



- **Educando para educar**
 - Año 23
 - Núm. 43
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2022
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

ANDRAGOGÍA DEL RECONOCIMIENTO DEL SUJETO. UNA ALTERNATIVA PARA POTENCIAR LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE, EN LA ESCUELA NORMAL DE SAN FELIPE DEL PROGRESO

ANDRAGOGY OF SUBJECT RECOGNITION. AN ALTERNATIVE TO ENHANCE REFLECTION ON TEACHING PRACTICE AT THE SAN FELIPE DEL PROGRESO TEACHER TRAINING COLLEGE

Fecha de recepción: 5 de marzo de 2022.

Fecha de aceptación: 24 de agosto de 2022.

Dictamen 1: 14 de abril de 2022.

Dictamen 2: 15 de abril de 2022.

RESUMEN

En este artículo se recupera una propuesta de formación que posibilitó la significación de la práctica profesional de los estudiantes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, experiencia denominada andragogía del reconocimiento del sujeto. El problema de investigación se centra en la manera en que un profesor puede recuperarse como sujeto en el proceso de reflexión de su práctica profesional, es decir, la forma en que puede dejar de reproducir acríticamente lo instituido en el ejercicio de la docencia, y en el modo en que estos profesores alienados pueden convertirse en agentes transformadores de su realidad. La propuesta de formación de la que trata este artículo es producto de la experiencia construida en el proceso de asesoría de tesis con estudiantes de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria. Se utilizó una metodología de corte cualitativo, instituida en el paradigma de la fenomenología. Los instrumentos de investigación usados son las narrativas o “experiencias personales de los sujetos”, las entrevistas y las anécdotas. Esta propuesta tiene su génesis en el encuentro con la diferencia, en el que los sujetos formador y formado entran en relación para consolidar una manera de

Hugo Cortés Hernández¹



Intervenciones educativas



ejercer la docencia, para transformar la realidad social y política. Los resultados de esta investigación se sintetizan en este artículo y de forma implícita en los informes y tesis de investigación construidos por los estudiantes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso. México.

Palabras clave: andragogía, educación normalista, práctica docente, sujetos sociales.

ABSTRACT

This article recovers a training proposal that made possible the significance of the professional practice of the students of the Normal School of San Felipe del Progreso, an experience called andragogy of the recognition of the subject. The research problem focuses on the way in which a teacher can recover as a subject in the reflection process of his professional practice, that is, the way in which he can stop uncritically reproducing what has been instituted in the exercise of teaching, and in the way in which these aligned teachers can become transforming agents of their reality. The training proposal that this article deals with is the product of the experience built in the thesis advisory process with seventh and eighth semester students of the Bachelor of Primary Education. A qualitative methodology was obtained, instituted in the paradigm of phenomenology. The research instruments used are the narratives or "personal experiences of the subjects", the interviews and the anecdotes. This proposal has its genesis in the encounter with difference, in which the trainers and trainees enter into a relationship to consolidate a way of teaching, to transform the social and political reality. The results of this research are synthesized

in this article and in a practical way in the research reports and theses built by the students of the Escuela Normal de San Felipe del Progreso.

Keywords: andragogy, normalist education, teaching practice, social subjects.

INTRODUCCIÓN

La propuesta metodológica de la significación de la práctica, que el lector encontrará en las siguientes líneas, tiene dos fundamentos teóricos centrales. En primer lugar, se considera la perspectiva de la didáctica no parametral (Quintar, 2002), que recupera la epistemología de Hugo Zemelman, objetivada en un proyecto educativo. Esta perspectiva me permitió repensar cómo se define un estilo de docencia propio y cuál es la importancia de recuperar la historicidad del sujeto que se está formando. El segundo fundamento teórico de la propuesta se articula con la formación de adultos, llamada andragogía, la cual, según Caraballo (2007):

[...] concibe al participante como el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es él quien decide: qué aprende, cómo lo aprende y cuándo lo aprende (algunos docentes afirman que no hay proceso de enseñanza), tomando en cuenta sus necesidades, intereses y su experiencia, lo que conlleva al desarrollo y adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuven en el logro de los aprendizajes que éste necesite (p. 192).

