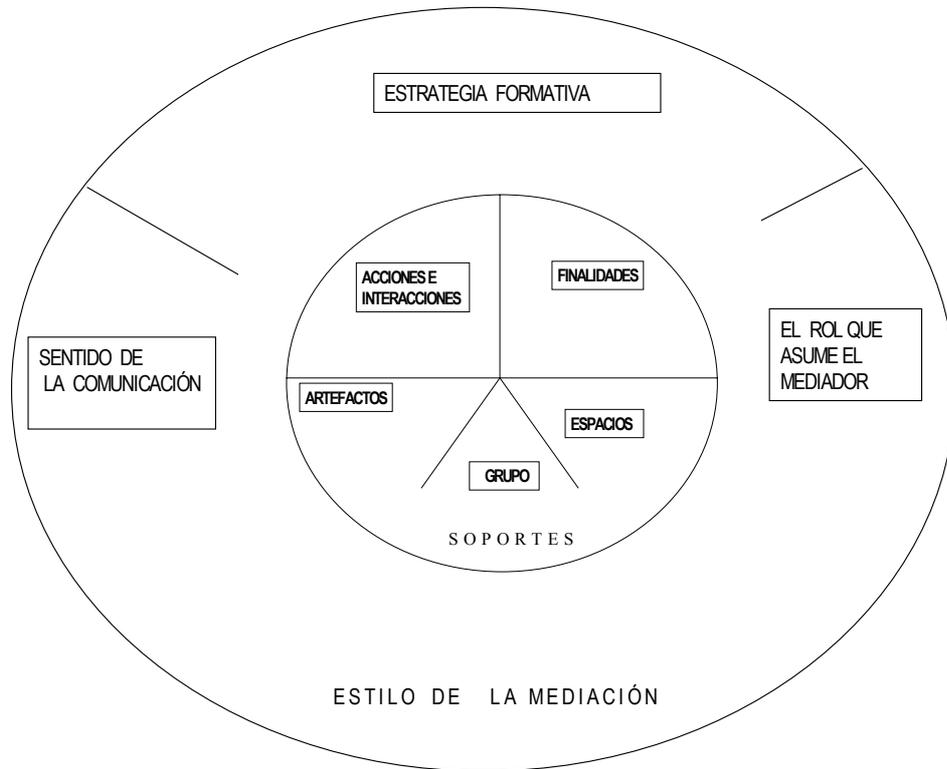


Katya Luna Chrzanowski 2005

Aunque la estructura del estilo de mediación que se presenta en la figura 4 puede ser aplicable, en general, a la mediación en cualquier dispositivo de formación no formal, nuestra intención se orientó a examinar cómo operaba esta estructura en un caso particular: el dispositivo del “Curso de capacitación inicial del PACAEP”. A ello me referiré con detalle en el capítulo 4.

En el proceso formativo puesto en marcha se articulan la estructura de las actividades y la del estilo de la mediación sin que dicha articulación las mantenga fijas. Lejos de eso, la articulación permite el movimiento de los elementos al interior de la estructura y de las estructuras entre sí dando lugar a una dinámica que hace posible la renovación constante de las combinaciones de los elementos, al poner en marcha las actividades. En conjunto, los soportes y el estilo de la mediación constituyen la estructura de base del dispositivo “curso de capacitación inicial” del PACAEP. En la figura 5 se representa este conjunto.

Figura 5. Estructura de base del “Curso de formación inicial del PACAEP



Katya Luna Chrzanowski 2005

En el capítulo 4, nos referiremos centralmente a las acciones y las interacciones, así como a las finalidades de éstas. En el capítulo 5, analizaremos el estilo de mediación. Los artefactos, el grupo y los espacios se irán trabajando en ambos capítulos, en la medida en que resulte pertinente hablar de ellos para lograr una mejor comprensión del dispositivo.

Capítulo 4. Entre rupturas, juegos y ritos: la iniciación del MAC

De repente, esas dinámicas de juego, de canto, de baile, de todo te rompen el esquema; entonces experimentas otro tipo de cosas; entonces llegas a la identificación, al compañerismo, al juego, a los sentimientos (O.CNE1E.Q).

Presentación

En el capítulo anterior indiqué la manera en la que se procedió a sistematizar y analizar los registros de observaciones de campo. Ello permitió identificar componentes y relaciones, a partir de los cuales, se construyó una estructura que puede ser aplicable al análisis de diferentes dispositivos de formación no formal.

La necesidad de comprender las formas de interacción, así como sus particularidades, me condujo a examinar cómo se realizan éstas en el seno del dispositivo y el papel que juegan en el proceso formativo. En este capítulo, presento los resultados del análisis de las actividades que realizan los profesores que participan en el curso de capacitación inicial del PACAEP, con la finalidad de poner al descubierto los efectos que éstas producen tanto en las creencias y actitudes de los profesores en torno a su práctica profesional, como en el sentido que le dan a ésta. Como base para ese análisis, hice una clasificación de las actividades que me permitió identificar el tipo de interacciones que se producen, la intencionalidad que las anima, las condiciones en las que éstas se llevan a cabo y el tipo de experiencias que sensibilizan al profesor para ser introducido al modo de ser MAC. Dicho de manera resumida, en este capítulo expongo las experiencias que los profesores vivieron en el curso y que conllevan identificaciones y crisis identitarias, a la vez que refuerzan la configuración identitaria³¹ del MAC.

³¹ Este término se emplea en el sentido que le da Dubar (2000, 11).

4.1 Acciones e interacciones

Las observaciones efectuadas nos revelan que las acciones e interacciones que realizan los residentes en las actividades del curso son de distintos tipos. Haciendo un recuento rápido, podemos decir que en la capacitación inicial observamos a los residentes: intercambiar ideas, escuchar las expresiones de los miembros del grupo y los discursos del mediador, expresarse abiertamente, reflexionar acerca de las acciones realizadas, animar a los compañeros, demostrar afecto y reconocimiento, experimentar acercamientos corporales, disfrazarse, pintar el cuerpo a un compañero, representar a otros, participar en ceremonias y rituales, tomar parte en competencias en equipo, cantar y bailar, dibujar, pintar, inventar canciones y porras.

Para clasificar los conjuntos de acciones e interacciones me di a la tarea de examinar cada una de las actividades incluidas en cada una de las secuencias, a fin de encontrar elementos comunes y construir una tipología que hiciera inteligible lo que sucede en el proceso formativo.

Para mostrar cómo llevé a cabo este procedimiento tomo, una vez más, el ejemplo de “Recuerdos de la infancia”. En la tabla 4.1 se muestran las actividades de esa secuencia que fueron registradas y se destacan las acciones e interacciones que realizan los residentes.

Tabla 4.1. Ejemplo de identificación de acciones e interacciones por actividad.

Secuencia de actividades: “Recuerdos de la infancia”	Acciones e interacciones
<p>Actividad 1. El grupo de residentes se encuentra en el patio del recinto donde se lleva a cabo la sesión del primer día de la capacitación. Forman un círculo. En el centro del círculo está mediador. Éste da la indicación para que los residentes se venden los ojos utilizando los paliacates que cada uno recibió a su llegada al curso. Cuando todos se han puesto las vendas, el mediador les pide que se tomen de las manos para formar una fila. Guiados por los miembros del equipo que colabora con el mediador, suben las escaleras hasta un gran salón en el segundo piso del recinto (O. 1.1.5.1).</p>	<p>a) formar un círculo en el patio; b) vendarse los ojos; c) tomarse de las manos para formar una fila, y d) subir las escaleras en fila, tomados de las manos y con los ojos vendados. Se trata de teatralizaciones y movimientos corporales no convencionales.</p>
<p>Actividad 2. En el segundo piso, frente al gran salón oscuro y con olor a incienso, los residentes son conducidos, uno por uno, al interior y “acomodados” en el piso. Se les pide que se acuesten con los pies y los brazos estirados. El procedimiento continúa hasta que los sesenta residentes se han acomodado de la misma manera. Se cierran las puertas y el mediador, con una voz suave, nombra algunas partes del cuerpo, y pide al grupo que se relaje poco a poco (O. 1.1.5.2).</p>	<p>a) dejarse guiar con los ojos vendados; b) acostarse en el piso en un salón oscuro con olor a incienso; c) esperar en esa posición hasta que cada uno de los miembros del grupo fue acomodado en el piso, y d) escuchar las palabras del mediador y relajarse. Las primeras tres acciones tienen una estructura ritual. En la cuarta adoptan la posición de escucha.</p>
<p>Actividad 3. A continuación el mediador da la señal a sus colaboradores para iniciar una grabación. Se trata de una canción que refiere pasajes de la niñez. Los residentes continúan en la misma posición anterior y escuchan la música (O.1.1.5.3).</p>	<p>a) escuchar una canción, y b) adoptar condiciones corporales no convencionales. En resumen, adoptan una posición de escucha en condiciones no convencionales.</p>
<p>Actividad 4. Al terminar la canción, el grupo permanece en la misma posición, todavía en la oscuridad. El mediador, con voz suave, induce a los residentes a “hacer un viaje a la infancia”. Les pide que recuerden a sus maestros y lo hace describiendo elementos de la cotidianeidad de la vida escolar. Les pide que recuerden las experiencias que tuvieron con sus maestros de la infancia y que al hacerlo se vean en el espejo (O.1.1.5.4).</p>	<p>a) escuchar las palabras del mediador en la misma posición no convencional; b) recordar sensaciones significativas de su infancia, y c) “verse al espejo”. Adoptan una posición de escucha y hacen una presentación de sí cuando se recuerdan en la infancia. La inducción para que los residentes se “reconozcan en un espejo”, es similar a técnicas de psicoterapia de grupo.</p>

<p>Actividad 5. Al terminar la inducción del recuerdo de la infancia, el mediador enciende las luces, los residentes se incorporan pero permanecen sentados en el piso. El mediador invita a los residentes a que expresen, con una sola palabra, lo que sintieron con la experiencia de recordarse en la infancia. El mediador va tocando la cabeza de cada uno de los residentes; éstos, al ser tocados, expresan con una palabra lo que sintieron (O.1.2.5.5).</p>	<p>a) incorporarse y sentarse en el piso; b) expresar los sentimientos que evocaron recuerdos de su infancia; y c) escuchar las participaciones de los miembros del grupo. En resumen, los residentes expresan sus sentimientos con respecto a experiencias significativas del pasado; hablan de sí mismos y escuchan a los demás.</p>
<p>Actividad 6. Al terminar, el mediador pide a los residentes que a voluntad expresen por qué esos recuerdos les causaron tales sensaciones. La tercera parte del grupo de residentes narra sus experiencias de la infancia señalando a los maestros que les dejaron buenos recuerdos y a los que les dejaron malos recuerdos. Cuando no hay más intervenciones, el mediador pide al grupo que reflexionen en cuanto a cómo quisieran ser recordados por sus alumnos (O.1.2.5.6).</p>	<p>a) expresar, a voluntad, el origen de esos sentimientos; b) reflexionar sobre las experiencias agradables y desagradables vividas con sus maestros de la infancia y c) reflexionar acerca de la manera en la que ellos se comportan con sus alumnos. En suma, reflexionan y hablan de sí mismos y escuchan las reflexiones de los demás en condiciones corporales no convencionales.</p>
<p>Actividad 7. El mediador pide al grupo que se recueste una vez más boca arriba, cierre los ojos y permanezca en silencio. Se apagan las luces y, con una música de fondo, y pronuncia un discurso que hace referencia a que vivimos en un país en donde hay cultura, igualdad, lucha, democracia, educación, trabajo, y respeto por las diferencias y que en un país así, los niños son felices y todos tratan de vivir en armonía y luchar por un mismo fin. Al terminar, se prenden las luces, los residentes estiran los brazos y las piernas, comentan y bostezan. El mediador les pide ponerse de pie lentamente (O.1.2.5.7).</p>	<p>a) Acostarse en el piso boca arriba, en silencio y con los ojos cerrados. 2. Escuchar la música de fondo y el discurso del mediador. Con esta actividad, los residentes, están en posición de escucha y lo hacen en condiciones corporales no convencionales.</p>

Katya Luna Chrzanowski, 2005

El ejercicio expuesto en la tabla 4.1 y repetido por cada una de las secuencias de actividades, me permitió distinguir dos tipos básicos de acciones e interacciones que he denominado respectivamente “lúdicas” y “no lúdicas”. Las acciones e interacciones lúdicas son aquellas que tienen una estructura de juego –porque se realizan “despreocupadamente”, sin atender a las formas sociales- aunque su finalidad no sea el juego mismo. Ejemplos de actividades de este tipo son: acostarse en el piso, caminar con los ojos vendados en fila por una escalera. Las acciones e interacciones que llamamos “no lúdicas” por

contraste con las anteriores son interacciones mediadas por actos de habla con pretensiones de validez, en las que los sujetos adoptan de manera alternada los papeles de hablante y escucha. Ejemplos de estas son: la expresión y la escucha atenta de reflexiones sobre experiencias significativas, de sentimientos y deseos de los miembros del grupo.

Cabe señalar que, en algunos casos, dependiendo de la finalidad de la actividad, el mediador y su equipo de apoyo también participaron en la realización de las acciones e interacciones.

4.2 Acciones e interacciones lúdicas.

Johan Huizinga (2004, 28) considera que la función del juego se puede derivar de dos aspectos esenciales: como lucha por algo o como representación de algo. Por resultar pertinente a lo observado, utilicé la misma distinción que hace Huizinga, y separé por un lado, las acciones e interacciones que consideré tienen la función de representación de algo y, por otro, las que son del tipo de lucha o competencia por algo. A las primeras las denominé “dramatizaciones”, y a las segundas “competencias”. En el grupo de dramatizaciones incluí una serie de actividades que por su estructura pueden distinguirse como:

- a. Imitaciones: cantos y bailes, teatralizaciones.
- b. Rituales: uso de objetos simbólicos, ceremonias.
- c. Aproximaciones corporales: contactos corporales y movimientos corporales no convencionales.

La identificación de las acciones e interacciones a partir del examen de las 61 actividades que se realizaron, permitió distinguir que hubo algún tipo de acción o interacción lúdica en 52 actividades correspondientes a 13 de las 16 secuencias que reconstruimos. En la tabla 4.2 se muestra la distribución de éstas en los conjuntos de actividades.

Tabla. 4.2 Presencia de acciones e interacciones lúdicas en las secuencias de actividades.

Secuencias de actividades	ACCIONES E INTERACCIONES LÚDICAS			
	Dramatizaciones			Competencia
	Imitación	Aproximación corporal	Ritual	
1			1	
2	2	1		
3				
4	2			
5		2	1	
6		1		1
7	2	1		
8	3	2		1
9		1		1
10	5	4		1
11	2	1		
12				
13	1	1		
14				
15	2	2		1
16		4	6	
Subtotales	19	20	8	5

Katya Luna Chrzanowski, 2005

La distribución de las acciones e interacciones lúdicas en el conjunto de actividades revela el peso de lo lúdico en el dispositivo que estoy analizando. A continuación me referiré a cada uno de los subtipos de acciones e interacciones lúdicas.

I Dramatizaciones

Las acciones e interacciones que se realizan para representar algo demandan de parte de los sujetos que las realizan una manifestación expresiva. Esta no siempre resultó fácil para los residentes porque implicaba romper con formas de relación acostumbradas en el ámbito laboral. La dificultad aumentaba en la medida en que a eso se le aunaban acciones e interacciones que se acompañaban de movimientos corporales poco usuales en el medio de trabajo.

A. Imitaciones.

Las acciones lúdicas que he considerado como imitaciones son de dos tipos: los cantos y bailes, y las teatralizaciones.

Los cantos y bailes son retahílas similares a las que encontramos en los juegos de la infancia. Las actividades que incluyen imitaciones de este tipo son las más frecuentes en las dinámicas o secuencias. Las he llamado así porque los residentes las aprenden imitando al mediador. El procedimiento consiste en que éste repite la retahíla, cantando estrofa por estrofa, y los demás lo imitan. Una y otra vez repiten. Por su parte, el mediador anima al grupo para que lo hagan solos e incluso les invita a cambiar algunos elementos de las estrofas. La repetición de las estrofas, se acompaña con movimientos corporales de mímica, que representan partes del texto que se canta. El instructor hace estos movimientos y los residentes lo imitan, como se aprecia en el siguiente ejemplo:

[El mediador canta, caminando en el espacio interior de un gran círculo, formado por el grupo] *La mané se va poniendo, donde vaya yo diciendo, donde vaya yo diciendo, la mané se va a poner. Que lo baile...* [El mediador interrumpe para aclarar a los residentes la manera de realizar el juego]: “Acuérdense que yo llego a la primera parte y ustedes hacen eco de eso”.

[El mediador continúa cantando]: *Que lo baile, que lo baile, que lo baile, que lo baile Doña Petra y Don Manuel. Que lo baile, que lo baile que lo baile todo el mundo, el perro de Facundo y la gata de la Inés, ta ta ta, ta ta ta, ta.*

[El mediador hace con los brazos un movimiento de arriba hacia abajo y viceversa]. *La mané se va poniendo, donde vaya yo diciendo, donde vaya yo diciendo la mané se va a poner.* [Aclara]: “Escuchen, recuerden amigos maestros que una cosa es oír y otra escuchar; es muy importante. A veces dicen que oímos con nuestro órgano auditivo pero escuchamos con la emoción, con el corazón”.

[El mediador continúa cantando]: *Que lo baile, que lo baile, que lo baile todo el mundo, el perro de Facundo y la gata de la Inés, pararán, pararán. Una mané, en el ojé, la otra mané en el ombligué* [el mediador se pone una mano en el ojo y la otra en el ombligo].

[Los residentes repiten la base de la retahíla]: *Que lo baile, que lo baile, que lo baile, que lo baile Doña Petra y Don Manuel. Que lo baile, que lo baile que lo baile todo el mundo,*

el perro de Facundo y la gata de la Inés, ta ta ta ta, ta ta ta, ta. Una mané [de pronto uno de los residentes seleccionado por el mediador al tocarle el hombro, propone un cambio]: En la barrigué, la otra mané en la rodillé.

[El grupo repite esto último tocándose con una mano la barriga y con la otra la rodilla y continúa] *Que lo baile que lo baile Doña Petra y Don Manuel. La mané se va poniendo, donde vaya yo diciendo, donde vaya yo diciendo la mané se va a poner. Que lo baile, que lo baile, que lo baile todo el mundo, el perro de Facundo y la gata de la Inés, pararán, pararán (O. 2.8.10.6-1).*

En este tipo de actividad, la finalidad de las interacciones de imitación consistió en que los residentes aprendieran canciones y bailes, cantando y bailando. Otro de los rasgos que caracterizaron este tipo de actividad fue el de realizar aproximaciones corporales no acostumbradas. En el ejemplo expuesto, todos los participantes tocaron las partes del cuerpo que se enunciaban en la retahíla y esto les produjo risas que manifestaban un cierto estado de alegría.

Otro aspecto que cabe destacar es que incluyen acciones e interacciones lúdicas que obligan a romper con las jerarquías laborales. Así, en la actividad observada, no hubo distinción entre directores de plantel, supervisores, maestros de grupo o comisionados. Todos los residentes participaron por igual.

Por imitación, los residentes aprenden los bailes y las letras de las canciones que los acompañan y la técnica para enseñarlos; ésta consiste en repetir cada una de las estrofas de la canción, varias veces, siguiendo el ritmo del mediador. Una vez que se ha memorizado la letra, se suma el movimiento que corresponde al baile, nuevamente siguiendo los pasos del mediador. Cuando se ha aprendido, todo el grupo baila y canta, como si fuera una puesta en marcha de la obra construida. La técnica de imitación propicia que los residentes se atrevan a bailar y a cantar sin correr el riesgo de las críticas que puedan derivarse de ello; esta actividad se realiza por indicaciones del mediador, quién además las lleva a cabo él mismo. El grupo se siente confiado, no hay observadores críticos, todos participan como protagonistas de la acción.

Otras actividades de imitación son las teatralizaciones. Entre ellas están los juegos de mímica, o pequeñas presentaciones en escena preparadas por los equipos de residentes. Los argumentos para estas puestas en escena suelen ser adaptaciones que realizan los equipos, a partir de fragmentos extraídos de textos del PACAEP. En este caso, se imita, con variantes, lo que otros hacen o lo que podría hacer un personaje imaginario. En el caso de las teatralizaciones el aprendizaje se logra mediante el ejercicio. El sujeto se da cuenta de que ha aprendido cuando recibe señales de que su representación ha sido verosímil, por ejemplo, cuando los otros entienden lo que dice con mímica o cuando la dramatización que ha hecho de algún personaje es comprendida por los otros. Las acciones e interacciones en las que encontramos los tipos de imitación antes descritos, así como las finalidades que persiguen se muestran en la tabla 4.3.

Tabla 4.3. Acciones e Interacciones de imitación

Cantos y bailes	Finalidades
1.3.7.1 "Baila, Morena Baila". 1.6.8.4 "A moler el nixtamal" 2.6.10.1 " Agore ó" 2.11.11.4 "Mi tío llegó" 2.8.10.6. "Que lo baile, que lo baile"	1. Que aprendan un canto y baile que pueden utilizar los residentes con sus propios alumnos. 2. Que movilicen el cuerpo de manera no convencional. 3. Que se aproximen de manera no convencional a los compañeros.
Teatralizaciones 1.1.2.1-2 Representación del compañero con mímica. 1.4-6.8.3 Representación teatralizada de lo que es PACAEP. 1.1.4.1 Mímica que representa hacer la mezcla para un pastel imaginario. Los ingredientes son las expectativas del curso. 2.8.10.8 Pintura mural en grupo representando "El lugar donde yo nací". 3.13.13.1 Teatralización y canto: "La rana".	1. Que movilicen el cuerpo de manera no convencional. 2. Que se aproximen de manera no convencional a los compañeros 3. Presentarse ante los demás como otra persona. 4. Hacer como sí.

Katya Luna Chrzanowski, 2005

Las funciones de las actividades lúdicas de imitación parecen consistir en aprender una técnica de enseñanza por imitación; aprender cantos y danzas que puede utilizar en su propia práctica docente, y adquirir confianza en sí mismos para atreverse a cantar, bailar y representar personajes o comunicarse con lenguaje gestual.

B. Rituales.

Las acciones e interacciones rituales se materializan en ceremonias en las que los participantes mantienen una actitud reverente. En esas ceremonias están presentes objetos a los que el mediador y los residentes les atribuyen un carácter simbólico asociado con el devenir MAC. Como todo objeto simbólico, los que se utilizan en el curso apuntan a lo que Turner (1980, 30) llama un “polo ideológico”, cuyo contenido deriva del conjunto de normas y valores que guían a las personas en tanto que miembros de un grupo. En el dispositivo que se analiza esos objetos simbólicos remiten a los residentes a lo que significa ser MAC, a su modo ideal de ser, a lo que los identifica y constituye su referente de valor.

.Algunos objetos simbólicos que se utilizaron en las interacciones de tipo ritual son: paliacates de colores, velas, tatuajes en el cuerpo, cartas que ellos han escrito, espacios, a veces oscuros y a veces luminosos. El uso que hacen los actores de algunos de estos objetos simbólicos, se describe a continuación:

Objeto simbólico: Paliacate.

Los colaboradores del mediador esperan la llegada de los residentes en la puerta del recinto en donde se llevará a cabo el curso. Al recibir a los residentes, los colaboradores atan un paliacate al cuello de cada uno de ellos; al hacerlo, pronuncian las siguientes palabras: “Bienvenido a PACAEP, este es el símbolo del MAC y lo llevarás puesto durante todo el curso” (O.1.1.1.1).

En las observaciones que registré, constaté que los residentes portan el paliacate, ya sea atado al cuello, en el brazo o en el pelo, en todas las actividades que realizan, tanto a lo largo de la fase inicial, como en la fase intensiva (en suma, tres semanas en total).

La vela encendida es otro objeto simbólico que fue utilizado en el curso. Su uso fue muy significativo en las actividades de despedida con las que cierra la fase inicial del curso de capacitación. En ellas los residentes realizan interacciones de tipo ritual, en las que expresan sus sentimientos, deseos y expectativas a modo de plegarias. Describo a continuación algunos fragmentos de observaciones de estas actividades:

Secuencia: El ritual con velas.

Se desarrolla en un gran salón; el grupo se organiza para formar un círculo, todos tienen una vela apagada en las manos. El mediador pide a todos los maestros que anteriormente han tomado la capacitación³² se acerquen a él y dice:

“Todos los que estamos en medio, hemos recibido esta luz, esta luz, es la luz de PACAEP, es una luz de cultura, de educación, de ánimo que da alas y raíces a

³² Se trata de maestros que forman parte del equipo de colaboradores del mediador y de otros maestros que ya han sido capacitados como MAC y están en servicio. Estos últimos participan en este curso como parte de lo que para ellos es la capacitación continua.

los niños. Con esta luz queremos alumbrar la oscuridad para seguir adelante, y al equipo al que yo en este momento le entrego [la luz...]; a todos los que tenemos en el corazón esta llama que no se apaga, a veces baja de volumen, pero no hay que permitir que se apague nunca. Entonces, entrego yo la luz nuevamente de PACAEP a O³³, a J., a C. a otro J., J., A., V., D., J. L., y M., A., L. Ahorita vamos a compartir con todos nuestros compañeros esta luz de PACAEP” (O.3.18.16.6).

Al momento de nombrarlos enciende sus velas, y éstos a su vez encienden las velas de los residentes, cuando todas las velas estuvieron encendidas el mediador dice:

“Maestros, el equipo de PACAEP se entrega a ustedes, y les pido que todos, para poder compartir en este círculo mágico, digamos un pensamiento sincero del fondo de nuestro corazón. No podemos cerrar el círculo y apagar la luz, hasta que todos hayamos expresado un pensamiento, un sentimiento. Maestros, tienen en sus manos la luz de PACAEP” (O.3.18.16.6).

A continuación cada uno de los 64 participantes expresa sus pensamientos y sentimientos. Algunas de estas expresiones son las siguientes:

- *“Bueno, yo quiero decirles en este momento que todas estas experiencias que hemos compartido, y que vamos a seguir compartiendo, no se queden en nosotros, y [que] las llevemos a aquellas aulas, muy alejadas en la sierra, y siempre tratemos a nuestros niños con mucho cariño y con mucho amor porque, como sabemos, carecen de él”* (O.3.18.16.6-1).

- *“Yo quiero abonar en el sentido de la riqueza que hoy compartimos, y la riqueza interior que es la que hace mover muchas cosas; esa fuerza interna que nosotros llevamos por dentro pero que, en un momento dado, es la que nos hace tener ideales, tener utopías. Pero no porque son utopías son algo que no se pueda cumplir en nuestro interior, en nuestra fuerza, en nuestra capacidad, en nuestra inteligencia, en nuestra fe; por eso, por esa fe, quiero compartir este momento con todo este equipo de futuros maestros”* (O.3.18.16.6-2).

- *“Yo quiero desear a todos los compañeros que hoy reciben esta luz por vez primera que la hagan brillar en los corazones de sus alumnos, y que si notan*

³³Con una sola letra distingo a los participantes para garantizar la confidencialidad de su identidad.

algún tropiezo, algún desmayo, recuerden esta unión que tenemos esta tarde” (O.3.18.16.6-7).

- “Yo quiero decirles que la luz es vida; que si dejamos apagar esta luz, habremos muerto los maestros MAC. ¡Que siempre mantengamos esta luz encendida en nuestros niños, los padres de familia y los que nos rodean!” (O.3.18.16.6-9).

