

Tópicos del pensamiento
entre el discurso y la acción

Tópicos del pensamiento entre el discurso y la acción

Agustina Ortiz Soriano
Iván Vera Romero
Melitón Estrada Jaramillo
(*compiladores*)



Universidad de La Ciénega del
Estado de Michoacán de Ocampo

Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo

José Eduardo Sahagún Sahagún
Rectoría

Luis José Yudico Anaya
Secretaría Académica

Luis Alfonso Cuevas Novoa
Secretaría de Planeación

Fabiola Lozada Amezcua
Secretaría de Administración

Agustina Ortiz Soriano
Melitón Estrada Jaramillo
Georgina García Ruiz
José David Calderón García
Consejo Editorial

Primera edición, 2016

D.R. © Universidad de la Ciénega
del Estado de Michoacán de Ocampo
Avenida Universidad 3000, Col. Lomas de la Universidad
Sahuayo, Michoacán, CP 59103
Teléfonos: 353-532-0762 / 353-532-0575 / 353-532-0913
<http://www.ucienegam.edu.mx/>

ISBN: 978-607-8338-16-0

Arlequín Editorial y Servicios, S.A. de C.V.
Morelos 1742, Col. Americana, CP 44160
Guadalajara, Jalisco, México
Teléfonos: (33) 3657-3786 y 3657-5045
www.pagina6.com.mx • p6@pagina6.com.mx

Coordinación editorial: Felipe Ponce. *Edición:* Mónica Millán
Diseño de cubierta: David Pérez. *Ilustración de cubierta:* Miguel Ángel Cid.

Impreso y hecho en México / *Printed and made in Mexico*

Índice

Presentación	1
Apartado I. Escritos ensayísticos	
La elaboración del concepto en el saber científico. Una aproximación epistemológica desde Hegel, Canguilhem y Foucault Norma Hortensia Hernández García	7
Dispositivos de control. Prácticas discursivas invisibles Araceli Cruz Cedillo	23
Tejedoras de palabras, creadoras de mundos. La poesía y la fuerza de la palabra Luz Beleguá Gómez López	31
Libertad y causalidad. Conceptos complementarios u opuestos Agustina Ortiz Soriano	41
Habermas en el aula. Los usos pragmáticos, éticos y morales de la razón práctica tensores de la cotidianidad escolar Alicia Isabel Cruz Cedillo	47
Neofascismo en las aulas Darío Cruz Jaramillo	63

Apartado II. Propuestas de Investigación

Los ejes de sentido en la práctica docente. Elementos visibles desde la teoría crítica Socorro Imelda Domínguez Ayala	77
Aprendizaje de medida en el contexto socioeducativo en niños de preescolar María Elena Carrasco Cuevas	97
Equidad educativa José Martínez Reyes	115
Autores	125

Presentación

El texto que ahora tiene en sus manos es una compilación de algunos de los trabajos presentados en el Primer Coloquio Nacional de Filosofía, Educación y su Relación con las Ciencias Duras, el cual se llevó a cabo en septiembre del 2012 y tuvo como objetivo crear las condiciones de espacio académico donde se pudieran tratar, discutir y analizar aquellos tópicos relacionados con los temas que dieron nombre al coloquio, los cuales inciden de manera directa en nuestro quehacer académico y profesional al ser temas que permean cualquier área en la que nos desarrollamos como seres humanos.

La urgencia de propiciar espacios en donde la reflexión y el análisis académico sean la piedra de toque para la construcción de nuevos enfoques y saberes multidisciplinares muestra la imperante necesidad de plantear un diálogo académico plural en el que converjan diversos puntos de vista.

Ciertamente existen posturas y teorías como el positivismo, que han orillado al pensamiento occidental a dividir el conocimiento en distintas vertientes. La filosofía, al tener como eje rector el estudio del mundo y de aquello a lo que llamamos realidad, es capaz de inmiscuirse y reflexionar en cada área del conocimiento y, de manera más específica, en el campo de la educación. La visión educativa de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo se centra en la formación integral del ser humano, desde la cual no se debe menospreciar a ningún área del conocimiento pues cada una de ellas enriquece nuestros propios mundos de la vida y enriquecen nuestros horizontes de intelección, lo cual se mostró en el desarrollo de las jornadas académicas.