Incorporar la andragogía como fundamento central de la propuesta de formación me condujo a reconocer que los docentes normalistas configuran un estilo de docencia propio a partir de sus intereses y experiencia, por lo que resulta de trascendental relevancia; considerar la historicidad del sujeto en formación, a fin de hacer comprensible la forma en que significa el ejercicio de su práctica profesional. Por lo tanto, la función del asesor es la de agente que facilita la problematización de la práctica profesional, y es el futuro docente quien le atribuye sentido a partir del reconocimiento de ser un sujeto histórico.

El problema de investigación está articulado a uno de los aspectos nodales de la formación docente; me refiero a la significación de la práctica profesional, que es producto de la permanente reflexión sobre el actuar como profesor en las aulas de clase. Tradicionalmente se ha situado la reflexión de la práctica en aspectos de carácter didáctico o metodológico de la enseñanza, es decir, se ha situado en la eficacia de la aplicación curricular. En reducidas ocasiones los profesores problematizamos aspectos de carácter ético, filosófico, social, económico o cultural; es impensable centrar nuestra atención en el sujeto formador — así como en quien se está formando—, cuya carga cultural, ideológica, social, política y cultural determina la forma de ejercer la docencia. Al amparo de

estas primeras aproximaciones al problema de estudio, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo proceder metodológicamente para favorecer la significación de la práctica docente a partir de la historicidad del sujeto?

Con base en esta pregunta, se define el propósito de este artículo: comprender el proceso de significación de la práctica profesional de los docentes en formación, con la intención de encontrar pistas para transformar la práctica docente de estos, cuya configuración se trabaja en la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP) con especial atención en los cursos que integran el trayecto formativo de práctica profesional. En el desarrollo de estos cursos, se suman esfuerzos a lo largo de toda la formación normalista para orientar la mejora continua de la práctica profesional docente.¹

En el trayecto de práctica profesional, las orientaciones didácticas implícitas refieren la importancia del análisis de la práctica docente como una vía para generar transformaciones en esta; por lo tanto, demanda una ruptura en el nivel epistémico con objeto de quebrantar los paradigmas instituidos,² los cuales pueden ser cuestionados cuando se analiza el origen de la configuración de las prácticas docentes. En consecuencia, en este estudio se propone la toma de conciencia del docente sobre las subjetividades emanadas del sistema de creencias inherentes a su historicidad y a las decisiones más importantes en torno a su práctica profesional.

Los sistemas de creencias construidos por el docente en su realidad cotidiana permean en todos sus actos; incluso la formación académica resulta inoperante ante la significación personal de lo que implica una “buena práctica profesional”. Los sistemas de creencias se van naturalizando en los procesos de formación hasta constituirse en un modo legítimo de ejercicio de la docencia. Se interiorizan en la formación docente, producto de la permanencia en la opacidad de un proceso en el que se prioriza el análisis de elementos de orden curricular, antes que el desarrollo de las capacidades críticas. Vale la pena señalar que, si bien es cierto que las comprensiones de los elementos de orden curricular son indispensables para la mejora permanente de la práctica profesional, el carácter de estas es reductivo, en la medida que no se discuten referentes de orden pedagógico, filosófico, ético y de formación del sujeto.

