



Título del artículo / Título do artigo: Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault

Autor(es): Juan Carlos Sánchez Antonio

Año de publicación / Ano de publicação: 2017

DOI: 10.63314/IGRO1949

Citación / Citação

Sánchez Antonio, J. C. (2017). Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 4(8), 237-261. <https://doi.org/10.63314/IGRO1949>



ALFE

**Asociación Latinoamericana
de Filosofía de la Educación, AC**



Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault

Juan Carlos Sánchez Antonio

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO/México)

zarathustra100@hotmail.com

Juan Carlos Sánchez Antonio, es Licenciado en Educación Básica por la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), Maestro en Filosofía Política por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Doctor en Filosofía Política por la UNAM y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Actualmente está haciendo una Estancia de Investigación Posdoctoral en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO México). Especialista en el pensamiento de Michel Foucault; trabaja temas relacionados al Poder, la Educación y la Subjetividad..

Resumen - Resumo - Abstract

En este artículo, trataré de reconstruir, retrospectivamente, a partir del método crítico genealógico desarrollado por Michel Foucault (1926–1984), mi experiencia formativa como estudiante normalista en una Escuela Normal para profesores en México. En este texto, procuraré definir el campo discursivo como un elemento de análisis importante para comprender la forma en que los diversos juegos de lenguajes que empleamos en los salones de clases, fija el límite de lo que podemos decir y pensar con los otros en el proceso pedagógico. Esto supone reconocer que en la construcción de esos campos enunciativos existen complejas relaciones de poder,

Neste artigo, vou tentar reconstruir retrospectivamente a partir de método crítico família desenvolvido por Michel Foucault (1926-1984), a minha experiência formativa como normalista aluno em uma escola normal para os professores no México. Neste texto, vou tentar definir o campo discursivo como um importante elemento de análise para entender como os diferentes conjuntos de línguas que usamos nas salas de aula, define o limite do que podemos dizer e pensar os outros no processo pedagógica. Isto significa reconhecer que existem relações complexas de poder, conhecimento e imposições (arbitrárias) que devem ser expostos e fez visível quan-

In this article I will try to reconstruct retrospectively, from the genealogic critic method developed by Michel Foucault (1926–1984), my formative experience as a "normalista" in an "Escuela Normal" for teacher in México. In this text, I'm going to try to define the discursive field as an important element of analysis used to understand the way I which different language sets can fix limits in the way we think and speak towards other in the pedagogical process. This requires acknowledge that this enunciative fields constructions are a result of complex power relations, knowledge and impositions (arbitrary ones) that must be exposed and visible in the moment of

conocimiento e imposiciones (arbitrarias) que deben de ser expuestas y visibilizadas al momento de reconstruirlas. Por ello, se considera la posibilidad de fracturar el campo socio-enunciativo hegemónico, a partir del reconocimiento crítico genealógico de sus condiciones históricas de formación y sus límites discursivos. Esto permitirá, a partir del análisis genealógico, la posibilidad de crear un horizonte de sentido, un otro discurso que permita reconocer las relaciones de poder-conocimiento, los conflictos e injusticias sociales que saturan todo ejercicio pedagógico.

do você reconstruí-las na construção desses campos declarativas. Por isso, está considerando a possibilidade de fraturar o campo socio-enunciativa hegemônico, do reconhecimento crítico família de suas condições históricas de formação e fronteiras discursivas. Isso permitirá que, a partir de análise genealógica, a possibilidade de criar um horizonte de sentido, um outro discurso que reconhece as relações de saber-poder, conflitos e injustiças sociais que permeiam todo o exercício pedagógico.

their reconstruction. Because of this we should consider the possibility of fracture the hegemonic socio-enunciative field, from the critical genealogical acknowledgement of their own historical formation conditions and their discursive limits. This will allow, from the genealogical analysis, the possibility of creating a sense of horizon, another speech that allows the acknowledgment the relations of power-knowledge and the conflicts and epistemic injustice that saturate the pedagogical process.

Palabras Clave: Campo discursivo, rupturas epistemológicas, políticas de la verdad y práctica educativa

Palavras-chave: Campo discursivo, ruptura epistemológica, política de verdade, prática educativa.

Keywords: Discursive field, epistemological ruptures, policies of the truth and educational practice.

Recibido: 02/07/2017

Aceptado: 25/10/2017

Para citar este artículo:

Sánchez Antonio, Juan. (2017). Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 4(8). 237 -261.

Una lectura genealógica de mi experiencia en una escuela formadora de docentes desde la filosofía de Michel Foucault

Introducción

En este texto, voy a reconstruir, desde el método genealógico-crítico elaborado por Michel Foucault (1926–1984) mi experiencia durante mi formación en el periodo 2002–2006 como estudiante normalista en una Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) para profesores, ubicada en Ixtepec, Oaxaca, México. En este artículo, trataremos de poner en relieve, de forma retrospectiva, el *campo discursivo* que jugó un papel importante en mi subjetividad para producir determinados efectos de poder sobre mi conducta. En este sentido, me permitiré, a partir de este análisis genealógico y auto biográfico inspirado en Michel Foucault, detectar los límites formativos de ese campo de enunciación con el cual los estudiantes y profesores normalistas pensábamos los fenómenos educativos. Para dar lugar a tal objetivo, se estructuró la exposición en seis temas. Con estos temas empezaré a reconstruir críticamente el discurso y la manera como los conceptos hegemónicos fueron empleados por mis profesores durante mi formación en una Escuela Normal. Así, en el desarrollo de los temáticas subsecuentes, se trazarán los momentos que, desde mi experiencia como estudiante, vista retrospectivamente bajo los conceptos foucaultianos, se puso en relieve la forma en que los temas, problemas y conceptos fueron tratados por los formadores normalistas. Este auto análisis genealógico de mi formación me permitió dibujar, dentro de mis posibilidades, el *campo conceptual* (o discursivo) con los cuales pensábamos los problemas de la práctica educativa en ese momento. Así mismo, se hará una revisión rápida de los conceptos principales que conformaron la jerga lingüística con los cuales se analizaron la práctica educativa. Por último, en las consideraciones finales, plantearé la posibilidad de franquear los campos discursivos de las escuelas normales para abrir un *otro discurso* que nos ayude a crear nuevos objetos, nuevos temas, y otras formas de plantear problemas y analizar la práctica educativa. Esto con la finalidad de que dicho análisis que ahora presentamos, contribuya a detectar, desde las herramientas foucaultianas, las *relaciones de poder, injusticias sociales y formas de dominio* ligadas al conocimiento

hegemonizado por los sistemas actuales de saber–poder.

1. Sobre lo que *somos* cuando nos formamos en una escuela normal para profesores

Me acuerdo perfectamente mi primer día de clases en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI). Fue una experiencia inigualable. La sensación que compartíamos fue de una increíble fuerza de aprender. Todos mis compañeros ingresamos contentos. Eso veía porque así me sentía. Recuerdo muy bien la primera pregunta que una de mis profesoras anotó en el pizarrón. El cuestionamiento fue de primer orden: ¿qué es la escuela? Respuesta nada simple. Todos nos veíamos con una tremenda potencia para contestar o, al menos, para leer las posibles respuestas. Pregunta nada fácil de responder. Sin embargo, me asombré de las respuestas que algunos de mis compañeros dieron. Categóricamente, la definición más clara, fue definirla como un “aparato ideológico del Estado”. El ejercicio de pensar la función de la escuela empezó por un buen camino.

