



Pedro V. Salido López
María Rosario Irisarri Juste
(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares
para el tratamiento de la
competencia artística
y la formación cultural



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)

Reflexiones multidisciplinares para el tratamiento de la competencia artística y la formación cultural

Pedro V. Salido López

María Rosario Irisarri Juste

(Coords.)



Ediciones de la Universidad
de Castilla-La Mancha

Cuenca, 2021

© de los textos e ilustraciones: sus autores

© de la edición: Universidad de Castilla-La Mancha

Edita: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Imagen de cubierta: *Dos mujeres thaitianas*, 1899. Paul Gaugin. Metropolitan Museum of Art.

Colección JORNADAS Y CONGRESOS n.º 29

El proceso de selección de originales se ajusta a los criterios específicos del campo 10 de la CENEAI para los sexenios de investigación, en el que se indica que la admisión de los trabajos publicados en las actas de congresos debe responder a criterios de calidad equiparables a los exigidos en las revistas científicas.



Esta editorial es miembro de la UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

I.S.S.N.: 2697-049X

I.S.B.N.: 978-84-9044-440-5

D.O.I.: http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.00



Esta obra se encuentra bajo una licencia internacional Creative Commons CC BY 4.0. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra no incluida en la licencia Creative Commons CC BY 4.0 solo puede ser realizada con la autorización expresa de los titulares, salvo excepción prevista por la ley. Puede Vd. acceder al texto completo de la licencia en este enlace: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

Hecho en España (U.E.) – *Made in Spain (E.U.)*

ÍNDICE

Introducción

- Reflexiones multidisciplinares para una educación por competencias: a propósito del desarrollo cultural y la formación artística 11
Pedro V. Salido López

Parte I. Visiones multidisciplinares sobre el tratamiento de la competencia artística

- Manifiesto por la Didáctica de la Historia..... 15
Beatrice Borghi y Rolando Dondarini
- El museo como espacio educativo para el desarrollo de competencias culturales y artísticas en la formación del profesorado de Educación Primaria. Experiencias formativas en el Museo de Ciudad Real/Convento de la Merced 27
Pilar Molina Chamizo y Óscar Jerez García
- Processo criativo e prática pedagógica na formação do educador enquanto sujeito cultural..... 45
Joana Matos, Joana Ferreira y Teresa Matos Pereira
- Formación artística competencial en contextos de aprendizaje interdisciplinares 59
Pedro V. Salido López
- Processo Criativo, Aprendizagens e Conhecimento: uma abordagem interdisciplinar em artes visuais 75
Teresa Matos Pereira y Sandra Antunes
- Alternativas artísticas para trabajar la concienciación cultural en Educación Infantil a través de los diaporamas..... 87
M^a del Mar Bernabé Villodre
- Música, interdisciplinariedad y aprendizaje cooperativo: análisis de una intervención en el área literaria de la formación inicial del docente 103
Javier Benito Blanco

Música moderna e integración sociocultural en el aula de Educación Primaria.....	115
<i>Mª del Mar Bernabé Villodre, Desirée García Gil</i>	
La competencia en conciencia cultural y expresiones artísticas como medio de atender a la diversidad	125
<i>Javier Rodríguez Torres, Óscar Gómez Jiménez</i>	
Estudio de caso con diagnóstico de TDA-H: influencia de las Artes Plásticas en el rendimiento académico del lenguaje.....	135
<i>Mª del Pilar Aparicio-Flores, Rosa Pilar Esteve-Faubel</i>	
Fundamentos de la neuroeducación en los procesos creativos.....	145
<i>María del Prado Camacho Alarcón</i>	
Espaço Poético: conceito, prática e conhecimento artístico	155
<i>Teresa Matos Pereira, Kátia Sá</i>	
De <i>Ben-Hur</i> a <i>Los Vengadores</i> : el cine en el aula de Física y Química	167
<i>Leticia Isabel Cabezas Bermejo</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Art around us!.....	179
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Proyecto de Innovación Educativa: Luces, Cámara y Acción	189
<i>Ángela López Caballero, Cristina Díaz de la Fuente y Nieves Muelas Yunta</i>	
Desarrollo de habilidades cognitivas en el aula bilingüe de <i>Natural Science</i> mediante el uso de actividades plásticas	197
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y Ana Belén Gómez Muñoz</i>	
Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística.....	207
<i>Esther Nieto Moreno de Diezmas y M.ª Cristina Ortiz Calero</i>	
Qué evaluar en una representación teatral en Educación Primaria.....	217
<i>Pedro César Mellado Moreno, Montserrat Blanco-García y Pablo Sánchez-Antolín</i>	
El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas.....	227
<i>Abigail Gualito Atanasio y Flor Angélica Hermida Miralrío</i>	
Proyectos artísticos de visualización de datos, como modelo para el desarrollo de la competencia de colaboración interdisciplinar	235
<i>Kepa Landa</i>	