En los procesos formativos institucionalizados y hegemónicos encontramos la exclusión del sujeto en su formación inicial por parte de los docentes de la ENSFP;³ se desestima el valor de recuperar al individuo en su circunstancia,

1 *Por práctica profesional se entiende el conjunto de acciones, estrategias e intenciones que un docente en formación pone en juego para intervenir y transformar su realidad educativa (DGESPE, 2012).*

2 *En un estudio relacionado con la experiencia escolar de profesores, Andrea Alliaud (2004) refiere que los maestros son sujetos que se hallan “formados” (marcados o influidos) por todo lo que vivieron y aprendieron en las instituciones escolares recorridas, y, por lo tanto, las instituciones formadoras de docentes se ven, muchas veces, rebasadas por este saber instituido que forma parte de la historicidad del sujeto.*

3 *En mi experiencia como jefe de Formación Inicial de la ENSFP realicé observaciones de las prácticas docentes de la planta de profesores de la licenciatura, lo que me permitió concluir que las mismas prácticas se centran en el contenido, sin considerar al adulto que aprende y las necesidades de formación de este.*

quien demanda cuestionarse en relación con las motivaciones de enseñar a otros y, de esta manera, concientizar la significación de la formación construida en el plano académico y en el personal.

En una posición antagónica, como docente de la ENSFP he replanteado la necesidad de definir la perspectiva de formación que orienta mi práctica docente. En la concientización de mis marcas de vida, reconozco que la necesidad de aceptación había movilizó mi pensamiento; en el pasado buscaba recurrentemente no ser excluido por mi condición social, cultural o económica. Desde la experiencia de concientización se gesta un ideal de formación como un acto de relación humana (Filloux, 1996). Desde este ángulo,⁴ se propone la formación como un acto incluyente, en el que no se desestima el valor del sujeto que se está formando, un individuo diferente a mí y, por lo tanto, con distintas motivaciones (Acosta, 2012) para ejercer la docencia. Visibilizar al docente en formación es una necesidad en la andragogía del reconocimiento del sujeto; demanda problematizar al futuro docente para que coloque en tensión todo aquello que ha naturalizado en la práctica profesional propia y la manera en que se van construyendo los procesos de significación de dicha práctica.

El reto principal de la andragogía del reconocimiento del sujeto se sitúa en la posibilidad de objetivar en la práctica una apuesta de formación antagónica al modelo tradicional instituido en las escuelas normales públicas del Estado de México. Esta necesidad ha impulsado la exploración de nuevas rutas metodológicas para distanciarse de la idea de formación centrada en las orientaciones curriculares de los programas de estudio. En tal ruptura de paradigmas tiene lugar la apuesta pedagógica objeto de este artículo, pues es una alternativa didáctica situada en la emergencia del sujeto, la cual se construye en las resistencias de su minimización y en el reconocimiento del análisis de la historicidad⁵ desde donde se constituye la práctica profesional docente.

La emergencia del sujeto docente es una necesidad imperativa cuando se trata de hacer comprensibles las distintas formas de ejercer la docencia de quienes se están formando en la ENSFP. Comprender la diversidad es un proceso complejo cuando lo que se busca es la uniformidad en los procesos de formación. Sin embargo, nuestra apuesta de formación busca ser incluyente al entender que la diferencia es un valor agregado en la educación, debido a que lo humano tiende a ser divergente por naturaleza.

⁴ El ángulo de observación da cuenta de las categorías en las cuales se basa la lectura de la realidad, y cuya construcción se va objetivando en la concientización de la realidad. Una vez que se reconoce que el pensamiento y la forma en que se opera en el mundo devienen de la historicidad propia, se está en condiciones de establecer un límite entre las categorías personales y las que el autor nos presenta como motivo de análisis de un texto.

⁵ Conciencia del sujeto de su historia de vida.

METODOLOGÍA

En esta investigación se utilizó una metodología de corte cualitativo, con el propósito central de comprender la realidad desde la experiencia, y analizar los factores que inciden en un fenómeno educativo. En específico, la fenomenología es el paradigma que guio la investigación. Esta metodología es definida como una “ciencia apriorística” porque parte de la vivencia del sujeto, y la vivencia es considerada como “vivencia intencional”. “Esta ‘vivencia intencional’ no parte del objeto, sino de la conciencia de quien observa al objeto” (Paoli Bolio, 2012, p. 23). La recuperación de las vivencias del sujeto docente (narrativas) y la comprensión de la manera en que estas configuran su práctica profesional determinaron, en buena medida, el estudio fenomenológico.