El hecho de definir la escuela como un aparato del Estado, ahora, de una forma retrospectiva, me pareció muy viable. Quizás yo hubiera empezado una clase así. No obstante, el campo del debate inaugurado y propuesto por la profesora se había agotado. Sí, se había consumido. No pudimos trascender y problematizar el hecho educativo como un elemento extremadamente complejo. Nada sencillo. Con el pasar de las semanas, esa infinita potencia de aprender y crear disminuyó. No sé hasta qué punto mis compañeros sentían lo mismo. Pero, en mi caso, el encanto de comprender cosas nuevas fue cada vez menor.

El ejercicio de querer cuestionar las cosas fue obstaculizado en el curso de los meses y los ocho semestres que dura la carrera. Mi inquietud de comprender lo que realmente acontecía en la vida diaria fue negada sistemáticamente. El derecho de entender críticamente mi biografía y mi condición social de normalista, pobre y además indígena, fue rechazada, por una “política de la verdad” (Foucault, 1992). Sí, ahora entiendo que se trata de una política de la que puede ser dicho cuya “producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros” (Foucault, 2009, p. 14). Es una tecnología discursiva que estructura, regula y determina la forma en que los estudiantes van acceder a la distribución del discurso. Así, se sabe,

por ejemplo, que:

La educación, por más sea legalmente el instrumento gracias al cual todo individuo en una sociedad como la nuestra puede acceder a cualquier tipo de discurso, se sabe que sigue en su distribución, en lo que permite y en lo que impide, las líneas que le vienen marcadas por las distancias, las oposiciones y las luchas sociales. Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y poderes que implican (Foucault, 2009, p. 45).

La escuela es una forma social y política de organizar lo que puede ser dicho, pensado y escrito en una formación social. En este caso, lo dicho y ejecutado por un plan y programas de estudio que regula el quehacer de las y los estudiantes. Nunca escuché un solo cuestionamiento (fundamentado) de algún profesor que dijera cuál era la finalidad de reproducir y respetar los enfoques, objetivos y procedimientos que marcaba la política educativa de las escuelas normales.¹

La mayoría de las veces mis profesores me enseñaron a ver el mundo de la educación básica desde el punto de vista de algunos autores. Ni siquiera era el suyo. En este caso, era la de los “intelectuales” que legitimaban una cierta visión de las cosas. La mayoría de los estudiantes creían y reproducían lo que decían, por ejemplo, por citar un caso, Silvia Schmelkes (1994). Bueno, creo que hasta el momento nadie cuestiona lo que dice, ni lo que enuncia Cecilia Fierro (1999) o, mucho menos, lo que piensa Margarita Gómez Palacio (1995). Más ahora que la Dra. Silvia Schmelkes es presidenta del INEE (Instituto Nacional para Evaluación Educativa) en México. Sí, el instituto que tiene el poder de evaluar a los maestros y ahora sí, con todo el peso de la ley, de clasificar a los individuos en docentes de primera, segunda y tercera “calidad” según sea el caso. Casi todos piensan y ven el mundo desde sus conceptos que, en términos generales, forman parte de una “visión hegemónica” (Portelli, 1997) de una política educativa nacional.

Los operadores conceptuales de una “política de la verdad” se mueven siempre en un “campo discursivo”. El discurso de los profesores transita a través del nutrido ámbito conceptual empleado por los intelectuales que leíamos a diario

1 Mucha de mi experiencia, como estudiante en una Escuela Normal para profesores, hace constatar que, a lo largo de mi paso por las aulas, el “poder de la fuerza ideológica del (discurso) radica en que con frecuencia borra sus huellas de aquellos a quienes afecta, un proceso que nos capacita para entender cómo opera la hegemonía de modo invisible en los cuerpos y las subjetividades de los estudiantes” (McLaren, 2007, p. 214).

en las normales. Es cierto, no todos son lo mismo y no todos son neutrales. Pero, que yo recuerde, no escuché clara y “abiertamente” un cuestionamiento riguroso, reflexionado sobre las “verdades” que se transmitían en las aulas. Nadie podía poner en tela de juicio el “canon” de las grandes conceptualizaciones heredadas por los pedagogos, ni cuestionar la procedencia social y los condicionamientos políticos por medio de los cuales esas “verdades” (en pedagogía) se construyeron. La mayoría de nosotros ignorábamos que:

La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efecto reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su “política de la verdad”: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero [...]. La “verdad” está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los defectos de poder que induce y que la acompañan (Foucault, 1992, p. 198-199).

La “producción política de la verdad”, se refiere, sin duda, al modo en que se produce el conocimiento, los procedimientos utilizados, pero, sobre todo, a los fines políticos a los que sirve, los efectos de poder que producen en los estudiantes y el estatuto que debe de tener quien la detenta y está autorizado para hablar sobre ello. Sólo que, en ese tiempo, quienes estaban autorizados en –hablar y– reproducir los dispositivos de percepción y conocimiento, ignoraban que esos “esquemas mentales constituye(n) el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido” (Bourdieu, 1987, p. 96). Justamente esta falta de claridad, de sabiduría y pensamiento crítico profundo por parte de mis profesores, no daba para cuestionar lo “impensable de lo pensable” y entender de otro modo los conceptos de “enseñanza”, “aprendizaje”, “currículo”, entre otras cosas. De ahí el cuestionamiento constante del modo en que se construye y distribuye el conocimiento en las aulas. Cosa que nunca percibí en mi formación como normalista.

2. Sobre lo que las escuelas *han hecho de nosotros* cuando pasamos por ellas

Durante mi formación en la Escuela Normal, escuché varias veces, en palabras de mis profesores, que la posible salida a una enseñanza tradicional —y todos los ejemplos malos que poníamos de cómo nuestros anteriores maestros de primaria nos enseñaron— era, para algunos, con una buena planeación, de preferencia “flexible”, adaptable, entre otras características. Para otros era un “buen manejo de los contenidos”. Otros más un “buen manejo del tiempo”, del “espacio” y del “control” del grupo mediante actividades lúdicas con un “buen ambiente de aprendizaje” asegurarían o, por lo menos, superaría a la “maestra tradicionalista”. Muchos pensaron que con materiales novedosos, creativos, una planeación con actividades prácticas centradas en los “intereses de los niños” y los “aprendizajes previos”, podían producir “aprendizajes significativos” (Ausubel, 2002).

Por muchos años nuestros profesores de la Escuela Normal nos saturaron de conceptos, esquemas y modalidades de enseñanza y aprendizaje tomadas, muchas veces, de la “psicología educativa”.² Pareciera ser que la categoría por excelencia a analizar siempre en las aulas y en los seminarios de tesis fue la “práctica educativa”. En ese tiempo, concepto vertebral para los profesores y normalistas. Concepto nada simple. Sin embargo, muchos la analizamos desde el campo de la psicología educativa. Ninguno de mis profesores pudo llevar el estudio de este fenómeno a otros ámbitos disciplinares.