Así, el resultado de las jornadas de trabajo ofreció un amplio abanico de temas que se interrelacionan entre sí. Los trabajos aquí reunidos muestran que el conocimiento es uno, que la participación de cada una de las áreas del conocimiento es indispensable para realizar un ejercicio serio de reflexión que nos permita sustentar y apoyar la unidad del conocimiento.

En el texto «La elaboración del concepto en el saber científico. Una aproximación epistemológica desde Hegel, Canguilhem y Foucault», se considera a la conceptualización como la función más propia del pensamiento. Aquí interesa destacar la relación de la filosofía con las ciencias, de la cual

se señala como rasgo más importante el de problematizar acerca de las condiciones de irrupción de un discurso científico. Lo cual conduce a calibrar la importancia de la conceptualización en la producción del conocimiento.

El escrito «Dispositivos de control: Prácticas discursivas invisibles», se fundamenta desde la perspectiva foucaultiana y muestra la relación que guarda la escuela con respecto a la historicidad de los procesos disciplinares, tomando en cuenta que la escuela, como educadora, es formadora y previsor de conductas antisociales, en el entendido de requerir ciertas normas de corrección y prevención. La escuela se coloca en este apartado como parte de un análisis comparativo con los procesos punitivos de la cárcel, relación que tiene como objetivo disciplinar a los sujetos a través del cuerpo.

El texto titulado «Tejedoras de palabras, creadoras de mundos. La poesía y la fuerza de la palabra», coloca a la palabra como una herramienta que nos permite evocar y construir la realidad. Si bien las comunidades epistémicas han decidido preponderar ciertos discursos, el conocimiento del mundo es posible a través de distintos modos de enunciarlo, ya sea desde ámbitos científicos, filosóficos o poéticos; en este texto se abunda sobre la fuerza de la palabra en la poesía.

Los conceptos de *libertad* y *causalidad* han sido piedra de toque de diversos estudios tanto en el campo de la filosofía práctica como en el campo de las llamadas ciencias duras. En el escrito titulado «Libertad y causalidad: Conceptos complementarios u opuestos en la teoría kantiana de la acción»; se concibe a la libertad como uno de los conceptos más fecundos y más problemáticos a los que nos hemos enfrentado a lo largo de la historia, y al mismo tiempo es aquel concepto que más carga axiológica ha merecido de nosotros, en tanto se concibe como la capacidad de actuar independientemente de los móviles sensibles, es decir, como la elección y la determinación de nuestros actos.

Actualmente, los espacios de formación por excelencia son aquellos que corresponden al espacio áulico, el cual se toma como referente en la formación de los estudiantes a partir de una serie de disposiciones implícitas y explícitas. Las dimensiones pragmática, ética y moral de la razón práctica se ponen en juego todo el tiempo en la cotidianidad de la escuela, por lo que la discusión habermasiana adquiere sentido para cuestionar justamente esta cotidianidad. En este análisis se propone mirar de otra

forma lo que aparentemente se ha naturalizado; esto puede darnos luces para la comprensión de lo que hoy en día llamamos escuela; lo útil, lo bueno y lo justo adquieren significado en el discurso ético, moral y pragmático del aula. Esto es lo que el lector encontrará en el artículo «Habermas en el aula: los usos pragmáticos, éticos y morales de la razón práctica tensores de la cotidianidad escolar»

En el último escrito de la primera parte, titulado «Neofascismo en las aulas»; se enuncia la alienación de las relaciones interpersonales en el salón de clases, en las que no se asume de algún modo la tarea más insoslayable e importante: la empresa de ser persona, y en las que uno solo no puede ser plenamente persona si los otros no son también, debido a que no hay una relación estrecha desde el núcleo mismo de la existencia humana. Posteriormente, alude a los síntomas modernos de la enajenación burocrática que, en algunos casos, suele eliminar la iniciativa y la expresión creativa en las aulas. Y, por último, aborda el conformismo y el temor a ser diferente, en esta nuestra época de masas alienadas en el trabajo, en el consumo y en la búsqueda de estatus.