- “Yo quiero destacar, el valor con que algunos compañeros, maestros aquí presentes, han puesto ya en práctica el plan de PACAEP, y estoy seguro de que se han enfrentado a infinidad de obstáculos, pero esos no han sido factores [que les impida] (para) lograr sus metas” (O.3.18.16.6-12).

- “Sé que esta luz [con la] que hoy nos ha condecorado PACAEP a todos los que iniciamos por primera vez, es el camino, es lo que nos va a ayudar para vencer todos los obstáculos para llegar a buen destino, que son nuestros niños que nos esperan en sus aulas” (O.3.18.16.6-16).

“Sé que esta luz me va a conducir en el camino. En mi pueblo estaba dando palos de ciego porque se tira una y otra actividad pero no se realiza plenamente como ahorita que he estado viendo y preguntando a mis compañeros que ya tienen años en PACAEP. Y bueno, veo que verdaderamente esa luz desde este momento me ha iluminado y espero llevarla hacia cada uno de los niños con los que yo trabajo” (O.18.16.6-18).

Estas formas de interacción son semejantes a los *ritos de paso* que se hacen en momentos especiales en donde se rompe el curso de la vida cotidiana, en el marco de cualquier cultura. Con estos ritos, se simboliza el paso de una condición a otra, de un estado a otro -como se ve en las celebraciones de cumpleaños, en los casamientos, en las graduaciones, o en bautizos o ceremonias similares-.

En el contexto del rito de paso que se celebra al finalizar el curso de capacitación inicial, las velas encendidas representan para los residentes la “luz de PACAEP”, la cual significa “vida”, “honor”, “riqueza interior”, “luz que guía (sabiduría)”, “amor”, “fuerza para superar los obstáculos”. El mediador entrega esa luz a los MAC ya capacitados y éstos a su vez la entregan a los residentes que inician la capacitación. En el marco de la ceremonia el objeto simbólico es entregado por los colaboradores del mediador a los residentes; es decir, los ya iniciados (los que ya son MAC), entregan el objeto simbólico a los que serán iniciados (los que serán MAC).

En las acciones e interacciones rituales que son parte del dispositivo, los residentes adoptan posturas corporales no habituales en un curso tradicional, expresan sentimientos profundos producidos por los recuerdos significativos relacionados consigo mismos, expresan deseos vinculados con su práctica docente y con su forma de vida. A continuación describo fragmentos de la actividad “ritual de limpia” del conjunto 16 (ver tabla 3.1 en el anexo 1):

Secuencia: Ritual de limpia

Los residentes están sentados por parejas frente a frente. Escriben, por indicación del mediador, en una hoja de papel una carta en donde le dicen a un ser querido algo que le han querido decir pero no han podido. Cuando concluyen la carta, el mediador (A) y una de sus colaboradoras (B) muestran al grupo la manera en la que van a proceder a continuación. (A) deja su carta en el piso a los pies de (B), éste pasa la carta sobre el cuerpo de (A) haciendo un movimiento de arriba hacia abajo, desliza la hoja de papel desde la cabeza a los pies tomándola con las dos manos; de esta forma recorre todo el cuerpo de (A). Al terminar, (B) toma la carta de (A) y la desliza sobre el cuerpo de (B) de la misma forma como se describió anteriormente. Después, (A) se coloca frente a (B) y deja la hoja en el piso a los pies de (B). Ambos juntan las palmas de sus manos. El mediador pide a los residentes que realicen la misma operación por parejas. Se apaga la luz, todos hablan, comentan y se colocan de pie frente a frente en parejas. Las parejas toman las cartas y recorren los cuerpos de sus compañeros con ellas. Finalmente, el mediador prende una hoguera en la parrilla que hay en una esquina del salón e invita a todos a que vayan pasando con su hoja y la tiren en el fuego. Los residentes forman una larga hilera y uno a la vez prenden su carta en la fogata (O. 3.18.16,2).

En las acciones e interacciones de tipo ritual, como las que he descrito, los residentes utilizan objetos a los que le atribuyen un significado de identidad como MAC y realizan ceremonias que tienen un significado cuasi sagrado. Así, por ejemplo, en las actividades descritas, se sacraliza “la luz del PACAEP” como un don, como algo que eleva la dignidad de quien lo posee; el profesor que se forma para ser MAC, debe pasar por un proceso de limpieza o purificación para ser digno de recibir la dignidad que se le confiere. Las palabras que se pronuncian a manera de plegarias o invocaciones,³⁴ refuerzan

³⁴ Plegaria: Deprecación (ruego, súplica, petición) u oración (discurso pronunciado en público a fin de persuadir a los oyentes a mover su ánimo) humilde (Casares, 1966, 661).

el sentido ritual de las actividades, como se aprecia en el siguiente fragmento de observación:

Habla el mediador:

“¡Qué el fuego que todo lo purifica lo limpia, limpie nuestro corazón, nuestra mente, nuestro espíritu, nuestra inteligencia de las cosas que pudieran lastimarnos, dañarnos, herirnos, hasta que desaparezca el último papel, maestros, y haya quedado en cenizas!” (O.3.17.16.2).

Hablan diversos residentes:

- *“Yo en este momento, le pido a Dios por todos nosotros y por los que no están presentes que nos dé fuerza para salir adelante” (O.3.18.16.6-4).*

- *“Yo hoy quiero decirles que recibo esta luz del conocimiento de PACAEP con mucho agrado, como todos, y quisiera que esta luz del conocimiento la llevemos con nosotros y que nunca se nos acabe. Y si en algún momento vemos que la flama baja, la vuelvan a subir, y que siempre esta luz nos permita compaginar con niños, papás, compañeros maestros, supervisores, y todos aquellos que nos encontremos en el camino. Y que esta luz nos permita entrar en todos los lugares, y nunca estar en la oscuridad. La luz sirve para alumbrar, pero de nada sirve si la tenemos abajo; hay que ponerla en alto. Nosotros tenemos que poner en alto [todos levantan la vela que cada uno tiene en la mano], porque somos lo que tenemos, nuestras capacidades, para los niños, para los padres, para nuestros compañeros. Utilicemos la luz que tenemos para realizar, con compromiso y entrega, nuestro trabajo. PACAEP nos da las alas” (O.3.18.16.6-5).*

- *“Yo quiero que PACAEP sea mi luz en todo lo adverso que encuentra el maestro en sus prácticas. Que esta luz, igual para ustedes, los guíe y los ayude a salir adelante cuando tengan alguna adversidad o incomprensión en su práctica” (O.3.18.16.6-21).*

- *“Esta vela podrá extinguirse, pero la vela que se ha encendido en nuestros corazones, no podrá apagarse aunque llueva, aunque caigan tormentas, nevadas granizadas o cualquier tempestad; porque para cuando caiga la primera, esa luz que llevamos en nuestros corazones se habrá multiplicado por*

todo el contexto en el que caminemos, en la vida de nuestros alumnos de nuestros compañeros, y de la gente que nos rodea, así sea” (O.3.18.16.6-22).

El análisis de las 61 actividades permitió identificar aquellas que tienen una estructura ritual. Todas ellas, así como las finalidades que persiguen, se muestran en la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Las acciones e interacciones rituales

<i>Acciones e interacciones rituales</i>	Finalidades
1.1.1.1 Cada uno de los residentes recibe, el primer día del curso, un paliacate. Los miembros del equipo que colabora con el mediador, lo atan al cuello y dicen: “Este es el símbolo del PACAEP”.	1. Que se asuman como miembros del PACAEP: MAC.
1.1.5.1-3 Con ojos vendados son conducidos por el equipo que colabora con el mediador a un salón oscuro con olor a incienso. Se acuestan en el piso, con los ojos vendados, escuchan una canción que habla de los recuerdos de la infancia. Al terminar la canción, el mediador conduce al grupo a recordar vivencias de su infancia en la escuela.	2. Que se identifiquen con un cierto tipo de maestro, cuestionar su manera de ser con los alumnos al
2.11.11.5 Canto a Omaná. Canto ritual tarahumara de resistencia física.	reconocerse como un buen o mal maestro.
3.17.16.1-6. Los residentes escriben una carta a un ser querido acerca de las cosas dolorosas que nunca le han dicho. Ritual de "limpia" por parejas se recorren con la carta el cuerpo del compañero para "limpiarlo", de las cosas tristes. Al terminar uno por uno queman su carta en una hoguera encendida en el extremo del salón.	3. Que reconozcan sus sentimientos de enojo o de tristeza y que se limpien de ellos quemándolos.
Ritual de carga de energía. Con las manos "energetizadas", en parejas, recorren con las manos el cuerpo del compañero.	3. “Cargarse de energía y resistencia física” para ser MAC.
Ritual con velas. La luz de PACAEP. Los residentes forman un círculo en una habitación cerrada y con la luz apagada. Reciben del equipo de colaboradores del mediador una vela y al prenderla dicen: Esta es “la luz de PACAEP”. Cuando todos tienen la vela prendida, el mediador les solicita que cada uno exprese lo que siente. Todo el grupo escucha con atención. Al terminar todos apagan la vela a la cuenta de tres del mediador.	4. Sacralizar el momento de cierre del curso inicial del PACAEP para ser MAC.
	5. Que expresen los sentimientos profundos.

Katya Luna Chrzanowski, 2005

De acuerdo con lo dicho por los propios actores, las finalidades de las actividades de tipo ritual, son: “asumirse como Maestro de Actividades Culturales del PACAEP”; “ser MAC”; “identificarse con un tipo de maestro”, “cuestionarse y reconocerse como un buen o mal maestro”; “limpiarse simbólicamente”; “prepararse para ser otro”; “cargarse de energía positiva para ser MAC”. En todo caso, el ceremonial que enmarca la actividad ritualizada, conlleva la promesa de cambio por parte del que es iniciado en una nueva forma de ser. De este modo, la limpieza, la purificación y la promesa hacen partícipe al futuro MAC del carácter cuasi sagrado de la “luz del PACAEP”.

C. Aproximaciones corporales no convencionales.

Suele suceder que, como parte de las actividades que tienen un carácter lúdico, se realicen acciones e interacciones en las cuales todos los residentes, sin importar su estatus laboral, experimentan posturas, movimientos y acercamientos corporales que no son convencionales.³⁵ Se trata de acciones como: deslizar una hoja de papel por el cuerpo de un compañero; echar el cuerpo al piso junto a los demás cuerpos; hacer un nudo con brazos, piernas y cinturas; abrazarse y acariciarse; pintar el cuerpo de otro, o bailar con otro. Todas estas acciones e interacciones son del tipo que denomino “aproximación corporal no convencional”.

En el contexto en que se realizan, las acciones de este tipo suelen favorecer la interacción intersubjetiva, es decir, la relación con otros a los que se reconoce como sujetos y de los que se espera, recíprocamente, un reconocimiento semejante. Otto Dörr (2000) alude a la obra de Edmundo Husserl para apoyar esta idea, como se ve a continuación:

Para Husserl el cuerpo es el vínculo de inserción en el mundo, pues: “Debemos recordar que sólo a través de la experiencia de un vínculo entre la conciencia y el cuerpo vivido hacia una unidad natural empírico-intuitiva es posible algo así como la comprensión recíproca entre los seres animales que pertenecen a un mismo mundo”. En primer lugar, porque el cuerpo es el ‘punto cero’, el *Nullpunkt* desde el cual se organiza

³⁵ Por no convencional me refiero a las formas de acción y de relación entre los miembros de un grupo que se salen de lo acostumbrado en los cursos de formación de docentes.

el mundo perceptivo. Toda cosa o cualidad se orienta en relación a mi cuerpo vivido (*Leib*). Esto también vale para lo imaginado o recordado, puesto que cualquiera sean sus características, sus cualidades o incluso su propia espacialidad, sólo puede ser imaginado o recordado en referencia a mi cuerpo. Es entonces a partir de mi cuerpo y de la percepción que tengo de él que yo voy a poder constituir el mundo que me rodea y a través del cual se espacializan los demás cuerpos; y así también, desde este centro que es mi cuerpo voy a constituir el mundo global, el mundo de la tierra. Desde el punto de vista fenomenológico la tierra está en el centro del mundo y en el centro del centro está mi cuerpo, como punto cero (p. 7).

Las aproximaciones corporales se realizan constantemente a lo largo de la fase de capacitación inicial y de la fase subsecuente que es la de capacitación intensiva.³⁶

Las expresiones de los residentes, los mediadores y otros informantes registradas en las observaciones de campo, muestran que –a su juicio- las acciones e interacciones de aproximación favorecen rupturas con las formas de interacción habituales entre los docentes. Los ejemplos que presento a continuación, dan cuenta de tales expresiones:

Indicaciones del mediador:

“Estando frente a frente [un participante frente a otro u otra] vamos a continuación a darnos un fuerte abrazo con todo el afecto, con todo el amor, y un saludo de nuestra piel para decirle a nuestro compañero a la compañera que estamos con ella, que estamos los dos juntos. Sin palabras, sin hablar, el mensaje es corporal de piel a piel” (O.3.17.16.4).

En el fragmento de registro anterior se ve con claridad que la acción de abrazar al compañero o compañera rompe con algunas de las formas de interacción acostumbradas en ámbito laboral en el que se mueven los docentes. Otro ejemplo es el siguiente:

Habla el mediador:

³⁶ Aunque el análisis de ésta última no se presenta en este trabajo, la observación de campo realizada me permite decir que las actividades en esa segunda fase, mantienen una estructura similar a la de las actividades de la fase inicial de la que nos ocupamos; es decir, también se presentan en esa fase acciones e interacciones de aproximación corporal, juegos de imitación y rituales.

“Pues estamos ya todos colocados [acostados en el piso] en este salón [...] Voy a pedirles que sientan su cuerpo [...] sientan su cabeza sobre el piso, su nuca, no me digan, simplemente ustedes percíbanlo, sientan su espalda, sus manos, sientan sus piernas, sus pies, la base de su espalda, sus caderas, siéntanse vivos en esta mañana, concéntrense” (O.1.1.5.2).

En este caso, lo que se destaca es la manera en la que la actividad realizada rompe con las formas tradicionales de estar en el espacio. Otra forma de ruptura puede apreciarse en el siguiente registro de observación:

Habla el mediador:

“Miren vamos a hacer esto, es la mano frente a la otra, de tal manera que ustedes puedan sentir que hay una fuerza que hay en medio de sus dos manos. No es frotando, sino casi, casi; en el aire pero muy enfrente una de la otra [...] obsérvenme a mí ahorita, yo le voy a dar a ella [a una residente] de mi energía [...] , entonces, así en su nuca, vamos a darle energía en su espalda, en sus brazos en sus caderas, en sus piernas. Sin tocar, aquí si es muy cerca de la piel pero no tocando la piel, en su cara, sus ojos, su boca, su nariz, en su pecho, en sus brazos en sus manos. Vuelvo a tomar energía, [ahora] en sus piernas, en sus pies. Y se cambia después al compañero. Vamos a hacerlo, vamos a pasarle energía, toda nuestra energía positiva, nuestra energía constructiva a nuestro compañero, compañera. En su espalda sus hombros, sin hablar, en silencio, en su cabeza en su pecho, su espalda, sus caderas, sus piernas que sostienen nuestra vida, nuestro cuerpo. Vamos a darles esa energía a nuestros compañeros y compañeras” (O.3.17.16.3).

En la actividad descrita, se rompe con la forma tradicional de presentarse ante los demás y de aproximarse al otro con el cuerpo mismo.

El trabajar la corporalidad y la manera de estar en el espacio es uno de los factores que dan una forma peculiar al dispositivo PACAEP. No se trata de situaciones azarosas, sino de situaciones detrás de las cuales hay una intencionalidad. Ésta se revela claramente en las palabras de uno de los actores entrevistado fuera del dispositivo observado:

“Lo que podíamos hacer era invitarlos [a los residentes] a reconocerse, ellos, en su cuerpo [...]. Me pareció que si lográbamos que los profesores reflexionaran más sobre su

condición de profesores, de gente, como individuos, como hombres y como mujeres, ya con eso, era suficiente; si lo llevaban al aula o no, eso ya no nos correspondía [a los mediadores]" (E.CNJE11-62).

Las experiencias corporales, además de hacer propicio el acercamiento al sí mismo y a los otros, también operan como elementos desestabilizadores, pues rompen el equilibrio praxeo-cognitivo del sujeto y provocan –como advierte Blin (1997, 38) un estado de ansiedad que no puede perennizarse y mueve al sujeto a procurar un nuevo equilibrio. Esta operación parece ser facilitada en el dispositivo PACAEP, por la estructura lúdica de las acciones e interacciones, pues en situaciones de juego parece resultar más sencillo superar el estado de ansiedad. Por ello, aunque la desestabilización puede resultar peligrosa, el dispositivo en su conjunto da la confianza a los mediadores para asumir el riesgo. Un mediador lo relata de esta manera:

"La capacitadora de teatro [...] los llevaba [a los residentes] con su música; bueno, uno de sus ejercicios era llevarlos a un planteamiento psicológico, de interiorización psicológica [...] en un encuentro consigo mismos. [Era] un ejercicio difícil, un ejercicio incluso peligroso [...] pero había esta, esta, petición de romper el esquema, de soltarse" (E.CNJE11-54).

Un indicador de que se ha encontrado un nuevo equilibrio, después de una desestabilización, es la seguridad en el comportamiento que otros pueden apreciar. Una MAC lo expresa de la siguiente manera;

"Van muy tímidos [al curso de capacitación] muy calladitos, pero a medida que van soltando su cuerpo, que ven que son libres de expresar lo que quieran con movimientos, con gestos, con palabras, con dibujos, ellos van tomando más, más seguridad" (E.CEM05C.H.93).

En suma, en las acciones de aproximación no convencional, los residentes perciben su cuerpo y el cuerpo de los otros, y su ubicación en el espacio, desde una perspectiva distinta a la de su cotidianidad. Las aproximaciones corporales significan también una ruptura con las formas de comunicación conocidas y aceptadas socialmente y abren perspectivas distintas de relacionarse y presentarse ante los demás. Esto sucede, al menos, en los espacios de acción propuestos, precisamente, para propiciar formas de

interacción que resultan nuevas para los sujetos y que les invitan –como diría Dörr (2000)- a constituir el mundo de otra manera.

4.2.2 Actividades lúdicas de competencia.

El cuerpo también juega un papel relevante en otro tipo de actividades lúdicas que incluye el dispositivo: las competencias. En ellas, el deseo de logro pasa a un primer plano.

Aunque hubo algunos juegos de competencia individual, aquellos que tuvieron más significatividad para los participantes fueron las competencias por equipos, como veremos más adelante. Los equipos de residentes compiten por lograr algo; por hacer algo más rápido, más bonito, más completo, más gracioso o ingenioso que lo que hacen los otros equipos; luchan por mantener al equipo como el mejor, el más fuerte.

La lucha se da también para conseguir pareja cuando se forman equipos. Hay luchas individuales para conseguir una determinada pareja, también luchas de todos contra uno, como cuando entre los miembros del grupo se lanzan un guarache y el dueño corre de un lado a otro tratando de recuperarlo. La competencia se da también como simulación o dramatización en una lucha del grupo por mantener la unidad para enfrentar “los embates que sufre el grupo, que provienen del exterior”; describo, a manera de ejemplo, el juego-competencia que denominé “Nudos” (0.2.6.9) (ver tabla 3.1 en el anexo 1):

La actividad observada consiste en un juego, en el que los residentes se entrelazan con todo el cuerpo sujetándose fuertemente de las manos a manera de un nudo de cuerpos. Un jugador externo al “nudo” intenta destrabarlo jalando manos y brazos, espaldas y piernas de los “anudados”. Después de un rato de forcejeo los residentes comentan la experiencia.

Uno dice:

“Realmente terminamos cansados. Aunque nos dieran pisotones, yo creo que la fortaleza de que nadie se metiera a nuestro grupo

o el querer que nadie pueda destruir lo que nosotros hemos hecho [nos mantuvo firmes]; esa es la barrera, la fuerza que nosotros tenemos; porque hay muchos factores que de repente ocasionan que un grupo se destruya y no se logre el objetivo. Entonces, yo creo que es una de las bases importantes, la fortaleza que cada uno ponga de sí mismo para que el grupo salga adelante” (O.2.6.9-1).

Otro comenta:

“Bueno, a mí me encantó, estuvo como muy divertido y más cuando todo mundo se empezaba a mover y hubo un momento en que yo no sentía mi pie y decía ‘mi pie, mi pie, ¡espérense tantito!’ Me encantó, pienso que tenemos mucha fuerza a pesar de los “aplastones”. Atrás querían entrar y no nos dejamos, yo creo que eso vale mucho, [y] depende de la fuerza que cada uno le ponga, es lo que podemos lograr, y ya” (O. 2.6.9.1-2).

Un residente más agrega:

“Esta actividad [nos sirve] también cuando nosotros creemos que ya lo sabemos todo (O.2.6.9.1-5).

Otro comenta:

“Había compañeros que decían: ‘Ya, ya, dejen entra’. Esto demuestra que a veces vamos a tirar la toalla, pero al ver la fuerza del grupo, se sigue resistiendo; eso es muy importante” (O.2.6.9.1-6).

En el juego de competencia descrito anteriormente hay un esfuerzo por sostener el nudo con los cuerpos enredados para mantener al grupo unido. La participación entusiasta y la reflexión de los residentes sobre esa actividad, nos revelan la interpretación que le dan los actores a esta experiencia, cuando la consideran análoga a su realidad laboral en el contexto de la escuela. En esa perspectiva, el nudo humano simboliza:

- a) La lucha por mantenerse físicamente unido ante los “embates del exterior” y la conciencia de que hay que soportar con fortaleza los

ataques y daños infligidos (*“pienso que tenemos mucha fuerza a pesar de los aplastones”*).

- b)** La capacidad de resistir colectivamente, simbolizada en el conjunto de cuerpos (*“a veces vamos a tirar la toalla, pero al ver la fuerza del grupo, se sigue resistiendo”*).
- c)** El esfuerzo compartido para la realización de objetivos comunes, como el que se requiere para mantener el nudo (*“es una de las bases importantes, la fortaleza que cada uno ponga de sí mismo para que el grupo salga adelante”*).
- d)** Cuando el nudo se rompe a pesar de las estrategias que se siguen para mantenerlo, surge también el reconocimiento de que es una falacia “creer que ya lo sabemos todo”.
- e)** La conciencia de que lograr la realización de los objetivos del grupo depende de la fuerza que invierte cada uno los miembros (*“no nos dejamos, yo creo que eso vale mucho, [y] depende de la fuerza que cada uno le ponga”*).

En virtud de que la composición de los miembros que forman los equipos se modifica en cada una de las actividades, la competencia no se realiza siempre con el mismo equipo, ni contra las mismas personas. Esto favorece formas distintas de intercambio entre todos los miembros del grupo y la integración de éste.

Otra situación que conviene poner de manifiesto es que la distinción que se hizo de las acciones e interacciones lúdicas dramatizadas y las acciones e interacciones lúdicas de competencia, responde a una clasificación arbitraria con fines de análisis. En la práctica, las actividades de estos dos tipos se combinan y entrecruzan. Un ejemplo que lo muestra es un fragmento del conjunto de interacciones que aborda el tema: “Cultura” (ver tabla 3.1 del anexo 1).

Actividad “El lugar en donde yo nací”.

En ésta actividad, los miembros de los equipos describen el lugar donde nacieron y narran historias que recuerdan de su infancia en esos lugares. Con base en esas

descripciones, cada equipo se acomoda en el piso sobre un pliego de papel y acuerda el diseño del mural en el que han de confluir las representaciones gráficas de elementos representativos de los lugares de origen, las cuales contienen, además, la suma de significados que les atribuyen los miembros del equipo. Los murales terminados se muestran ante el resto del grupo. Uno de los miembros del equipo se encarga de exponer los significados de los elementos de la ilustración. El grupo aplaude como muestra de reconocimiento al trabajo realizado. La competencia consiste en la lucha por realizar el mural más bonito, el mejor hecho, el mejor explicado (O.2.6.10.8).

Se trata propiamente de una puesta en escena, es decir, de una dramatización, pero también de una competencia por lograr el mejor mural y la mejor descripción. A continuación presentamos otros dos ejemplos en los que se da este entrecruzamiento:

Actividad: “Inventar una frase y un símbolo”.

En esta interacción, los miembros del equipo acuerdan una frase y un símbolo que sinteticen el significado que tiene para ellos su lugar de nacimiento. El símbolo acordado se lo dibujan en alguna parte del cuerpo a manera de tatuaje. El instructor insiste en que lo dibujen en un lugar “original” (O.2.8.10.9).

Actividad: “Exposición de un mural”.

Cada equipo presenta al grupo su mural, la frase de identidad y el tatuaje; esto lo hacen en forma de representación dramática (O.2.8.10.10).

En las interacciones antes descritas, los equipos de residentes compiten entre sí por realizar la mejor frase. El conjunto de estos elementos sirve para la puesta en escena. Así, en un contexto lúdico, los equipos cantan la frase de identidad, muestran las partes del cuerpo tatuadas con el mural como escenografía de fondo.

Pese a la rivalidad que implican las acciones e interacciones de competencia, el tratar de lograr algo junto con otros contribuye a generar lazos de solidaridad con los compañeros y a sentirse como parte de un grupo que se reconoce como diferente a otros grupos. Pertenecer a un grupo —el de los MAC- hace más fácil asumir la tarea de ser de otro modo “afuera”, es decir, en el campo de las prácticas cotidianas.

En la tabla 4.5, se resumen las acciones e interacciones de competencia y las finalidades que se persiguen con este tipo de juegos.

Tabla 4.5 Interacciones de competencia

Interacciones de competencia	Finalidades
2.6.9.1 "Nudos" Competencia. ¿Quién es más fuerte?. Se entrelazan los cuerpos a manera de nudo. Otros intentan romper el nudo.	1. Que establezcan vínculos afectivos y relaciones de solidaridad y complicidad.
3.16.15.4 "Doña escoba, don escobillón" Competencia entre hombres y mujeres. La actuación más original gana. Cantan y dramatizan, se disfrazan.	2. Que defiendan los acuerdos de grupo.
1.4.8.2 "Role". Competencia. Persecución de guarache. Los miembros lanzan de un lado a otro el zapato y la dueña intenta recuperarlo.	3. Que diversifiquen las interacciones entre los miembros del grupo.
1.2.6. "Átomos y moléculas". Competencia. Para formar equipos.	4. Que formen los equipos a su elección.
2.8.10.9 Competencia entre equipos. Inventar una frase "mágica" de identidad, dibujarse un tatuaje en algún lugar original sobre la piel la piel y hacer un mural con elementos de su lugar de origen.	5. Que asuman una identidad de equipo por medio de: símbolos, canciones, dibujos, puestas en escena.

Katya Luna Chrzanowski,

2005

Si el dispositivo tiene como función contribuir a que los profesores construyan y refuercen la identidad MAC, no extraña entonces que las finalidades de los juegos de competencia sean: establecer vínculos afectivos y de solidaridad entre los miembros del equipo y del grupo; defender los acuerdos de equipo y de grupo ante los otros; actuar, apoyarse y asumirse como miembros de un grupo, y asumir una identidad de equipo por medio de símbolos, canciones, dibujos y puestas en escena.