Si reconocemos, de entrada, que la práctica educativa es un plurifenómeno, por lo tanto, cabe decir, que es un fenómeno multidisciplinar. En consecuencia, resulta plausible estudiar el hecho educativo no sólo desde el punto de vista técnico/instrumental (positivista) o desde las corrientes psicológicas/educativas (conductismo, cognoscitivismo, constructivismo, etc.), sino también desde otras disciplinas (interaccionismo simbólico, hermenéutica crítica, dialéctica crítica, etc.), y las ciencias sociales (Antropología, Ciencias políticas, Historia, Sociología, etc.) e incluso desde la Filosofía (Filosofía Política, Pos estructuralismo, Filosofía de la Liberación, Marxismo crítico, Hermenéutica analógica, etc.). Horizontes que siempre fueron omitidos por los profesores y estudiantes para el estudio de la práctica educativa.

Aún recuerdo, en los primeros semestres, de cómo un profesor nos decía

2 Revisar, por ejemplo, la amplia terminología y vocabulario que aparece en el libro de Anita Woolfolk. *Psicología educativa*. Pearson Educación. México. 2010.

que otra palabra clave de todos los días será el “contexto”. Quizás se refería al término que se repetía más veces en la jerga de los maestros y estudiantes. Muchos le creyeron. La mayoría aún lo entiende limitadamente. Tal vez porque ningún catedrático haya tomado en serio el término. Puede ser también porque todos aceptamos o naturalizamos el concepto como si fuera del todo entendible. En todo caso, palabras más, palabra menos, el contexto fue tan cotidiano en el lenguaje de todos que pasó desapercibido para el pensamiento crítico.

Gran parte de mis compañeros pensaban que un contexto es todo aquello que rodea una cosa, y eso que rodea esa cosa es importante conocerla para poder desarrollar bien una clase. Sin embargo, de todo eso que sirve de base o “trasfondo lingüístico”,³ nadie dijo que también son contextos de “misericordia”, “hambre”, “desigualdad económica”, “injusticias sociales”, entre otras cosas. Situaciones que durante 4 años, 8 semestres y un aproximado de 128 semanas, ningún profesor pudo realmente recuperar, problematizar a profundidad para medio entender las múltiples razones por las cuales existe la pobreza,⁴ la injusticia social, el racismo, etc., y que determinan en menor o mayor medida el fenómeno educativo que estudiamos.⁵

Los conceptos claves que a mi juicio fueron empleados de menor a mayor complejidad fueron “práctica educativa”, “aprendizajes significativos”, “actividades lúdicas”, “materiales novedosos”, “centros de interés”, “planeación

3 El “trasfondo lingüístico” es “el gran horizonte del pasado desde el que vive nuestra cultura y nuestro presente, influye en todo lo que queremos, esperamos o tenemos de futuro [...]”. Lo cierto es que dada la historicidad de nuestra experiencia [...], constituyen la orientación previa de toda nuestra capacidad de experiencia (Gadamer, 1997, p. 217, 216).

4 Una de las preguntas centrales que podemos hacerle a nuestros profesores y a los libros de texto de educación primaria del plan y programas 2011, es preguntarse si alguno de ellos puede responder el por qué existe la pobreza, incluso en las aulas. Sabemos de ante mano que la pobreza afecta el aprendizaje. Entonces cabe preguntar por qué nadie cuestiona quiénes la producen socialmente y la forma en que se legitima desde las escuelas. Pareciera ser que el tiempo que estudié en la normal, a nadie se le ocurría vincular a la escuela con la producción de la miseria. Mucho menos alguien podía relacionarla con la producción social de la desigualdad social. Ni un solo vínculo. Ni un solo cuestionamiento de su complicidad.

5 “Los maestros deben entender que la experiencia de los estudiantes se forma de múltiples discursos y subjetividades, algunos de los cuales deben ser cuestionados más críticamente que otros. Es crucial, por tanto, que los educadores se dirijan a cuestionar cómo es experimentado, meditado y producido por los estudiantes el mundo social. Fracasará aquí no sólo evitará que los maestros penetren los impulsos, emociones e intereses que dan a los estudiantes su propia y única voz, sino también hará difícil el aprendizaje mismo” (McLaren, 2005, p. 322).

flexible”, “buen uso del tiempo y del espacio”, el “control y manejo adecuado de los contenidos”, “ambientes de aprendizajes” entre otras cosas. Sin olvidar la importancia de estos otros conceptos: “eficacia”, “eficiencia”, “equidad”, “igualdad” que, en conjunto, puede ser que definen lo que más adelante voy a definir como “campo discursivo”. Pareciera que ser un practicante “innovador”, “lúdico”, “dinámico”, con todas las características antes mencionadas, son el puente que permite transitar de un *maestro tradicionalista* a un *maestro normalista creativo*. El dominio de estos conceptos en la jerga del estudiante aseguraría a un buen profesor formado listo para dedicarse a la enseñanza durante 30 años.⁶

Ahora, por “campo discursivo”⁷, entiendo el conjunto de relaciones, combinaciones, usos y transformaciones actuales y potenciales que los hablantes (profesores y estudiantes) pueden hacer de los conceptos, significados, valores, técnicas, procedimientos, metodologías, enfoques, paradigmas y

6 “En lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas, los estudiantes se entretienen a menudo en el aprendizaje del “cómo enseñar”, con “que libros” hacerlo, o en el dominio de la mejor manera de transmitir un cuerpo dado de conocimientos. Por ejemplo, los seminarios obligatorios de prácticas de campo a menudo se reducen a que algunos estudiantes compartan entre sí las técnicas utilizadas para manipular y controlar la disciplina del aula, para organizar las actividades de una jornada, y para aprender a trabajar dentro de una distribución específica del tiempo” (Giroux, 1990, p. 173).

7 Cabe mencionar que un “campo discursivo”, “positividad histórica”, “archivo”, “episteme histórico” o “a priori histórico” son términos empleados por Michel Foucault en sus análisis arqueológicos de la sociedad moderna. Son conceptos que él utiliza con ciertas diferencias semánticas. Sin embargo, la definición real de estos conceptos rebasan el uso que ahora le doy en este trabajo. Por lo general, y de acuerdo a Foucault, suele aceptarse por campo discursivo el “conjunto de reglas que regulan todo lo que puede ser dicho y pensado por una época”. Es decir, ni siquiera es un grupo social concreto, sino toda una época que define el espíritu o la episteme de una formación social determinada. Dicha formación discursiva de una época, según Foucault, no puede ser conocida por esa misma sociedad. Siempre se descubre esa compleja red de manera posterior, anacrónica a su tiempo de formación. Ninguna episteme o a priori histórico como lo ha demostrado Foucault en *Les Mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines* (1966) y *La L’archéologie du savoir* (1969) es conocida por sí misma. Por ello, el uso que ahora le damos al campo discurso, es más localizado, situado y concreto. El empleo conceptual que le damos al campo discursivo tiene, para nosotros, un resignificación más concreta, y lo situamos de una forma más local, colectiva y cercana a nuestro tiempo. Por ello, el campo discursivo lo entendemos no como el a priori histórico de una época, sino como el universo enunciativo posible de usos (y abusos), combinaciones y transformaciones actuales y potenciales de significados que un grupo o sector social le puede dar a sus representaciones, valores, conceptos, hábitos y formas de vida.

prácticas relacionadas a un horizonte de objetos determinados. Un “campo es un espacio de social de lucha donde diferentes agentes, según su posición en el campo y a través de un conjunto de reglas, hace inteligible (o dan sentido) un determinado número de problemas, nociones, fenómenos, comportamientos y objetos” (Bourdieu, 2002). Un campo, puede ser cualquier espacio reglado donde los actores sociales juegan roles según su posición en el capital social y simbólico que ocupen. Cada campo, tiene un conjunto de reglas que definen el modo en que se emplean, se usan y se construyen los significados y las acciones en un lugar determinado.