En la parte dos del texto se concentran las propuestas de investigación, la primera de ellas versa sobre «Los ejes de sentido en la práctica docente: Elementos desde la teoría crítica»; se ponen las bases para discutir la práctica docente como configuración histórica, subjetiva y contingentemente, estructurada por conjunto de elementos que han sido identificados y estudiados como ejes de sentido en el marco de una investigación de corte cualitativo-hermenéutico con apoyo de las categorías habermasianas: racionalidad, sistemas y mundo de la vida. Aquí se expone que los planes y programas de estudio, las demandas de los directivos en una institución particular, la evaluación (por dentro y desde fuera), las tareas administrativas y el trabajo colegiado se constituyen en un complejo que performa constantemente la docencia.

El trabajo titulado «Aprendizajes de medida en el contexto socioeducativo en niños de preescolar», centra la investigación en la incidencia de la práctica educativa y el contexto social en el desarrollo y aprendizaje en los jardines de niños, nivel en que comienza a desarrollarse las habilidades que en un futuro serán utilizadas en ciencias duras.

El texto «Equidad educativa», pone de manifiesto que en nuestro país las instituciones deben proporcionar a los docentes la capacitación adecuada para desarrollar las cualidades para su actividad profesional, proporcionándoles los recursos tecnológicos, adecuando los currículos escolares, los métodos de evaluación educativa, a través de la mejora continua proporcionada por la investigación educativa. Orientando así el modelo psicopedagógico se puede lograr una educación asertiva, que proporcione a cada niño y a cada joven una formación integral.

Agradecimientos

El trabajo desarrollado que se transformó finalmente en largas e intensas jornadas de trabajo en el que se dieron cita varias áreas del saber tiene como punto de inicio el compromiso que mostraron las licenciaturas convocantes (Innovación educativa e Ingeniería en Energía) pero, sobre todo, el gran apoyo que brindó para la realización de este evento el entonces rector de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo, el doctor Conrado González Vera, quien no dudó en apoyar de inicio a fin la realización de dicho evento. Al ensamble coral In Arcis y su director Francisco Grijalba, por compartir con nosotros de manera desinteresada su calidad humana y musical.

Nuestro reconocimiento y agradecimiento a la maestra Luz Beleguí Gómez López, quien desde su lugar de trabajo siempre apoyó e impulsó la realización de este evento. A sus compañeros de la UACM (Universidad Autónoma de la Ciudad de México), quienes no dudaron en tomar y cobijar este proyecto como propio, a pesar de las circunstancias por las que atravesaba su casa de estudios.

A todos y cada uno de los ponentes que sin lugar a dudas merecen todo nuestro respeto y admiración, todos ellos grandes intelectuales y enormes seres humanos.

Al equipo de logística, por su entusiasmo, entrega y amor al proyecto; sin ellos los trabajos desarrollados no hubiesen tenido el resultado obtenido.

A todos y cada uno de los que formaron parte de este proyecto mil gracias.

Comité organizador

Apartado I.

Escritos ensayísticos

La elaboración del *concepto* en el saber científico. Una aproximación epistemológica desde Hegel, Canguilhem y Foucault

Norma Hortensia Hernández García

Invocar los nombres de Hegel, Canguilhem y Foucault en el título de nuestra intervención en un ámbito académico que subraya la relación de la filosofía con el quehacer científico implica tanto una toma de partido para delimitar el tipo de epistemología que habremos de defender a lo largo de nuestra exposición, como de una ambición teórica que es preciso acotar desde ahora. Para ello, comenzaremos con dos precisiones que nos permitirán recalibrar el título que hemos dado a nuestro trabajo.

La primera tiene que ver con los diferentes tratamientos del *concepto* en los filósofos aludidos. En primer lugar, lancemos un vistazo general a Hegel. Tengamos presente el carácter sistemático de la filosofía hegeliana, de modo que más que buscar definiciones de las categorías que emplea, hemos de avanzar en su comprensión diferenciando su labor explicativa y la estructura funcional (lógica) de la razón. En este último rubro es donde encontramos al concepto. Para abordarlo, considerando siempre la sistematicidad desde la cual es concebido,¹ es necesario emprender el camino que inicia con la experiencia de la conciencia desarrollada en la *Fenomenología del espíritu* para, superando la separación sujeto-objeto a través del proceso dialéctico que los integra, colocarnos en la perspectiva del pensamiento que construye su propio contenido y lo hace inteligible.² Así, en la

1 Se debe mantener una actitud atenta a las implicaciones de la sistematicidad hegeliana, como nos advierte Jean-François Marquet, pues a lo largo de la historia del pensamiento, no todas las filosofías se presentaron como sistema, al cual es preciso concebir como un todo orgánico constituido por partes relativamente autónomas. Cfr. Marquet (2009: 12).