Parte II. El componente cultural de la competencia artística

Interpretación históricamente informada (HIP) como modelo de investigación artística: estudio de la articulación y del movimiento del arco en la obra para violín solo de J. S. Bach.....	251
<i>Nieves Pascual León y Pablo Martos Lozano</i>	
La reinención del mundo infantil. <i>Ricostruzione futurista dell'universo</i> y el juguete de vanguardia italiano: nexos e influencias en el diseño italiano contemporáneo.....	261
<i>Juan Agustín Mancebo Roca</i>	

Lecturas de género en la ciudad. Cuatro itinerarios didácticos por la estatuaría femenina de Ciudad Real	279
<i>Isabel Rodrigo Villena</i>	
La historiografía feminista: una apuesta frente a la invisibilidad	297
<i>M^a Soledad Ruiz Corcuera</i>	
Experiencia de recuperación didáctica de un tema musical popularizado a través del cine: “Don Quijote” (Augusto Algeró).....	307
<i>Virginia Sánchez Rodríguez</i>	
Música y dispositivos móviles. La historia de la música en códigos QR.....	321
<i>Narciso José López García, María del Valle de Moya Martínez y Raquel Bravo Marín</i>	
Música Popular Contemporánea y Educación en Valores: La Movida Madrileña en el Grado en Maestro de Educación Primaria	331
<i>José María Peñalver Vilar</i>	
La Historia del Arte en el aula. Del desconocimiento a la integración.....	337
<i>Sara Bastante Valero y María Delgado Martín</i>	
La institucionalización del viaje como método didáctico: la Sociedad Española de Excursiones y sus boletines	345
<i>Julia Martínez Cano</i>	
La memoria en imágenes: un modelo de innovación docente mediante la fotografía histórica.....	353
<i>Víctor Iniesta Sepúlveda</i>	
Valores culturais e a representação artística dos animais.....	359
<i>António Almeida y Rafael Sumozas</i>	

El docente como “mediador cultural” desde la Bildung, ante el desafío de las políticas educativas

Abigail Gualito Atanasio

Universidad Nacional Autónoma de México

Flor Angélica Hermida Miralrío

Universidad Nacional Autónoma de México

http://doi.org/10.18239/jornadas_2021.29.19

1. INTRODUCCIÓN

Ante las reformas educativas que hemos vivido como país, Díaz (2006) denunciaba que estábamos atravesando por un deseo intenso de querer cambiar que se sustentaba por la idea de la innovación, de tal suerte que, dichas reformas educativas planteaban cambios ineludiblemente buenos que, al ser innovadores superarían lo anterior, la cuestión es que esto último sólo se justificaba en el discurso, mientras que en la práctica concreta de las escuelas seguían las mismas rutinas.

Hoy experimentamos reformas educativas que vienen a plantear cambios y que se presentan como innovadoras, sin embargo, pareciera que no estamos del todo lejos de aquella formulación de Díaz (2006). La rapidez con la que se presentan las reformas educativas, difícilmente vienen acompañadas por un proceso de reflexión sobre sus propuestas, lo que limita el que los profesores se las apropien. Estamos ante la “sensación de inestabilidad, de sesgo y discontinuidad” de un proyecto educativo –mexicano–, que llega por “la rapidez con la que suceden las leyes”, de la que habla Gimeno (2006, p. 31).