Se puede decir que un campo discursivo es la totalidad del universo enunciativo que un grupo terminado, colectivo o sociedad emplea para situarse en diferentes horizontes prácticos (o campos) de la vida cotidiana, o “mundo de vida”.⁸ Este campo enunciativo no es estático. Está atravesado desde luego por relaciones de poder, de lucha y cambio constante. Así, “un campo es un campo de fuerzas y un campo de lucha para transformar esas relaciones de fuerza” (Bourdieu, 2000, p. 5). Existe una lucha política y económica por la definición de las posiciones o reglas que darán sentido a las acciones, los problemas y la forma en que dichas prácticas serán explicadas. Sin embargo, para muchos, estas relaciones de poder, que atraviesan y definen las reglas y las significaciones conceptuales (las verdades) dentro de un campo discursivo determinado, no son conscientes para los agentes lingüísticos.⁹

Un campo discursivo no es un campo educativo, ni religioso, ni económico.¹⁰ Cada uno de esos campos, tienen, de acuerdo a los planteamientos de Pierre

8 Para tener una definición más cercada del “mundo de vida”, ver los párrafos §29, §33, §38 y §44 en, Edmund Husserl. La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Prometeo. Buenos Aires. 2008.

9 Existe, por ejemplo, “un combate por la ‘verdad’, o al menos ‘en torno a la verdad’ –una vez más entiéndase bien que por verdad no quiero decir ‘el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar’, sino ‘el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se liga a lo verdadero efectos políticos de poder’; se entiende asimismo que no se trata de un combate ‘en favor’ de la verdad sino en torno al estatuto de verdad y el papel económico-político que juega–” (Foucault, 1992, p. 199).

10 Para tener una idea de las diversas funciones de los campos, ver sobre todo el párrafo 1.28, del primer capítulo, de Enrique Dussel. 20 tesis de política. Siglo XXI. México. 2006. Pp. 16-19. Ver también, Pierre Bourdieu. Sobre el campo político. Conversación con Fritsch. Traducción de Cristina Chávez Morales. Presses Universitaires de Lyon. EUA. 2000. Pp. 2-34. También revisar la tesis 1: La ética como teoría general de los campos prácticos, de Enrique Dussel. 14 tesis de ética. Hacia una esencia del pensamiento crítico. Trotta. México. 2016. Pp. 19-25.

Bourdieu (2000), su ordenamiento, sus luchas, sus reglas y formas de establecer y significar (conceptualizar) la acción social. De hecho, para nosotros, un campo enunciativo puede ser el complejo juego de combinaciones, usos y transformaciones conceptuales y discursivas que le podemos dar a la acción social dentro de un determinado horizonte práctico (por ejemplo, el campo educativo) atravesado por las relaciones de poder, conflictos y luchas constantes.

El campo educativo tiene sus propias reglas y luchas por el ordenamiento del tipo de discurso que puede manejar. En este caso, lo que conforma un campo enunciativo es la amplia posibilidad que puede darse en los usos, definiciones y transformaciones actuales y potenciales del lenguaje en determinados campos prácticos (sea político, literario, educativo, etc.). Sin embargo, el juego de combinaciones tiene un régimen delimitado de usos y transformaciones de los diversos sentidos e interpretaciones que le damos a la acción social. De ahí el hecho de que existen múltiples campos enunciativos con los cuales podemos cambiar las reglas (el sentido) o el horizonte que da inteligibilidad a cierto número de problemas dentro de un campo práctico específico de relaciones de poder (por ejemplo el educativo).

Todo campo práctico, en este caso, el educativo, tiene sus reglas (económicas y políticas) para definir su campo enunciativo. Así mismo, dicha matriz discursiva permite ordenar y dar sentido a las acciones que se realizan, explican e interpretan el hecho educativo. El problema surge cuando el campo educativo y su régimen lingüístico se identifican, cosifican a los agentes y evitan que estos puedan moverse o dialéctizar el sistema de reglas que regulan su acción y su pensamiento. De ahí la razón por el cual pensamos que todo campo práctico (sea educativo, económico, etc.) y enunciativo no son estáticos y nunca pueden identificarse completamente. Están en constante lucha y enfrentamiento. Por ello la importancia de reconocer el carácter histórico de su construcción, y la posibilidad siempre abierta de transformarlos.

Un campo discursivo no es campo educativo. Son esferas que se entrelazan, pero son distintas. En algún momento el campo educativo se llega a identificar con su campo enunciativo. Cuando esto sucede, decimos que el discurso se ha cerrado y no podemos pensar e imaginar más allá del juego de combinaciones permitidas. Sin embargo, el régimen discursivo no es un campo educativo. El campo enunciativo, por ser compartido, arraigado en sus juegos de combinaciones y transformaciones, permite cruzar diferentes ámbitos, ya sea educativo, literario, político, económico, etc., y los usos ins-

titucionales que le damos a los discursos en cada espacio.

La matriz discursiva funciona como una compleja red de combinaciones de significados que le dan sentido a nuestras acciones, y nos permiten cruzar diferentes campos (educativo, político, etc.), o, en todo caso, fijarnos en uno sin cuestionar sus reglas o formas de ordenar el discurso. Por ello, cuando cuestionamos nuestro actual régimen enunciativo, nos damos cuenta que existen otras posibilidades fuera de ese ámbito. No existe uno sólo, sino muchos otros campos enunciativos con los cuales podemos desplazar las reglas que gobiernan el actual campo educativo.

Un campo discursivo no es un enfoque desde el cual vemos las cosas. Una formación discursiva es más que eso. Es una compleja red de significados profundamente arraigados y compartidos inconscientemente por un grupo social. Esta red discursiva profunda es la que modela el horizonte de inteligibilidad que comprende todo lo que puede ser dicho y pensado por un grupo de personas. Cabe señalar que este campo mental no es ni el fundamento epistemológico ni ontológico que tiene cada persona. Una formación discursiva va más allá, puesto que implica un “conjunto de reglas, técnicas y procedimientos discursivos” (Foucault, 1992) por medio de los cuales se definen cómo van a ser “valorizados” los conceptos y significaciones compartidas por una sociedad determinada. Esta “positividad discursiva es, por lo general, inconsciente para todos” (Foucault, 1969). Nadie puede dar cuenta de esa “matriz cultural” sino fractura y cuestiona el régimen discursivo que la ha posibilitado. Este campo enunciativo es lo que va orientar la forma en que leemos (o hacemos) las teorías, los enfoques, las metodologías, las didácticas y las estrategias que deseamos emplear. Así mismo la manera como vamos a plantear los problemas y la forma en que definiremos las soluciones. De ahí el hecho que la subjetividad de los estudiantes está estrechamente vinculada con los campos discursivos que regulan lo que decimos y hacemos con los otros.