2 Existe un acuerdo general sobre la anticipación de la Fenomenología del espíritu, como ciencia de la conciencia, respecto a la Lógica de Hegel, en donde se muestra a la filosofía como una ciencia que tiene por objeto al pensamiento. La cuestión problemática a ese respecto es ¿en qué momento (del

Lógica, antes de llegar a la sección en que se aborda directamente al concepto, Hegel nos hace pasar por la doctrina del ser y la doctrina de la esencia. Se trata, pues, de un complicado y riguroso camino, que entraña una complejidad y riqueza de pensamiento —estrictamente necesario en sus implicaciones y derivaciones— imposible de abordar en una sola exposición como la que ahora nos ocupa.³

A pesar de las dificultades señaladas, en aras de la unidad de nuestra exposición, retomaremos algunos de los resultados más significativos del desarrollo del sistema hegeliano. Nos adherimos a Hegel, sosteniendo que pensar implica aprehender conceptualmente a la realidad. Así pues, el *concepto* es el fundamento y fuerza de la verdad; en él están presentes contenido y forma en un proceso indisociable, de suerte que conocer la realidad, o dicho de otro modo, pensar al objeto de la ciencia, implica siempre una objetividad constituida en el pensamiento; o lo que es lo mismo, que procesos como cuantificación, cualificación o experimentación, lejos de ser únicamente herramientas para extraer la verdad de la realidad, se integren en la actividad conceptualizadora que trata de mostrar la inteligibilidad de las determinaciones de la necesidad que designa la verdad objetiva. Insistimos, se trata de una realidad descifrada desde la perspectiva que el propio pensamiento construye y reconstituye. En breve, la verdad del objeto que piensa la ciencia no reside en algo así como la naturaleza, sino el modo en que tal objeto es reconstruido conceptualmente por el pensamiento, sin que esto quiera decir que pierda su propia materialidad. En términos filosóficos, el proceso por el cual afirmamos la verdad del mundo es inmanente al proceso a través del cual clarificamos nuestro acercamiento a tal verdad.⁴

Ahora bien, ocupándonos de cerca del trabajo intelectual de Canguilhem, el *concepto* desempeña otra función. Georges Canguilhem es un epistemólogo que se adhiere a una tradición francesa cuyas características peculiares

texto) pasa Hegel de la perspectiva de la conciencia a la perspectiva del pensamiento? Independientemente de la variedad de respuestas y el estado actual de la discusión, reivindicamos aquí esa misma estructura: «la meta de la fenomenología será demostrar que la ciencia común es portadora, por su propia dialéctica, de la conciencia filosófica, es decir, que nosotros apelamos al saber absoluto» (Marquet, 2009: 26).

3 Ante la abundante bibliografía que se ocupa del punto, Jarzyk y Labarrière abordan directamente el tema, resaltando de paso la importancia del pensamiento hegeliano en Francia. Cfr. Jarzyk y Labarrière (2005: 60-85).

4 Se trata de la radicalización de la idea kantiana de crítica.

se desarrollaron a la par que sus exponentes desplegaron su propio trabajo.⁵ Este rasgo es muy significativo, no porque sea nuestro deseo designar un modo de «elaborar» filosofía francesa propiamente hablando, sino porque el modo de ocuparse de la epistemología en Francia, al menos en la primera mitad del siglo XX, involucró poner especial atención a la historia de las ciencias,⁶ en tanto disciplinas específicas.⁷ En tal sentido, ocuparse de la filosofía de la ciencia implicó formarse en una ciencia en particular —Cavaillès fue matemático, Bachelard se ocupó de la física y la química, Canguilhem además de ser filósofo, fue médico de formación—. Tanto por esta su práctica, como por su toma de partido antipositivista, los epistemólogos franceses fueron reticentes a hablar de La Ciencia, la cual, así particularizada, resulta una abstracción.⁸ En palabras de Canguilhem: «Michel Serres levanta una acta de ausencia. ‘Todo el mundo habla de historia de las ciencias. Como si existiera. Sin embargo yo no la conozco’. En la expresión ‘*histoire des sciences*’ [‘historia de las ciencias’], el francés *des* es un indefinido partitivo. Hay historia de la geometría, de la óptica, de la termodinámica, etc., o sea, de disciplinas definidas por un recorte que las vuelve insulares, exteriores unas a otras» (Canguilhem, 2005: 37). El trabajo de Canguilhem se desarrolla en el esfuerzo de mostrar no una unificación de las ciencias, pero sí el tránsito de los conceptos —en su formación— a través de ellas. De tal suerte que aunque la pluralidad de los discursos científicos definan ellos mismos sus campos de saber, al menos al interior de las disciplinas