4.2.3 Finalidades de las interacciones lúdicas.

Una mirada de conjunto de las finalidades de las acciones e interacciones lúdicas que identificamos a partir del análisis permite inferir las funciones que está cumpliendo el dispositivo y algunas de las repercusiones

que tiene en la construcción de la identidad MAC. Dichas finalidades se resumen en la tabla 4.6.

Tabla 4.6 Finalidades de las acciones lúdicas

Imitación	Aproximación	Competencia	Rituales
1. Aprender una técnica de enseñanza por imitación.	1. Romper con la forma tradicional de interactuar y presentarse ante los demás.	1. Establecer vínculos afectivos y de solidaridad entre los miembros del equipo y del grupo.	1. Aceptar por medio de un acto ritual que se asume como MAC y miembro del PACAEP
2. Aprender cantos y danzas que puede utilizar en su propia práctica docente.	2. Romper, a través del contacto corporal no convencional, con la diferencia de status profesional que limita la aproximación y las formas de relación entre los maestros.	2. Defender los acuerdos de equipo y de grupo ante los otros.	2. Prepararse simbólicamente para "limpiarse" de los sentimientos negativos y dolorosos generados en el pasado.
3. Adquirir confianza en sí mismos para atreverse a cantar y bailar de manera no convencional.	3. Reconocerse, a través del propio cuerpo.	3. Actuar, apoyarse y asumirse como miembros de un grupo.	3. "Cargarse de energía" para ser MAC.
	4. Aproximarse y percibir a los otros con el cuerpo mismo.	4. Asumir una identidad de equipo por medio de: símbolos, canciones, dibujos, puestas en escena.	4. Sacralizar el modo de ser MAC y la luz de PACAEP.
			5. Hacer una promesa de cambio en una ceremonia de sacralización para ser MAC.

Katya Luna Chrzanowski,

2005

El examen de estas finalidades y su puesta en relación con las acciones e interacciones en las que ellas se concretan nos revela las regularidades que atraviesan el dispositivo. Éstas son las siguientes:

1. El carácter lúdico de la mayoría de las acciones e interacciones que dan contenido a las actividades configura un contexto de situaciones de acción e interacción no convencionales.

En efecto, con las interacciones lúdicas, se estimula a los residentes a que expresen sus emociones, a que reflexionen a partir de las vivencias en el curso, y a que realicen aproximaciones corporales en condiciones poco habituales y en relación con aspectos que los sujetos no habían puesto en cuestión. Las interacciones así realizadas se alejan de lo que resultaría "normal" en los cursos de formación de docentes. Esto es favorecido porque en

el curso que analizamos los residentes no son sometidos a evaluación ni a rendición de cuentas; su participación es voluntaria aunque el encuadre esté preestablecido; están en constante movimiento e interacción; cada uno es escuchado con atención y sus expresiones se refieren a experiencias de vida personales más que a saberes formalizados, lo que hace suponer que el dispositivo favorece más el saber ser que el saber teórico o el saber técnico.

2. Las actividades del curso inicial de PACAEP favorecen la apropiación de saberes práxicos en lugar de saberes formalizados.

Las interacciones lúdicas del dispositivo favorecen tanto el aprendizaje de técnicas a partir de acciones prácticas, como prácticas de convivencia con pares de orden no convencional y, sobre todo, prácticas de reflexión sobre sí mismo en distintas situaciones, es decir, se favorecen los saberes práxicos que no son transmisibles, sino que requieren de la experiencia para ser adquiridos.

3. El clima de intersubjetividad es favorecido por un manejo consciente del cuerpo puesto en relación con los otros, en ambientes no convencionales.

Las interacciones lúdicas se dan como aproximaciones intersubjetivas de orden corporal, emocional y afectivo que alteran los límites culturales de proximidad o normas proxémicas (Hall, 2001) tanto como las formas de presentación de sí que se acostumbran en el medio laboral. Esto favorece experiencias que difícilmente pueden tenerse en ambientes convencionales. Gracias a este tipo de interacciones, la persona que está enfrente se ve como un sujeto en proceso de formación y no como un objeto. El clima y la disposición de todos favorece que los involucrados se consideren a sí mismos y a los demás como sujetos.

4. Las acciones e interacciones lúdicas que se llevan a cabo en distintas condiciones espaciales, dan lugar a la metáfora y a una interpretación de ésta que sensibiliza al sujeto.

En efecto las acciones e interacciones lúdicas son interpretadas por los residentes a la manera de metáforas; es decir, les dan un sentido figurado a las interacciones, al uso del espacio y a los elementos que lo conforman, y ese sentido va asociado frecuentemente con desestabilizaciones del equilibrio praxeocognitivo que perturban al sujeto o, con nuevas identificaciones.

5. Los sujetos implicados experimentan rupturas de diferente índole que impactan en sus representaciones y en su identidad.

En las acciones e interacciones lúdicas se cuestiona la manera de realizar la práctica docente, se trastoca las formas de convivencia entre los maestros, se realizan actos con rituales de paso y de orden catártico, se expresan abiertamente emociones y formas de pensar a partir de experiencias desestabilizadoras. Todas estas vivencias propician que algunos de los residentes entren en crisis y esto impacta en sus representaciones acerca del ser docente y hace propicio el desplazamiento hacia la configuración identitaria del MAC.

6. Las actividades realizadas favorecen la creación de lazos afectivos y el sentido de pertenencia a una colectividad que les hace diferentes, les da una cierta distinción y les acoge y protege.

Las expresiones de los residentes muestran un deseo de sostenerse en el grupo para poder resistir los “embates” del exterior. Ser MAC y operar el PACAEP en la escuela, es considerado por los residentes como la posibilidad de hacer y ser de “otro modo”. Esto significa separarse de los otros maestros que no son MAC, distinguirse de ellos, diferenciarse. Así, el deseo de inclusión se acompaña generalmente de la adhesión a un grupo, que opera como referente de identificación. Por una parte, el sentimiento de similitud –el ser como los otros MAC- es un factor de atracción y de liga –como diría Lipiansky- (1990, 181-189). Por otra parte, la identificación con ese tipo de maestro le confiere cierta distinción que conlleva la exclusión de los otros: los no MAC. Es justamente el doble efecto de identificación-exclusión que tienen las actividades descritas, lo que se asemeja a la militancia en una corporación, en la que el adherente “lucha” por mantener el poder del grupo que le da una cierta posición social (Bourdieu, 1997).

8. La dimensión simbólica de las actividades del dispositivo y la forma ritualizada que adoptan muchas de ellas operan como factor que condiciona la construcción de la identidad profesional.

Los ritos de paso se realizan para transitar de una identificación con una forma de ser docente habitual, hacia una forma de ser docente que los

identifica con la colectividad de los MAC. La identidad MAC, que podría ser una identidad atribuida, –dada la forma en la que algunos profesores arriban al curso de capacitación- se convierte rápidamente en una identidad reivindicada, por efecto de las acciones e interacciones lúdicas, y especialmente por las rituales. Esta identidad que se genera en la fase inicial, es reforzada a lo largo de todas las fases del curso de capacitación, como se puede apreciar por la presencia de MAC ya formados, pero que acuden nuevamente a participar en el curso. Aunado al efecto de militancia que producen las actividades de competencia, las actividades que tienen una estructura ritual tienen el efecto de sacralizar “la luz del PACAEP”, algo que no por ser difuso deja de ser profundamente significativo para los residentes por la fuerza simbólica que tiene. Puede inferirse que el convencimiento de ser portadores y guardianes de esa luz –que es una especie de sabiduría- refuerza en los residentes la idea de que, como MAC, desarrollarán una práctica profesional no sólo distinta, sino también mejor.

Las finalidades antes descritas muestran los claro-oscuros del dispositivo que estamos analizando. Por un lado, el profesor encuentra en él las condiciones para reflexionar sobre su práctica, asume una identidad que le hace sentir entusiasmo por su tarea y toma la decisión de tener un mejor desempeño. Por otra, el profesor parece pasar a un primer plano la lucha por mantener el colectivo del que se siente parte, el cual, a su vez, le confiere cierto poder y protección. Asimismo, asume que por pertenecer a ese colectivo recibe una especie de don –la luz del PACAEP-. Esto tiene una arista negativa, pues quien recibe un don, ya lo tiene y, por tanto, no requiere conquistarlo, sino sólo protegerlo. Uno de los efectos previsibles que esto puede tener es que se vaya minando el impulso autoformativo que, de acuerdo con el documento rector del PACAEP, debiera tener todo MAC. Un segundo efecto previsible es la producción de lo que Sánchez Vázquez (1980) llama “práctica reiterativa” que suele darse cuando se tiene el convencimiento de que el proyecto o ideal que se persigue es tan perfecto que es imposible de materializar.

4.3 Acciones e interacciones no lúdicas.

En este apartado analizo las acciones e interacciones que no tienen un carácter lúdico. Me refiero a las expresiones discursivas que se producen como respuestas a las situaciones de acción que promueve el mediador y que implican la adopción de una determinada posición por parte de los residentes.

El análisis de las actividades me ha permitido distinguir tres tipos de posición: de escucha, de reflexión y de presentación de sí. Cabe aclarar que las posiciones de estos tres tipos se asumen y se manifiestan simultáneamente en las interacciones que realiza el grupo. Cuando alguno de los participantes habla de sí mismo ante los demás, lo hace narrando experiencias que le son significativas en el ámbito profesional y en ocasiones en el de su vida personal. La narración de sí es una presentación de sí mismo que es escuchada y, en muchos casos, produce reflexiones en los otros participantes.

4.3.1 La escucha.

La escucha dice Alin (1996,157) apela necesariamente al otro. La escucha es sentido y búsqueda de sentido en las condiciones racionales de validez intersubjetivas. Es parte de un momento de vida, de un instante de existencia. Paradójicamente, la singularidad y la particularidad de la escucha es también, según este autor, universal.

La escucha, las reflexiones expresadas y la presentación de sí conforman las acciones e interacciones no lúdicas que forman parte del dispositivo. En las actividades realizadas en el curso de formación inicial fue tan importante la reflexión y la narración de sí como la escucha. Esto fue así porque la presentación de sí no habría tenido sentido para los residentes, si no se hubiera dado la actitud de escucha pues, como dice Alin (1996):

“En el mismo instante, la misma palabra, el mismo silencio, si decir es <<con el yo entiendo el tú>>, es también comprometer el <<tú>>, a

escuchar y a reconocer la parte de sí en el juego del otro, en el <<yo >> del otro” C. Alin (1996, 29).³⁷

El análisis de las observaciones de campo me mostró que los residentes adoptan una posición de escucha en actividades cuyo contenido son interacciones verbales que adoptan las siguientes formas:

- a. Discursos pronunciados por el mediador.
- b. Lecturas en voz alta de los textos que se utilizan como materiales de apoyo.
- c. Expresión de opiniones de los miembros del grupo con respecto a los temas: cultura, PACAEP, juego, el significado de ser MAC.
- d. Narraciones de pasajes de la vida particular y profesional de los participantes.
- e. Expresión de reflexiones que se derivan de las experiencias vividas a lo largo del curso.

Un examen de las interacciones a lo largo del curso revela que los residentes, al adoptar la posición de escucha, propician las condiciones que favorecen la reflexión y la presentación de sí. Para ejemplificar lo anterior, describo un fragmento de una de las actividades realizadas:

Actividad: “¿A qué me comprometo y a qué no me comprometo en el curso de capacitación?” (O 1.2.6.2)

La actividad consiste en lograr una postura consensuada en equipo con respecto al compromiso de participación que están dispuestos a asumir en el curso. Para lograr esto, primero se divide al grupo en equipos por medio de un juego [“Átomos y Moléculas”]; posteriormente los miembros de cada equipo expresan y defienden sus puntos de vista. El equipo llega a un consenso tomando en cuenta los puntos de vista y disposiciones de los miembros, finalmente los escriben en una cartulina y leen los resultados ante el grupo. El mediador inicia la actividad con la siguiente indicación:

³⁷ << Dans le même instant la même parole, le même silence, si dire c’est ‘avec le je entendre le tu’, c’est aussi engager le ‘tu’ à entendre et à reconnaître la part de soi dans le jeu de l’autre, dans le ‘je’ de l’autre.>> [Traducción de K. Luna].

Mediador: *Entonces, dos preguntas: ¿a qué me comprometo como equipo? y otra ¿ a qué no me comprometo como equipo? [...] lo hacemos rápidamente y luego cada equipo expone, rápidamente también, a qué se compromete en esta capacitación y a qué no se compromete .*

Al terminar el trabajo encomendado, los equipos presentan ante el grupo sus conclusiones, algunos ejemplos de éstas son las siguientes:

Mediador: ¡Equipo uno!

Nosotros somos la “molécula” número uno, y nos comprometemos a: Participar activamente, trabajar, colectivamente, cooperar en todo, respetar los puntos de vista, ser puntuales, cambiar positivamente, poner en práctica todas nuestras vivencias, ser tolerantes, ser auténticos. Venimos aquí por buscar nuevos horizontes, por buscar nuevas propuestas, creo que todos los que estamos aquí, ese es nuestro único interés, modificar un poco nuestra práctica cotidiana. Sí a la crítica constructiva.

A lo que no nos comprometemos es a: La apatía, no nos comprometemos para nada a la apatía, tampoco nos comprometemos a ser tradicionalistas. También nosotros no nos comprometemos a la crítica destructiva, no a la destructiva, sí, también no nos comprometemos a ser egoístas, tampoco intolerantes, debemos de ser tolerantes para escucharnos todos, porque si nos escuchamos todos, las vivencias de cada uno de nosotros nos va a enriquecer más nuestra práctica de nosotros y creo que ese es nuestro objetivo.

Mediador: *Muy bien. ¡ Equipo dos!*

Un miembro del equipo se presenta y lee la cartulina

Nosotros somos el equipo número dos. Bueno en el equipo número dos hacemos compromiso para: Participar activamente, cambiar - es muy importante, cambiar de acuerdo a lo que vayamos aprendiendo, respetar y a mantener la armonía, a ser puntual, aceptación, ser constante, trabajar en equipo, compartir ideas y experiencias y perder la pena.

Y a lo que no nos comprometemos es: a ser negativos y a quedarme con mis ideas [sic].

Mediador: ¡ Molécula número tres! A ver, escuchamos atentamente.

Nosotros somos la “molécula” número tres y a lo que nos comprometemos es:

A ser puntual, a participar en todo lo que sea necesario, respetar, poner en práctica lo que aquí aprendamos, que no nada más vengamos a tomar el curso y se acabó, al cambio de actitud, a integrar las nuevas ideas a mi práctica docente, a la responsabilidad, a llevar todo lo necesario a mi aula.

A lo que no nos comprometemos es a: Ser tradicional, ser apático, ser la misma maestra de antes. No me comprometo a hacer maravillas [risas de todos y aplausos].

Mediador: ¡Molécula número cuatro!, ¡Atención molécula número cuatro!

A ver, me comprometo a: Compartir, participar, aprender, cambiar, colaborar, tolerar, proponer, trabajar. Bueno, aquí lo ponemos como a compartir lo que aprendamos.

Y a lo que no nos comprometemos es a: seguir siendo la misma antes de venir a este curso, a enfrentarnos a un cambio, continuar con la apatía y la informalidad y no nos comprometemos, a permanecer callados ante la injusticia.

Vamos a encontrar resistencia al cambio y a eso es a lo que no nos comprometemos, a permanecer callados, a ser reacios al cambio, ni a continuar con egoísmo,.

Mediador: *Me parece muy serio, muy importante. ¡Equipo número seis, adelante!*

La molécula seis se compromete: Ser participativo, a tener la apertura, tener la mente abierta para aprender, tener la actitud democrática, ser constantes, mantener el entusiasmo y ser puntuales.

Y no nos comprometemos a: ser impuntuales, a ser apáticos, egoístas, a ser individualistas y tampoco nos comprometemos con la falsedad y la hipocresía.

Mediador: *¡Equipo siete!*

El equipo siete nos comprometemos a: Cooperar, participar, aplicar lo aprendido, llevar un seguimiento, tener un orden, analizar, sugerir, también a reflexionar, aportar ideas, a compartir, construir, correlacionar los aprendizajes que aquí tengamos y a ser puntual.

A lo que no nos comprometernos es a: Fingir, al tradicionalismo, a la memorización a la indiferencia y a la negligencia.

Mediador: *¡Molécula ocho!*

Bueno, nosotros lo diseñamos así con dibujitos. Primero, esto representa el trabajo en equipo -somos todos- luego aquí nos comprometemos a: llegar puntuales, que el dialogo sea de ida y vuelta es decir, no haya monólogos y que este trabajo que logremos conjuntar se lleve, como decíamos ahorita, no nada más en estas tres semanas sino a lo largo de todo el ciclo escolar. Y yo creo que también es significativo como con los niños, también, puede ser con nosotros; y si nos es significativo con lo que nos llevemos de aquí, nos va a durar toda la vida. Entonces no es cuestión de un ciclo de dos semanas, tres semanas, sino que vamos a tratar de hacerlo permanente.

En el otro lado tenemos las cosas con las que no nos comprometemos. De éste lado no queremos empezar a señalar, a criticar en forma estúpida, sino más que nada ponernos para que crezca la creatividad, y no quedarnos con las ideas, porque siempre pasa que cuando quieres decir algo te quedas "y si digo esto, no mejor no, qué tal si la riegas y resulta que alguien más lo dice" y está bien y dices: "Uy porqué no lo dije" y a no enojarnos, porque eso suele pasar, y más cuando estás presionado por lo que se ve - yo nunca he tenido la oportunidad de tomar el curso- por lo que se ve éste, va a estar pesado, sí, no lo niego, y no se vale que por eso te pongas de mal humor, que estés enojado; sino más bien, de compartir momentos buenos y los colores[...]. [Pasa otra maestra a continuar con la explicación] y los colores representan la diversidad de cada uno de nosotros, todo lo que vamos a poner no se queda la hoja en blanco sino que cada uno de nosotros, somos diferentes por eso los diferentes colores, lo quisimos hacer con dibujos porque nos propusimos a ser creativos.

Mediador: *Les voy a pedir que todos los maestros tomen una silla [el mediador invita a reflexionar a los participantes sobre la experiencia].*

La escucha de los distintos puntos de vista y el deseo de entenderse entre sí, tanto al interior de los equipos, como en el conjunto del grupo, favorece el acuerdo y hace posible los consensos. De este modo, las actividades de este tipo favorecieron, también, el ambiente de intersubjetividad que se requería para propiciar una buena comunicación.

No obstante, fuera de la expresión “no nos comprometemos a hacer maravillas”, la homogeneidad de muchas de las respuestas hace suponer que los residentes respondieron tratando de dar “la respuesta correcta”. Posiblemente, porque el saberse en un curso, por más que éste en muchos aspectos estuviera fuera de lo convencional, pesó en su ánimo.

4.3.2 La reflexión.

Otra de las actividades que se realizan en el curso son lecturas en voz alta de ciertos textos en los que se critican actitudes tradicionalistas de los maestros. Al escucharlas, algunos residentes se sienten interpelados y ello les conduce a asumir una posición reflexiva. Una vez elaboradas las reflexiones, los residentes son invitados a expresarlas ante el grupo. A continuación presento un ejemplo de las reflexiones que expresaron después de escuchar la lectura de un texto titulado “Carta a Katia” de Mario Lodi (1977):

[Después de reflexionar sobre la lectura] un residente expresa: “Lo más triste de todo es que me hubiera gustado modificar el acuerdo 200 para no reprobar a cinco niños, porque yo vi cómo crecieron, cómo se desarrollaron, cómo maduraron. Pero se dio el problema de que no hablamos el mismo idioma, que el grupo de docentes no estábamos en la misma sintonía. Ahí en la “Carta a Katia”, ésta que leímos, nos habla, en un fragmento, de la posibilidad de desaparecer las calificaciones y eso me pasó a mí, eso es real, pero bueno, es un suceso real, pero no lo puedo hacer y, pues, me duele por lo de las calificaciones. A mí me gustaría un sistema que no repruebe, que apruebe y que refuerce. Yo creo que si desapareciésemos la aprobación y la reprobación, los niños se liberarían más y aprenderían más y vivirían más libres, educaríamos en la libertad como dice la Carta” (O.1.3.7.2-2).

La lectura movió a la reflexión al residente porque pudo comparar el hecho narrado con una experiencia propia. En la forma de expresarlo ante el grupo se nota frustración y tristeza por no poder hacer lo que hubiera querido hacer. Al mismo tiempo, esa expresión revela por una parte, la confianza que siente en relación con el grupo y, por otra, una actitud crítica en relación con la realidad educativa, que parecía compartir con quienes le escuchaban. Un

ejemplo más en esta secuencia de la actividad “Lectura: Carta a Katia”, es el que sigue:

“Me llaman mucho la atención los tres regloncitos que dicen: ‘¿Qué pasaría si el papá y el propio niño eligieran a su maestro? ¿Qué pasaría con nosotros los que en algún momento tenemos a los niños ahí sentaditos, sin hacer nada? Y ¿Qué pasará con aquellos maestros que les dan libertad para que trabajen, para que hagan, para que expliquen, para que ellos se sientan en libertad y vivan su niñez?’ Porque, muchos [de nosotros] los queremos tener como unos adolescentes o adultos: sentaditos. ¿Qué pasaría con nosotros los maestros cuando esos niños, esos papás tuvieran la libertad de escoger a sus maestros?” (O.1.3.7.2,3).

Lo que este maestro expresa significa una crítica a la propia práctica y a la práctica de muchos de sus colegas. El comentario parece haber movido a una reflexión que desestabiliza porque problematiza, no sólo lo que se ha hecho una vez, sino lo que se acostumbra hacer porque responde a un modo de ser, a un *habitus* que se ha solidificado.

En el fragmento de observación que reproducimos, se percibe el efecto que produjo la lectura del texto y la escucha atenta del mismo: en primer término, provocó la reflexión, al menos en algunos de los residentes; en segundo término, la reflexión condujo a uno de ellos a problematizar lo que hasta antes parecía normal. En el ejemplo, el residente reflexiona y reacciona ante la posibilidad de que las cosas fuesen de manera diferente a lo acostumbrado, como lo sería una situación en la que los padres pudieran elegir a los maestros de sus hijos. Así, la reflexión, favorecida por el dispositivo, le conduce a ese residente a imaginar una situación de acción posible en la que, como diría Habermas (1989, 174), un fragmento de su mundo de la vida se convierte en tema, se problematiza. Este proceso perturba su equilibrio y le mueve a dirigir una mirada autocrítica a su propia práctica y a hacer un llamado a los demás para que realicen ese mismo ejercicio autocrítico. Como se desprende del ejemplo, lo que llamamos “posición reflexiva” implica la problematización y desencadena un proceso que, de continuarse ejercitando, podría contribuir a configurar lo que Schön (1992) denominó “profesional reflexivo”.

4.3.3 Presentación de sí.

La presentación que hacen los residentes de sí mismos es la respuesta a una situación preparada y provocada por el mediador. Dicha situación incluye un momento en el residente confronta lo que es y suele hacer con lo que quisiera ser y hacer. El análisis que realicé me permitió identificar tres maneras en las que los residentes hacen la presentación de sí: a. como un deber ser o hacer, cuyo horizonte es lo que los otros esperan de él; b. como un deseo de lo que quisiera ser o hacer, y c. como la percepción de los retos que tiene que enfrentar.

A. El sí mismo en deuda con otros

La percepción que tiene el residente de lo que los otros esperan de él se refleja en sus narraciones. En ellas se alude a cambios de actitudes que se ven como obligación moral, como una deuda con los otros -especialmente la familia y los alumnos- que debe ser pagada. Los siguientes fragmentos ejemplifican esto:

- [Un residente comenta, después de escuchar la lectura de un texto] *“Al parecer, uno tendría que hacer lo mismo, entrar a una nueva revolución, entrar a unos cambios de actitudes, a unos cambios en la familia. Bueno, ver la vida nuestra, la vida nuestra, la vida cotidiana de nuestra práctica docente y, bueno, lo traslado a la estancia y al inicio de este trabajo, de estas sesiones, a ver nuevos horizontes que nos permita retomar todo eso (O.1.1.3.1-1).*

- [Otro, hace la siguiente reflexión en voz alta] *“La función del docente para con el niño debiera ser de liberarlo, hacer de él un niño libre, un niño [...] capaz de pensar; porque es al contrario eso [que hacemos] es un proceso enajenante, en lugar de ser un proceso liberador, porque no estamos promoviendo la capacidad en el niño de siquiera pensar y cuestionarse, quizá porque nosotros mismos no la tenemos. Nos dice aquí [el texto] que el niño es un receptor y mil cosas y por ser pequeños, por ser más vulnerable ¿no?. Entonces, por lo mismo, deberíamos tal vez abrir el camino o sea el sendero para hacerlo un constante cuestionador y no un receptor pasivo de lo que nosotros le transmitimos, porque además, ni siquiera somos quién para transmitirle nada (O.1.3.7-7).*

- *“Tenemos un muchacho que ya solamente está estructurado en base a respuestas, preguntas, técnicas prematuras y aprendizajes [...] no significativos, lo que hace que el niño se va muriendo día a día. Eso me llamó mucho [del relato]: ‘Se va muriendo día a día ante los ojos [...] siendo gradualmente reprimidas [sus ganas de vivir...] Esto me llega mucho y planteo la idea del abismo; cómo el dibujo del abismo está la escuela y la vida. Entonces, pues, aquí, mi inquietud más grande, es romper estructuras y, pues, que yo ya no quiero [seguir igual]”* (O.1.3.7.2-11).

B. Desear ser otro: el sí mismo ideal

En la presentación de sí, ponen en un primer plano la imagen ideal del maestro que quieren ser, y vislumbran que alcanzar ese ideal requiere de un cambio radical en sí mismo que repercuta en la tarea que se desempeña. Ese deseo suele ir acompañado de la creencia en que la condición de posibilidad del cambio está en las competencias que logren adquirir en el curso de PACAEP. Las siguientes declaraciones son muestra de ese deseo:

- *“A mí me queda claro el propósito de porqué estoy aquí, y pensando mucho en el grupo que tengo la suerte volver a tener, es pensar en el cambio, en la actitud de cambios, quiero cambios, pensar que todo lo que logre aquí es para beneficio de mi grupo y yo espero que se vea [en] toda la forma tradicional anterior el cambio. Entonces, me quedó muy claro [...] que la maestra [el personaje de la canción] se fue con un grupo de avanzada. Y ese es el propósito por lo cual estoy aquí [en un grupo de avanzada.] Y yo espero lograr eso, que sea un grupo diferente* (O.1.1.3.1-4).

- *“[Deseo] que los que salgamos [de aquí] y lo que retomamos de este curso sea para eso precisamente: llegar a nuestras aulas. Dice [el personaje de la canción]: -“quién sabe si volverá”-; nosotros sí vamos a regresar con ese cambio de pensamiento, que es lo que nos hace falta* (O.1.1.3.1-1).

- *“[Esa] situación quiero cambiar, porque, ya lo comentaban hace rato, siempre el que se atreve a dar un paso más allá de los parámetros establecidos, pues, están encima de él muchas cosas que parecieran repercutirle o conflictuarle y mejor decide seguir igual ¿no? Esa podría*

ser nuestra posición como docentes, pero creo que si la mayoría estamos aquí, es porque queremos ir en contra de esa postura y bueno, transformarla” (O.1.3.7.2-7).