Otra de las condiciones para adoptar la perspectiva fenomenológica como metodología de investigación deviene de la piedra angular de este estudio; me refiero al reconocimiento del sujeto, quien “se conoce, como objeto de conocimiento, por su propia conciencia. No se agota en ella, siempre el sujeto es algo más que su conciencia: se inserta en una historia que antecede a su ser consciente” (Paoli Bolio, 2012, p. 23) Por ende, fue necesario concientizar y develar la historicidad del sujeto para comprender la génesis de los procesos de reflexión inherentes a la significación de la práctica docente del presente, y que a la postre se objetivarían en las tesis e informes de práctica de los docentes en formación.

En el estudio participaron ocho docentes en formación de la ENSFP. La inclusión de estos se debe a que fueron adscritos a mi cargo en el proceso de titulación. El estudio se efectuó durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020. Los resultados se objetivaron en las tesis y los informes de prácticas construidos por los docentes en formación, al amparo de la propuesta denominada andragogía del reconocimiento del sujeto. Es necesario precisar que, si bien el estudio y la propuesta se aplicaron en estos ciclos escolares, el origen de esta perspectiva de formación se remonta a 2012 en la dirección de una tesis de la Maestría en Educación Primaria (MEP).

La metodología se llevó adelante en las cuatro fases mencionadas por Fuster (2019). La primera de ellas se denomina etapa previa o clarificación de presupuestos, que fue el momento de la investigación en el que se planteó el supuesto central del estudio, a saber, la importancia de la historicidad del sujeto para hacer comprensible la significación de la práctica docente. La concientización de las marcas de vida fue el detonante de las propuestas de intervención desarrolladas por los docentes en formación en las escuelas de educación primaria.

Recoger la experiencia de vida representó la etapa más importante del estudio. Este es el momento de la investigación en el que el sujeto invisibilizado emerge a través de las narrativas de los incidentes críticos vivenciados en su práctica docente. Para la sistematización de la experiencia de los sujetos se utilizaron tres instrumentos de investigación: las narrativas, las entrevistas y las anécdotas.

Las narrativas (experiencias personales de los sujetos), como lo propone Ricoeur (2004), implican compartir una nueva experiencia, la cual siempre estará expuesta a la subjetividad de quien la interpreta, en este caso, el asesor del trabajo de titulación. Las narrativas son descripciones densas sobre un acontecimiento del presente que les incomodaba en su desempeño profesional. Estos relatos fueron el germen para la problematización del origen de su comprensión del mundo; me refiero a sus marcas de vida.

Las entrevistas conversacionales se efectuaron durante los procesos de reflexión acerca de la práctica. La mayoría de estas fueron semiestructuradas. La intención de estas fue desarrollar la conversación en torno a los problemas relevantes para los docentes en formación, evitando imponer la visión del asesor.

Respecto a las anécdotas, estas se recuperaron de conversaciones informales, en las que el sujeto daba cuenta de algunas experiencias que en apariencia no estaban relacionadas con su trabajo de titulación. Por lo tanto, se ocultaban en la apariencia (Heidegger, 1986), en aquello que parece ser, donde se mantiene oculto algo. Estas brindaron información valiosa para establecer los vínculos del discurso con los trabajos de titulación.

Reflexionar en la experiencia vivida (etapa estructural) es la tercera fase de la metodología. En ella se resignificaron las vivencias de los docentes en formación para hacer la categorización de la información. Finalmente, la cuarta etapa, que consiste en escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida, se objetiva en este escrito para difundir los resultados de la investigación. Además, como pruebas objetivas, se tienen los trabajos de titulación de los docentes en formación que participaron en este estudio.

RESULTADOS

La andragogía del reconocimiento del sujeto tiene su fundamento en la propuesta epistemológica de Hugo Zemelema (2010). Este autor afirma que el problema central de la producción de conocimiento está dado por una tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, entendida como mirar los problemas desde la periferia, sin implicarse en la solución de estos. Por lo tanto, el desafío es reconocerse como sujeto con una historicidad particular, desde la cual se configura la subjetividad del investigador.