En este contexto, hay algo en particular que nos resulta inquietante, desde nuestra experiencia concreta como profesoras en la educación pública, muchas de las veces el cumplimiento de los requisitos administrativos obstruye la tarea principal del maestro, la enseñanza que quiere el aprendizaje y la formación del estudiante.

Si la intención de la práctica educativa del docente es la formación del estudiante, que inspiradas en la Bildung, entendemos como “el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” (Fabre, 2011: 216), donde la figura y quehacer del maestro pueden abonar a ello, nos preguntamos ¿cómo puede hacer el profesor para encarar las implementaciones, sobre todo administrativas y burocráticas, de las políticas o reformas educativas, sin perder de vista la intención formativa de su práctica educativa?

Nuestro objetivo es mostrar un camino para el docente de cara a la burocratización de su trabajo y la incertidumbre que llega con la constante aplicación de políticas educativas, que lo concibe como *mediador cultural* a partir del enfoque de la Bildung. Partimos de que si el profesor ubica al mundo como espacio de experiencias culturales,

entonces se asume como mediador cultural, que acerca a sus alumnos al mundo de la cultura y las artes, lo cual impactará en su formación. Nuestro enfoque metodológico es la hermenéutica, consideramos que el mundo se experimenta y se interpreta.

2. PROBLEMA

¿Cuántas veces se pone en cuestión una propuesta educativa que emana de terrenos que no son el salón de clases, porque difícilmente es cobijada y realizada por el profesor en su práctica educativa? Pensamos que la mayoría de las veces, porque, abogando a nuestra experiencia docente en la escuela pública mexicana, es la vida concreta del aula lo que direcciona el trabajo del maestro.

Si una propuesta educativa se da en línea horizontal, como suele pasar con las planteadas por las políticas y reformas educativas, lo más probable es que lleve más tiempo en ser ejecutada o, incluso, no se realice en el salón de clases; precisamente, porque se originó bajo la mirada del reformador, no del profesor.

En paralelo a su tarea educativa, el profesor también tiene que rendir cuentas de esa actividad. El docente pone en marcha las habilidades, destrezas y conocimientos, que supone ser un profesor de educación pública. El meollo está en que hay un incremento de trabajo burocrático que requiere un tiempo que merma en el necesario para las tareas pilares del profesor, que son en torno al proceso de aprendizaje, enseñanza, y la formación de los alumnos.

Advertimos que existe una tendencia burocrática de la institución, crecido por el ambiente reformador. En la vida diaria de la escuela observamos la dificultad de los compañeros docentes y nosotras mismas para apropiarnos del discurso educativo político, concretarlo en el aula, además, lidiar con el desconocimiento de la vigencia de ese discurso. Por ejemplo, el gobierno actual (2018-2024) en México, reestructuró la política educativa del sexenio pasado. Al tiempo de que hay que cumplir con los requisitos administrativos.

La burocracia más que ser una fortaleza para la institución y para el proyecto reformador, es un traspíe. Si los papeles reflejan a aquello que los reformadores dicen que hay que hacer o cumplir, o aquello que la reforma establece, se entiende que la realidad responde a lo que en ellos se dice. La realidad puede ser otra, pero el reformador está tranquilo: su reforma se está aplicando (Viñao, 2006: 55).

El problema reside en que el maestro, por un lado, tiene que instrumentar la política educativa en turno, cumplir con la correspondiente burocracia y, por otro, continuar su labor educativa y formativa. Esto representa un desafío.

3. REFERENTE TEÓRICO

3.1. LAS REFORMAS EDUCATIVAS Y LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESOR

Cuando hablamos de las reformas educativas, nos estamos refiriendo a las políticas educativas que define el Estado como parte del marco regulatorio que pone en marcha a través de distintas acciones. Para efectos de análisis, en el caso de México retomamos la concepción de política educativa que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) aborda, porque aunque actualmente está extinto por razones del recién gobierno en México, dicho instituto tuvo un lugar central en las últimas reformas educativas de nuestro país, en particular, en la que estamos viviendo al día de hoy.