3. Nosotros somos lo que *los otros han hecho* y dicho sobre nosotros

El pensamiento de los estudiantes es el resultado de todo lo que es permitido “decir” y “hacer” por un “régimen discursivo”.¹¹ Nadie puede pensar más allá de su formación discursiva, si no franquea sus límites y da cuenta de las condiciones de posibilidad que hicieron posible su construcción. Ninguna reconstrucción social del campo lingüístico es posible si no es pensado desde sus fronteras. Así, todo aquello que queda fuera del “campo discursivo” no puede ser pensado. Es decir, lo que no puede ser dicho no puede ser hecho ni pensado. Lo impensable de una “matriz discursiva” no puede ser visto y, por lo tanto, pronunciado y hecho. De ahí la necesidad de cuestionar nuestro universo enunciativo y rastrear la heterogénesis social de su producción. Esto permitirá cruzar sus bordes y cuestionar lo que somos desde otros posibles campos discursivos.

Todo lo que podemos hablar y hacer depende estrictamente de un régimen discursivo que ordena la lógica de lo que pensamos, la manera en cómo concebimos la enseñanza, los problemas que creemos hay en el aprendizaje y todos aquellos factores que inciden en el buen o mal desarrollo de una clase. Esta red de significados ordenados por una matriz lingüística determina lo que puede ser dicho, la forma en que vamos producir el pensamiento del estudiante y las posibles soluciones que le podamos dar a los problemas detectados ya sea por la “investigación acción”, la “etnografía”, el “interaccionismo simbólico” o la “fenomenología social”.¹² El “conjunto de reglas que operan detrás de nuestros actos de pensamiento y/o actos del habla” (Searle, 1994) son los que regulan la forma en que vamos a emplear los instrumentos de análisis y

11 “Ya es sabido, en efecto, que el orden social debe en parte su permanencia a la imposición de esquemas (discursivos) de clasificación que, ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, forma que implica el desconocimiento de las arbitrariedades de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido. Hablando propiamente, la política empieza con la denuncia de este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria, dicho de otra forma, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una reconversión de la visión del mundo” (Bourdieu, 1985, p. 96).

12 Incluso, como explica Hugo Zemelman, “el discurso de la pedagogía y la didáctica, por mucho que se llame a sí mismo ‘discurso crítico’, como podría ser el caso de la llamada ‘didáctica crítica’, si no es capaz de enfrentar al sujeto en su construcción histórica, no es nada”. Ver, Hugo Zemelman. *El conocimiento como desafío posible*. IPN. IPECAL. México. 2006. Pp. 27-37.

los marcos teóricos a utilizar.

Cabe mencionar que algunas orientaciones teóricas y metodológicas como la “investigación acción”, la “fenomenología social” o la “hermenéutica crítica” pretenden encontrar esa “red intersubjetiva de significados” compartidos, ese “trasfondo de sentido” que está por debajo de toda acción. Sin embargo, muchos de mis profesores y compañeros de generación no podíamos detectar esa matriz discursiva. Primero, porque un campo enunciativo no puede dar cuenta de sus límites sino es a través de otro campo discursivo distinto. Es decir, nadie puede pensar y detectar sus fronteras si no sale de ese horizonte de inteligibilidad que gobierna su pensamiento.

No se puede pensar cosas nuevas con el mismo régimen de inteligibilidad. Así, no hay forma de dar soluciones nuevas a los viejos problemas planteados por la misma matriz discursiva. De hecho, las rupturas epistemológicas fundamentales “no tienen lugar cuando se dan soluciones nuevas a problemas viejos, sino cuando un cambio radical en el campo de debate despoja a los viejos problemas de su sentido” (Laclau, 1987). Sacar a los viejos problemas de su sentido (campo de inteligibilidad) implica cambiar el juego de lenguaje con los cuales le damos inteligibilidad a las cosas.

El campo discursivo es el que configura las combinaciones posibles de problemas, temas, conceptos, acciones, valores, actitudes, técnicas, procedimientos, metodologías, enfoques, y hasta las soluciones que le damos a los problemáticas relacionados al hecho educativo. Por ejemplo, el debate o el análisis que pueda darse sobre un tema dependen en gran medida del campo enunciativo con la cual pensamos las soluciones. De hecho, un campo discursivo es *un campo de problematización*, el cual regula y define “las condiciones [discursivas] en las que se pueden dar las respuestas posibles a un problema, así como la forma en que dicho campo enunciativo define los elementos que constituirán lo que las diferentes soluciones se esfuerzan en responder” (Foucault, 2001, p. 1417). Son los campos de problematización o discursivos los que determinan el modo en que se van a plantear los problemas y las posibles soluciones.

Ninguna nueva solución puede venir del mismo campo de problematización. Es necesario, en efecto, “construir un lenguaje nuevo y un lenguaje nuevo significa nuevos objetos, nuevos problemas, nuevos valores y la posibilidad de construir discursivamente nuevos antagonismos y formas de lucha” (Laclau, 1987). Cruzar los bordes de un campo discursivo es necesario si queremos

pensar nuevos problemas y nuevas soluciones. Se trata, en el mejor de los casos de:

un movimiento de análisis crítico mediante el cual se procura examinar cómo se han podido construir diferentes soluciones a un problema; pero también, cómo estas diferentes soluciones se desprenden de una forma específica de problematización [...]. Sin embargo, el trabajo [...] sería reencontrar en la raíz de estas diversas soluciones la forma general de problematización que los ha tornado posible –hasta su oposición misma–, o, en el mejor de los casos, lo que ha hecho posible las transformaciones de la dificultades y obstáculos de una práctica en un problema general para el que se proponen diversas soluciones” (Foucault, 2001, p. 1417).

El campo de problematización modula los planteamientos, elecciones y soluciones que los discentes normalistas pueden darle a determinados problemas relacionados al fenómeno educativo. Incluso, un determinado problema (educativo) para un campo enunciativo deja de serlo cuando pasamos a otra “formación discursiva”. Por ejemplo, estoy casi seguro que, para la mayoría de los estudiantes y gran parte de profesores de educación primaria en México, un obstáculo común en las aulas es la “falta de comprensión lectora”.¹³ Sin duda, para el campo enunciativo, desde el cual está colocado el estudiante, es un problema a vencer.

Ahora bien, me pregunto ¿quién ha solucionado el problema de la comprensión lectora en sus estudiantes? La respuesta parece ser que nadie. Y parece que nadie porque la mayoría aun planteamos los “viejos problemas” desde una misma formación discursiva. Por lo tanto, las soluciones darán vueltas y vueltas en un mismo campo enunciativo que no permite ver más allá de lo que puede decir y hacer. De modo que, para otro campo mental, la solución de la comprensión lectora no se agota sólo con el uso de recursos lúdicos o materiales novedosos, o el buen uso del espacio y los contenidos. Quizás sea parte de una problemática social (económica, gubernamental, sistémica, histórica, biopolítica, cultural, lingüística, antropológica, etc.,) que no puede ser captado del todo por un campo discursivo específico. De ahí la necesidad de cruzar y transgredir constantemente los campos discursivos desde múltiples disciplinas afines y no afines (transdisciplinar) al hecho educativo

¹³ La comprensión lectora es aún un problema común para todo el Sistema Educativo de México. Numerosos artículos se han escrito sobre la comprensión lectora. Por citar un caso, ver el texto de Francisco Camilo, Cruz Herrera, Bernardino Pliego, Jaime Ramos. La comprensión lectora en la escuela primaria. Secretaría de Educación Pública. México. 2007.