La propuesta de formación denominada andragogía del reconocimiento del sujeto es una oportunidad para encontrarnos en nuestras diferencias e incluir lo que en primera instancia nos parece ajeno o incomprensible. Por ejemplo, la experiencia de una estudiante de cuarto grado de licenciatura que afirmaba que en su etapa de formación de la secundaria “odiaba a los maestros”. ¿Qué había pasado en la historia de vida de esta estudiante para que después de manifestar ese odio eligiera la docencia? Estas narrativas pueden pasar inadvertidas por los docentes que centran su atención en el contenido curricular, por lo que la experiencia no es motivo de análisis, con lo que se deja en el anonimato la historicidad del futuro docente.

La andragogía del reconocimiento del sujeto nos conmina a recuperar la idea de Levinas respecto a mirar el rostro de quien nos interpela (2015), no sus facciones físicas; observar el rostro implica mirar lo que no es visible a los sentidos, indagar sobre lo que no se ha dicho, develar lo oculto en las afirmaciones y, solo entonces, comprender a quien demanda mi atención. El otro es la necesidad imperante de desprenderme por un momento de mis prejuicios e ideas para dar apertura a su entendimiento.

La indagación se logra a través de la pregunta con sentido, que dista de una pregunta de conocimiento. En la pregunta con sentido se pretende conocer, a través del campo emocional, las circunstancias de la experiencia del individuo, que subyacen de una marca de vida, la cual se transforma en una afectación del presente. Empero, la pregunta de conocimiento se interesa más por los contenidos curriculares. Es necesario responderlas de facto; de no hacerlo, nos mostraríamos ignorantes.

Las preguntas de sentido planteadas a la estudiante fueron ¿por qué sentías eso por los maestros?, ¿qué detonó tu enojo en contra de tus profesores? La docente en formación refirió una experiencia de la secundaria: cuando perdió a sus padres, al quedar huérfana y desamparada, fue acogida por su abuela, que era una persona de edad avanzada y generalmente no le prestaba mucha atención. La rabia de mirarse prácticamente sola en el mundo la llevó a ser una chica violenta en la escuela; continuamente era blanco de reprimendas de los profesores y directivos. Refirió que era catalogada como una adolescente

problemática, desordenada, irresponsable, sucia e irreverente; eran bastantes los adjetivos que violentaban a su persona, y dentro de ella se cultivaba un odio contra sus maestros.

Su narrativa concluyó con la interrogación “¿qué sabían de mí esos maestros que nunca se acercaron para preguntarme lo que pasaba en mi vida?”. Este tipo de experiencias no se expresan de manera volitiva en un salón de clases de una escuela normal; se requiere tener el interés por quien me interpela. Reconocer la historicidad del otro es el elemento vertebral en la forma en que se desarrolla la práctica profesional de este.

La historicidad de esta docente en formación es la génesis y la esencia de su práctica profesional. Esta afirmación deviene del final de su intervención al sintetizar su pensar y sentir con un nudo en la garganta y con la siguiente frase:

Hoy, cuando veo a un niño sucio, mal alimentado, que no cumple con la tarea, desobligado en clase y maltratado por sus compañeros o maestro, mi primera acción es evitar hacer un juicio de valor sobre su persona; me intereso por él y trato de escucharlo para conocer sus circunstancias de vida o cuál es su afectación.

Analizar una marca de vida, entendida como una experiencia de especial relevancia en la historicidad del docente en formación, favorece un estilo de docencia potenciado, el cual está caracterizado por la configuración de una idea de formación, no necesariamente construida en una escuela normal; tiene sus orígenes en la conciencia de la historia de vida del docente en formación, y desde este ángulo de mirada reflexiona sus acciones y decisiones en la tarea educativa desempeñada de forma cotidiana. Las marcas de vida y el ejercicio de la docencia producen una simbiosis, que demanda ser analizada, pero, sobre todo, develada, para tener plena conciencia sobre la idea de formación inherente al ejercicio de la docencia. La relevancia de la andragogía del reconocimiento del sujeto radica en un interés por el individuo en formación, en un acto de conciencia histórica.