Así, para el INEE (2018), la política educativa se puede definir en dos sentidos. En primer lugar, "como el flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se moviliza desde el Estado para garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes desde el nivel preescolar hasta su graduación de la educación media superior"; y en segundo lugar, como aquella que alude a "...la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos". (INEE, 2018: 11).

No se debe perder de vista que las decisiones de política pública que el Estado toma en torno al ámbito educativo, movilizan para generar procesos de transformación en la realidad educativa de nuestro país, a fin de encaminarlo hacia determinado horizonte, con ello promueven acciones que impactan de forma directa en la práctica educativa del docente. En ese sentido, nos enfocamos en las repercusiones que dichas políticas educativas tienen respecto a la mecanización y burocratización que influye en el trabajo del profesor y su práctica docente.

Las políticas educativas a las que hemos estado sujetos en México durante los últimos años, especialmente, la que corresponde del sexenio anterior (2012-2018), no han tomado en cuenta la voz de los docentes para su elaboración, obstaculizando por tanto, que como gremio, se apropiaran del discurso pedagógico de dichas reformas educativas, que se viven como decretos presidenciales que se tienen que concretar en el aula.

Aun cuando no haya sido la intención, la escuela tomó tintes de una organización que se burocratizaba, en donde los individuos prácticamente no toman decisiones, así los maestros poco hablaban, ya que como lo indica Enríquez (2002) cuando se refiere a la reacción de las personas que viven en una burocracia, quien habla es la organización mientras que las personas "...tienen que demostrar su meticulosidad, su obsesividad por el trabajo, de manera que lo hagan según las formas prescritas [...], aun cuando den la impresión de tomar decisiones, en realidad, la mayoría del tiempo sólo se está aplicando reglas" (Enríquez, 2002: 93).

Ante una escuela que se burocratiza, lo que importa de los maestros es que sigan normas prescriptivas y no que tomen decisiones. Para decirlo de otro modo, lo que predomina es una racionalidad instrumental que tiene como trasfondo la noción de una práctica educativa entendida desde una lógica instrumental. Así, el foco es lo funcionalmente medible, lo humano queda de lado.

Enríquez (2002) manifiesta que en las organizaciones de producción, lo importante ya no será la formación de la gente, sino que se garanticen las condiciones sociales para el éxito. En cambio, la institución escolar tiende a contribuir en la formación y socialización de los individuos; posee un papel esencial en la regulación social y su finalidad está más vinculada con la formación de los sujetos, tiene que ver, incluso, con la construcción que el ser humano hace de su mundo. La finalidad de la institución escolar "...es de existencia, no de producción. Se concentra en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde se inscriben" (Enríquez, 2002: 84).

La cuestión aquí es que pensar a la escuela como una institución encaminada a la formación de los sujetos, y no como una organización en donde la práctica educativa de los docentes se vuelve mecánica y burocratizada, exige una concepción de la docencia en la que el profesor no sea visto como un engranaje de una maquinaria en donde no hay que tomar decisiones, sino únicamente acatar lo que ya está prescrito. Se trata de reflexionar en torno a un docente que ejerza una práctica educativa en sintonía con la apertura de espacios, en los cuales los estudiantes tengan la posibilidad de vivir una experiencia de formación, en la que esté de por medio lo que son.

Por lo anterior, cuando hablamos de práctica educativa la estamos pensando desde la praxis, entendida con Meirieu (2001), como una acción que no tiene más finalidad que ella misma en donde no hay un objeto a fabricar del cual se tenga "una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su resultado" (Meirieu, 2001: 62),

la praxis, nos explica nuestro autor es un acto a realizar en su continuidad que nunca termina porque no tiene una finalidad definida con antelación y en donde no hay un objeto a fabricar en tanto que no se tiene una representación anticipada que lo encierre dentro de un resultado.