- “Pero afortunadamente estamos en una capacitación que nos permite dar ese paso que muchos otros miles, aproximadamente 14,000 pues ya lo han dado, ahora estamos nosotros que nos permite dar un mejor paso, que nos permite ver un horizonte sobre lo que es la concepción de educación, nos permite también una mejor concepción e idea sobre lo que es nuestra práctica docente. También nos permite no ser del montón, nos permite ser del monte -como digo yo- ‘me gusta ser del monte, no del montón” (O.1.3.7.2-6).

Ese deseo de cambio está cobijado por lo que PACAEP les significa. También aquí, se ve que para los residentes se trata de una especie de entidad que les da fuerza y una cierta distinción que les hace “salir del montón”. El deseo de cambio abarca también las condiciones de trabajo, las condiciones en las que opera la escuela: los espacios, el sistema de evaluación y la manera de tratar a los alumnos, como se puede apreciar en las siguientes expresiones:

-“Él [el personaje del relato] busca la manera de cambiar ese lugar, y yo creo que es fundamental porque a todos nos gusta estar en un lugar bonito, que esté limpio, que esté con las cosas que nos gusta ver, que sea agradable a la vista y yo creo que sí; a mí me ha pasado mucho, que yo misma veo mi salón y digo ‘híjole, qué horrible’ [...], no hay un estímulo para los niños; yo creo que por ahí es por donde tenemos que empezar” (O.1.3.7.2-1).

Yo siento que hoy somos como hojas de, de un árbol, un árbol que lleva ideas nuevas, renovadoras somos luchadores sociales porque estamos en contra de las injusticias [...] entonces siento que somos hojas de ese mismo árbol en la misma semilla con el mismo amor con la misma entrega (Observación 3.18.16.6-3).

C. Los límites del sí mismo real

Frente al ideal que se plantean, está la realidad que enfrentan los profesores día con día. Ésta es la que se ve reflejada en las expresiones de los residentes que se percatan de los obstáculos por vencer, de los límites de su energía y sus esfuerzos, de las dificultades por enfrentar para producir los

cambios deseados en sí mismos y para provocar cambios en la realidad educativa. La confrontación del ideal con lo real genera un discurso que lejos de ser tan optimista como lo es el motivado por el deseo, tiene un dejo de pesimismo. Las siguientes expresiones ilustran esto:

- *“[No se trata de] transmitirle a los niños mi conciencia, mi forma de ser, sino algo para que ellos crearan su propia conciencia; [ésto] es bien difícil, bien difícil, porque no es que tú le estés transmitiendo tus prejuicios, tus valores a los niños sino más bien, es ayudarles a que ellos mismos conformen su propia conciencia y sepan lo que está mal (O.1-1-3.1-3).*

- *“Lo que yo entiendo es que ser maestro, bueno que es una tarea muy compleja que está influida por muchos factores externos pero que a pesar de esos factores, que muchas veces entorpecen nuestro trabajo, tenemos que tener los pies sobre la tierra y saber qué es lo que estamos haciendo; porque muchas veces, estamos repitiendo esquemas, esquemas de trabajo o esquemas de conducta, esquemas de personalidad. Cuando hacemos nuestro trabajo como nos lo han enseñado que no deja participar a los niños, que no se le da su lugar, que a pesar de todo tenemos que educar en el respeto.” (O.1.3.7.2- 4).*

No obstante el convencimiento de que había que cambiar, en los residentes parece haberse forjado también un sentimiento de temor respecto de las dificultades que enfrentarían. La insistencia en lo difícil que les parecía “nadar contra la corriente” revela la preocupación y, no pocas veces reveló también, una especie de exculpación anticipada por no poder vencer las inercias y obstáculos para realizar el cambio anhelado.

En el discurso de los residentes pudimos identificar tres clases de factores que, a sus ojos, resultaban los más difíciles de vencer. El primero consiste en sus propios hábitos, aquello a lo que están acostumbrados, aquello que aprendieron y se ha sedimentado en su sistema disposicional. Este factor se ilustra con los fragmentos que presentamos anteriormente. El segundo factor alude a las relaciones de poder que se concretan en una estructura escolar impregnada de autoritarismo que les pone en la disyunción de asumir las cosas como están o ser excluido del sistema. El tercero, que resulta de la combinación de los dos anteriores, es el sistema de evaluación al que están

sometidos los profesores; sistema que refuerza un modo de ser “tradicional” que deben acatar los profesores, si es que quieren avanzar. Las expresiones de algunos de ellos ilustran la presencia de estos dos últimos factores como algo que da pie a sus temores:

-“Es bien difícil ir en contra de lo tradicional, siempre he tenido así como choque, sobre todo, cuando ya tenemos directores muy grandes ¡hasta salir al patio es problema!” (O.1.1.3.1-4).

- “[...] y entonces me dijeron ‘especificalo más’ y yo dije: ‘No puedo especificar nada, se va a ir dando, porque yo no puedo encerrar el pensamiento de los niños en un plan de trabajo’. Así es que dije -mejor me voy de la escuela, los dejo siguiendo el sistema, ni ellos crecen ni me van a dejar a mí, así que mejor me voy” (O.1.3.7.2-5).

- “Y entonces, yo preferí cortar por lo sano en la escuela y me quedo con mis ideas, mis ideas revolucionarias, como dice la “carta” [título del texto leído], como dice el párrafo y, pues continuar con esto. Ahora, con esto, yo me sentí oprimido, cuando te exigen un plan de trabajo, cuando sistematizan la creatividad” (O.1.3.7.2-5).

- Al tratar de cambiar [...] no tenemos a nuestro alrededor los elementos necesarios físicos, de personal. [Las personas] desconocen o, temen realmente [que se llegue a] romper su estructura [...] se nos hace un problema, se nos hace un problema grande ¿verdad?. Después nos viene la evaluación de carrera magisterial, y situaciones así y sí, a pesar del curso que el Estado me impartió [el de PACAEP...] después viene la disociación en el examen de carrera magisterial [...que] es completamente estructurado, es rígido (O.1.3.7.2-12).

El discurso expresado muestra que el temor a no poder cumplir con el deseo de contribuir al cambio es paliado cuando se toma en cuenta la magnitud cuantitativa y cualitativa de los obstáculos. Así, el entusiasmo por cambiar y la cuasiseguridad de no poder lograrlo entran en tensión en el ánimo de los residentes, según se expresa en su discurso. Se trata de una tensión que condensa el proceso que Bauman (2001) describe detalladamente para mostrar cómo, en el mundo actual, la inseguridad, la incertidumbre y una autonomía ilusoria se condensan en la pérdida de “agencia”, es decir de la capacidad de los seres humanos para obrar de acuerdo con la determinación de su voluntad (p. 14). Si esa pérdida de agencia puede ser vista como un

déficit en el campo sociológico, lo es también en el campo de la formación sociomoral bajo la figura de insuficiente capacidad de autorregulación (Puig, 1996). Lo anterior nos permite suponer que, al menos en esta etapa de la capacitación, se arriba al reconocimiento de la tensión sin que ésta logre resolverse. Las opiniones encontradas –unas muy críticas y otras muy entusiastas- en relación con los resultados del PACAEP, permiten inferir que esta tensión no se resolvió de manera homogénea, sino que tuvo cauces diferentes, dependiendo de los sujetos y sus contextos. Mientras que algunos MAC pudieron operar cambios en sí mismos y en sus prácticas, en otros se hizo patente la pérdida de agencia a la que alude Bauman.

4.3.4 Finalidades de las interacciones no lúdicas.

Como he dicho anteriormente, el dispositivo de capacitación PACAEP tiene previsto en su fase inicial, SEP PACAEP (1997, 58), *“iniciar una reflexión en torno a la función docente que hasta el momento ha desarrollado”*. Para lograr esa reflexión sensibiliza al maestro *“ante la importancia de su papel como maestro y de su repercusión en la formación de sus alumnos”*. El dispositivo opera sobre el supuesto de que cuando el docente logra cuestionar *“su función docente, surge la inquietud por encontrar alternativas que la transformen, adentrándose en la que ofrece el PACAEP”*. Las actividades que hemos analizado en el apartado anterior, permiten percatarse de que en la fase de capacitación inicial se preparan las condiciones para lograr esos propósitos.

En efecto, el dispositivo facilita que los residentes reflexionen y que se genere en ellos la inquietud por el cambio. No sorprende, entonces, que los residentes, ante un dispositivo estructurado de esta manera, respondan presentándose a sí mismos, como deseosos y dispuestos al cambio. En este proceso, sus actitudes y expresiones permiten percibir satisfacción por ser escuchados y disposición de escuchar a otros. Se hace evidente también la inconformidad con el sistema educativo, con su propia práctica profesional y su modo de ser, pero al mismo tiempo se deja ver una sensación de impotencia y temor ante lo que pasará, mezclado con entusiasmo y expresiones de

esperanza. En suma, el análisis mostró que las acciones e interacciones no lúdicas desencadenan o refuerzan:

1) El examen crítico de sí mismo: como profesor y como persona.

El examen crítico de sí mismos se produce en el encuentro de cada uno de los residentes consigo mismos. La escucha de textos y narraciones de los otros los impulsa a distanciarse de sí mismos y de la realidad habitual. La presentación de sí que se hace en el grupo está mediada y enriquecida por esos procesos, de ahí que las narraciones resulten significativas para quienes las elaboran y quienes las escuchan. Esto es propiciado, además, porque los residentes provienen de un ámbito laboral similar y sus problemáticas y vivencias son también similares; por ello, la comprensión de la problemática expuesta se facilita y la apertura de los escuchas favorece la expresividad de los hablantes. Este potencial de expresividad es incrementado cuando las situaciones de interacción derivan de momentos de catarsis. Aquí se da una especie de círculo virtuoso: la expresión no reprimida de algunos, estimula la expresión de los otros pues, como dice Habermas (en Mezirow, 2001).

Por nuestra capacidad de desarrollar nuestra actividad de reflexión crítica podemos disminuir el 'poder de prejuicio' ejercido por el mundo vivido en la práctica comunicacional cotidiana. Una vez que nuestras experiencias se han traducido a actos de habla, éstas se transforman en juicios provistos de una pretensión de validez (p. 88).

Lo que se pretende con este tipo de actividades es que la narración de experiencias de vida en el grupo favorezca la producción y el trabajo de sí, que en palabras de M. Fabre (1994) desata "un proceso de apropiación por el sujeto de su propio poder de formación" (p. 230).

2) El examen crítico de la realidad educativa.

Sintiéndose en un ambiente de confianza, los residentes se atreven a hablar de experiencias "a cielo abierto", a exponer reflexiones que usualmente estarían reservadas para los espacios íntimos, en donde la persona siente seguridad y a hacer explícitas críticas a su lugar de trabajo o al sistema educativo en general. El ambiente creado para este tipo de interacciones facilita el examen colectivo de situaciones educativas y estimula la capacidad de generar propuestas. Además, la discusión abierta de los temas de interés

común posibilita confrontar el propio punto de vista con el de los otros, lo que a su vez favorece la puesta en cuestión de las posiciones de éstos, pero también de la propia.

3) La puesta en cuestión de la identidad para otro y la figura del maestro

La construcción de una identidad para sí o identidad reivindicada, como la llama Dubar (2000), pasa necesariamente por la reflexión, pero no por un acto de reflexión sino por un hábito de reflexión que hace que el sujeto ponga en cuestión los rasgos identitarios que le han sido impuestos y que le confieren una identidad para otro. Se trata, entonces, de un modo de ser reflexivo que hace posible que el sujeto construya relaciones significantes a partir de las cuales construye la historia de sí, al tiempo que se inserta en la Historia, es decir, en el nosotros (p. 227).

El dispositivo de la fase inicial de capacitación se convierte en condición de posibilidad de la construcción de una identidad para sí en la medida en que logra la desestabilización del sujeto y el reconocimiento de que ha construido una identidad para otro. Esto se pone de manifiesto en la crítica de los residentes a la figura del maestro tradicional, a lo que han sido, a la manera en la que han sido formados y en la que ejercen su práctica.

En suma, puede decirse que las actividades no lúdicas contribuyeron a que los residentes construyesen lo que podría ser la base de experiencias de subjetivación, pues: favorecieron el proceso de narrarse -lo cual contribuyó a la comprensión de sí-; facilitaron la mirada crítica de aquello que es normal, habitual y convencional en su mundo de la vida; estimularon la mirada autocrítica del ejercicio docente; hicieron propicia la adquisición o reforzamiento de competencias comunicativas como son la escucha atenta y la expresión con pretensión de autenticidad; facilitaron el reconocimiento de los propios sentimientos y la clarificación de los propios valores y creencias; asimismo, prepararon el terreno para la toma de conciencia de la necesidad de cambio y para la implicación del residente en los cambios que prevé y desea hacer. No obstante, no es seguro que hayan contribuido a generar la capacidad de autorregulación y la capacidad práxica o de “agencia” que permitiría aterrizar lo deseado en la realidad.

El análisis reveló también que el proceso en el que se alternan la escucha del otro, la reflexión y la presentación de sí produce un efecto que podemos llamar de “perplejidad desestabilizadora”. Esto significa que las condiciones creadas por el dispositivo de formación permiten que el residente se distancie de la normalidad, de lo que antes era apromblemático para él. Darse cuenta de esto le coloca en una situación de asombro, tanto respecto de lo que no había sido puesto en cuestión, como frente a sí mismo por no haber sido capaz de cuestionarlo antes. Esto no ocurre sin un efecto en el sistema disposicional: la perturbación origina ansiedad y la ansiedad se resuelve o bien aceptando la necesidad de cambio o bien resistiéndose él. En general, los residentes se colocaron en la primera de esas posiciones, pero reconociendo de antemano que las dificultades, las barreras, los límites, los obstáculos serían muchos. Así, en una especie de exculpación anticipada, mostraron todo aquello a lo que podría atribuirse el que, pese a sus deseos y esfuerzos, no pudieran lograr los cambios.

4.4 Recapitulación

En su conjunto, las actividades de carácter lúdico y no lúdico realizadas por los residentes son parte de un dispositivo que sensibiliza y desestabiliza, favoreciendo la reflexión, la mirada crítica y autocrítica y la posibilidad de una identidad para sí. Sin embargo, lo que el dispositivo “saca por la puerta, entra por la ventana”, porque en la estructura de las actividades opera también como condición de posibilidad de la ruptura entre teoría y práctica, del inmovilismo, de la pérdida de capacidad praxica, y del desplazamiento de un interés por educar a un interés por sostener y reforzar el colectivo al que se pertenece. Así, las figuras del apóstol, de la vanguardia, del militante comprometido, del sujeto con talante revolucionario condensan dos facetas en tensión cuyos efectos prácticos oscilan entre el inmovilismo cuasidogmático y los esfuerzos de transformación movidos por un interés crítico.

“¡Te da mucha seguridad! Yo creo que la capacitación inicial e intensiva fortalece la autoestima y la seguridad del maestro de ser él mismo, defender lo que cree valioso, que es su libertad de cátedra en el aula” (E.MACM23).

Presentación

En el capítulo anterior hice una reconstrucción de las actividades que realizan los residentes en el curso de capacitación inicial del PACAEP, y examiné algunas de las condiciones que las hacen posibles, así como los efectos que producen en los residentes. El análisis realizado reveló que la estructura del dispositivo propicia una desestabilización que desencadena: el distanciamiento autocrítico del sujeto, especialmente de su manera de ser docente y de desempeñarse como tal; una mirada crítica de la realidad educativa y de los aspectos que en ella limitan y someten a los profesores y estudiantes; la identificación con una forma de ser docente que, desde su perspectiva, facilita la libre expresión y genera un sentido de pertenencia a la colectividad de los MAC.

En el Capítulo 3 había señalado que lo que da juego al dispositivo es el acoplamiento de dos estructuras: la de los soportes y la de la mediación. En la estructura de las actividades se articulan cinco elementos que además de dar forma a las actividades que realizan los residentes, operan como soportes de la mediación (ver figura 5).³⁸ De esos, en el capítulo anterior, se analizaron dos: a) las acciones e interacciones, y b) las finalidades. En este capítulo, analizaré los tres restantes: los artefactos, el grupo y el espacio. Además, identificaré la estrategia pedagógica que despliega el mediador, los roles que adopta y los sentidos que imprime a las actividades, con la intención de reconstruir el estilo de mediación propio de una de las etapas del dispositivo.

³⁸ Cfr. Capítulo 3

5.1 El sentido metafórico del uso del espacio

El recinto en donde se lleva a cabo el curso es un edificio de la época de La Colonia con un patio central, bordeado con corredores, arcos y balcones. Unas escaleras anchas conducen al piso superior en donde se localizan grandes salones con pisos de mosaico y techos muy altos con vigas. Estos espacios constituyen la base de un escenario que el mediador prepara y acondiciona para cada una de las actividades que realizan los residentes. Las observaciones registradas dan cuenta de que, para armar cada escenario, el mediador organiza la disposición del mobiliario –consistente en 62 sillas–, prepara la ambientación apropiada combinando luces y olores y organiza a los participantes en el espacio solicitándoles que se sienten en el piso o se acuesten en él semejando una empalizada, o que se mantengan de pie en desorden o en círculo, o que se sienten en las sillas formando un círculo o en pequeños equipos. A veces, el grupo es repartido en dos salones distintos, o es colocado en fila india en la escalera, o “en bola” en el patio. A continuación muestro un ejemplo de las formas de uso del espacio:

Secuencia: “Carta a Katia”

La actividad se desarrolla en uno de los salones con la luz prendida y las puertas abiertas; consiste en leer y discutir un texto de 8 cuartillas en voz alta en equipos de dos o tres personas sentadas en sillas formando pequeños círculos. Al terminar la lectura, mueven las sillas hacia las paredes y el mediador los invita a repetir una canción y a seguir los movimientos que hace ejemplificándolos con una de las residentes. Todos bailan y repiten las estrofas hasta que aprenden la canción y los movimientos. Cuando concluye el baile, se sientan en las sillas desordenadas y el mediador inicia una reflexión sobre la lectura. Camina entre las sillas animando al grupo a expresarse y él mismo habla de su reflexión sobre el texto (O.1.3.7.1-2),

Con la finalidad de reconstruir el uso de los soportes en la mediación, busqué las formas de organización del grupo y el uso del espacio (zonas de acción, iluminación, modo de estar en el espacio) así como de los artefactos utilizados; todo ello en relación con el tipo de acciones que se desarrollaron en

el curso. Esta operación la hice para cada una de las actividades. En la tabla 5.1, presento un fragmento de este tratamiento en una serie de actividades realizadas durante tres horas de la mañana del primer día de capacitación.

Tabla 5.1 Ejemplo de sistematización de los soportes en la mediación

Actividades	Acciones	Zonas	Modo	Iluminación	Grupo	Objetos
Clave		de acción	de estar			
1.1.3.1	nL-es-ref	patio	┘	Luz	col.	música
1.1.3.2	nL - ps	patio	┘	Luz	ind.	narración
1.1.4.1	L/nL- dr/ps	patio		luz	ind.	mímica/narr.
1.1.5.1	L- dr	esc.		luz-obs.	col.	ritual c/paliacate
1.2.5.2,3	L/ nL- dr- es	salón	—	obs.	col.	paliacate y música
1.2.5.4	L/nL-dr-es	salón	—	obs.	col.	terapia de regresión
1.2.5.5-6	L/nL-dr-ps- es	salón	┘	obs.	ind.	narración de vida
1.2.5.7	L/nL-dr-es	salón	—	obs.	col.	díscurso mediador mediador

L	Lúdica
nL	no lúdica
dr.	Dramatización
es.	Escucha
ref.	Reflexión
ps.	presentación de sí
col.	Colectivo
ind.	Individual
eq.	Equipos
par.	parejas
obs.	Obscuridad
esc.	Escalera

				
en movimiento	de pie	acostado	sentado en el piso	Sentado en silla

Tabla elaborada por: Katya Luna Chrzanowski 2005

El análisis del acoplamiento y disposición de los soportes de la mediación mostró que el cambiar los escenarios obedece a una estrategia formativa pues cada uno de ellos influye de diferentes maneras en el desarrollo de las actividades porque ayuda a acotar los tiempos y ritmos del grupo y a propiciar cambios de estado de ánimo. Los cambios que fueron visibles en la secuencia de actividades, pudieron ser registrados como se ve en la tabla 5.1. Para armar una secuencia, el mediador procura ir relacionando los contenidos de las actividades, y esto también es facilitado por los cambios en las posturas, en la organización del grupo y en la ambientación. Así, en el fragmento de la sistematización que se muestra arriba, se puede apreciar que, gracias a la organización de los soportes, los residentes pasan de una posición de escucha (observación 1.1.3.1) a una posición de reflexión y expresión verbal de deseos (observación 1.1.3.2); después pasan a un juego dramatizado y a la expresión de expectativas (observación 1.1.4.1); más tarde, de la incertidumbre respecto de cómo subir las escaleras con los ojos tapados (observación 1.1.5.1), pasan a acostarse en el piso del salón oscuro con los ojos vendados y esperan hasta que los 62 miembros del grupo son puestos en esa misma posición. Inmediatamente después, de un estado de escucha e introspección (observación 1.1.5.2 y observación 1.1.5.4-), los residentes pasan a la descripción de pasajes de la infancia, estimulados por el mediador que, haciendo una especie de terapia de regresión, provoca emociones de diverso orden y alienta el ejercicio de memoria, solicitando, por ejemplo, que se

imaginen a sí mismos en los primeros años de la escuela, que recuerden a sus maestros y las huellas afectivas que éstos dejaron en ellos.

Los cambios de escenario y la recomposición de los elementos del dispositivo, sin que éste pierda su estructura, contribuyen a que se mantenga la disposición de los participantes en la realización de las actividades, a lo largo de varios días. Además de conveniente, esta estrategia de modificación resulta efectiva para el mediador pues, como dice Goffman (1991), en el orden de la interacción, resulta siempre crítica la concertación y la implicación de los participantes, o al menos su atención, y estos estados cognitivos no pueden mantenerse por períodos largos de tiempo, sobre todo cuando se demanda que se mantenga de manera continuada la emoción, el estado de ánimo, la cognición, la orientación corporal y el esfuerzo muscular. Todo ello hace que los sujetos estén implicados intrínsecamente, y ello introduce inevitablemente en la interacción un componente psico-biológico (p. 175). Una creencia acorde con esta idea es la que parece estar detrás de la preocupación del mediador por preparar adecuados escenarios y planear cuidadosamente las actividades.

La dinámica que la mediación le imprime al dispositivo mantiene a los residentes involucrados en las actividades y sus expresiones muestran que se encuentran implicados –a veces, profundamente- en lo que están haciendo, hasta el punto de que en la presentación de sí que hacen a los otros, se imbrican los niveles corporal, emotivo y reflexivo.

La combinación de acciones lúdicas y no lúdicas rompe con la formalidad y “seriedad” que cabría esperar de un espacio en el que se exponen reflexiones sobre la realidad educativa y sobre sí mismo. Esto favorece interacciones en un ámbito de confianza en la que el intercambio se da en un ambiente de intersubjetividad en el que los participantes exponen sus vivencias y experiencias, a la vez que se exponen ellos mismos. Esto se facilita porque el mediador abre la actividad con un proceso de reflexión autocrítica que sensibiliza a los residentes y que tiene el efecto de vencer la resistencia a expresarse en torno a las propias vivencias y experiencias. Una vez vencidas las resistencias, el residente da muestras de estar implicado y de querer

expresarse con pretensiones de autenticidad; esto se ve claramente en la siguiente expresión de un residente:

Ahí en la Carta, ésta que leímos, nos habla en un fragmento de la posibilidad de desaparecer las calificaciones y eso me pasó a mí, eso es real, pero bueno, es un suceso real, pero no lo puedo hacer; y sin embargo, me duele mucho todavía que el último día de la clausura dije [a mis alumnos]: "Nadie me va a preguntar si hay reprobados o no" y una de las reprobadas si lo hizo, Carolina se llama, y me dice a mi: "Maestro, pasé año?" Y me retorcí y me di la vuelta - "mañana te digo" y ya no le dije. (O. 1.3.7.2-2)

El modo en que el mediador organiza el acoplamiento del espacio a los otros soportes de la mediación es la clave de la eficacia del dispositivo, pues de él depende que las actividades alcancen la finalidad prevista. Frecuentemente, a lo largo del curso, el mediador da a ese acoplamiento un sentido que denomino "uso metafórico". Utilizo esta expresión porque mis registros de observación me han permitido comprender que el espacio, puesto en combinación con otros elementos del dispositivo, no sólo es un escenario para la dramatización, sino que remite, a otros lugares o a otros significados por analogía tácita. Por ejemplo, en las observaciones reportadas en el capítulo anterior, podemos percatarnos que el mediador, para provocar la regresión a la infancia, combina la obscuridad, la posición corporal y el ambiente de acogida y de tranquilidad para producir un efecto semejante a lo que podría ser una vivencia en el vientre materno. En otro momento, induce a los residentes a caminar hacia la hoguera para quemar lo que han escrito en un papel que previamente alguien recorrió por su cuerpo. La combinación de estas acciones es vivida por los residentes a la manera de lo que llamamos "limpia", es decir, una especie de cura, un proceso que permite que el sujeto se reconozca como liberado de algo malo, como renacido o purificado. Así, los distintos soportes se combinan para ampliar la significatividad de las actividades que realizan los residentes y provocar, así su implicación en sentido helleriano (ver adelante).

Gracias a esa tarea de acoplamiento que realiza el mediador, el dispositivo funciona. Por ello puede afirmarse que la mediación es –usando también un sentido metafórico- el corazón y el motor del dispositivo. Es ella la que da vida y dinamismo a éste y es también la que prepara las condiciones para dar forma a las actividades que realizan los residentes.

5.2 Provocando la implicación: el manejo del grupo y los artefactos.

Las observaciones registradas revelan que la forma en la que el grupo y los artefactos se acoplan con el espacio es también deliberada y propiciada por el mediador para lograr las finalidades que ha previsto. En el caso del curso de capacitación inicial, el mediador pretende sensibilizar a los residentes, es decir, hacer que salgan de un estado de indiferencia –en este caso respecto de un plan educativo- a un estado de implicación fuerte y sostenida. Este propósito es el que parece animar al mediador cuando organiza al grupo para determinadas interacciones y hace uso de distintos artefactos.

El grupo que participó en el curso de capacitación inicial fue muy heterogéneo. Esto no me pareció extraño, pues mis notas de campo (NC) elaboradas a lo largo de varios años me revelan que eso es una constante en los cursos desarrollados en el marco del PACAEP. En efecto, en todos ellos han participado lo mismo directores de plantel y supervisores de área, que maestros hasta con más de 30 años en servicio, recién salidos de la escuela Normal, educadores de preescolar, de secundaria, de educación especial y maestros de educación indígena (NC, 1996-2004).

Otra constante observada ha sido que los estatus que se ostentan en el medio profesional se desdibujan en los cursos del PACAEP para dar paso a una relación de pares en la que hay equivalencia –todos participan en la misma condición- y se favorece la intersubjetividad. En el caso que describo, esta relación de pares se observó tanto en los momentos en que los residentes realizaron las actividades en el colectivo, en parejas o en pequeños grupos, como cuando se presentaron a sí mismos ante los demás de manera individual (ver tabla 5.1).

El desdibujamiento del estatus en favor de una relación de pares es deliberadamente favorecida por el mediador quien, con su actitud y sus estrategias formativas logra resquebrajar paulatinamente las resistencias en este sentido. Desde el primer momento, el mediador se comporta como uno más, de manera afable, rompiendo convencionalismos. Las indicaciones que da suelen ser acompañadas por la acción, de manera tal que él sirve de modelo para mostrar cómo se espera que actúen los residentes. De este modo, se expone ante los demás como si quisiera mostrar que en un ambiente de confianza y respeto no hay que temer a censuras, burlas o críticas.