Reconozco la necesidad imperante de construir espacios de formación cada vez más inclusivos, debido a que mi marca del pasado se relaciona con la experiencia de ser excluido por mi condición económica, y con el intento de superar la vergüenza de ser pobre fabricando máscaras que maquillaran mi persona. Desde este lugar, comprendí que los juicios de valor discriminatorios se construyen a partir del carácter homogeneizador de las políticas económicas, las cuales terminan por fundirse con nuestra cultura.

La configuración del pensamiento y la práctica docente, desde lo aquí propuesto, se articula a la ferviente necesidad de crear espacios de formación más inclusivos, donde la voz de los silenciados sea escuchada y nunca más olvidada por quienes se sienten dueños de la verdad o el conocimiento. La andragogía del reconocimiento del sujeto es una oportunidad de encontrarnos en nuestras diferencias, las cuales rompen el carácter homogeneizador de la labor docente.

En el proceso de dar cuenta de la emergencia del sujeto se han develado historias a partir de la necesidad de pensar-se como un individuo con un sistema de creencias instituido para colocarlas en el plano de la incertidumbre. En este sentido, se analizarán a continuación dos casos relacionados con las marcas de vida del autor de este texto. El primero de ellos se refiere a la experiencia de Lucía, una docente que cursó la Maestría en Educación Primaria en la ENSFP. La elección de este caso no es azarosa de ningún modo; encontré resonancias con mi afectación sintetizada en la vergüenza y la humillación. La docente trabajaba en una escuela primaria bilingüe, cuya lengua materna es el mazahua. Producto de esta experiencia y condición cultural, había desarrollado un lenguaje con “ciertos vicios”, enjuiciados desde una cosmovisión occidentalizada.

Entre los problemas⁷ más recurrentes en su lenguaje oral y escrito estaba la omisión de la letra “s” para marcar el plural y la falta de concordancia entre género y número (“los maestro”, por ejemplo), que tienen origen en la lengua materna. Estos dos elementos, género y número, no son parte de la estructura gramatical de la lengua mazahua. Para hacer comprensible esta condición particular de la lengua, es necesario precisar que dyoo, cuya traducción al castellano es perro, se utiliza de manera indistinta para hacer referencia al género femenino y al plural.

Escribir la tesis le representó todo un reto personal, por la necesidad de ajustar el lenguaje y la organización de pensamiento al mundo occidentalizado. Para mí, en la figura de asesor, fue una experiencia compleja; lo que me resultaba comprensible en su uso del lenguaje, no lo compartían los demás sinodales. Esta experiencia fue, sin duda, un detonante para empezar a configurar la andragogía del reconocimiento del sujeto.

El segundo caso es el de Luis, un estudiante de formación inicial cuyo trabajo de titulación estuvo articulado al firme deseo de modificar el concepto de inteligencia que hasta ahora permea en la educación básica, caracterizado por valorar, sobre todo, a los estudiantes que tienen éxito principalmente en dos áreas de conocimiento, español y matemáticas. Luis fue un estudiante que mostró en recurrentes ocasiones falta de responsabilidad en las tareas que le demandaba el ejercicio de la docencia, a saber, entrega de planeaciones, material didáctico y trabajos del curso. En reiteradas ocasiones le fueron suspendidas sus prácticas profesionales a causa de estas inconsistencias.

⁷ Se consideraba problema por los formadores de la maestría, porque su estructura de pensamiento no se ajustaba a la racionalidad occidentalizada y, por lo tanto, la organización de su escrito tenía fallas.