Si bien como praxis, el propósito de la práctica educativa es ella misma, consideramos que cuadra con la formación del ser humano, debido a que con la praxis no se puede hablar de una meta establecida o ya creada a la que sólo hay que llegar. Esto es, justamente, lo que representa la labor de la formación humana, el profesor aporta a la formación de cada alumno, pero cada uno, desde su singularidad, traza su propósito de vida. Por lo tanto, no se piensa lo humano como algo a fabricar, sino que la práctica educativa incide en el desarrollo de cada individuo.

También es cierto, que toda propuesta educativa y su praxis, parte de una concepción del ser humano. La formación a partir de la *Bildung* permite posicionarnos en que el ser humano no está definido por tal naturaleza, impulsa un proceso que realiza cada persona sobre sí misma, porque el acceso a la humanidad se dará a partir de un trabajo de autoformación. Cuando una persona realiza dicho trabajo sobre sí misma, se convierte en el artista de sí misma. Esto nos lleva a pensar en una práctica educativa que nos permite dar los primeros pasos para entender al docente como un mediador cultural desde la *Bildung*.

3.2. LA BILDUNG Y EL PROFESOR

La *Bildung* como propuesta pedagógica se consolidó en la Alemania del siglo XVIII, pero tiene raíces más añejas y difusas. Dar una definición de la *Bildung* no corresponde, porque, o en su gestación, o en su abordaje directo, exige considerar la propuesta de su autor y su contexto con amplitud. Por lo tanto, nuestra propuesta no pretende un encuadre único de la *Bildung*, es una invitación a leerla desde los siguientes ángulos que inciden en el acto educativo.

Primero, nuestra concepción de *Bildung*. La *Bildung* es “el trabajo sobre sí mismo, cultivo de los talentos para el perfeccionamiento propio” dice Fabre (2010:216). Se trata entonces, de una actividad constante sobre uno mismo, con miras a depurarse, porque el ser del ser humano es susceptible de transformación, se perfecciona en el sentido de que es un ser abierto cuyo despliegue va abonando a su desarrollo.

No entendemos perfección en el tono de que lo que viene, o está adelante, o está por llegar es mejor de lo que es en un momento dado. En nuestra interpretación no cabe una idea del despliegue humano en sentido progresivo. Lo que decimos es que la naturaleza humana es perfectible en el sentido de que la persona nunca deja de nutrir su trayecto, su vida, su historia según sus vivencias. La formación humana, desde la *Bildung*, es experiencia.

Segundo, la simiente artística y romanticista de la *Bildung*. Los estudios y textos del arqueólogo alemán Winckelmann (1717-1768) sobre el arte clásico griego provocaron un especial interés por lo bello y el arte en su momento. Las reflexiones del arqueólogo “se veían complementadas por una misión pedagógica: el arte debía entretener, pero también instruir. [...] El artista -era para Winckelmann- una figura de suma importancia: asumía el papel de mediador entre el ideal y el observador, le otorgaba a su obra una función didáctica y pedagógica, y hacía así posible la *Bildung*” (Horlacher, 2015: 37)

Las ideas de Winckelmann resonaron en el romanticismo alemán, que reveló una actitud estética de y hacia el mundo, y una concepción del mundo como fuente de experiencias y comprensiones diversas. En este marco es donde aparece la *Bildung* como propuesta de formación humana.

Tercero, Herder (1744-1803), precursor del romanticismo alemán, con su propuesta estética, histórica y pedagógica. Con Herder el matiz educativo de la *Bildung* se solidifica, al respecto

Vilanou (2001) dice, "el ideal que tiene la naturaleza humana es la humanidad que se perfila como fin último de la educación y la historia. [...] porque la humanidad puede desarrollarse por medio de la formación (Bildung), [...] que puede entenderse como un proceso de humanización que tiende a elevar al hombre al máximo grado de humanidad" (Vilanou, 2000: 5)

Por lo tanto, la Bildung se refiere a la formación humana, cuyo propósito es lo humano. La formación es un trayecto vital lleno de experiencias, mismas que fecundan el ser de la persona, pero en apertura a las que vendrán, sin minimizar las que sucedieron; por eso, es que el despliegue del ser humano en formación siempre está en movimiento, lleno de experiencias de cualquier índole y en miras de la formación misma. La Bildung invita a un camino formativo con una mirada estética del mundo.