5 Encuadrada en la manera en que se institucionalizó en Francia la enseñanza de las ciencias, que involucró la impartición de la asignatura de una «historia» aplicada a las disciplinas específicas que se transmiten, apelamos a una «tradición» que comentaristas contemporáneos identifican claramente con Dominique Lecourt: «[en la epistemología francesa] se constituyó una tradición original, ilustrada por algunos nombres: Gaston Bachelard, Georges Canguilhem, Michel Foucault» (Lecourt, 1973: 9).

6 Es tan marcada la manera de hacer efectiva la comprensión de la enseñanza científica, que Foucault la ha designado como parte de los sistemas de valores culturales en Francia (Foucault, 2001: 1582).

7 Louis Althusser remarca enfáticamente el nexo entre tal comprensión de la epistemología y las ciencias: «la filosofía de las ciencias es mucho más que una parte de la filosofía entre otras: ella es la parte esencial, en la medida en que, al menos después de Descartes, las ciencias existentes (matemáticas, con Descartes, luego la física en el s. XVII, después la biología y la historia en el XIX, posteriormente matemáticas, física y luego matemáticas seguida de la historia) sirven de guía a toda reflexión filosófica» (Macherey, 1964: 63).

8 En este punto es preciso aclarar que si bien incluimos a Foucault en nuestro análisis, él mismo fue reticente a ser identificado como epistemólogo. En todo caso, aceptó para sí mismo la designación de «arqueólogo del saber». No obstante, comparte ese antipositivismo radical y deliberado que, a juicio de Lecourt, le asocia con Canguilhem y Bachelard, pues el positivismo «supone que se puede tratar el conjunto de las prácticas científicas como una realidad homogénea, que constituye, por lo menos en principio, la unidad de la totalidad indiferenciada» (Lecourt, 1973: 10-11).

que integran «las ciencias de la vida» a las cuales les dedica su atención, muestra el modo en que interactúan entre ellas.

Tenemos, pues, en Canguilhem a un científico que se introduce en los discursos y procedimientos de su disciplina y toma reflexivamente la formación de los conceptos a través de los cuales se expresan, destacando la plasticidad del pensamiento, cuya transformación está posibilitada por su anclaje en la experiencia de la vida. En contraste, Michel Foucault se aleja del saber especializado, para ocuparse, como bien señala Dominique Lecourt, de un saber enciclopédico (Lecourt, 1973: 9). Si lo invocamos en esta exposición, no es para problematizar sobre su propia posición respecto a la epistemología, pues él mismo se ocupó más de hacer una crítica a la historia de las ideas que propiamente a la historia del pensamiento científico,⁹ sino por su relación directa como discípulo de Canguilhem, pero más precisamente por ser quien señala la existencia de una tradición que se forma en torno al concepto.¹⁰ En efecto, Foucault, hereda una forma de análisis de Canguilhem, pero da un giro más y desplaza su interés a la formación de los saberes y de las prácticas discursivas que los posibilitan, tratando de detonar así lo que Bachelard y Canguilhem identificaron como «conciencia teórica», esto es: el científico que hace la conceptualización del objeto de la ciencia, el cual es un sujeto que resulta, asimismo, transformado por su objeto. Foucault, estará presente en nuestra exposición, particularmente con el último de sus escritos, para destacar el plano en el que irrumpe toda conceptualización: la experiencia de la vida.

Resumiendo, los filósofos que invocamos no se ocupan de la misma manera del concepto, pero destaca en Canguilhem y Foucault el señalamiento a las operaciones que efectúa el pensamiento; movimiento que Hegel ha desplegado con detalle y precisión. De esta suerte, no unificamos a los pensadores que proponemos porque tengan en común un lenguaje o un objeto, sino porque la tradición epistemológica a la que pertenecen puede

9 Lo cual es notorio en la lectura de la *Arqueología del saber*, y también lo señala Lecourt en los siguientes términos: «en Foucault hay un descentramiento con respecto a la historia de las ciencias para dedicarse a las condiciones más generales del saber» (Lecourt, 1973: 10).