Desde la exterioridad, daba la impresión de ser un estudiante sin ningún interés por la docencia, por lo tanto, resultaba un reto trabajar en su último año como asesor en la construcción de su documento de titulación. Debido a que la tesis de investigación se elabora como el escrito de mayor relevancia en el proceso de formación inicial, demanda una persistente reflexión sobre el hacer docente, y un candidato como Luis, cuyo desinterés por la docencia era evidente, no auguraba llevar a buen término la construcción del texto de titulación.

Al amparo de la andragogía del reconocimiento del sujeto, requeríamos analizar la marca fundante que lo colocaba en este desinterés por la docencia. Al problematizar sobre la constitución de su historicidad, reconocí que, por ser hijo de dos docentes, siempre estuvo expuesto a una mayor exigencia de obtener buenas notas en la educación básica. La situación se tornó aún más compleja cuando su mamá fue su maestra en primaria, ya que, derivado de esta situación, siempre fue el foco de atención de sus compañeros y cargaba sobre sus hombros una responsabilidad mayor; se le exigía destacar académicamente, y tenía que hacerlo con el prejuicio de sus compañeros de que si sacaba buenas notas era porque la maestra (su madre) le brindaba cierta preferencia.

La marca fundante se acompañó de la comparación con sus hermanos, con respecto de los cuales Luis estaba siempre un paso atrás, pues sus calificaciones así lo demostraban. La sensación de no cubrir las expectativas de los otros le generaba un resentimiento profundo por la escuela. El fracaso escolar se hizo más evidente cuando cursó los estudios en la escuela secundaria y se le dificultaba el estudio de las matemáticas. La aversión hacia la escuela se transformó en insatisfacción, debido a que no se sentía capaz de satisfacer las expectativas que esta le demandaba, pero, sobre todo, las de su mamá.

El análisis de la marca fundante de su historia de vida nos permitió construir la afectación estructurante, sintetizada en el coraje por la comparación entre sujetos, propiciada por la escuela y, sobre todo, por el sistema de evaluación en esta. El campo emocional del coraje se activaba de manera muy recurrente en el presente, debido a que la elección de la carrera había sido una decisión de su mamá. A él le interesaba solo terminar su formación para satisfacer las expectativas de la madre, aunque su interés no estuviera ligado al ejercicio de la docencia.

El reconocimiento de que la docencia era una carga más, le permitió a Luis, desde la andragogía del reconocimiento del sujeto, potenciar la necesidad de construir una escuela distinta, en la que las calificaciones no sean motivo de comparación entre compañeros y, sobre todo, donde la diversidad de inteligencias no sea infravalorada por el docente. La reflexión acerca de su práctica, que tuvo como eje vertebrador la necesidad imperante de valorar a cada uno de los estudiantes, cuya inteligencia más desarrollada no es necesariamente la lógica matemática o la lingüística, amplió sus horizontes sobre la inclusión de actividades en las que todos estos estudiantes muestren sus talentos y sean valorados.

Como se ha señalado a lo largo de este artículo, la andragogía del reconocimiento del sujeto es una vía alterna para potenciar a los sujetos que se están formando para ejercer la docencia, en la construcción de alternativas de formación articuladas estrechamente a sus marcas de vida. Concientizar el estilo de docencia trasciende la formación escolar; permite al individuo reconocerse como sujeto histórico y develar el campo emocional, y es un intersticio para que el docente en formación otorgue sentido a su ser y hacer docente.

Presentamos dos casos que, por su naturaleza, parecen distantes. Sin embargo, en esencia, para nuestra alternativa de formación, estos son faros que nos guían en la necesidad de plantear una alternativa de formación en la que la historicidad de los sujetos sea fuente inagotable para la construcción de estilos de docencia sui generis, y para que el campo emocional favorezca la creación del sentido por la docencia. Además, en un propósito de largo alcance, habrá que analizar el impacto de esta propuesta de formación en estudiantes de educación básica, mediante un seguimiento de los egresados que formaron parte de nuestro estudio.