El profesor y los estudiantes son seres humanos en formación constante. También son personas que no pueden delegar el cúmulo cultural que nos circunscribe. Profesores y alumnos están demarcados por una época cultural, porque cada individuo es "hijo de su tiempo" (Hegel, 1999: 61) -"Yo soy yo y mi circunstancia" nos dijo Ortega en 1914-. Entonces, el profesor como cualquier otra persona está rodeado por un contexto cultural específico y mundial, esa circunstancia tiene características económicas, políticas, sociales y culturales, que sencillamente no pueden hacerse a un lado, porque son elementos que atraviesan el ser del sujeto en lo individual.

Entendemos por la cultura en sentido amplio y general al patrimonio devenido por la actividad humana en todo sentido. La "cultura [...] es ese todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, la costumbre y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad" (Tylor, 1958: 1). En suma, la cultura está compuesta por los conocimientos, los saberes, el arte, la tecnología, las tradiciones, las costumbres, los valores, que caracterizan en un determinado tiempo a un grupo social.

Profesores y alumnos están demarcados por la cultura de su tiempo. Bajo nuestra invitación consideramos que de la cultura podemos participar todos.

Si bien el profesor y el estudiante son sujetos culturales, es en el primero donde recae la responsabilidad de alentar los pasos de los alumnos en su formación. Por eso, para que el maestro se posicione como un puente cultural que estimula en el alumno una mirada donde el arte tiene un lugar relevante, hay una dimensión que cobra importancia y es la estética.

Cuando decimos mediador cultural, no sólo concebimos al profesor que crea procesos formativos, también lo concebimos como la antesala que da la bienvenida formal al estudiante al mundo cultural y artístico. El maestro posee una disposición estética; es decir, tiene una forma de mirar y relacionarse con el mundo, porque lo estético "en su totalidad [está] en la naturaleza, en el arte, en la técnica, en la industria, en la vida privada o pública, en los centros de trabajo o de esparcimiento, en el hogar o en la calle" (Sánchez, 1992: 15), sobresale la particularidad del arte, porque abiertamente tiene una finalidad estética.

La mirada estética permite reconocer ciertas cualidades en las cosas del mundo que interpelean nuestros sentidos y razón, de tal suerte que quedamos conmovidos o afectados por ellas. Para Sánchez (1992), el "universo estético" está conformado por entidades naturales y artificiales -resultado del trabajo humano-, de toda índole, desde objetos de la vida cotidiana, hasta las obras de arte. En consecuencia, nada del mundo es ajeno a la mirada estética.

Cuando el profesor adopta la disposición estética está en posibilidad de ser un mediador entre el mundo cultural y el universo estético, y el estudiante. El profesor que se concibe como mediador cultural, no sólo adopta una posición estética frente al mundo, no sólo evoca el matiz romancista de la Bildung, sino que está en un sitio donde su práctica educativa tiene una intención formativa de modo permanente a pesar de los cambiantes discursos de las políticas educativas y su engorrosa burocracia.

4. METODOLOGÍA

La estrategia indagatoria parte de la experiencia personal en el ejercicio de la docencia en la escuela pública mexicana. La base concreta de la educación escolarizada nos llevó a una reflexión sobre nuestro quehacer como profesoras y su propósito; la reflexión sobre nuestro ser docente inevitablemente se alimentó por las respectivas investigaciones de posgrado que cada una de nosotras realizamos.

La perspectiva metodológica específica es la hermenéutica, que “las humanidades requieren de ella, tienen una *episteme* interpretativa y no hay que forzarlas a adquirir un estatuto epistemológico como el de las ciencias naturales” (Beuchot, 2017: 26), porque nos permite interpretar lo concreto y lo teórico que, al no estar separados en la práctica educativa del profesor, la interpretación nos llevó a resolver un camino donde el profesor se mira y se sabe como mediador cultural.