10 La polarización que para pensar a la filosofía francesa de la primera mitad del XX aglutina por un lado a una «filosofía de la experiencia» y por otro lado «una filosofía del saber, de la racionalidad y del concepto» fue instaurada por M. Foucault en el ensayo que introduce a la edición en inglés de *Lo normal y lo patológico*. Ha sido retomada en tiempos recientes —para su discusión— por su efectividad explicativa. Cfr. Le Blanc, 2009:95; Foucault, 2001:1583.

ser abordada como una instancia en la que se muestra la arquitectónica de la crítica y la operatividad del concepto que anuncia Hegel. A la vista de estas acotaciones, la presente exposición centrará su atención principalmente en Georges Canguilhem en aras de destacar una forma efectiva de relacionar a la filosofía con la ciencia, e incluso los efectos de su transmisión en la labor educativa.

Ahora bien, antes de avanzar en la ruta prometida, coloquémonos por un momento en la perspectiva del punto más inmediato de la relación filosofía-ciencia. Es indiscutible que, independientemente de la perspectiva adoptada, su punto de intersección subyace en el interés por la verdad. Desde el decir verdadero de la ciencia se puede calificar a algunas disciplinas como ciencias «duras». Vale por tanto que nos detengamos a dilucidar en qué consiste su rigor.¹¹

Al margen de la discusión sobre la definición más apropiada para la noción de *ciencia*, adoptamos para nuestro propósito una idea de la misma cimentada en la verdad. De esta manera, consideramos conocimiento científico al discurso razonado que puede dar cuenta cabal de sus principios y fundamentos, a través de los cuales explica la realidad. Desde tal punto de vista, las ciencias exactas nos ofrecen una explicación, casi siempre experimental, es decir, cuantificable y verificable de la realidad que adoptan como objeto de estudio, definiendo así su campo específico de aplicación. Así las cosas, salta a la vista la vieja discusión de la dicotomía entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, según la cual en el objeto reside la verdad que el sujeto ha de descubrir. Sin embargo, como nos hemos esforzado en destacar al inicio de esta exposición, nuestra posición teórica no se rinde ante tal división, sino que, adoptando la perspectiva del concepto, observamos que la ciencia o, mejor, en términos de Bachelard, que la conciencia teórica conceptualiza al objeto que observa, lo carga de las valoraciones posibilitadas por el espacio histórico social en el que acontece —a veces sin darse cuenta de que está siendo afectada por el mismo objeto que describe—. En breve, la conciencia teórica eleva al objeto de su

11 No es que pasemos de largo por lo que se ha calcificado en el sentido común al concebir a las ciencias duras, mismas que Foucault califica de «nobles», pero que justamente en lo que constituye su «pureza», como «la antigüedad de su nacimiento», su formalización, matematización y, en general, su posición en la «jerarquía positivista de la ciencia»; en esa pureza, decimos, se incrustan sus propias contradicciones. Cfr. Foucault (2001:1587).

observación al nivel del pensamiento, convirtiéndolo en idea y desde ahí lo conceptualiza, es decir, lo convierte en realidad pensada. Gracias a tal operación se supera la dicotomía sujeto-objeto. Desde luego, afirmar que tal objeto se convierte en idea desde la especificidad de su contexto, no le hace perder el rigor a la ciencia, ni condena al conocimiento a un relativismo insalvable. Por el contrario, reconoce su realidad transitoria, colocando el énfasis en la efectividad de su existencia real, y lo ajusta a una exigencia tan imperante como la de la universalidad, a saber, su propia necesidad.