El ser social del estudiante se define por lo que es permitido decir y hacer por un campo discursivo. Las aspiraciones y formas de vida dependen de lo que se dice y hace cotidianamente. El ser se constituye con el hacer y el hablar. Lo que somos es el efecto de lo que hacemos al decir y decimos al actuar con los otros. El pensamiento del estudiante normalista es relativizado en función de lo que el campo discursivo regula sobre lo que pueden hacer y pensar los catedráticos. Así mismo, el modo de ser de los profesores se construye a partir de lo que los otros (sus profesores, amigos, colegas, etc.) han dicho y hecho dentro de un régimen discursivo determinado. El ser del catedrático se formó de acuerdo a la jerga lingüística que ha heredado a largo de su historia, biografía, lecturas y formas de ver el mundo. En todo caso, la matriz discursiva es aún compartida por un amplio grupo del sector académico normalista. Hasta ahora no se sabe cuántos han dado cuenta de las condiciones políticas-discursivas que hicieron posible su ser social. De ahí la importancia del reconocimiento crítico-genealógico¹⁴ de las condiciones de posibilidad de nuestra experiencia educativa actual.

4. Sobre el *cuidado* de lo que decimos al actuar y hacemos al decir y pensarnos con los otros

El papel de las “prácticas discursivas” de un régimen mental en el ser de los estudiantes es fundamental. Existe, según la “pragmática discursiva”, una relación evidente entre lo que pensamos y hacemos al hablar en un contexto lingüístico determinado. El ser está ligado al lenguaje. Por lo tanto, estar conscientes del campo discursivo que regula lo que podemos ser es primordial. Hacer conscientes las reglas inconscientes que modulan el lenguaje es una primera tarea para el pensamiento normalista. Ello implica tener un *cuidado* de lo que decimos al actuar y el reconocimiento genealógico de la matriz discursiva que habla en y por nosotros.

Por ello, se hace necesario develar y “hacer conscientes estos juegos de lenguajes” (Wittgenstein, 1999) pero dentro de relaciones de poder, podría formar parte del nuevo quehacer de la racionalidad crítica normalista. Se trata de traer al pensamiento los elementos lingüísticos y las relaciones de poder por los cuales fue constituido su propio razonamiento. Es dar cuenta de cómo fue constituida nuestra subjetividad y las consecuencias éticas y políticas de nuestro discurso. Tener cuidado de lo que decimos al actuar frente a los estudiantes conlleva el reconocimiento de los efectos negativos de poder que

14 Para tener una idea más general del método genealógico, revisar, Capítulo I. Nietzsche, la genealogía y la historia en, Michel Foucault. *Microfísica del poder*. Piqueta. Madrid. 1999. Pp. 7-31.

hay en mi enseñanza en forma de discurso. Se trata de “un tipo de obrar, de una acción que se produce dentro del campo del poder y también constituye un acto de poder” (Butler, 2009: 169) frente a mis alumnos. Reconocer, de entrada, esta poderosa fuerza social en mis “actos discursivos” implica estar conscientes del tremendo poder (consecuencias) que ejerce mi campo lingüístico en el pensamiento de los estudiantes.

Una genealogía crítica de nuestro acto de pensamiento requiere de un doble esfuerzo del pensamiento crítico. Se trata de “saber en qué medida el trabajo de pensar uno su propia historia puede liberar al pensamiento de lo que éste piensa silenciosamente y permitirle pensar de otro modo” (Foucault, 1976). Es decir, el cuidado de lo que decimos requiere de un ejercicio crítico genealógico del pensamiento sobre el pensamiento. Ello requiere rastrear críticamente la procedencia de mi ser social y la lógica de mi razonar insertado en un campo discursivo específico. Esto implica cuestionarse por qué pienso lo que pienso, por qué hago las cosas de esta forma y de donde proviene históricamente mi forma de pensar.

Cuestionar la procedencia de mi pensamiento es preguntarse ¿Quiénes son los otros que han hablado y actuado sobre mí ser? ¿De dónde proviene mi ser social y por qué pienso y actué de esa manera y no de otro modo? ¿Hay otras nuevas formas de pensar (y enseñar)? ¿Existe otro campo discursivo que me permita plantear cosas nuevas y generar una nueva relación de significados con los otros desde la escuela? ¿Qué es lo que me impide pensar lo impensable de mi campo enunciativo? ¿Será que el primer obstáculo de pensar lo impensable es mi propia matriz discursiva? ¿Cómo el pensamiento normalista puede dar cuenta de los límites de su lenguaje para construir un lenguaje nuevo? Son preguntas que pueden provocar la reflexión. No para dar una sola respuesta o dar las soluciones definitivas a los problemas, sino para abrir “nuevos juegos lingüísticos”. Así, el nuevo debate debe de ser generado por el reconocimiento colectivo de los límites de nuestros conceptos y las soluciones que los estudiantes normalistas generen en sus reflexiones. También por el análisis que puedan emprender sobre los fenómenos educativos experimentados a largo de toda su vida. Por ello, el ejercicio del cuestionamiento de lo que somos al decir y al actuar es permanente. Nunca se acaba y depende de cada uno.

5. Sobre lo que *podemos* ser al pensar lo que decimos y al hacer lo que pensamos

El cuestionamiento diario del modo en que fue hecho nuestro pensamiento por el decir y el actuar de los otros (profesores normalistas, amigos, colegas, familia, etc.) puede dibujar sus límites y posibilitar lo que *podemos ser*. Es decir, aquello que no hemos sido (otro tipo de persona o ser social) lo es por el hecho de ser obstaculizado por lo impensable de nuestro campo discursivo actual. Lo que podemos ser depende de lo que toda vía no se ha dicho y hecho por nuestro lenguaje. El nuevo ser emerge de las fronteras del “horizonte de sentido” que regula actualmente el pensamiento normalista. Es necesario violentar el lenguaje con el cual pensamos las cosas. Dijera Theodoro Adorno y Max Horkheimer en su libro *Dialéctica de la ilustración* (1998) “es el pensamiento que se hace violencia a sí mismo” (Adorno y Horkheimer, 1998). Sin ésta condición, lo que aún podemos ser, no es posible.

El ser social del normalista debe de ser cuestionado por el pensamiento crítico que reconoce su historicidad. Dar cuenta de lo que somos, efecto de lo que los otros han dicho y hecho sobre nosotros, es una condición primera. Dibujar la genealogía de cómo fuimos constituidos es requisito para fracturar el discurso. Es fundamental el reconocimiento de la heterogénesis social del pensamiento normalista. Sin este múltiple reconocimiento del origen social de la forma en que los estudiantes perciben el fenómeno educativo, no podrá darse el cuestionamiento de la manera en que fue realizado y enunciado su ser social. Así, *crear una nueva subjetividad*, o una nueva forma de ser y pensar las cosas estará vinculada a un nuevo juego lingüístico, a un nuevo campo discursivo. Transitar de un campo a otro sólo es posible a partir de la crítica y la transgresión de los conceptos, valores, hábitos y formas de concebir onto-epistémicamente el hecho educativo.