Por su parte, el profesor como mediador cultural, significa adoptar, también, la perspectiva hermenéutica, porque cada profesor desde su contexto habrá de interpretar y sortear lo conducente para llevar a puerto su propuesta formativa, donde el mundo de la cultura y el arte no le es ajeno.

5. PROPUESTA (HALLAZGOS)

La experiencia propia, la reflexión, las inquietudes personales de investigación decantaron en formular al profesor como un mediador cultural. Con esta toma de posición, apostamos a que cualquier meta educativa dispuesta por las políticas educativas no dejaría de lado la formación de los estudiantes, porque la intención de la formación permanece, como propone la *Bildung*, es el fortalecimiento de las propias facultades para el desarrollo óptimo de uno mismo. Al tiempo que el maestro presenta al estudiante una perspectiva estética de las cosas del mundo.

Para que el estudiante se adentre al mundo cultural y al universo estético el rol del profesor es fundamental. En principio, el docente debe tomar una posición frente a lo que estamos convocando, en caso de que opte por el camino que proponemos está abierto a descubrir cualidades estéticas en las cosas que lo rodean.

La vía que proponemos puede leerse como método pedagógico en el sentido de que es un enfoque del profesor que delinea su práctica educativa, pero no como un procedimiento con pautas definidas a seguir. Sino que cada profesor interpreta y construye el camino de la mediación cultural.

Si somos congruentes con la *Bildung*, tenemos que el propósito de la formación y la educación es sencillamente lo humano, el propósito del profesor es que los alumnos desarrollen su ser de forma óptima; en consecuencia, no existe una metodología única. Al contrario, es la circunstancia del profesor en relación a sus alumnos lo que motivará una u otra opción. Además, la disposición estética no se circunscribe a un momento dado, más bien abre el espectro para mirar de muchas formas la cultura que contextualiza al profesor y al estudiante.

Los profesores pueden en su práctica educativa asumir como tarea la construcción de una co-experiencia de formación con sus estudiantes, que posibilite a partir del vivenciar una experiencia estética en la institución escolar, la lectura del mundo con miras no a la resignación ante lo que se ve, ni el abatimiento del profesor de cara a los desafíos que las políticas educativas le presentan al encontrar cada día más elementos que terminan por generar una visión burocratizada de su práctica, sino mirar hacia la construcción un mundo nuevo.

De modo particular, reconocemos nuestra práctica educativa como algo enmarcado en nuestra cultura, la nacional es la inmediata, pero también la mundial. Hoy no podemos negar

el mundo globalizado del que somos parte, ni podemos retraernos ante el apabullante mundo tecnificado, hipercomunicado que bombardea de información. Justo, por esa razón como docentes debemos recuperar nuestro sentido cultural, para tener elementos para entender nuestro mundo. Lo anterior, finalmente, se vuelve un recurso educativo porque nos proporciona claridad sobre nuestro propósito educativo, posibilita encontrar modos, idear estrategias para alimentar la formación de nuestros estudiantes. Si lo que buscamos es apoyar la formación de seres humanos que no olviden su humanidad, hay que mirarlos a través de una óptica cultural, donde ellos y nosotros como profesores, somos parte del mismo colectivo cultural y estético.

6. DISCUSIÓN

La distancia entre un enfoque formativo y el terreno en el que se quiere llevar a cabo, implica cierta dificultad. Aquí hablamos de la Bildung en el contexto mexicano, a pesar de que en lo propio también hay tierra fértil para abordar la formación. Aceptamos que estamos situadas en la delgada línea de alimentar el enfoque eurocentrista de la pedagogía como saber; en vez de cuestionar si una propuesta formativa con mirada estética puede ser emanada desde una "pedagogía en clave decolonial" (Díaz, 2010) por ejemplo.

Sin embargo, lo que hemos dicho no niega la emergencia de apuntalar perspectivas y epistemologías surgidas desde el cuestionamiento sobre las teorías y autores clásicos (predominantemente europeos). Hacer una crítica de la Bildung, implica una deconstrucción de la misma, lo que presentamos podría ser el arranque de ése proceder. Por otra parte, recuperamos la Bildung, porque es lo que nos dio pistas para articular una propuesta educativa que nos permite proseguir con una intención formativa desafiada por la burocratización escolar.