Un indicador de que el mediador logró efectivamente ese ambiente fue que los miembros del grupo, sin excepción, participaron, en todo momento, de manera entusiasta en las actividades que el mediador les propuso: se sentaron o se acostaron en el piso, reflexionaron sobre su práctica y expusieron esas reflexiones, se presentaron ante los otros a veces hablando de sí como lo harían con amigos de muchos años, bailaron, cantaron, actuaron, inventaron historias y se narraron. Todo esto lo hicieron en grupo, con los otros, sin importar si se trataba de supervisores, directores de plantel, maestros experimentados o maestros recién egresados.

El olvido temporal y deliberado de las diferencias de estatus, que obedecen a un sistema rígidamente jerarquizado, fue uno de los factores más propiciatorios del clima de confianza y de escucha que se requirió para las actividades lúdicas y no lúdicas. Dicho clima, que difícilmente llega a darse en la normalidad de la vida escolar, fue creado gracias a que la mediación provocó que la heterogeneidad impuesta por la jerarquía se fuera diluyendo hasta el punto en que los residentes se asumieron todos como pares, como MAC en formación. Parecía como si el mediador buscara que cada uno de ellos necesitara de los otros y se sintiera responsable por los otros (Levinas, 1999).

El principal efecto que parece haber tenido este tránsito de la heterogeneidad a la igualdad, fue contribuir a la implicación del sujeto. Dicha implicación se dio no sólo en el sentido del involucramiento total al que se refiere Goffman, sino también en el sentido helleriano del término. Para A. Heller (1980),

la implicación no es un fenómeno concomitante. No es que haya acción, pensamiento, habla, búsqueda de información, reacción, y que todo eso esté ‘acompañado’ por una implicación en ello; más bien se trata de que la propia implicación es el factor constructivo inherente del actuar, pensar, etc., que la implicación está incluida en todo eso, por vía de acción o de reacción. El límite inferior de la implicación es cero: soy indiferente, la cosa o el acontecimiento de que se trate no tiene significado para mí, es decir, ‘no lo siento’. El límite superior de la implicación es doble: viene determinado por el organismo y por las circunstancias sociales. Sentir significa estar implicado en algo. Cada implicación singular es un sentimiento diferenciado específico (p. 35).

Dicho de otra manera, la “circunstancia social” de actuar con los otros “como si”³⁹ se asumiera igualdad con ellos, ver a otros como iguales con los que se comparte un proyecto de transformación hace salir al sujeto de la indiferencia, pasar de un estado de “no tener sentimientos en relación con eso” a un estado en el que el sujeto se muestra profundamente conmovido, emocionado, o mejor dicho: con-movido (movilizado junto con otros), emocionado, dispuesto a actuar, a construir, a reaccionar.

La implicación que parecen vivir los residentes a lo largo del curso, no garantiza, desde luego, que la e-moción se mantenga viva al salir de ese ambiente propiciado por la mediación, sin embargo resulta de extraordinaria importancia porque, frecuentemente, del nivel de intensidad con que se vive esa implicación depende la constancia moral del sujeto para sostenerse en sus propósitos de transformación de sí y de la realidad educativa.⁴⁰

La implicación también fue propiciada por el uso de lo que llamo genéricamente “artefactos”. Estos son objetos de distinta índole como la música, el fuego, el incienso, las velas, los paliacates, los textos, que el mediador pone en juego para provocar reacciones diversas y facilitar la realización de las acciones e interacciones de los residentes. A algunos les

³⁹ Se indica “como si” porque al menos esa es la forma de interacción que se puede observar; sin embargo pudiera darse el caso de que algún participante no reconozca al otro como igual, pero actúe como si así lo hiciese, siguiendo el juego.

⁴⁰ Si bien la transformación de sí y de la realidad educativa no depende sólo del deseo del sujeto, de su voluntad, e incluso, de su constancia moral, ésta última es condición necesaria para que un sujeto mantenga sus propósitos.

destina un uso meramente utilitario, como las sillas, pero a otros les confiere un carácter simbólico que o bien utiliza con fines rituales (como por ejemplo, las velas y el fuego) o para reforzar el sentido de pertenencia al grupo (como las porras y los paliacates) o para generar un determinado estado de ánimo (como la música o el incienso) o para facilitar la expresión (como el papel en el que escriben las cartas los residentes) o hacer alguna representación.

Analizar el uso de estos artefactos contribuyó a la comprensión de las actividades que promovía el mediador y las finalidades que se proponía. Baste como ejemplo uno de esos objetos al que ya he hecho mención anteriormente: el “paliacate de colores”.

El primer día del curso, cada uno de los residentes recibió de manos de alguno de los colaboradores del mediador un paliacate que fue amarrado a su cuello al tiempo que quien lo entregaba pronunciaba estas palabras: *“Éste es el símbolo del MAC, bienvenido”* (O.1.1.1.1). Como hemos visto en descripciones anteriores, a lo largo del curso, el paliacate fue utilizado de distintas maneras; como venda para cubrirse los ojos (O.1.1.5.1-2-3), como pañuelo en los bailes (O.3.16.15.4), como parte de un disfraz (O.1.4-5-6.8.3), o simplemente como prenda de vestir, atado al cuello, en la cabeza o amarrado en el brazo.

Gracias al ambiente que rodeaba el acto de entrega del objeto, este paliacate, que los residentes usaron de distintas maneras y llevaron consigo todos los días del curso inicial y del curso intensivo, no fue para ellos un simple pedazo de tela, o un objeto útil, sino que llegó a formar parte de la vestimenta como algo que los identificaba como parte de un grupo. Esto se debió a la carga simbólica que se le atribuyó al momento de ser entregado; el paliacate representó para los residentes su pertenencia al grupo de los MAC y, por ello, un signo de distinción.

5.3 El estilo de mediación del IMAC: entre la tarea y la actividad

Cuando me referí en el capítulo 3 a la estructura de base del dispositivo denominado “Curso de capacitación inicial”, distinguí un conjunto de elementos que dan contenido y forma a las actividades, al tiempo que se constituyen en lo que hemos denominado: “soportes de la mediación”. También distinguí un

conjunto de factores que quedaron reunidos en la expresión “estilo de mediación”.

El estilo de mediación del IMAC (instructor de los maestros de actividades culturales) se configura en el límite de la tarea y la actividad. Si entendemos por tarea el trabajo prescrito -lo que hay que hacer-, y por actividad lo que se hace efectivamente para realizar la tarea, hay que admitir –con Blin (1997)- que la actividad adquiere las características que le son dadas por la manera de entender la tarea, y por los procedimientos y métodos que se ponen en práctica para cumplir con ella (p. 52). Desde esta perspectiva, puede decirse que la mediación como tarea está definida en los documentos oficiales que norman el PACAEP y el proceso de formación de los MAC pero, como actividad, la mediación fue adquiriendo múltiples formas, cada una de las cuales dependió del modo peculiar de ser del mediador, de su formación previa, del contexto en el que operó, de su experiencia como mediador y, desde luego, de la manera de interpretar y llevar a cabo la tarea.

Entre esos dos extremos –el deber ser y el hecho; la norma general y los casos particulares- se encuentra lo que denomino “estilo de mediación del IMAC”. Me refiero a los rasgos que distinguen a la mediación del IMAC de otras formas de mediación; rasgos que no responden del todo a lo prescrito porque han pasado por el tamiz de la experiencia de los mediadores. El estilo de mediación es el conjunto de elementos y características relativamente estables que caracterizan el quehacer del mediador IMAC. Ese estilo de mediación se fue configurando a lo largo de los años de funcionamiento de los cursos, en la medida en que ciertos roles, estrategias y formas de comunicación se fueron generalizando y sedimentando, al paso del tiempo.

Desde esta perspectiva puede hablarse del estilo peculiar de cada mediador y del estilo de mediación de los IMAC. En efecto, cada mediador da a sus actividades una forma peculiar que depende de la manera en la que organiza y articula los soportes, los roles a los que le da preferencia y la forma en la que se presenta a los otros y se relaciona con ellos. Esta forma peculiar es lo que denomino “estilo del mediador”, pero cuando me refiero al “estilo de mediación” estoy aludiendo a los roles, estrategias y formas de comunicación que emplean un conjunto de mediadores para realizar sus tareas en un

determinado contexto laboral y de servicio. Es en este sentido, que puede hablarse del “estilo de mediación” de los instructores de los cursos de PACAEP.

Es de este último que me ocuparé, examinando cómo se revela ese estilo en un caso concreto que fue objeto de observación. Cabe señalar que los registros en mis notas de campo elaboradas a lo largo de varios años en los que hice observaciones informales, sirvieron de parámetro para seleccionar, en lo observado, aquello que podía ejemplificarlo con mayor claridad.

Para el análisis de lo observado, fueron de gran utilidad las significaciones que distingue Astolfi (2002) en relación con la mediación y a las que nos referimos en el capítulo 2. Basándome en esas significaciones, utilizaré el término “mediador” para referirme a la persona que asume la función de contribuir a la formación de otros desempeñándose bajo distintos roles en los que su actividad opera a la manera de interfase, empuja a la transición, o provoca rupturas. Esto conlleva la necesidad, por una parte, de comprender la forma en la que el mediador le da significado a la mediación y la manera en la que ese significado se traduce en roles, estrategias y formas de comunicación verbal y no verbal, que se materializan en las actividades de mediación.

El estilo de la mediación se revela en la relación que el mediador mantiene con los sujetos en formación. En dicha relación distingo tres factores:

- a) Las estrategias formativas, que se constituyen por la manera en la que el mediador utiliza los soportes para lograr ciertas finalidades.
- b) Los roles que asume en la mediación, como facilitador o animador, como acompañante.
- c) Los sentidos que imprime a la mediación a través de la comunicación verbal y no verbal (ver la figura 4. en el capítulo 3).

En la realidad, estos tres factores se encuentran totalmente imbricados y sus interrelaciones son tantas que resulta impropio tratar de separarlos. Antes bien, lo que conviene es mostrar la manera en la que las estrategias se van delimitando en la medida en que el mediador asume ciertos roles e imprime un sentido a sus interacciones con los residentes.

Por estrategia formativa entiendo la manera de organizar distintos soportes (grupo, artefactos, espacio, acciones e interacciones) para lograr determinadas finalidades que sirven, a su vez, a una intención formativa. Existen una serie de finalidades generales que están explicitadas en los documentos fundantes del PACAEP. Estas finalidades son asumidas por el mediador, quien necesariamente las interpreta para poder organizar y articular los soportes de forma tal que se logre alcanzar las finalidades prescritas.

En la tabla 5.2 se presentan de manera esquemática tres tipos de estrategias que se aplican al proceso de formación del MAC y que, por ende, también aparecen en el curso de capacitación inicial.

Tabla 5.2 Tipos de estrategias formativas

Finalidades	Forma que adquiere la organización de los soportes	Denominación
a. Propiciar en el profesor el cuestionamiento de su práctica docente.	Clima de confianza progresivo que facilita la presentación de sí, la reflexión y la escucha.	Comunicación reflexiva
b. Sensibilizar al profesor ante la propuesta PACAEP.	Condiciones favorables para la catarsis.	Sensibilidad catártica
c. Favorecer la identificación del profesor con el PACAEP.	Ritos diversos que propician sentido de separación de un estado y de pertenencia o ingreso a otro estado.	Rituales de paso

Katya Luna Chrzanowski, 2005

En los apartados que siguen me ocuparé de ejemplificar y examinar cada una de estas estrategias, relacionándolas con los roles y los sentidos que se imprimen a la comunicación.

5.4 De la comunicación reflexiva a la persuasión seductora

La comunicación reflexiva es una de las estrategias más socorridas en el proceso de formación del MAC. Consiste en propiciar un ambiente de confianza progresiva para facilitar la expresión verbal y corporal de los residentes. Se requiere generar ese ambiente para facilitar que los sujetos hagan relatos de

vida, se distancien de las instituciones en las que han trabajado y miren aspectos positivos y negativos que antes no habían visto.

La actitud del mediador hace suponer que es consciente de que la pretensión de autenticidad⁴¹ de las expresiones de los profesores, tanto en relación con la propia vida como en relación con las instituciones en las que prestan sus servicios, se vería obstaculizada en un ambiente en el que predominase la coacción de la jerarquía, como sucede en el ambiente de los centros de trabajo. Es de suponerse que a esto se deba que el mediador se esfuerce en generar un clima de confianza en el que los sujetos se sientan libres de coacción y expresen con franqueza sus opiniones y sus emociones. Ese clima es el que favorece la intersubjetividad, así como la acción reflexiva del sujeto en relación consigo mismo, la cual, potencialmente, contribuye a la autocrítica. A esto se refiere el siguiente testimonio:

Antes de estar en PACAEP yo me he considerado una persona muy tímida, y cuando entro a PACAEP, se transforma toda mi vida. [Ahí es donde podía ser] más abierta, donde yo podía decir lo que realmente sentía; muchas veces, a lo mejor [incluso expresar] que estaba en contra, hablaba mucho, participaba [...] Ahí cambió mi forma de ser, en donde yo sentía que sí podía expresar lo que yo sentía, y precisamente por la confianza que ellos [los mediadores] nos brindaban y [...] todavía [tengo] mucha mas seguridad en mí como persona (IMACELQ16-22).

No es raro que el mediador combine en una dinámica acciones e interacciones de tipo no lúdico (como escuchar una canción, expresar las propias vivencias desencadenadas por la canción y escuchar las que exponen otros miembros del grupo) con otras de tipo lúdico (como sentarse en el piso). Esta combinación, por una parte, provoca la reflexión sobre sí y la autocrítica; por otra, el adoptar una posición corporal poco convencional da la sensación de que se está en un ambiente amigable, informal, relajado. De este modo, en este ambiente que da la sensación de estar “en confianza”, el residente puede expresar abiertamente sus vivencias y emociones.

Con el pretexto de escuchar e interpretar una canción en la que se narra una historia de vida que contiene elementos con los que podrían identificarse

⁴¹ Se alude aquí a una de las pretensiones de validez que Habermas (1989) distingue en relación con la acción comunicativa.

algunos de los residentes, el mediador propicia que los participantes asuman una posición con respecto al contenido de dicha narración, y de forma indirecta, con respecto a sí mismos. La solicitud para que participen voluntariamente se acompaña con expresiones conjugadas en plural, como: “¿qué nos dice esta canción?”. Con ello, prepara un ambiente que invita a hablar de sí mismo frente a los demás, con la seguridad de que los otros escucharán pues integran el “nosotros” al que alude el mediador.

El mediador asume de manera predominante una actitud de escucha, mientras invita o induce a que los miembros del grupo se expresen de manera organizada: da la palabra a quien manifiesta querer hablar; no precipita alguna intervención, no impide intervenir, ni restringe el tiempo de intervención de los residentes. Procura abstenerse de hablar cuando los otros intervienen, anima a la participación sin presión y procura evitar hacer juicios discriminatorios; aunque, en ocasiones, inconscientemente, surja alguna expresión que pudiera interpretarse como discriminatoria.

Hablar de sí voluntariamente ante los demás en una actitud autocrítica difícilmente se da en condiciones que se perciban como de inseguridad. Por ello, puede asumirse que los residentes que observé no se sentían amenazados, ni en riesgo cuando exteriorizaban sus sentimientos, sus ideas y sus deseos. El clima de confianza se favoreció con actitudes o posiciones que rompen la solemnidad y con respuestas cargadas de emoción.

La confianza fue generándose progresivamente, al dar espacio a la participación voluntaria de los sujetos en situaciones que podrían resultar “difíciles” en otros ambientes. Gracias a ello, los residentes realizaron actividades en las que el mediador les solicitó la participación obligada, como fueron aquellas que se realizaron en equipos o las que llamamos “aproximaciones corporales”.

A continuación se presenta el fragmento de una observación que ejemplifica este tipo de estrategia formativa. En dicho ejemplo puede apreciarse la manera en la que se organizan los soportes y los efectos de esa estrategia en los residentes.

Actividad: ¿Por qué es importante que el esfuerzo del maestro sea reconocido?

- Mediador. *Fijense que hace dos años hubo un intercambio internacional con Estados Unidos [...], yo llevé las actividades culturales de PACAEP, llevé todo mi proyecto para trabajar con los migrantes allá. Me llamó la atención que los maestros norteamericanos [actúan de manera que] a todo producto o resultado de los niños, había un estímulo, había una palmada, había un abrazo, había una sonrisa, había una canción, había una exclamación, había un gusto. Y yo siempre me pregunté, y les pregunto a ustedes, bueno, ¿por qué? y ¿para qué? ¿qué objeto tiene estimular el trabajo de los compañeros con una porra?*

- R.1. *Primero, es crear el dinamismo al interior del grupo, también crear un buen ambiente de trabajo, de participación, también crear el ambiente de confianza al interior del grupo en la interrelación maestro- alumno, alumno-maestro.*

- Mediador. *Y R1. ¿Tú crees que los maestros necesitan estímulo?*

- *Todos los maestros responden: ¡Sí, sí, todos!*

- Mediador. *¿Por qué?*

- R. 2. *Porque todos los mexicanos somos muy reprimidos emocionalmente y de ahí un montón de situaciones difíciles [...]. Entonces, es importante siempre expresarnos, ser nosotros mismos, ser auténticos en la cuestión emocional; es muy importante el reconocimiento al trabajo de todos, y esto nos retroalimenta [...].*

- Mediador: *¿Por qué es importante para nuestros alumnos? –porque ustedes aquí son maestros-alumnos [...]. ¿Por qué es importante estimular a los niños constantemente?*

- R. 3. *Porque el desgaste emocional es muy pesado, es muy fuerte, y sí en apariencia, nadie valora mi esfuerzo, tal vez el próximo trabajo no requiera para mí de tanto interés; en cambio, si yo veo que el día de hoy me esforcé, y mis compañeros lo saben y, no sólo lo saben, sino que me lo hicieron saber, que eso constituye para mí [...] más energía para el siguiente trabajo. Y lo mismo ocurre con nosotros, el planear constantemente el trabajo que vamos a realizar con los alumnos, el hacer malabares con las cuestiones administrativas, con las juntas sindicales, con los pleitos entre compañeros dentro de la escuela, los problemas familiares y demás, o sea, es muy desgastante nuestro trabajo. Yo he escuchado gente que me dice, y disculpen la expresión pero así textualmente lo dicen: “[Tal por cual] maestro [otra expresión ofensiva], qué hace, qué chiste tiene irse a pararse ahí llenarles el pizarrón, a los muchachos, de cuentas y ya. ¿Qué hace el maestro? Y desgraciadamente esa es la generalidad, en un momento dado. Se ha insistido mucho que si el padre de familia pudiera elegir al maestro, ¿a qué maestro va a elegir? De acuerdo a la idiosincrasia del*

medio rural, yo les aseguro que aquel maestro que les llena de cuentas el pizarrón a los muchachos es el que va a tener sus grupos, aquél que tiene en mente el tener un grupo ordenadito, así, las filas bien derechitas, los muchachos bien callados, el padre de familia dice: “Este maestro sí es bien trabajador, yo quiero mi hijo ahí con él”. Aunque no haya realmente mucho avance, [...] y he ahí la importancia no sólo de reconocer, de aplaudir el trabajo de los demás porque, aunque de primer vistazo nos parezca muy sencillo, requirió de mucho valor, requirió de mucha introspección. A lo mejor a mí me conflictúan porque, a lo mejor yo no tengo gracia para moverme, a lo mejor no tengo voz para cantar, sin embargo, pues hago a un lado todo aquello y me esfuerzo para integrarme al grupo y si en lugar de que lo acepten, me ridiculizan [¿Cómo me sentiría?].

- R.4 Bueno, yo pienso que es muy importante el aplauso, el echar una porra, e inclusive no sólo para los alumnos, o para nosotros sino a cualquier tipo de ser humano, porque para el ser humano esa es una muestra de cariño y lo que todos necesitamos es sentirnos amados.

- Mediador. Ya con eso dijo todo (O. 2.8.10.11).

Como se observa en el ejemplo anterior, el mediador facilita que los residentes desempeñen alternadamente los roles de escuchas y hablantes. Cada uno relata parte de su vida exponiendo a los otros sus emociones, sus deseos y sus creencias. Se trata ciertamente de puntos de vista u opiniones pero implican una toma de posición por parte del sujeto que los expresa. Si el sujeto decide expresar esa posición es porque la ha valorado como significativa, porque considera que conviene o vale para alguien que aquello sea expresado, porque juzga que lo que dirá podría ser de interés para otros, en suma porque en la disposición de los otros percibe que están dispuestos a escucharle.

La expresión de sí con pretensiones de autenticidad, frente a los otros que escuchan y que reaccionan ante esas pretensiones con actitud de aceptación de la veracidad del otro es propiamente una interacción comunicativa en el sentido habermasiano (Habermas 1989). La labor del mediador ha consistido en facilitar la interacción comunicativa, especialmente, la acción expresiva y la escucha atenta. Dicho en otras palabras, convierte las sesiones de trabajo en algo que apunta a ser un ejercicio hermenéutico.

Decimos que “apunta”, porque no parece que la capacitación incluya un trabajo orientado a que los MAC sean escuchas y hablantes competentes –en el sentido habermasiano- lo que implicaría que fuesen capaces de distinguir en sus actos de habla y en los de los otros las pretensiones de validez y los elementos contextuales de los actos de habla. Una muestra de que la capacitación no atiende estos aspectos es que quienes ya han pasado por el curso de capacitación e incluso han llevado el curso para instructores, no parecen ser capaces de comunicarse de manera competente, por más que puedan comunicarse de manera aceptable en el sentido chomskyano.⁴²

El mediador también prepara las condiciones y estimula a los residentes para que hagan la reflexión sobre sí mismos y pongan en cuestión aspectos de su práctica docente y del ámbito laboral que antes veían como normales. El mediador los acompaña en este proceso.

En suma, en la estrategia de comunicación reflexiva, el mediador ha asumido los roles de facilitador de la comunicación y de acompañante en el proceso de reflexión y de puesta en cuestión. Las interacciones registradas y muchas otras que se realizan a lo largo del curso hacen suponer que predomina en él un ambiente hermenéutico en el que se facilita la comunicación “libre de dominio” (para utilizar la expresión de Habermas) porque unos y otros buscan básicamente el entendimiento por encima del éxito. Sin embargo, esto no sucede así del todo. Ciertamente, el mediador facilita por momentos la interacción comunicativa entre los residentes, pero dicha interacción queda enmarcada en un discurso persuasivo salpicado de actos de habla perlocucionarios que hacen perder a la actividad, al menos en parte, la calidad comunicativa que se buscaba.

Lo anterior se pone de manifiesto cuando vemos que la interacción descrita anteriormente se dio como parte de un conjunto de dinámicas -en las que se enlazaron los temas de la cultura, el juego y la identidad- que tuvieron como punto de arranque las siguientes expresiones:

⁴² N. Chomsky (1974) distingue entre “gramaticalidad” y “aceptabilidad”. Una oración es gramatical si cumple con las reglas gramaticales; es aceptable –en circunstancias concretas- si es conveniente, apropiada o adecuada en el momento (pp. 6-7).

Mediador: “¿Dónde está la magia del PACAEP?... [Lo pregunto] porque algunos MAC me dicen *‘es que para mí, había magia’*. No todo el tiempo, ni a todas horas, pero hay momentos mágicos en PACAEP. A lo mejor alguien lo ha vivido, a lo mejor todavía no, no sé, pero ¿Dónde está la magia de PACAEP? ¿Dónde estaría la magia de la cultura, de PACAEP, de la educación? (O.2.9.10.12).

En el fragmento discursivo que anotamos arriba se puede apreciar la intención de conducir al escucha a hacer suyas tres ideas: la primera es que PACAEP, más que un plan gubernamental, más que un conjunto de políticas educativas, es una especie de éter que envuelve a los sujetos o una especie de “lugar-tiempo” en el que los sujetos viven experiencias diversas; la segunda es la idea de que lo que ahí acontece es algo maravilloso, asombroso, fuera de lo normal; la tercera, es la identificación de PACAEP con la educación y la cultura.

La intención persuasiva de los actos de habla del mediador aparece en múltiples momentos a lo largo del curso y es reforzada por la forma en la que se organizan los soportes. Dicha intención es acompañada generalmente de acciones que podríamos llamar de “seducción” por cuanto la intención es vencer las resistencias de aquel que escucha. Cuando esto ocurre, el mediador abandona el rol de facilitador para asumir el rol de seductor y cuando el primero de los roles se subordina al segundo, la calidad comunicativa de la interacción disminuye en aras de una calidad perlocucionaria.

5.5 El sesgo militante de la mediación

La persuasión y la seducción que ejerce el mediador parecen contribuir también a provocar un efecto que había aparecido ya al analizar las actividades. Se trata de favorecer no sólo la identificación de los residentes con el PACAEP entendido como un plan, sino de identificarse con él como si fuera una institución o una organización a la cual se pertenece. Se trata, en suma, de buscar la adhesión a esa entidad difusa que significa –como hemos visto anteriormente– fortaleza, sabiduría y también magia, es decir, una especie de poder oculto que será transferido al MAC que se incorpora a ella.

No es extraño que todas esas virtudes atribuidas refuercen la idea de que el PACAEP no es sólo el referencial de la identidad de los MAC, sino una

entidad difusa que brinda protección a la manera de una organización, y a la que, en reciprocidad, hay que servir. Por ende, la adhesión a esa entidad adquiere la forma de cuasimilitancia y la actividad del mediador que se orienta mediante la persuasión y la seducción a lograr esa adhesión por parte de los residentes, se asemeja a la de un propagandista político o a la de un reclutador. El ejemplo que ofrecemos a continuación da una idea de cómo se asume ese rol, al seleccionar determinados recursos y orientar en un cierto sentido las interacciones y las expresiones:

Actividad: ¿Qué es PACAEP? (O.1.4.8.1)

Los maestros están sentados en un círculo en el salón iluminado. El mediador está de pie.

- Mediador. *Bueno, ¿hasta cuándo yo, maestros, me doy cuenta de cómo me utiliza el sistema? [...] pero ¿hasta qué punto estoy dispuesto a dejarme manipular, dejar de formar hombres, niñas y niños libres y dejar hacer niños esclavos para que obedezcan en su casa, obedezcan en la iglesia, obedezcan en la escuela, obedezcan en el servicio militar, obedezcan en la fábrica, obedezcan en todas partes? [...] Sí, yo soy parte de un sistema y tengo que dar una calificación, yo tengo que prestarme a carrera magisterial, yo tengo que prestarme a ciertos puntajes, yo tengo que hacer ciertas cosas que me marca el sistema [...] Bueno, la reflexión es la siguiente: ¿Hasta qué punto yo estoy dispuesto a dejarme manipular, a dejarme llevar, o controlar yo al sistema [...]? Esa es la reflexión en este momento. Ahora llega alguien y dice "bueno al sistema no le interesa realmente [un cambio] a profundidad sino que es un discurso; en el discurso ¡claro que sí, todos los presidentes hablan de educación, de cultura! [...], pero en cultura estamos en la calle [...] pero ¿qué está pasando realmente con nosotros? Es una reflexión que hacemos aquí al interior. A mí a lo mejor me ha convenido que no pertenezco a ningún partido político, y [...] a PACAEP lo han apoyado todos los partidos. Pero alguien me ha dicho, en otras ocasiones, "si al sistema no le conviene, si a la Secretaría no le conviene ¿por qué un programa revolucionario?". La carta a Katia⁴³ menciona una cosa muy interesante, dice "revolución silenciosa". No es necesario que yo grite, que tome un fusil, una navaja, un machete [...] Yo puedo hacer una revolución [...] con mis actos, con mi vida, con mi proceder. Pero ¿por qué existe PACAEP, este programa revolucionario en*

⁴³ Esta actividad es precedida por la lectura de un texto titulado "Carta a Katia" al cual ya nos referimos en el capítulo anterior.

cultura, en arte, en propuestas pedagógicas [...como parte de] un sistema que en el fondo [...] quiere que las cosas sigan igual? [...] Vamos a anotar las ideas que ahora van a expresar [...] ¿Qué es entonces el PACAEP? ¿Qué significa entonces el PACAEP? ¿Para qué sirve PACAEP? ¿Por qué estamos aquí nosotros en PACAEP? ¿qué me imagino que es PACAEP? [...].Para tí E. ¿Qué es PACAEP?