Ningún nuevo ser emerge sin el cuestionamiento de lo que somos hoy en día. La pregunta kantiana del ¿Qué somos hoy en el presente?, “obedece a un planteamiento que se lanza por la problematización del presente, por lo que somos en este preciso momento” (Kant, 2011). M. Foucault lleva más lejos le pregunta al “desontologizar” el sujeto kantiano y presentarlo como un eventualidad histórica. Esto conlleva a considerar lo que somos (la forma en que nos concebimos como estudiantes, nuestra educación, nuestro ser educativo) como un resultado histórico con un tiempo de caducidad. Ninguna identidad del estudiante es fija o eterna. La forma de pensar y percibir las cosas (el proceso de enseñanza-aprendizaje) no está hecho y dado para siempre (por la psicología educativa). De ahí la posibilidad de otras formas de pensar el fenómeno educativo desde otros campos posibles del lenguaje. Ningún “juego lingüístico” es inamovible. Así la práctica educativa

es un fenómeno discursivo que puede ser percibido y estudiado desde una multiplicidad de campos enunciativos.

No podemos agotar el análisis de la práctica educativa desde un sólo universo de usos y combinaciones de significados, valores y actitudes que tienen su raíz en un mismo régimen enunciativo. En este caso, como ya lo dijimos, pareciera ser que el juego lingüístico de mi generación estuviera constituido por una amplia y compleja red de conceptos y prácticas que tienen su comienzo fundacional en el pensamiento de Cecilia Fierro, Margarita Gómez Palacio, Silvia Schmelkes y otras corrientes de pensamiento de diversas naturalezas y, para los más avanzados, constructivistas y marxistas. Pero acaso alguien se ha preguntado porque casi todos los estudiantes formados (incluso aquellos que de “palabras” dicen ser constructivistas) por la general terminan por hacer casi la mismas cosas que sus antecesores. El carácter mono lógico del lenguaje (repetición de lo mismo en el universo conceptual) impide la posibilidad de cruzar críticamente los conceptos actuales y ser de otro modo.

6. Sobre de otro modo de ser y de vivir. Hacia una vida y un mundo otro de posibles. Recrear el papel de las escuelas normales

Ser de otro modo es posible mediante un reconocimiento crítico-genealógico de lo que somos. El rompimiento del campo discursivo actual (o hegemónico) permitirá pensar nuevos problemas, actitudes y valores. Esta fractura abre un nuevo horizonte de sentido para el pensamiento. Es necesario salir del campo enunciativo para dejarse “afectar y desviar por un afuera (encuentro con un signo) que violenta el pensamiento, abre al encuentro desde otro punto de vista y fuerza así una manera nueva de «plantear el problema»” (Vercauteren, Mouss, Müller, 2010, p. 171) educativo. Plantear una nueva forma de estudiar el hecho pedagógico conlleva cambiar el discurso, “*cambiar la vida*”. Una *vida otra* (un nuevo ser) y un “*mundo otro* de posibles” (nuevas prácticas, nuevas formas de hacer la vida) son *actualizados* en la medida que los sujetos pueden pensar lo impensado de su pensamiento justo en los bordes, en los límites de su ser lingüístico.

El pensamiento de los límites es un razonar que trata de “pensar en el borde de los pensamientos y de sus objetos, de pensar en la costura, en la coyuntura, en la intersección de los pensamiento, en ese juego regulado de las palabras y las cosas y de pensarlo como relación histórica” (Barret-Kriegel, 1995, p. 186-187). Se trata, en palabras de François Zourabichvili, de “abrir

un horizonte de sentido, un nuevo aspecto en el cuestionamiento, introduciendo una perspectiva poco habitual sobre algo familiar o dando un nuevo interés a datos hasta ahora considerados insignificantes” (Zourabichvili, 2003, p. 67)”. Así, en efecto, “introducir un elemento diferenciador en el campo del debate podría desplazar la discusión” (Deleuze, 2014) y vislumbrar nuevos antagonismos y formas de concebir el acto pedagógico.

Por ejemplo, para el problema de la comprensión lectora, ya no es suficiente partir de los “intereses de los niños”, “aprendizajes previos” o del “conocimiento del contexto”. En el debate se “introduce un elemento diferenciador” que problematiza todos los elementos anteriormente empleados. Un elemento nuevo podría ser el “hambre”¹⁵ (realidad material por excelencia) como un “dato insignificante”, obviado por el actual régimen enunciativo. Es obviado en la medida que casi ningún profesor y estudiante puede rastrear las razones estructurales que la producen socialmente. Es sabido, por todos, que el hambre repercute en el aprendizaje del niño. Sin embargo, casi nadie cuestiona de qué manera las escuelas guardan un silencio sistemático sobre su producción y reproducción social. Pocos son los profesores que pueden vincular “los silencios que guardan las escuelas en la reproducción de las desigualdades sociales” (Giroux, 1992). Hasta hora, ni un solo estudio serio sobre ello en las Escuelas Normales del país. Por lo tanto, la falta de comprensión lectora ya no es problema, sino un efecto, si nos colocamos desde otro régimen discursivo.

La comprensión lectora deja de tener sentido cuando ingresamos a otro campo enunciativo. La vieja problemática empieza a ser cuestionada. Ya no tiene la importancia dentro de los análisis y pasa a ser un mero epifenómeno que acompaña a otros factores más duros que están por debajo de la falta de comprensión de la lectura. La mutación de un campo discursivo permite “despojar de su sentido a los viejos problemas” para introducir en el análisis nuevos objetos y otras soluciones. No a la falta de comprensión lectora, sino a otras variables que operan por detrás de ella. Así, la poca o mala comprensión en educación básica ya no es una causa (problema) sino un efecto (síntoma)

15 Al menos, en las comunidades indígenas de Oaxaca, México, gran parte de los estudiantes de preescolar y primaria llegan sin desayunar. Esto hecho nos hace pensar que el no tener las necesidades básicas humanas satisfechas, no sólo es un problema económico. El marxismo ya lo ha explicado muy bien. Se trata de una problemática que en su producción, obedece a relaciones políticas y espacios culturales, como la escuela, que si no la producen directamente (en forma de explotación económica), la legitiman, ya sea con un silencio o simplemente como un fenómeno tan común (más de 60 millones de pobres en México) que nadie la problematiza y traza su genealogía social y política.

de un determinado recorte discursivo de una matriz enunciativa específica. Un problema lo es en la medida que es inteligible para un régimen mental determinado. Fuera de ese horizonte deja de serlo. De ahí la importancia de cruzar constantemente los campos discursivos.

Ahora bien, *ser de otro modo* es *crear una vida otra* y un *mundo otro* de posibles. Es repensar el papel que tienen las Escuelas Normales y Escuelas Normales Superiores en México para reinventar a los futuros formadores de docentes y normalistas desde otras esferas discursivas. No para producir estudiantes afines al modo de ser y de vivir capitalista. Sino para soñar que *otro mundo* (transcapitalista) es posible.¹⁶ Una *vida otra* al sistema hegemónico del capital. Un *devenir otro* que permita la *creación de nuevas subjetividades* que reten la actual lógica del mercado (y la lógica de la taza de ganancia). *Querer una vida otra* distinta al capitalismo es un pensamiento rebelde que cuestiona todo aquello que niega el derecho a vivir y pensar de otro modo. Quizás las escuelas normales puedan luchar a favor de una *vida otra* y una pedagogía que invite a soñar y enunciar que un *mundo otro* es posible. Una nueva realidad donde la producción, reproducción y conservación de la *vida toda* sea una prioridad de las escuelas.