La vida concreta del salón de clases se convierte en experiencia para sus protagonistas, es decir, alumnos y maestros. Los que están fuera desconocen en carne propia lo que ahí sucede, en este sentido, nuestra propuesta podría resultar abstracta y ajena para ellos. Pero, al emanar de nuestra práctica educativa cotidiana, que observamos más burocratizada debido a los constantes replanteamientos políticos sobre la educación, nos atrevemos a plantearla a los maestros que buscan alternativas formativas; quizá, resulte viable para ellos.

Un último cuestionamiento que advertimos a lo que hemos dicho es que las políticas y reformas educativas si bien buscan fortalecer un sistema educativo nacional, indican líneas educativas, normativas, de gestión, pedagógicas. Al respecto, señalamos que ese enfoque conlleva el riesgo de homologar contextos culturales diversos. En cambio, nuestra perspectiva formativa no puede leerse como un método pedagógico en sentido positivista, que pretende homogeneizar perspectivas, discursos, prácticas, personas; por el contrario, invita a la construcción y reconstrucción según el contexto y necesidades educativas concretas.

7. CONCLUSIONES

Las políticas educativas implementadas durante los últimos años en nuestro país han aterrizado en reformas educativas que constituyen a la institución escolar más como una organización burocrática que como una institución que tiene como finalidad la formación de los individuos; en este escenario, los docentes en México, como nosotras, nos enfrentamos diariamente al desafío de encontrar rutas formativas. El que exploramos es la formación desde la Bildung alemana que conecta con una disposición estética, así el docente puede asumirse como mediador cultural.

El profesor como un mediador cultural busca acercar a los estudiantes al mundo de la cultura y las artes y concibe su práctica educativa como una praxis que se realiza entre el profesor

y los estudiantes. En este sentido, el maestro acompaña a los estudiantes en la aventura de adentrarse al mundo cultural y al universo estético, desde los cuales, ambos puedan ser afectados por una experiencia estética de formación.

En el acto educativo acontece la forma en que recibimos a los recién llegados a la cultura, en él, el sujeto se constituye a partir del encuentro que tiene con los otros y del trabajo que realiza sobre sí mismo, la invitación a pensar al docente como mediador cultural, aspira a pensarlo como aquel que posiciona su práctica educativa hacia una intención formativa posible de darse en ese encuentro con los otros, aún ante la cosificación, entorpecimiento, que implica la posible burocratización de su práctica.

REFERENCIAS

- BEUCHOT, M. (2017). *Perspectivas hermenéuticas*. Siglo XXI: México.
- DÍAZ, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. En *Perfiles Educativos*, Vol. XXVII, nº III, pp. 7-36.
- DÍAZ, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades, *Tabula Rasa*, nº 13, pp. 217-223.
- ENRÍQUEZ, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Novedades Educativas: Argentina.
- FABRE, M. (2011). Experiencia y formación: la Bildung, *Educación y Pedagogía*, 23 (59), pp. 215-225.
- GIMENO, J. (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. En GIMENO J. (Ed.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica educativa*. (pp. 23-45). Ediciones Morata SL: Madrid.
- HEGEL, G. (1999). *Principios de la filosofía del derecho*. Edhasa: España.
- HORLACHER, R. (2015). *Bildung. La formación*. Octaedro: Madrid
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. <https://publicaciones.inee.edu.mx/bucadorPub/Pr/C/236/PrC236.pdf> [Consulta: 12 de marzo de 2019].
- SÁNCHEZ, A. (1992). *Invitación a la estética*. Grijalbo: México.
- TYLOR, E. (1975). La ciencia de la cultura. En Kottak, C. (1997). *Antropología cultural: Espejo para la humanidad*, McGraw-Hill: Madrid.
- MEIRIEU, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes: España.
- VILANOU, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica, *Revista portuguesa de educación*, Vol.14, nº 02, s. pp.
- VIÑAO, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En J. Gimeno (Ed.), *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica educativa* (pp. 46-60). Ediciones Morata SL: Madrid.