El mediador se aproxima a cada residente que desea participar, levantando la mano, y lo anima a que se exprese diciendo su nombre.

- R.1 Para mí es un espacio de reflexión y de actualización.

- Mediador. Con eso tenemos, para ti es un espacio de reflexión ¿verdad? Sí, maestro [da la palabra a otro].

- R. 2 Tener una educación vanguardista.

- Mediador. ¡Bien! Educación vanguardista.

- R.3 Es un despertador de conciencias.

- R.4 Para mí, es [dar] libertad al maestro y al niño.

- Mediador ¡Muy bonito R.! Dice R., libertad para maestros y niños, que no-libertinaje, fíjense muy bien. ¿Quién sigue por acá? [...]

- R.8. Es una oportunidad de crear y crear una vida

- Mediador. ¡Muy bien J.! Yo admiro mucho a J., luego les digo por qué. A ver tú.

- R.9. Un desafío

- Mediador. Dice C. que para ella es un desafío. A ver [otro.

- R.10. Un programa donde se destacan las actividades artísticas [...]

- Mediador. Dice la compañera: "donde se destacan las actividades artísticas"

- R.12. Para mí es un aprendizaje natural y profundo.

- Mediador. ¡Qué bonito! Aprendizaje natural y profundo; pues sí, artificial no, espero que sea, porque si no [...] Sí. [da la palabra a otro residente que lo solicita]

- R.13. Para mí es un medio, un instrumento más para una educación integral.

- Mediador. Alternativa didáctica liberadora.

- R.14. Yo me atrevería a decir que es un arte de rebeldía hacia el sistema a un sistema educativo

- Mediador. Algo de rebeldía a un sistema anquilosado ¿no?

- R.15. Permite un aprendizaje constructivo

- Mediador. Sí, sí L. porque ¡fíjate! pues [es así] para la mayoría de los instructores de PACAEP, o de los que ya somos MAC. [Imagina que] yo ahorita llevo y también les pongo un esquema de lo que es PACAEP. Yo no quiero eso, yo quiero saber lo que

ustedes creen. Ahorita estamos construyendo un concepto, bien si nos equivocamos, bien si lo hacemos bien, pero ahorita es una construcción en este momento. Y yo creo que es más válido, si ahorita el grupo construye, a que yo venga y lo dicte, se los señale o se los presente en un libro. Los libros son buenos, porque traen referentes muy innovadores, pero también hay que aportarle cosas nuevas. Por eso, el PACAEP se está actualizando, ahorita hay una reestructuración nacional y vamos a tener nuevos libros, nuevos materiales de PACAEP.

- R. 16. Una experiencia para ser un tipo de vida de ser maestro.

- Mediador. O sea, que aquí mi amiga me dice que PACAEP es una filosofía de vida, de ser maestro, es un tipo de vida de ser maestro.

- R.17. Es una daga incrustada en el sistema educativo mexicano. [El mediador no reiteró esta frase]

- R. 18. Es un espacio de evaluación y autocrítica

- Mediador. Autocrítica, porque a veces yo critico a los demás pero no me quiero autocriticar a mí mismo, muy bien V.

- R. 19. Es un modelo innovador directo al cambio de la educación.

- Mediador. Esto último que me gustó, dice "directo al cambio", porque modelo innovador ya por ahí está, pero directo al cambio, ¿a qué cambio se refiere maestra? Sí te refieres a la educación ¿verdad? Yo quiero que M., antes de poder ir a degustar los alimentos, nos lea lo que escribió de lo que para esta actual generación 2002 -2003 es el PACAEP; el concepto que estamos construyendo.

Los fragmentos de diálogo anteriores muestran que el rol de reclutador tiene diversas facetas: se manifiesta en la selección que se hace de los cuentos, canciones y narraciones; en el modo de articular las actividades, pero sobre todo en el discurso del mediador y el tipo de comentarios que hace, así como en sus actitudes de complacencia y sus expresiones de reforzamiento ("¡Muy bien! ¡Ah, qué interesante! ¡Muy bonito!") cuando los residentes dan signos de coincidir con la idea de PACAEP que desea fijar el reclutador. El rol de "reclutador" que asume el mediador tiene como función reforzar la identificación con PACAEP visto como una especie de fuerza —entre organización, institución o ejército— que se aboca a un cambio radical y que, por eso, constituye una amenaza para el sistema y es también susceptible de verse amenazado. A este tipo de estrategias se debe, entonces, que el PACAEP sea

visto por los residentes como un grupo al que se le atribuyen cualidades como “rebelde”, “revolucionario”, “de avanzada”, como se ve en la actividad cuya sistematización se presenta a continuación:

Actividad: “Pensar en el cambio” (O.1.1.3.1).

- Mediador: “Vamos a escuchar una melodía, yo pido que se concentren, que escuchen. Canta Pancho Madrigal”

El mediador se sienta en el piso en el centro del círculo formado por el grupo que está de pie. Todos se sientan en el piso, siguiendo el ejemplo del mediador y escuchan una canción cuya letra es la siguiente:

“Me han dicho que de repente la profesora ha cambiado, que se ha marchado del pueblo con un puño levantado, con una flor en el pelo y un fusil en la mano, yo siempre la vi sufriendo, me dicen que iba cantando, se va, se va, se va, quién sabe, quién sabe quién, sabe si volverá. Que la escuelita rural se ha quedado abandonada, que ha dicho que volverá cuando cuándo cumpla con la causa, vendrá a enseñar la verdad, o sí no, no enseña nada. Vendrá a enseñar la verdad o si no, no enseña nada. Se va, se va, se va, se va, quién sabe, quién sabe, quién sabe si volverá, larairail, lairaila, quién sabe si volverá”.

Al terminar la canción, el mediador dice: “Maestros, en esta mañana fresca, aquí en el centro histórico de X ¿Qué nos dice esta canción?”. Los residentes van levantando la mano para participar y el mediador les va dando la palabra.

- Mediador: A ver M.

- M. Bueno, pues nos habla de la maestra en su contexto, abandona por una causa que pudiéramos llamarla... que acude a la revolución o una causa de ese tipo, pero que es obligarla [sic] por sí misma a abandonar las aulas, abandonar su escuela y [...] al abandonar ese contexto y pasar a otro pues es también [cambio] de actitud, cambiar de pensamiento. Y bueno, [yo] lo traslado a la estancia y al inicio de este trabajo de estas sesiones, que al parecer uno tendría que hacer lo mismo, al entrar a una nueva revolución, entrar a unos cambios de actitudes, a unos cambios en la familia, bueno ver la vida nuestra, la vida cotidiana de nuestra práctica docente; ver nuevos horizontes que nos permitan retomar todo eso. Que los que salgamos y retomamos de este curso sea para eso precisamente, llegar a nuestras aulas.

Dice [la canción]: “quién sabe si volverá”. Nosotros sí vamos a regresar con ese cambio de pensamiento que es lo que nos hace falta.

- Mediador: ¿Quién más dice por ahí? Son cosas interesantes [...].

- R. A mí me llamó mucho de la canción cuando la maestra se fue con un grupo levantado. A mí me queda claro el propósito de por qué estoy aquí, y pensando mucho en el grupo que tengo la suerte volver a tener, es pensar en el cambio, en la actitud de cambios, quiero cambios, pensar que todo lo que logre aquí es para beneficio de mi grupo y yo espero que se vea toda la forma tradicional anterior, el cambio[...] entonces me quedó muy claro [...] que la maestra se fue con un grupo de avanzada y ese es el propósito por el cual estoy aquí y yo espero lograr eso, que sea un grupo diferente.

- Mediador: Entonces PACAEP era un grupo de avanzada. ¿Algún comentario más? [...]

- R. Yo pensaba en el compromiso de la maestra porque dice que “se va, se va”. Y ya pasando a nuestro ámbito, yo pienso en el compromiso que nosotros debemos de sentir en el lugar al que vamos, en esa identificación que debemos de tener. Ciertamente nosotros tenemos nuestra ideología, nuestra forma de ser; sin embargo, debemos de estar concientes de que el lugar en dónde llegamos a trabajar [puede tener gente diferente], comprometernos con esa gente y comprometernos con nosotros mismos para hacer lo mejor para esa gente que tenemos en ese momento; para esos niños ya sea que sea un sólo grupo o sea una escuela con grupos integrados, grupos étnicos, grupos multigrado, lo que sea, no importa, comprometernos con ellos. S. hablaba que fue a comer a seis casas, era una escuela unitaria en dónde yo estuve y verdaderamente ahí el compromiso fue fuerte. Entonces yo creo que sí es importante, comprometernos en donde estamos, comprometernos con PACAEP, como decía M. el sábado, no verlo como un curso sino más bien como una forma de vida, como una forma de enseñar permanente. Porque yo creo que de eso se trata, el compromiso que uno adquiere.

- Mediador: ¿Alguien más?

- R. Cuando escuché la canción, sentí que esa maestra era yo.

El discurso militante, que es propiciado por la mediación, participa de algunos elementos de la estrategia de comunicación reflexiva, pues requiere también de un clima de confianza para surgir, y demanda de la reflexión y de la expresión auténtica. Sin embargo, a diferencia de la interacción plenamente comunicativa en la que la intención es la de lograr el entendimiento, en las estrategias que tienen un sesgo militante se va perdiendo esa intencionalidad. El efecto de esto no es inocuo, pues no es difícil que las buenas intenciones de los residentes de buscar un cambio y transformarse a sí mismos, se desplacen hacia una preocupación por defender un colectivo que les da cobijo y protección.

5.6. Sensibilización catártica

Otro tipo de estrategias, que resultan muy significativas para los residentes, son aquellas que se orientan a sensibilizarlos, es decir a hacer aflorar sus sentimientos gracias a que, de alguna manera, se ha perturbado su equilibrio cognitivo-afectivo. La importancia de este tipo de estrategias se hizo patente en las respuestas que dieron 27 residentes a una pregunta que les hice durante un receso en las actividades del curso de capacitación que estaba observando. La pregunta fue la siguiente: “¿Qué estrategias de las que se emplean en este curso de capacitación despiertan algo en ti?” A continuación presento algunas de las respuestas que obtuve:

- La sensibilización, que en cierto modo me hace regresar a mi trabajo que he realizado con los niños y a reconocer que en ciertas ocasiones he sido muy cruel con ellos. La creatividad que surge en los equipos al realizar las actividades, compartiendo ideas y creando trabajos valiosos y significativos; lo cual puede ser aprovechado con los niños, especialmente al trabajar la historia que mucho se me dificulta (C.MAC2002-27).

- [Las que apuntan a] la sensibilidad ¿Cómo fue mi niñez? Sacar todo lo que me hizo daño. Unirnos en actividades. Escuchar a los demás, recordar lo que me hizo daño y/o me pesa sacarlo (C.MAC2002-25).

- Cada una de las actividades que hemos realizado, con excepción de las primeras, me han hecho reflexionar sobre cuestiones meramente personales, me han permitido sacar cuestiones que hace muchísimo tiempo yo traía, me permiten también tener una

mentalidad más abierta y me hacen más segura. Además me permiten ahora saber escuchar, y ponerme en el lugar de los demás, ser reflexiva, comprensiva y sobre todo consciente (C.MAC2002-4).

Como se desprende de las expresiones anteriores, para algunos residentes la sensibilización está ligada a sentimientos profundos y a experiencias que han dejado huellas dolorosas. Para otros, las experiencias vividas con las estrategias de sensibilización resultan tan provechosas que se tiene la tendencia a aplicarlas con sus alumnos. Esto se ve en las siguientes respuestas:

- Las técnicas de sensibilidad porque hemos reflexionado que los alumnos también necesitan mucho, mucho amor (C.MAC2002-7).

- Las estrategias de tomar en cuenta al alumno como persona, es decir, que piensa, siente, se encuentra triste, etc. y no sólo como un “sujeto receptor” (C.MAC2002-11).

- La manera de conocer la interioridad de los alumnos, ya que mediante a esto, se sensibilizan y habrá una convivencia armónica entre maestro – alumno. Ciertas dinámicas que relajaran al alumno según sea el momento. El deseo al cambio despierta en mí gran curiosidad y deseo de superación. (C. MAC2002-22).

Para algunos residentes, los sentimientos afloran gracias a la estructura lúdica de las actividades, como se ve en las afirmaciones siguientes:

Pienso que el juego es fundamental para esto, sobre todo las dinámicas de sensibilización, confianza, compañerismo (C. MAC2002-1).

A partir del juego. Como el interés lúdico [se da] en todo individuo, independientemente de la edad, [el juego] es un punto de partida siempre interesante. [...] yo siempre he pensado que esta vida es un juego y que tienes reglas para ser un individuo de provecho y [brindar] apoyo a la comunidad (C.MAC2002-3).

Los testimonios anteriores dan cuenta de que, para quienes han participado en los cursos de capacitación, las estrategias de sensibilización han sido significativas porque les estimularon a poner en cuestión creencias y sentimientos y a verse a sí mismos con ojos críticos, pero también resultan provechosas porque ayudan a “sacar lo que hace daño”, es decir, porque

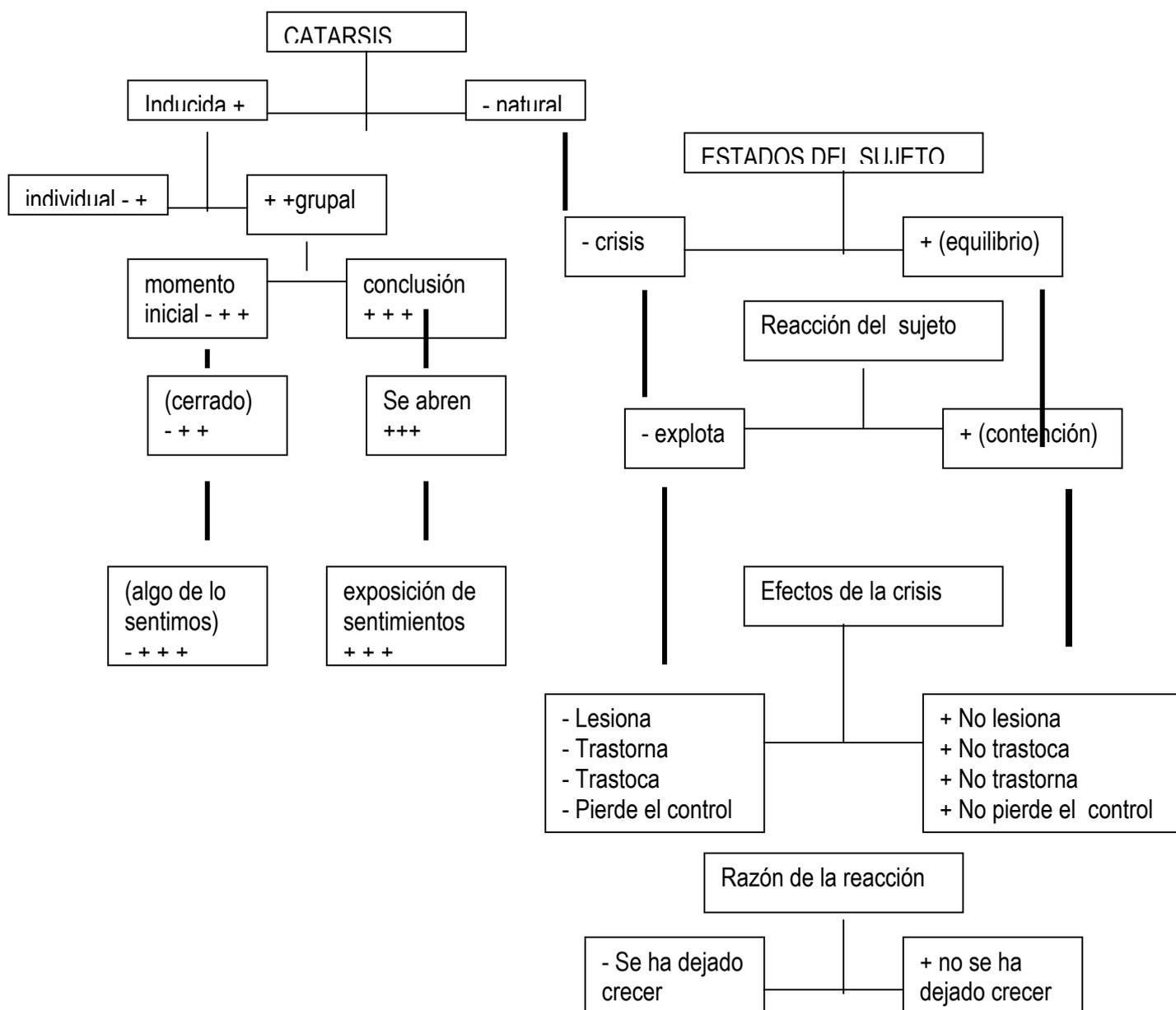
tienen un efecto catártico.⁴⁴ El discurso de uno de los mediadores revela la representación que éstos tienen de ese tipo de estrategias:

Mediadora: El orden que yo sigo es el siguiente: primero yo me voy al manejo de emociones. Es así como recuperar todas estas emociones positivas o negativas e ir las poniendo en orden [...] Para el manejo de emociones, normalmente empiezo a realizar catarsis individuales y grupales; [...] todo lo que hace C inicia una catarsis, que cuando llegan conmigo la concluyen. Es cuando ya se abren como tú viste ayer [cuando empieza la catarsis. Entonces], ya expresamos todo lo que sentimos, todo lo que nos duele [...] Los pasos para llegar a la catarsis: [primero] es iniciar con experiencias sensibilizadoras [...] Por ejemplo, yo observo el lenguaje corporal, y los veo y digo “mmm camina de esta manera”, quiere decir que viene o preocupado o está nervioso; o “tienen tics”. Entonces, empiezo a provocar que ellos nos expresen qué es lo que les está molestando en este momento. [Quizás piensan] “sí, me molesta el ruido”, “sí, me molesta que dejé a mi hijo”, “sí, me molesta” [Yo les insisto] “pero entonces, dímelo”, y en la medida en la que ellos nos están diciendo [...] debo de poner un estímulo en este manejo de emociones [que sea] fuerte para que desencadene otro, y los voy encadenando; estímulo tras estímulo hasta llegar a una catarsis. Yo creo que [...] hay una catarsis de tipo natural en donde la gente entra en crisis, explota [...] pero normalmente este tipo de catarsis explosiva lesiona todos los sentidos, trastoca todo en tu organismo, tu soma, tu psique todo se trastorna con una catarsis que has dejado crecer y que no has tenido desahogos y entonces explota y detona de una manera que la gente pierde el control de sí misma [...si] yo estoy dejando que ese problema que está ahí interno en cada uno de nosotros vaya creciendo y va a tener una fuga disparada que nos puede lesionar, entonces es preferible prever esa fuga y que sea una fuga en la que podamos estar protegiéndonos unos a otros cuando estemos en crisis, y que sea aquí con amigos y que no sea allá donde yo estoy solo, donde no haya nadie que me de un “papachito” (E.IMACEM23-7,10,12,14).

El análisis estructural de lo expresado por este IMAC (véase figura 6),

Figura 6 Análisis estructural catarsis

⁴⁴ Según *Le Petit Robert* (1996,320), este término proviene del griego *catarsis* “purificación”. En psicoanálisis se entiende como la reacción de liberación o de liquidación de afectos contenidos, desde tiempo atrás, y responsables de un traumatismo psíquico. *Catártico* se refiere a aquello que funciona como purgativo poderoso que libera de los elementos considerados como impuros.



Katya Luna Chrzanowski

2005

muestra que se parte del supuesto de que los profesores que acuden al curso llegan en un estado de crisis que resulta de tensiones que se han dejado sin resolver. En esas condiciones, los profesores están a punto de tener una explosión que, de darse espontáneamente, podría lesionar su personalidad o hacerlos perder el control de sí mismos. Según el testimonio recabado, aunque este estado de crisis significa una ruptura del equilibrio que podría resultar benéfica para el sujeto, éste no lo puede manejar adecuadamente por sí solo. De ahí que, en el caso particular analizado, se procuró brindarles las condiciones para desencadenar una catarsis que es diferente a la que se daría en condiciones “naturales”. Se trata de una catarsis inducida que –desde la perspectiva del mediador- no resulta lesionante para el sujeto.

Si bien las catarsis que propician los mediadores son de tipo individual y grupal, es a estas últimas a las que le apuestan los mejores resultados, según se desprende del testimonio. De acuerdo con lo expresado, la catarsis inducida

es secuencial, tiene un momento inicial y un momento de conclusión que seguramente están ligados por un proceso. En el momento inicial, el sujeto está cerrado o sólo puede expresar algo de lo que siente. Gracias al proceso que es organizado por los mediadores, el sujeto va abriéndose y dejando salir sus sentimientos. Se trata de una manera de favorecer la expresividad de los sujetos frente a otros que le escuchan.

Esta estrategia de sensibilización es, sin duda, una manera de aceptar la crisis y la desestabilización y canalizarla hacia un equilibrio provisorio que coloca al sujeto en la disposición de ponerse en cuestión y abrirse a algo nuevo que, a sus ojos, podrá ayudarlo en su proceso purificador. Algunas expresiones de los mediadores revelan que ven la catarsis como algo necesario en el proceso de formación y asumen que sus efectos serán muy benéficos. Esto se aprecia en los siguientes fragmentos discursivos:

- Entonces. tú tienes que bajarle la angustia [a los MAC que se están formando] para que [cuando regrese a su trabajo] él llegue y lo haga con placer. Si no [se da la catarsis] va a llegar, y los niños le van a notar la angustia, en lugar de que sea el placer de ser MAC (E.IMACEM20-20).

- Pero entonces para mucha gente, esta crisis que surge, este atiborramiento de ideas nuevas, de lecturas nuevas, hace que la gente tenga un bloqueo mental, porque está recibiendo mucha información en poco tiempo, pero también [se juega] la parte emotiva. Esto se te manifiesta; si tu estás atiborrado y no tienes orden mental ¿qué sucede? entras en crisis aunque estés aprendiendo. Entonces tratamos de que esta crisis de lo que van a aprender nuevo, del referente nuevo, sea con un soporte. Está aquí un colchón de “vente, apapáchate, aquí estamos todos para sostenerte si te caes”; es “tírate de este barandal, no va a pasar nada, aquí estamos todos apoyándote”; es el [impulso] de poder construir tus conocimientos de otra forma, pero te lo estamos enseñando y te lo estamos mostrando para que tú seas así con los niños y tengas esa paciencia y no golpees, y este proceso de manejo de emociones con asertividad es para que tú dejes de ser un maestro que golpea con la lengua y con la vara, porque [...] no tenemos paciencia y etiquetamos a los niños. Entonces, “te estoy mostrando que tú mismo eres tan vulnerable como esos niños” (E.IMACEM20-30)

En opinión de alguno de los mediadores, la sensibilización catártica contribuye favorablemente a la formación del MAC porque, gracias a ella, éste

aprende a reconocer sus emociones, a no esconderlas y a manejarlas con un sentido asertivo. Esto se desprende de la siguiente afirmación.

- Yo creo que aquí en la capacitación, una de las cosas que manejamos mucho como equipo es a no temer a exhibir tus emociones, a que si las dices y te hace bien, dílas y si no las quieres decir, no las digas, a tener mucho respeto; [...] si un manejo de asertividad en tus emociones (E.IMACEM20-22)

Los efectos catárticos del trabajo de sensibilización que realiza el profesor van, sin embargo, más allá del simple manejo de las emociones. No es raro, como admiten varios de ellos que las sesiones de sensibilización y el ambiente de confianza destapen problemas psicológicos y esto coloca al mediador en una situación difícil de enfrentar. Ciertamente, el tipo de sensibilización que se trabaja linda con una estrategia de carácter terapéutico, por esta razón, es fácil que el mediador se desplace del rol de acompañante – que le correspondería legítimamente como mediador- al de terapeuta, como se aprecia en el testimonio que sometimos al análisis estructural. Cuando esto sucede, el rol asumido deja de ser legítimo pues el tratamiento de problemáticas psicológicas correspondería a un profesional entrenado para eso; además, el sentido de la comunicación verbal y no verbal se trastoca pues en lugar de orientarse al entendimiento, se orienta a la persuasión, a la seducción –en el sentido de vencer resistencias- e incluso, en ocasiones, a la prescripción, pues la situación de catarsis es propicia para que quien no tiene entrenamiento terapéutico prescriba al otro lo que debe hacer.

Nuevamente en este caso, como en el del sesgo militante de la sensibilización en el que el mediador se reviste de reclutador, la asunción de un rol no legítimo contribuye a desmeritar un proceso que en muchos aspectos, como hemos venido mostrando, tiene efectos formativos.

5.7 Rituales de paso

El análisis del conjunto de actividades realizadas en el curso de capacitación inicial (tabla 3.2 cap. 3), así como de las expresiones verbales y no verbales de los residentes, nos permite aseverar que los rituales de paso constituyen una estrategia que no es tan frecuente como las otras dos que

hemos descrito –comunicación reflexiva y sensibilización catártica- se trata de una estrategia que tiene un fuerte impacto en los profesores que se forman como MAC.

La estrategia consiste en que, después de una secuencia de actividades de sensibilización catártica, se realiza un ritual, con apoyo de artefactos y ambientación adecuados. En su conjunto, los rituales que se efectúan en el curso de capacitación inicial obedecen a un propósito general: el de “iniciar” al MAC, es decir, el introducir al profesor que se ha formado al grupo de los MAC. Se trata de una especie de consagración, en la medida en que si bien no se trata de poseer conocimientos ocultos para otros, se trata de adquirir un modo de ser que no está al alcance de cualquier profesor, pues se requiere de un proceso de capacitación para lograrlo. Es en este sentido que les atribuyo el nombre genérico de “ritos de paso”, aunque cada uno de ellos tenga una finalidad específica.

Los rituales que acompañan a acciones de tipo catártico –como escribir algo que se quisiera decir pero no se ha dicho- se realizan con el sentido de “purgar” al sujeto, de sacar los sentimientos dañinos y las tensiones producidas por las dificultades que se presentan cuando se quiere ser diferente a los demás maestros, es decir, cuando se va en contra de la normalidad establecida en la institución educativa. Los rituales de purificación –como el de echar al fuego algo que se ha producido- tienen la intención de que el residente se prepare para algo nuevo, para lo cual se requiere sacar y anular aquello que ya no se quiere ser. Los rituales de energetización –como el de pasar las manos muy cerca del cuerpo de otro para darle energía- tienen la intención de dar fortaleza al sujeto para pasar el umbral que está en el límite de lo que se es y lo que se será, y, finalmente, el ritual de iniciación –como el “ritual con velas”- induce al sujeto a pasar a ser de otro modo.