El trabajo del pensamiento se convierte en un ejercicio de libertad. El cuestionamiento de lo que somos y lo que podemos ser se define en la medida que podemos *ser y vivir de otro modo*. En este caso, la libertad, para construirla, “debemos de ejercerla, y ejercerla es ser capaz de cuestionar cualquier tipo de poder o de rechazar una forma de servidumbre, en la manera en que estamos constituidos” (Rajchman, 2001, p. 131). La escuela se convierte en una zona de combate por lo que podemos ser y por el mundo que podemos soñar y construir lo nuestro. El aula debe ser “un espacio dialógico, democrático y crítico donde se cuestiona y se transforma las realidades injustas (de sumisión, explotación laboral, abusos de poder, etc.,) al grado de convertir la educación una práctica de la libertad” (Freire, 2001). Sólo así el pensamiento puede convertirse en un ejercicio de definir lo que somos y lo que aún podemos ser con los otros en la historia. En efecto, para ser libres, “debemos de ser capaces de cuestionar y darnos cuenta de cómo fuimos constituidos históricamente” (Foucault, 1976), dibujar sus límites y franquearlos permanente.

16 Para tener una lectura más cercana sobre la noción de transmodernidad o transcapitalista revisar el libro de Enrique Dussel. *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*. Akal. México. 2015. Pp. 27-30, 257-294.

7. Consideraciones finales.

Para finalizar, pienso que las Escuelas Normales del país pueden cruzar los campos discursivos en la medida que *diagnostican* y cuestionan todas aquellas instancias de poder –incluso ellas mismas– que niegan el derecho de pensar y entender por qué las cosas (hechas y dichas) nos han constituido así y no de otra forma. Comprender cómo y cuándo la vida llegó a depender de las cosas y la forma en que éstas han llegado a estar por encima de la vida de todos. En este sentido, las escuelas pueden “transformarse en un espacio para la reflexión crítica de estas condiciones de injusticias” (Giroux, 1992; Freire, 2001) que han enclaustrado el pensamiento y la forman en que las circunstancias sociales (la historia de otros) han gobernado nuestras vidas. En todo caso, pensamiento y vida pueden encontrarse en el espacio de la acción concreta a través de la crítica situada socialmente.

En el mejor de los casos, la vida se convierte en criterio¹⁷ para el ejercicio de pensar y de impulsar la *creatividad* de hacer las cosas de otra manera. Es ella la que nos puede orientar en qué medida el acto de pensar (y de crear) permite dar cuenta de cómo fue hecho nuestro ser social. Ninguna forma de vida es un resultado casual. Ella obedece a un cierto “orden discursivo” y de “relaciones desiguales de poder” que modulan nuestros deseos, aspiraciones y la forma en que le damos sentido a nuestras vidas (y formas de pensar). Por ello la importancia de cuestionar lo que somos y ver las otras opciones que nos ha negado un determinado campo enunciativo. En efecto, todo “orden es la articulación temporal y precaria de prácticas contingentes. Las cosas siempre podrían haber sido de otra manera, y todo orden se basa en la exclusión de otras posibilidades. Es siempre la expresión de una estructura particular de relaciones de poder” (Mouffe, 2008). De ahí que de este trabajo –de meta reflexión retrospectiva y auto biográfica– se desprenda la invitación a que reinventemos el papel de las Escuelas Normales en México. Esto puede ser posible en la medida que la “vida *activa* el pensamiento y el pensamiento a su vez *afirma* la vida” (Deleuze, 2000, p. 24) en su alteridad. Ya no se trata de *educar para la vida* –tal y como la vivimos o medio vivimos–, sino de *pensar de otro modo* para la *vida otra* que nos ha negado –históricamente– el actual campo discursivo que nos gobierna.

17 Para tener una idea más cercana sobre la vida como criterio material que guía la acción transformativa, ver: Enrique Dussel. Hacia una filosofía política crítica. Capítulo IV. La vida humana como criterio de verdad. Desclee de Brouwer. 2001. Pp. 103-110.

Bibliografía

Ausubel, D. (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós.

Barret-Kriegel, B. (1995). "Michel Foucault y el Estado de policía", en Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P. (2002). Quelques propriétés des champs en, Questions de sociologie. Paris: Les Éditions De Minuit .

----- (1987). ¿Qué significa hablar?. Madrid: Akal.

----- (2000). Sobre el campo político. Conversación con Fritsch. Traducción de Cristina Chávez Morales. EUA: Presses Universitaires de Lyon.

Butler, J. (2009). Dar cuenta de sí mismo. Argentina: Amorrortu.

Camilo, F., Herrera, C., Pliego, B., y Ramos, J. (2007). La comprensión lectora en la escuela primaria. México: Secretaría de Educación Pública.

Deleuze, G. (2002). Nietzsche. Madrid: Arena libros.

Dussel, E. (2006). 20 tesis de política. México: Siglo XXI.

----- (2016). 14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico. México: Trotta.

----- (2001). Hacia una filosofía política crítica. Bilbao: Desclée de Brouwer.

----- (2015). Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad. México: Akal.

Fierro, C., Fortoul, B., Lesvia R. (1999). Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción. España: Paidós.

Foucault, M. (2009). El orden del discurso. México: Tusquets.

----- (1969). L'Archéologie du savoir. Paris.: Gallimard. [Hay trad.

cast. La arqueología del saber. Siglo XXI. México. 2001].

----- (1966). Les Mots et les Choses. Gallimard. Paris. [Hay trad. cast. Las palabras y las cosas. Siglo XXI. México. 2007].

----- (1976). Histoire de la sexualité I. La Volonté de savoir. Gallimard. Paris. [Hay trad. cast. Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Siglo XXI. México. 2005].

----- (1992). Microfísica del poder. Madrid: La piqueta.

Freire, P. Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.

Gadamer, G. (1997). Verdad y Método. Madrid: Gredos.

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.

----- (1992). Teoría y resistencia en educación. México: Siglo XXI.

Gómez, M., Villareal, B., González L., González, L., Jarillo, R. (1995). El niño y sus primeros años en la escuela. México: SEP.

Horkeimer, M., y Adorno, T. (1998). Dialéctica de la ilustración. España: Trotta.

Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires: Prometeo.

Kant, I. (2011). ¿Qué es la ilustración? Madrid: Alianza.

Laclau, E. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. México: Fondo de cultura económica.

McLaren, P. (2007). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. México: Siglo XXI.

----- (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI.

Mouffe, C. (2008). "Critique as Counter-Hegemonic Intervention", en The

art of critique. Transversal texts. Artículo en línea. <http://eipcp.net/transversal/0808/mouffe/en>

Portelli, H. (1977). Gramsci y el bloque histórico. Capítulo III. Hegemonía y bloque histórico. México: Siglo XXI.

Rajchman, J. (2001). Lacan, Foucault y la cuestión de la ética. México: Psicoanalítica de la Letra.

Searle, J. (1994). Actos de habla. Ensayo de Filosofía del Lenguaje. Barcelona: Planeta-Angostini.

Schmelkes, S. (1994). Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México: SEP.

Vercauteren, D., Olivier M. y Müller, T. (2010). Micropolíticas de los grupos. Para una ecología de las prácticas colectivas. Madrid : Traficantes de sueños.

Wittgenstein, L. (1999). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Altaya.

Woolfolk, A. (2010). Psicología educativa. México: Pearson Educación.

Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. México: IPN/IPECAL.

Zourabichvili, F. (2004). Deleuze. Una filosofía del acontecimiento. Buenos Aires: Amorrortu.