CONCLUSIONES

La perspectiva de formación denominada andragogía del reconocimiento del sujeto nos permitió reflexionar sobre la manera en que se define un estilo de docencia potenciado, infravalorado por quien no conoce la historicidad del docente en formación y, por lo tanto, ajeno a la mirada de otro. Empero, los docentes de la escuela normal nos vemos involucrados en la formación de los docentes, y desde distintas circunstancias entramos en relación con sujetos históricos, quienes configuran una forma particular de estar en el mundo y leer su realidad.

Las relaciones intersubjetivas que se entretajan en el proceso de asesoría para la elaboración del documento de titulación constituyen el nudo problemático para la creación de nuevas alternativas pedagógicas en las que se reconozca la identidad del sujeto en formación. Adentrarnos en el mundo de vida de quienes nos interpelan nos humaniza y sensibiliza, porque el acto de educar es eminentemente humano.

La historicidad del docente en formación, como dispositivo para significar la práctica docente, posibilitó la construcción de propuestas de formación para intervenir en la educación básica, que superaron el plano de lo didáctico y se instauraron en el ámbito pedagógico, filosófico y ético. Se desestabilizaron estructuras tradicionales, anquilosadas en la ferviente necesidad de diseñar propuestas de intervención ancladas únicamente en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Por ende, se favoreció la formación de un sujeto crítico, que replanteó la idea del ser docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, P. (2003). Neoliberalismo: un balance provisorio. En E. Sader y P. Gentill (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 11-18). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Aristóteles. (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Arregui, S. F. (2008). Reflexiones sobre el significado social de la humillación. *Psicología Política* (37), 29-46. <https://www.uv.es/garzon/psicologia%20politica/N37-2.pdf>
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Editorial Gedisa.
- Bauman, Z. (2008). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Tusquets Editores.
- Caraballo, R. (2007). La andragogía en la educación superior. *Investigación y Posgrado*, 22(2), 187-206. <http://www.ucv.ve/uploads/media/CaraballoR2007.pdf>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo (CONEVAL). (s/f). Medición de la pobreza. Pobreza en México. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2016.aspx
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política del Desarrollo (CONEVAL). (2016). CONEVAL. <http://www.coneval.org.mx/Paginas/principal.aspx>
- Dussel, E. (2011). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Trotta.
- Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y formación (el retorno sobre sí mismo)*. Novedades Educativas.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fuster, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gadamer, H. G. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.
- Gil, M. (2013). Sobre el sentimiento de vergüenza en la Ética Nicomaquea y la Retórica de Aristóteles. *Revista Internacional de Filosofía* (58), 5-18. <https://revistas.um.es/daimon/article/download/125401/145671/623861>
- Lander, E. (comp.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Unidad Regional de Ciencias Sociales y Humanas para América Latina y el Caribe. <https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Planeta-Agostini.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Mélich, J. C. (2001). *Ausencia de testimonio*. Anthropos.
- Paoli Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro* (65), 20-29. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/download/812/812/>
- Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Alianza Editorial.
- Quintar, E. (2002). *La enseñanza como puente a la vida*. Universidad Pedagógica Nacional de Pachuca, Castellano Editores.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-113. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Sañudo, L. E. (2006). El proceso de significación de la práctica como sistema complejo. En R. C. Perales Ponce (coord.), *La significación de la práctica educativa* (pp. 19-53). Paidós.

- Therborn, G. (2003). La crisis y el futuro del capitalismo. En E. Sader y G. Pablo (comps.), *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 19-25.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Toledo Jofré, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea* (506), 43-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32825562004>
- Zavaleta, D. (2011). Pobreza, vergüenza y humillación: una propuesta de medición. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano*. Boletín No. 76. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/1313884F6EE54CAC052578F400636CDF/\\$FILE/n76.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/1313884F6EE54CAC052578F400636CDF/$FILE/n76.pdf)
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos.
- Zemelman, H. (2001). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. Antrhopos.
- Zemelman, H. (2003). *Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.