En suma, este tipo de rituales, cuya descripción amplia se ofreció en el capítulo anterior, son organizados por el mediador con el propósito de que el residente reconozca en sí mismo a un maestro tradicional y rechace ese modo de ser. Dicho de otro modo, la mediación se orienta a persuadir a los residentes para que tomen posición en relación con el tipo de maestro que

quiere ser y expresen su disposición a ejercer una práctica docente que sea propia de un MAC.

Para persuadirlos, el mediador realiza una triple operación: por una parte, hace ver que el ser MAC significa un reto e implica riesgos. Por otra parte, les muestra que se requiere del conocimiento de las funciones del MAC y de la metodología del PACAEP, para poder realizar una labor distinta. Pero la persuasión conlleva también el convencimiento de que el PACAEP –esa entidad difusa que está en la representación de quienes participan en el curso– está ahí para apoyarles. Esta operación culmina con la formalización del tránsito de una manera de ser docente a otra, es decir de un estado a otro por medio del rito de iniciación, precedido de otros rituales.

La estructura del proceso parece confirmar lo que V. Turner (1980,104) atribuye –siguiendo a Van Gennep– a los ritos de paso. Para este autor, el pasaje de un estado a otro requiere tres momentos: a) separación, b) margen (o limen) y c) agregación.

En el dispositivo que analizamos, el momento de separación se da de manera progresiva a medida que el mediador va propiciando momentos catárticos; el momento de margen o liminal se da cuando el residente toma posición respecto de lo que es y de lo que quiere ser, cuando mira autocríticamente su práctica docente y rechaza lo que ha sido, y, finalmente el momento de agregación tiene lugar cuando se hace el ritual con velas en el que propiamente queda iniciado como MAC.

Si bien el propósito que animaba a los mediadores a desplegar este tipo de rituales era persuadir a los residentes a verse a sí mismos y buscar el cambio y el pasaje a otro modo de ser, lo que se puede apreciar, al paso del tiempo, es que los rituales tienen un efecto inesperado; éste afloró en los testimonios de profesores que fueron formados como MAC y de quienes participaron como mediadores. El efecto al que me refiero consiste en que los rituales sirvieron para reforzar el espíritu de grupo y la convicción de que había que luchar por el grupo. Cuando la cohesión de grupo pasa a un primer plano y opaca el ideal de cambio educativo, el dispositivo parece haber perdido la brújula. Esto es lo que se observa en la siguiente expresión:

Un elemento adicional, es que hubo [...] muchas gentes que defendieron y pugnaron por el PACAEP. De repente también se han generado movimientos en contra y eso ha fortalecido la cohesión entre ellos y por eso es que se dan rituales (CNEJ29-32).

De esta declaración podemos inferir que, en la medida en que el Plan se veía amenazado, se incrementaba el deseo de los que ya participaban como MAC o IMAC de cohesionar al grupo. No es difícil, entonces, que el sentido inicial de los rituales también se fuera perdiendo en aras de una militancia que, aunque no se reconociera explícitamente, operó frente a “los embates del exterior”.

El sentido de pertenencia al grupo es, sin duda, un objetivo que opera a la manera del currículo oculto. Si bien no es una finalidad explícita, termina siendo para muchos uno de los resultados más visibles de la capacitación. Para reforzar ese sentido de pertenencia, el mediador y su equipo acoplan diversos recursos y elementos del dispositivo; en especial, utilizan objetos - como escudos, gafetes, folletos, entre otros- elaborados por ellos, o por los residentes, o “mandados a hacer”. También estimulan que los residentes inventen porras, lemas y dibujos. Estos elementos que suelen estar presentes en las actividades que se realizan en la capacitación, están presentes en la vida de los MAC como recordándoles su pertenencia. El fragmento que presento a continuación ilustra esto:

Soy PACAEP de la generación 84, cuando de veras eran los PACAEP de a de veras. Y siempre andan buscando eso [destacar su sentido de pertenencia] y los maestros siempre logran eso; te digo, tienen tequilas, tienen mezcales que los preparan exclusivamente para PACAEP, tienen tazas, tienen platos, tienen escudos, tienes himnos, tienen canciones. O sea, ¡es una locura! (CNEEQ02-194).

El sentido de pertenencia al grupo que es reforzado por el ritual, no siempre desplaza el interés por el cambio. En algunos casos, el ritual tiene un fuerte impacto en los residentes y deja su impronta bajo la forma de una especie de “misión” sagrada que el MAC se siente obligado a cumplir. Para algunos, el cambio que se experimentó al ser iniciado debe verse reflejado en una “nueva” forma de relacionarse con sus alumnos, con los padres de familia y con la comunidad en general. La siguiente declaración es una muestra de esto:

Entrevistadora: *¿Cómo sabes que [el MAC] no olvida la experiencia del curso?*

Entrevistada: Porque en el fondo, cuando descubres que los niños, en lugar de estar en contra tuya pueden estar a tu favor, yo creo que tu trabajo, por un lado, cobra más sentido y, por otro lado, se facilita; [así como] con los padres, tener un trato mucho más amigable, ya que muchas veces la escuela y la familia no tienen un trato para nada amigable para ellos. (CNEPS30-17).

El paso a ser MAC no significa sólo tener una relación distinta con los otros actores del mundo educativo. Para algunos, ese paso significa la entrada a un estatus que da prestigio: “*En la comunidad es en dónde [el MAC] encuentra y recupera su prestigio y su presencia social*” (CNEJ29-32), afirma un IMAC.

El ser MAC y “pertenecer” al PACAEP significan una forma de distinción⁴⁵ que está más basada en el capital cultural que en el económico. Se trata de una forma de diferenciarse de los otros maestros, que implica un posicionamiento de los sujetos en el espacio social. Visto desde otra perspectiva teórica, este posicionamiento provocado y reforzado en buena medida por los rituales es la manifestación de una estrategia identitaria de diferenciación (Kaszterstein, 1999, 38) que mantiene al individuo en una tensión entre la necesidad de construir permanentemente su diferencia y la tendencia a procurar no ser excluido del todo. El siguiente fragmento de entrevista muestra esta tensión:

Y un maestro PACAEP es diferente a cualquier otro maestro y pertenecen a un gremio específico, incluso para su mala fortuna. Hay quienes las autoridades o ciertos bloques los identifican como PACAEP y los hacen a un lado, [...] tanto para bien como para mal, lo cuál también los lleva a crear ese bloque: “si todos nos quieren fregar y todo, creamos un bloque para defendernos ante tal situación” (CNEEQ02-196).

Resulta lógico pensar que la manera de resolver la tensión a la que nos referimos pueda ser resuelta por los profesores de manera diversa. Para algunos, la distinción que les confiere ser MAC puede operar como un estímulo para acercarse cada vez más al ideal que se forjaron. Para otros, la tensión puede ser insoportable y tienden a volver a las formas de trabajo que eran

⁴⁵ La distinción es, según Bourdieu (1997), “una cierta cualidad [...] de porte y de maneras, [que] no es de hecho sino *diferencia*, separación, rasgo distintivo, en fin, propiedad *relacional* que no existe sino en y por la relación con otras propiedades”(p. 30).

habituales. Otros más cambian algunas prácticas, y, sin que las nuevas correspondan al ideal del MAC, las revisten con el ropaje del PACAEP.

Cabe señalar que estos procesos de resolución de las tensiones suelen ser inconscientes, de ahí que no resulta extraño que se reivindicque como MAC algún profesor cuyas prácticas distan mucho del ideal del MAC, pero que se siente fuertemente identificado con el PACAEP. Esto último suele obedecer al hecho de que los rituales hacen sentir al residente que PACAEP le acoge, le da refugio y seguridad, como se aprecia en el siguiente fragmento:

Bueno mira, yo creo que los [residentes] se empiezan a sentir MAC después del primer proyecto, cuando ellos comprueban que todo lo que vivieron en tres semanas, surte efecto allá. La última semana de capacitación es una semana de mucha crisis; [ellos dicen] “¡Ay sí! estamos muy contentos pero [con dolor] ya me tengo que regresar allá”. [Esta] es la primer ruptura que tenemos, [ellos dicen] - “los tengo que dejar a ustedes, que casi son mis hermanos y tengo que regresar con aquellos [se refiere a los maestros de su centro de trabajo] que son mulas”; y entonces empieza el conflicto interno- [dicen] “Tengo que llegar muy fuerte, para que todo lo que digan no va a hacer mella y yo tengo que continuar y aplicar la propuesta (E.IMACEM20-18).

Puede afirmarse, entonces, que la identidad MAC es una construcción que inicia con la sensibilización catártica y se continua a lo largo de la capacitación y del trabajo como MAC. Dicho proceso es acelerado gracias a los ritos, en virtud de que estos parecen impactar fuertemente a los residentes. Al respecto, uno de los IMAC señala: “Sí, yo creo que sí impactó; no todo lo que se hubiera esperado idealmente, pero ahora que encuentro a muchos MAC y que recuerdan, [me percató que] es una experiencia que no olvidan” (CNEPS30-15).

En los rituales, el mediador asume un rol distinto a los que asume en actividades de otro tipo. En este caso, se trata de alguien que ya ha adquirido una dignidad y que inicia a otros. La mediación ya no se da entre los saberes por adquirir, los recursos y el sujeto en formación, sino entre algo que es cuasisagrado –“la luz del PACAEP”- y los sujetos que serán iniciados. El rol que juega es similar al de aquel que religa lo mundano a algo sagrado, es decir, un religioso con una dignidad, un sacerdote. Ese rol se refuerza cuando entrega la vela en señal de que quien ha sido purificado es digno de recibir la

luz que simboliza sabiduría, fuerza, conocimiento; luz que, a su vez, deberá llevar a otros.

El halo entre mágico y religioso que envuelve las ceremonias en las que se concretan los ritos permite interpretar la iniciación del MAC como una especie de unción que le confiere la calidad de apóstol, es decir, de alguien que lleva la buena nueva a otros lugares. De este modo, a los roles que asume el mediador se le suma uno más que conlleva también actos de habla perlocucionarios pues tienen más un sentido de persuasión que de búsqueda de entendimiento.

5.8 El estilo del mediador IMAC y sus efectos.

Si consideramos que el estilo de mediación del IMAC se configura con las estrategias formativas, los roles que juega y los sentidos que le da a la comunicación, el análisis que realizamos nos muestra que dicho estilo es muy complejo y que está en permanente tensión. Esto último, en virtud de que los roles de reclutador, terapeuta y sacerdote, que conllevan un lenguaje perlocucionario, entran en competencia con los roles de facilitador y acompañante que demandan una interacción comunicativa.

No puede ignorarse que el sentido de pertenencia y el sentimiento de que se cumple una misión socialmente relevante pueden dar un fuerte impulso a una práctica docente innovadora, pero apostar demasiado a esto, en detrimento de la formación tiene sus riesgos, pues el MAC que es formado en ese dispositivo forja también una identidad en la que entra en tensión su calidad de maestro de actividades culturales con la calidad de apóstol y militante que le ha sido conferida.

Si es cierto, como dicen algunas voces críticas, que los MAC no llevan a la práctica lo que aprendieron, podemos atribuir esto a la combinación de apóstol y militante que es favorecida por el dispositivo de formación del MAC. No es difícil que el MAC realice una forma de práctica reiterativa en la que – como diría Sánchez Vázquez (1980)- se ha operado una ruptura entre la teoría y la práctica, entre el proyecto y el hacer efectivo, entre el ideal y la realidad. En el caso que analizamos, esa ruptura podría deberse a que el proyecto se ve tan

perfecto como las Ideas del *Topus Uranos* al que aludía Platón y, por ello, quien desarrolla la práctica está convencido que lo que hará será siempre una burda imitación del ideal que lo anima (como sucedía con el prisionero en la caverna en la famosa alegoría de la República de Platón). Ese convencimiento va minando la energía y la constancia moral para perseverar en una praxis transformadora; más aún si en lugar de desarrollar la capacidad de autorregulación, se ha fomentado el sentido de dependencia respecto de un grupo que acoge y brinda protección.

Otro efecto que produce la combinación de la figura del militante y el apóstol, y que es contrario a lo que se pretendía al concebir el dispositivo de capacitación del PACAEP, es el siguiente: si el sujeto posee ya la luz (la Verdad-Bondad) y su tarea es llevarla a otros, el sentimiento de incompletud se va difuminando y el deseo de autoformación se va apagando.

Puesto que el estilo de mediación es el motor y el corazón del dispositivo, puede decirse que la tensión que se aprecia en el mediador se comunica al funcionamiento del dispositivo y a sus efectos. Desde esta perspectiva, pareciera que habría que darles la razón tanto a quienes critican al PACAEP, como a quienes lo defienden de manera entusiasta, pues no puede negarse que, pese a los defectos que el análisis puso al descubierto, significó para muchos una oportunidad formativa que dio un impulso innovador a la práctica docente.

El dispositivo de formación de maestros de actividades culturales para la educación primaria cuyo análisis presenté en los capítulos anteriores puede ser considerado como “no convencional” por partida triple, aún cuando en él no se hayan empleado nuevas tecnologías. Por un lado, se orientó a formar maestros no convencionales; por otro, se desarrolló en el marco de un plan –el PACAEP– que tanto por su creación como por sus objetivos y forma de desarrollo, resultó no convencional; también resultó no convencional por las actividades y la forma de mediación que dicho dispositivo implicó. Fueron justamente las actividades y la mediación del curso de capacitación en su fase inicial lo que pusimos en el foco de la investigación. Ello se hizo con la intención de reconstruir el contenido y la dinámica de dicho curso para desvelar la manera en la que había repercutido en la formación de los MAC y en la construcción de su identidad profesional. Dicho de otro modo, se pretendió ver si ese curso contribuía o no a los propósitos del plan en el que se inscribía.

Como cualquier programa educativo, el de la capacitación de los MAC, tuvo un momento de arranque y pasó por un proceso de maduración, de consolidación y de cambios; sin embargo, los resultados son difícilmente evaluables porque no se hizo el seguimiento de los efectos de orden formativo que tuvo el dispositivo en los maestros. Esta dificultad es mayor si se considera que, en los veinte años de existencia del Plan, no se realizaron acciones para medir el impacto que tuvieron los MAC en la formación de sus alumnos.

Por lo tanto, lo que a continuación expongo no pretende ser la evaluación del plan o del programa de capacitación, sino la exposición de lo que se consideran los principales hallazgos y aportaciones, algunas conclusiones derivadas del análisis que presenté en las que destaco, a manera de diagnóstico, cuáles son los aspectos del dispositivo de formación que resultan defectivos y cuáles tienen un potencial formativo. Asimismo expongo de qué manera repercutió en la construcción identitaria de los MAC. Cierro con una breve reflexión.

Hallazgos y aportaciones

El análisis realizado mostró los elementos y factores que dan contenido al dispositivo de formación y la forma en la que estos están organizados. Esto permitió arribar a tipologías y a una forma de representación del dispositivo reconstruido. Tanto las primeras como la segunda constituyen aportaciones en tanto que pueden ser útiles en el análisis de otros dispositivos de formación.

Tipologías de las actividades y la mediación

Los elementos y factores del dispositivo están condensados en dos conjuntos: las actividades y el estilo de mediación.

Las actividades están constituidas por un conjunto de elementos que, vistos desde el lado de los residentes, dan contenido a lo que realizan durante el curso para formarse, y vistos desde el lado del mediador, constituyen los soportes de la mediación. Estos elementos son: las acciones e interacciones de los residentes, las finalidades de éstas, los artefactos que se emplean, la organización del grupo y la disposición de los espacios.

Uno de los factores que da movimiento al dispositivo es la forma que adquieren las acciones e interacciones, por eso resultó necesario construir la siguiente tipología:

Tabla 5.3 Acciones e interacciones del dispositivo

Estructura	Tipos
1. Lúdica	1.1.1 Imitaciones: cantos y bailes, teatralizaciones.
	1.1.2 Rituales: uso de objetos simbólicos, ceremonias.
	1.1.3 Aproximaciones corporales: contactos corporales y movimientos corporales no convencionales.
	1.2 Competencias
2. No lúdica	2.1 Escucha
	2.2 Reflexión
	2.3 Presentación de sí

El estilo de mediación se configura a partir de la combinación de las estrategias formativas que despliega el mediador; los roles que éste asume, y el sentido que el mediador le da a las interacciones. El cuadro siguiente muestra las posibles combinaciones entre estos tres factores.

Tabla 5.4 Factores que configuran la mediación

Roles del mediador	Estrategias	Tipo de interacción
Roles legítimos (Instructor, facilitador, acompañante, consultor)	Comunicación	Comunicativa
	Sensibilización	
Roles no legítimos (terapeuta, cuasisacerdote, propagandista)	Ritualización	Perlocucionaria

Katya Luna Chrzanowski,

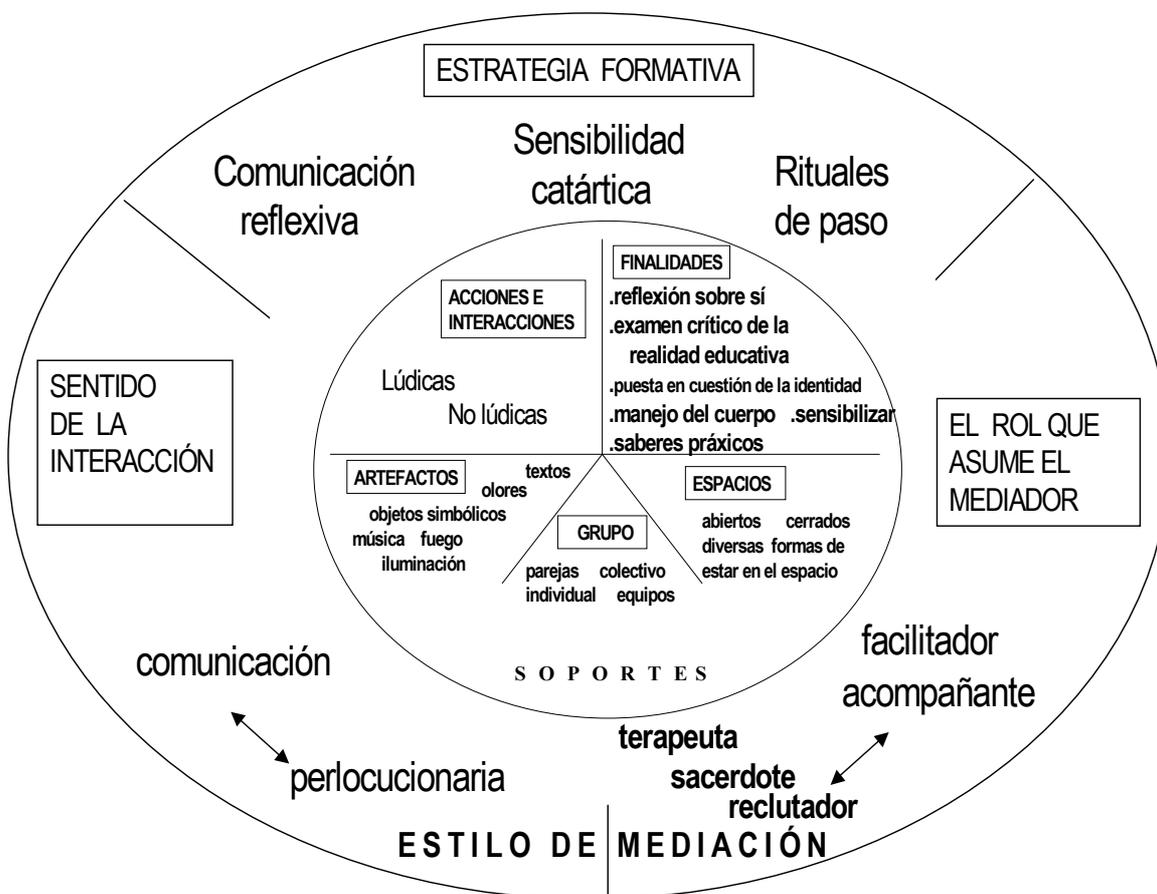
2005

Como se aprecia en la tabla anterior, la sensibilización puede participar de la interacción comunicativa y puede requerir de roles legítimos, o bien puede participar de una forma de interacción perlocucionaria y requerir de roles no legítimos. En el tipo de roles y de interacción que se da está la clave del carácter que puede llegar a tener un dispositivo. Un dispositivo centrado en interacciones perlocucionarias demanda roles ilegítimos y va en detrimento de la formación. El estilo de mediación se configura en función del peso que tengan en el dispositivo los roles y el sentido de las interacciones.

El dispositivo y el estilo de mediación.

Como resultado del análisis pudimos constatar que las actividades y la mediación están estrechamente interrelacionados, pues los elementos y factores que constituyen las actividades son también soportes de la mediación. En la figura 7 se aprecia la manera en la que queda esquematizado el dispositivo con todos sus elementos y factores.

Figura 7 Representación del dispositivo de formación del MAC en su fase inicial.



Katya Luna Chrzanowski, 2005

Cada dispositivo de formación, especialmente aquellos que se refieren a profesores de educación artística o de actividades culturales, pueden ser

representados considerando los elementos que aparecen en los recuadros. De ahí que la representación del dispositivo que analicé no sea sino un ejemplo de la manera en la que puede ser representado un dispositivo de formación.

Conclusiones

1. El dispositivo de formación analizado es de carácter lúdico y el estilo de mediación es sensibilizador-ritualista.

Existe una interrelación dinámica entre todos los elementos y factores del dispositivo que cambia en función del contexto y del mediador. No obstante, puede decirse que existe un estilo de mediación de los IMAC que pudo ser apreciado gracias al análisis realizado.

Si se considera que de 61 actividades observadas, en 57 hubo algún tipo de acción o interacción lúdica, y se toma en cuenta que este tipo de actividades demanda las más de las veces interacciones perlocucionarias y roles no legítimos, entonces no queda sino concluir que esto tiene un gran peso en el dispositivo analizado. Por ello, puede calificarse al dispositivo en su conjunto como un *dispositivo lúdico* y al estilo de mediación del IMAC como un *estilo sensibilizador-ritualista*.

2. El dispositivo de formación contribuyó a crear un sentido de pertenencia y a configurar la identidad MAC.

Las finalidades de las acciones e interacciones lúdicas tienen repercusiones en la construcción de la identidad MAC por cuanto contribuyen a conformar un contexto de situaciones de acción e interacción no convencionales que favorecen: la apropiación de saberes en el orden del saber ser y el saber convivir, más que de saberes formalizados; el clima de intersubjetividad es favorecido por un manejo consciente del cuerpo puesto en relación con los otros; las distintas condiciones espaciales dan lugar a la metáfora y a una interpretación de ésta que sensibiliza al sujeto; los sujetos implicados experimentan rupturas de diferente índole que impactan en sus representaciones y en su identidad; y se favorecen la creación de lazos afectivos y el sentido de pertenencia a una colectividad que les hace diferentes, les da una cierta distinción y les acoge y protege. A este sentido de pertenencia contribuyó también la dimensión simbólica de las actividades del dispositivo y la forma ritualizada que adoptaron muchas de las actividades.

3. Las actividades no lúdicas contribuyeron a que los residentes construyesen lo que podría ser la base de experiencias de subjetivación y de construcción de un *ethos* profesional.

El proceso de narrarse que fue favorecido por las actividades no lúdicas del dispositivo contribuyó a la comprensión de sí. Estas actividades también facilitaron la mirada crítica de aquello que es normal, habitual y convencional en el mundo de la vida de los docentes que se formaban y estimularon la mirada autocrítica de su práctica docente. Así mismo, hicieron propicia la adquisición o reforzamiento de competencias comunicativas pues favorecieron la escucha atenta y la expresión con pretensión de autenticidad; facilitaron el reconocimiento de los propios sentimientos y la clarificación de los propios valores y creencias; además prepararon el terreno para la toma de conciencia de la necesidad de cambio y para la implicación del residente en aquellos que preveía y deseaba hacer.

4. El carácter formativo del dispositivo fue sobredeterminado por su carácter lúdico el cual a su vez facilitó el desplazamiento hacia una forma de trabajo terapéutica.

El juego remueve al individuo, pero su ubicación en el nivel del imaginario –en el sentido lacaniano del término- lo desvincula del real y lo convierte en el “lugar” del deseo, del placer, y al mismo tiempo en el “no lugar” de la moralidad y de la construcción identitaria para sí. La cantidad y la calidad de las actividades lúdicas opacaron las actividades plenamente formativas, más aún cuando el potencial formativo del juego fue desplazado por una tendencia a convertir el dispositivo en un espacio terapéutico que desvió la función del dispositivo.

5. La posibilidad del dispositivo de apoyar la formatividad de los sujetos en formación fue mediatizada por el peso de la mediación sensibilizadora-ritualista que se acompañó con lenguaje perlocucionario y roles ilegítimos.

El modo en que el mediador hace el acoplamiento del espacio a los otros soportes de la mediación parece ser la clave de la eficacia del dispositivo,

pues de él depende que las actividades alcancen la finalidad prevista. A esto hay que agregar que, puesto que el estilo de mediación es el motor y el corazón del dispositivo, las tensiones que se aprecian en la mediación, se comunican al funcionamiento del dispositivo y a sus efectos.

Esto es especialmente importante si se considera la cantidad de momentos en las que se emplean perlocuciones bajo la forma de persuasión. En efecto, el mediador persuade al residente para que tome posición en relación con el tipo de maestro que quiere ser y exprese su disposición a ejercer una práctica docente que sea propia de un MAC. Para ello realiza una triple operación: por una parte, hace ver que el ser MAC significa un reto e implica riesgos. Por otra parte, les muestra que se requiere del conocimiento de las funciones del MAC y de la metodología del PACAEP para poder realizar una labor distinta. Pero la persuasión conlleva también el convencimiento de que el PACAEP –esa entidad difusa que está en la representación de quienes participan en el curso- está ahí para apoyarles. Esta operación culmina con la formalización del tránsito de una manera de ser docente a otra, es decir de un estado a otro por medio del rito de iniciación, precedido de otros rituales en los que el mediador adopta roles semejantes a lo que podría ser un *shaman*, un sacerdote o un apóstol. A esto se agrega la persuasión que ejerce el mediador cuando hace propicio el convencimiento de que el PACAEP es una sabiduría, una luz o una fuerza revolucionaria.

El estilo de mediación del IMAC es muy complejo no sólo por la cantidad de elementos que se juegan en ella, sino porque se va configurando en medio de distintas tensiones. Así por ejemplo, entran en tensión los diversos roles que juega y los sentidos que les da a las interacciones. En el caso que analizamos, los roles de reclutador, terapeuta y sacerdote, que conllevan un lenguaje perlocucionario, entran en competencia con los roles de facilitador y acompañante que demandan una interacción comunicativa. Así, puede decirse que el hecho de que el carácter lúdico del dispositivo y el carácter sensibilizador-ritualista de la mediación hacen proclive al dispositivo a perder eficacia formativa pues en el lenguaje la prevalencia de las perlocuciones da poco margen a una auténtica formación y a la construcción de una identidad para sí.

5. Pese al tipo de mediación que prevaleció, ésta logró crear condiciones que, si se acompañasen con roles legítimos e interacciones comunicativas, tendrían un efecto formativo.

El dispositivo se arquitecturó como un espacio habitable, para ello contribuyeron los cambios de escenario y la recomposición de los elementos del dispositivo a mantener la disposición de los participantes en la realización de las actividades que demandaron, de manera continuada a lo largo de varios días, la emoción, el estado de ánimo, la cognición, la orientación corporal y el esfuerzo muscular. El mediador se esforzó en generar un clima de confianza en el que los sujetos se sintieran libres de coacción y expresaran con franqueza sus opiniones y sus emociones, sus vivencias y experiencias. Cuando no se usó lenguaje perlocucionario, este clima favoreció la intersubjetividad, así como la acción reflexiva de los sujetos en relación consigo mismo, la cual, potencialmente, contribuye a la autocrítica. Todo ello hizo que los sujetos estuvieran implicados en sentido psico-biológico.

6. Aunque se genera el deseo de cambio, el dispositivo no parece haber contribuido a desarrollar la capacidad de agencia.

El perfil del MAC y las finalidades de la capacitación que se plantean en los documentos oficiales, no dejan lugar a dudas de que el programa de capacitación se instrumentó como un dispositivo de formación. No obstante, tanto las expresiones de los residentes como las opiniones de quienes hacen juicios críticos sobre el PACAEP permiten inferir que el dispositivo no contribuyó a generar la capacidad de autorregulación y la capacidad práxica o de “agencia” que permitiría aterrizar lo deseado en la realidad. Si bien el proceso en el que se alternan la escucha del otro, la reflexión y la presentación de sí produce una perplejidad desestabilizadora que perturba el sistema disposicional y favorece que los sujetos se coloquen en una posición de distanciamiento y crítica de la normalidad, parece que el reconocimiento de la magnitud de las dificultades, las barreras, los límites, los obstáculos les

conducen a una especie de exculpación anticipada por no realizar efectivamente su deseo de cambiar la realidad.

7. El ser MAC se vive como una forma de distinción y como una forma de militancia.

El ser MAC y “pertenecer” al PACAEP significa una forma de distinción que está más basada en el capital cultural que en el económico. Se trata de una forma de diferenciarse de los otros maestros, que implica un posicionamiento de los sujetos en el espacio social. Este posicionamiento provocado y reforzado en buena medida por los rituales y las competencias es la manifestación de una estrategia identitaria de diferenciación que mantiene al individuo en una tensión entre la necesidad de construir permanentemente su diferencia y la tendencia a procurar no ser excluido del todo. La manera de resolver esta tensión puede ser resuelta por los profesores de manera diversa. Para algunos, la distinción que les confiere ser MAC puede operar como un estímulo para acercarse cada vez más al ideal que se forjaron. Para otros, la tensión puede ser insoportable y tienden a volver a las formas de trabajo que eran habituales. Otros más cambian algunas prácticas, y, sin que las nuevas prácticas correspondan al ideal del MAC, las revisten con el ropaje del PACAEP.

Considerando lo anterior, puede afirmarse que el dispositivo de formación operó como movilizador de la implicación y del deseo, y en este sentido podría enriquecer de manera indirecta la formación de los sujetos, sin embargo, puede inferirse de las expresiones de los residentes que también entró en tensión su implicación con la función docente y su implicación con el grupo de los MAC y con esa entidad difusa que significó para ellos el PACAEP. El entusiasmo con que hablaron del PACAEP conduce a creer que en muchos casos, la segunda forma de implicación dominó a la primera.

8. El carácter heteroformativo del dispositivo de formación analizado y el efecto del ritualismo y la militancia que provocan algunas de las actividades, mediatizan la intencionalidad de preparar a los MAC para la autoformación.

En su conjunto, las actividades de carácter lúdico y no lúdico realizadas por los residentes son parte de un dispositivo que sensibiliza y desestabiliza, favoreciendo la reflexión, la mirada crítica y autocrítica y la posibilidad de una identidad para sí. Sin embargo, lo que el dispositivo “saca por la puerta, entra por la ventana”, porque en la estructura lúdica de las actividades suele operar también un factor que contribuye a la ruptura de la unidad de la teoría con la práctica y que está en el origen del inmovilismo, de la pérdida de capacidad praxica, y del desplazamiento de un interés por educar a un interés por sostener y reforzar el colectivo al que se pertenece. Así, el dispositivo contribuye a que el sujeto en formación adopte las figuras de apóstol, de miembro de una vanguardia, de militante comprometido, de sujeto con talante revolucionario. Pero estas figuras condensan dos facetas en tensión cuyos efectos prácticos oscilan entre el inmovilismo cuasidogmático y los esfuerzos de transformación movidos por un interés crítico.

Por otra parte, el inmovilismo es favorecido en virtud de que el sentimiento de poseer la Verdad-Bondad que proviene de la sabiduría PACAEP, es contraria al sentimiento de incompletud que alimenta el deseo de autoformación.

Reflexión final

Con base en las conclusiones que apuntamos, habría que darles la razón tanto a quienes critican el proceso de capacitación de los MAC del PACAEP, como a quienes lo defienden de manera entusiasta, pues no puede negarse que, pese a los defectos que el análisis puso al descubierto, significó para muchos una oportunidad formativa que dio un impulso innovador a su práctica docente.

Vale apuntar la necesidad de continuar con la investigación en el sentido de evaluar el impacto que tuvieron las otras 3 fases que completan la capacitación de los MAC: intensiva, continua y en el trabajo, en el proceso

formativo de los maestros en el PACAEP; así como, un seguimiento de los alumnos de éstos a la distancia de su experiencia con los MAC.

Conviene investigar cómo impactó a los maestros que se formaron como MAC, la experiencia de ejercer su práctica docente como maestro de actividades culturales en su proceso de formación profesional.

Además, más allá de la preocupación de los MAC, vale la pena hacer un examen de lo que en México se está haciendo en el ámbito de la formación docente para lograr en los niños, niñas y jóvenes esa formación cultural que podría significar un cambio en los resultados de la escuela primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALIN, C. (1996). *Etre formateur. Quand dire c'est écouter*. Paris, Québec, L'Harmattan. 350Pp.
- ÁLVAREZ, J. (2005) *La psicología científica y las pseudopsicologías*. Pamplona, España, ARP-Sociedad para el Avance del Pensamiento Crítico. Recuperado 21 abril 2005 de <http://www.arp-apc.org/articulos/psicologia.html>
- ANZIEU, D. (1997). *La Dinámica de los Grupos Pequeños*. (Trad.S. Vidaurrazaga), España, Biblioteca Nueva. 286Pp.
- ASTOLFI, J.P. (2002). *Les nouveaux , <<mots de l' apprendre>>. Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles*. Conference `a la Journée de Préfets, Université Libre de Bruxelles (ULB), 15 mai 2002. Recuperado el 18 de agosto 2005 de <http://www.edusud.org/ressources/documents/education/>
- BARRET, G. (1991). *Pedagogía de la situación en expresión dramática y educación*. (Trad.M.C. Morales). Québec. Recherche en expresión. 223Pp.
- BAUMAN, Z. (2001). *En busca de la política*. FCE.
- BERNARD, M. (1999). *Penser la mise à distance*. Paris, L'Harmattan, Colección Éducation et formation, 295Pp.
- BERTELY, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México, Paidós, Colección Mestros y enseñanza,131Pp.
- BLIN, J.F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, Canada Ed. L'Harmattan, 224Pp.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (Trad. y Comp. I. Jiménez), México, Siglo XXI, 206Pp.
- CAILLOIS, R. (1967), *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo*. (Trad. J. Ferreiro), México, Fondo de Cultura Económica, 331 pp.

- CASARES, J. (1966). *Diccionario ideológico de la lengua española*. Barcelona, Ed. Gustavo Gilli, 887Pp.
- CHOMSKY, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México, Siglo XXI, 1ª ed. 236 Pp.
- DÖRR Z. O. *Fenomenología de la corporalidad en la depresión delirante*. *Alcmeon, Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, Año XI, vol. 9, N° 3, noviembre de 2000, pp. 250 a 259*. Recuperado el 18 de abril 2005 de <http://www.alcmeon.com.ar/9/35/OttoDorr.htm>
- DUBAR,C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. (Trad. H.M. Marcén), Barcelona, Ed. Balterra, 277Pp.
- FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. FRANCE, PUF, 274Pp.
- FEIJÓO,J. (1999). *Estudio introductorio. Reflexión estética y autonomía del arte en Schiller, F. "Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre"*. (Trad. J. Feijóo) Barcelona, Arthropos, 397Pp.
- GADAMER, H.G.(1991). *La actualidad de lo bello*. (Trad. A. Gómez R.), Barcelona, Paidós U.A.B,124pp.
- GLAZIER, S. (1998). *Rites of Pasaje*. Swatos, W. Ed. Recuperado marzo 2005 de <http://hrr.hartsem.edu/ency/Rites.htm>
- GOETZ Y LE COMPTE (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación*. (Trad. A. Ballesteros), España, Ed. Morata, 279 Pp.
- GOFFMAN, E. (1991). *Los momentos y sus hombres*. (Trad. E. Fuente. H. Y L. Botella), Barcelona Paidós, 227Pp.
- HABERMAS ,J. (1993). *La transformación social de la formación académica en "Teoría y praxis. Estudios de filosofía social"*. (Trad. S. Más), México, Rei,431Pp
- HABERMAS, J. (1991). *Escritos sobre moral y eticidad*. (Trad. M. Jiménez), Barcelona, Paidós/I.C.E.U.A.B. Pensamiento contemporáneo no. 17, 172Pp.
- HABERMAS,J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. (Trad. M. Jiménez), Buenos Aires , Taurus (2 vols).
- HALL. E. (2001). *La dimensión oculta*.(Trad. F. Blanco) México. Siglo XXI, 20ª edición, 255 Pp.

- HELLER, A. (1980). *Teoría de los sentimientos*. (Trad. F. Cusó), México, ed. Coyoacán S.A. de C.V. Filosofía y Cultura Contemporánea, 313 Pp.
- HUIZINGA, J. (2004). *Homo ludens*. (Trad. E. Imaz), España, Alianza Editorial/Emecé Editores, 4ª reimpresión, 287 Pp.
- KASZTERSTEIN, (1990). *Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités*, en Lipiansky."Stratégies identitaires". PUF, France, 232Pp.
- KLEIN, A. Y J.L. BRACKELAIRE (1999). *Le dispositif: une aide aux identités en crise*, en, "Le dispositif: entre usage et concept" Hermes 25. CNRS edit. , p.67-80.
- LE BOULCH, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. (Trad L. de Franze), Paris. Paidós, 277Pp.
- LE NOUVEAU PETIT ROBERT (1996). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Dictionnaires Le Robert, Paris, 2467Pp.
- LEVINAS, E. (1999). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (Trad. D. E. Guillot) España, Ed. Sígueme, 315 Pp.
- LIPIANSKY, E.M. (1990). *Identité subjective et interaction*, en Camilleri et al, "Strategies identitaires". Presses Universitaires de France, 232 Pp.
- LODI, M. (1977). *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*, Barcelona, en SEP, PACAEP (1997). "Documento Rector" Pp. 175-185. México, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 187Pp.
- LUÉVANOS, C. (1995). *Los cursos de capacitación y actualización pedagógica en la práctica docente*. La Tarea. No. 7. Recuperado el 17 octubre 2005 de <http://www.latarea.com.mx/articu7/luevanos7.htm>
- MERCADO, E. (2004). *Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal*. Cuernavaca , Mor., México, Instituto de Ciencias de la Educación, UAEM (Tesis Doctoral).
- MEZIROW, J. (2001). *Penser son expérience. Un voie vers l'autoformation*. (Trad. D. et G. Bonvalot.) Lyon, Chronique Sociale, 265 Pp.
- ORNELAS, G. E. (2000). *Formación docente ¿en la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México, Colección Textos UPN, 155 Pp.

- ORTIZ, J., R. MARTÍNEZ (1996). *Cultura y pedagogía. Algunos elementos diagnósticos del Plan de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria*. Documento interno de la Subcoordinación de Enlace Regional del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 130Pp.
- PIRET, A., J. NIZET, E. BOURGEOIS, (1996). *L'Analyse structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 173pp.
- PUIG, J.M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona, Paidós, colección Papeles de Pedagogía no. 30, 269Pp.
- RICO BOVIO A. (1990). *Las fronteras del cuerpo. Crítica a la corporeidad*. México, Cuadernos de Joaquín Mortiz, 175 Pp.
- RODRÍGUEZ, M. (1998). *Taller de sistematización de experiencias de los coordinadores estatales PACAEP*. Realizado en Metepec Puebla. Documento interno de la Subcoordinación de Enlace Regional del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 52Pp.
- ROGERS, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires, Paidós, 360Pp.
- SAENGER, C. (2004). *Implicaciones de la relación identidad/alteridad en el tratamiento de la distancia sociocultural en los dispositivos de formación de enseñantes de lenguas. El caso de los formadores de las licenciaturas de enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en México (1970-2004)*. Cuernavaca , Mor., México, Instituto de Ciencias de la Educación, UAEM (Tesis Doctoral), 222Pp.
- SAFA, P. (1997). *El concepto de cultura en PACAEP*, en "SEP. PACAEP (1997). *Documento Rector*. México, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes" Pp.109-110.
- SÁINZ, F. (1961) *¿En qué consiste el Método de Proyectos? En "Métodos de la Nueva Educación"*, Buenos Aires, Losada, Pp.23-31
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México, Grijalbo, Colección Enlace, 3ª ed. 464Pp.

- SEP- PACAEP (1997). *Módulo Histórico social*. México, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 165Pp.
- SEP- PACAEP (1997). *El MAC y la práctica docente*. México, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 191Pp.
- SEP- PACAEP (1997). *Módulo Lenguajes artísticos*. México, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 296Pp.
- SEP- PACAEP (1997). *Módulo Científico tecnológico*. México, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 145Pp.
- SEP- PACAEP (1997). *Documento Rector*. México, Coordinación Nacional de Desarrollo Cultural Infantil, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 187Pp.
- SEP-Boletín oficial (2003). *Reforma integral a los contenidos educativos de Educación Ética y Cívica en la enseñanza básica* (Boletín 097, mayo).
- SEP-PRONAP (2003). *Balance Nacional del ciclo escolar 2002-2003 de los Cursos Estatales de Actualización*. La Jornada, 4 mayo 2003, p.15.
- SEP. PRONAP. Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio. *Cursos Estatales de Actualización. Balance Nacional del ciclo escolar 2002-2003*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. SEP. Boletín 097. Mayo 2003
- SEP, (1992) *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, 187Pp.
- SEP -Subsecretaría de Educación Básica y Normal, (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*.
- SEP, PACAEP. Archivo Nacional CONACULTA. 1983 a 2003
- SEP, PACAEP. APUNTES . Año 1. 1992
- SEP, PACAEP. APUNTES . Año 2. 1993
- SEP, PACAEP. APUNTES . Año 3. 1994

- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (Trad. L. Montero), México, Paidós, 310Pp.
- TAYLOR, S.J., R. BOGDAN (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. (Trad.J. Piatigorsky), Barcelona, Paidós, 343Pp.
- TORRES R.M , (1998) *Nuevo Papel Docente ¿Qué Modelo De Formación Y Para Qué Modelo Educativo?* XIII Semana Monográfica "Aprender para el futuro: Nuevo marco de la tarea docente", Fundación Santillana, Madrid, del 23 al 27 de noviembre de 1998. recuperado 17oct 2005 de <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/82-html/82-02.htm>
- TURNER, V. (1980). *La Selva de los símbolos*. (R. Valdés del Toro y A. Cardín Garay Trad.) México, Siglo XXI editores, 455Pp.
- WINNICOTT, D.W. (1997). *Realidad y juego*.(Trad. f. Maziá), Barcelon, Gedisa, 7ª ed. 199Pp.
- YURÉN, M.T. (1995). *Eticidad, valores sociales y educación*. México SEP, UPN,323 Pp.
- YURÉN, M. T. (1999). *Formación, horizonte al quehacer académico*. México, SEP, UPN, 111Pp.
- YURÉN, M.T. (2003), *L´autoformation est-elle l´oubli d´autrui? Un regard philosophique sur la question*, en Albero,B. comp. "Autoformation et enseignement supérieur". Paris, Hermes, Lavoiosier, 307Pp.
- YURÉN, M. T. (2004). *La asignatura "Formación cívica y ética" en la Secundaria General Técnica y Telesecundaria. Su sentido y condiciones de desarrollo en el Estado de Morelos*. México, Secretaría de Educación Pública, SEBYN. Serie *Informes Finales de Investigación Educativa*, Convocatoria 2002, Vol. IX. 219 Pp. (CD)
- YURÉN, M.T. (2005). *Mirando la educación con y para los excluidos, Herramientas para la crítica ético política de la educación*, en "Ensayos Pedagógicos". Ciudadanía y Educación, Revista del Posgrado de Pedagogía, México, UNAM, Pp.49-70.

YURÉN, M.T. (2005). *Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes*. En M.T.Yurén, C.Navia, C.Saneger (coords.) "Ethos y autoformación del docente". México, Ed. Pomares, 280Pp.

ANEXO 1 Tabla A 1. Lista de actividades observadas en el curso de capacitación inicial. Primer día

HORA	ACTIVIDADES OBSERVADAS
8:00 hrs	Ceremonia de llegada
	Dinámica de integración del grupo
	Juegan
	Escuchan una canción
	Reflexionan sobre la canción
	Juegan
	Cambian de salón jugando
	Escuchan una canción
	Recuerdan experiencias pasada
	Narran esas experiencias
	Discurso del coordinador
	Juegan para formar equipos
	Discusión grupal
	Expresan puntos de vista
12:00 hrs	Reflexionan sobre la experiencia
	Pausa
12:30 hrs	Leen un texto
	Juegan
	Reflexionan sobre la lectura
	Expresan opiniones
	Juegan
	Juegan
	Juegan
	Discurso del coordinador
14:00 hrs	Comida
16:00 hrs	Juegan
	Juegan
	Discurso del coordinador.
	Expresan opiniones sobre un tema
	Discuten sobre las opiniones emitidas
	Discuten sobre un tema
	Juegan
	Leen un texto
	Juegan
	Juegan
	Exponen los productos del juego
	Discurso del coordinador
	Ven un video
20:00 hrs	Concluye la sesión

ANEXO 1 Tabla A2. Lista de actividades observadas en el curso de capacitación inicial. Segundo día

HORA	ACTIVIDADES OBSERVADAS
8:30 hrs	Juegan
	Juegan
	Discurso del coordinador
	Expresan opiniones
	Discuten sobre las opiniones emitidas
	Discuten sobre un tema
	Juegan
	Leen un texto
	Juegan
	Juegan
12:00 hrs	Pausa
12:30 hrs	Exponen los productos del juego
	Discurso del coordinador
	Discurso del coordinador
14:00 hrs	Comida
16:00 hrs	Juegan
	Discurso del coordinador
	Juegan
	Exponen los productos del juego
	Discurso del coordinador
	Juegan
	Juegan
	Discurso del coordinador
20:00	Concluye la sesión

ANEXO 1 Tabla A3. Lista de actividades observadas en el curso de capacitación inicial. Tercer día

HORA	ACTIVIDADES OBSERVADAS
8:00 hrs	Juegan
	Leen un texto
	Discuten sobre un tema
	Discurso del coordinador
	Discurso del coordinador
	Leen un texto
	Discursos de los colaboradores del coordinador
12:30 hrs	Pausa
	Juegan
	Discursos de los colaboradores del coordinador
14:00 hrs	Comida
16:30 hrs	Juegan
	Juegan
	Juegan
	Juegan
	Juegan. Expresan opiniones. Ceremonia de paso
20:00 hrs	Termina la sesión

ANEXO 1 Tabla B. Entrevistas⁴⁶ analizadas

Actores entrevistados	Duración de entrevista	Fecha de entrevista
1. MAC	30 min. telefónica	21/10/05
2. MAC	30 min. presencial	23/06/02
3. MAC	120 min. presencial	8/05/02
4. Ex miembro de la coordinación nacional	120 min. presencial	10/04/02
5. Ex miembro de la coordinador nacional	90 min. presencial 15 min. telefónica	11/05/02, 9/08/02, 13/11/02 10/03/03
6. Ex miembro de la coordinador nacional	60 min. presencial	14/05/02
7. Ex miembro de la coordinación nacional	60 min. presencial	24/05/02
8. Ex miembro de la coordinación nacional	15 min. presencial	30/08/02
9. Ex miembro de la coordinación nacional	120 min. presencial	29/08/02
10. Miembro de la coordinación estatal	60 min. presencial	22/06/05
11. Miembro de la coordinación estatal	60 min. presencial 20 min. telefónica	8,9,12/07/02 30/11/04
12. Miembro de la coordinación estatal	270 min. presencial	22/06/02, 12/07/02, 18/07/02
13. Miembro de la coordinación estatal	15 min. presencial	8/08/02

Katya Luna Chrzanowski 2005

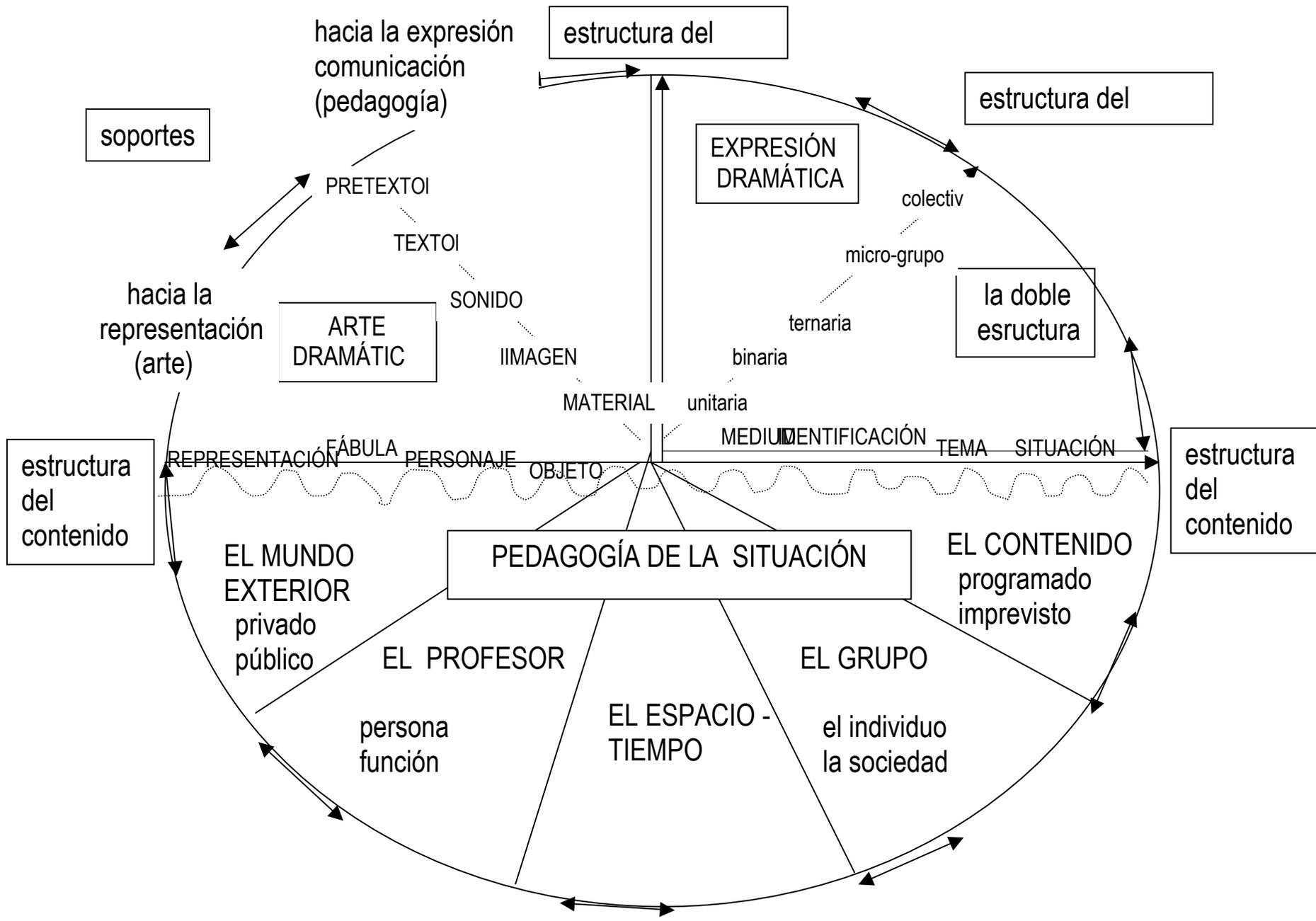
⁴⁶ En esta tabla únicamente se incluyeron las entrevistas que fueron citadas en la tesis; cabe señalar que, previo a las observaciones de campo, durante y posterior éste, entrevisté a un total de 30 personas. Los entrevistados fueron talleristas de CONACULTA, excoordinadores estatales y MACs del estado en cuestión así como de otros estados, en total la duración de los registros de entrevistas suman 45 horas, 29 de las cuales se realizaron en el lapso de observación de campo y 16 fuera de este lapso.

Anexo 1 Tabla C. Ejemplo de las actividades que se desarrollan en el conjunto: “Recuerdos de la infancia”.

Actividad	La organización del grupo	El uso del espacio	Las formas de interacción de los residentes	Las indicaciones del instructor	Las finalidades de la mediación	Los medios
1	Todo el grupo en fila sube las escaleras	Del patio luminoso al salón oscuro pasando por las escaleras	Caminar juntos tomados de la mano y con los ojos vendados	Da la instrucción para vendarse los ojos y subir las escaleras en fila	Generar incertidumbre y realizar acciones no convencionales	Paliacate. El equipo de apoyo del instructor
2	Todo el grupo se acuesta	Salón cerrado y oscuro. Acostados boca arriba en el piso del salón	Cada individuo se acuesta junto a otro en el piso.	Facilita la relajación del grupo	Acciones no convencionales	Salón oscuro. Incienso para aromatizar el salón
3	Todo el grupo permanece acostado	Salón cerrado y oscuro. Acostados boca arriba en el piso del salón	Todo el grupo yace acostado boca arriba en el piso del salón	Pide ayuda a sus colaboradores para iniciar la música	Sensibilizar al grupo	Aparato de sonido. La música y la letra de una canción entrañable.
4	Todo el grupo permanece acostado	Salón cerrado y oscuro. Acostados	Los cuerpos próximos uno a otro tocándose	facilita el recuerdo de pasajes de la infancia	Recordar experiencias significativas de la infancia	Técnica: “Recuerdo de experiencias significativas”

		boca arriba en el piso del salón	los costados			
5	Todo el grupo se participa	Salón cerrado, iluminado. Sentados en el piso.	Cada uno expresa sus sentimientos	Cada individuo se acuesta junto a otro en el piso no verbal	Recuperar y socializar los sentimientos generados por esos recuerdos	El cambio de oscuridad a la luz
6	Participación voluntaria	Salón cerrado, iluminado. Sentados en el piso.	Se expresan y escuchan	Escucha e interpreta a los las participaciones	Asociar los recuerdos de la infancia con su manera de ser docente.	Los recuerdos
7	Todo el grupo se acuesta	Salón cerrado y oscuro. Acostados boca arriba en el piso.	Cada individuo se acuesta junto a otro en el piso	Da una instrucción. Emite un discurso	Recuperar la estabilización del grupo	Discurso de esperanza del mediador.

Katya Luna Chrzanowski, 2005



Anexo 2 Figura A CUADRO

G.Barret (1991)