Tenemos, pues, que para afirmar la verdad de la cosa, en específico, del objeto científico, nos hemos de referir a su «necesidad esencial», lo cual nos obliga a delimitarlo —y no sólo cuantificarlo— en aquello que es demarcado por lo que es y por lo que no es, determinando, afirmativamente, por qué es de un modo y no de otro. Cuando la conciencia teórica (ciencia) elabora tal indagación, obtiene las leyes y principios que rigen lo verdadero, sólo que lo hace en un lenguaje tal que nos hace sentir que sólo la verdad matematizable puede ser universal y necesaria. Se puede afirmar que pareciera que la meta de la ciencia es resolver el misterio de la naturaleza y colocarlo en una fórmula, no muy extensa, susceptible de ser estampada en una camiseta. Sin embargo, la cuestión no es así de reductible, pues se debe señalar que incluso esa misma fórmula sería pensamiento, es decir, el resultado de un esfuerzo de comprensión por el cual se conceptualiza lo que se observa, y tanto la comprensión como los medios para realizarla son formulados a través de las operaciones del pensamiento. Ahí reside la fuerza del concepto. Por ello podemos afirmar que la ciencia no es que descubra una verdad oculta en las cosas, sino que es por sí misma productora de pensamiento. Canguilhem coloca la cuestión en los siguientes términos:

La vericidad o el decir-lo-verdadero de la ciencia no consiste en la reproducción fiel de alguna verdad inscrita desde siempre en las cosas o en el intelecto. Lo verdadero es lo dicho del decir científico. ¿En qué reconocerlo? En que jamás es dicho primeramente. Una ciencia es un discurso gobernado por su rectificación crítica (Canguilhem, 2005: 37).

Tal hacer del científico, pues, es producción de pensamiento. Nos corresponde abordar el modo en que la filosofía se intersecta en tal producción por el interés en la verdad. Actividad que, conforme a lo expuesto, tendrá que ser también conceptualizadora del tema del cual se ocupa. Para

dilucidar tal punto, tomamos como eje rector el modo en que se resuelve la cuestión en Canguilhem, lo cual nos dará la pauta para pasar a la observación de la manera en que efectivamente se desempeña la conciencia teórica, al modo en que el filósofo de la ciencia, el epistemólogo, actúa. Ahora bien, de acuerdo con el pasaje recién referido, parecería ocioso volver con un cuestionamiento que ponga directamente en liza al método científico, intentando con ello sancionar los resultados de las investigaciones científicas, e introducir un juicio a la validez de su verdad. Desde la perspectiva de Canguilhem, esa no es la tarea del epistemólogo. ¿Cuál es, entonces, se preguntará, su función?, ¿qué sentido guarda su reflexión en la producción de la verdad? En el ejercicio de responder a estas preguntas, nos abriremos camino para abordar una de las aportaciones que consideramos de mayor valía por parte de este epistemólogo francés para la filosofía contemporánea, la noción de problematización. En el núcleo de tal noción tenemos el aporte singular que Canguilhem hace a la epistemología, a saber, una nueva forma de calibrar la conceptualización del saber científico, que no únicamente cuantifica y explica, también establece rangos y valores, lo cual se muestra enfáticamente en su problematización sobre lo normal y lo patológico. Finalmente, tal aporte nos dará pauta para llegar a uno de los puntos neurálgicos de la relación entre filosofía y ciencias duras; a saber, ¿tiene algo que decirnos tal relación en nuestra actualidad? ¿Qué tipo de aporte cabe esperar de su asociación?

Retornando hacia el orden de nuestra exposición, hemos señalado, en términos generales, que la relación de la ciencia con la verdad se subraya en tanto producción de conocimiento. Si colocamos tal hacer en términos de producción del pensamiento —por cuanto ese conocimiento es resultado de la actividad conceptualizadora— podríamos afirmar que le corresponde el lugar como objeto de la filosofía, adhiriéndonos a la definición hegeliana de la filosofía como pensamiento que reflexiona al pensamiento, en otros términos, que se piensa a sí mismo. Pero nos encontramos en un punto de esta exposición en el cual ya no hemos de admitir, sino de demostrar. Sostenemos que en Canguilhem tal posición se prueba, a condición de que consideremos que el pensamiento del cual se ocupa la filosofía es producción de la actividad humana, en todos sus ámbitos.

En un texto presentado inicialmente como conferencia, pero al cual Canguilhem tuvo ocasión de revisar para su segunda edición, se hace referencia directa al problema que nos ocupa y se cuestiona directamente sobre el tipo de actividad que le corresponde al filósofo en relación con la observación del desarrollo de las ciencias y sus resultados. Ante los rastros de sus aciertos, ¿qué tarea le corresponde a la reflexión? Es verdad que el epistemólogo no ha tomado parte directa y activa en la producción de tales conocimientos y que seguirlos de cerca en un sentido positivo conduce a una pantomima, quizá poco productiva, en cuyo caso, afirma Canguilhem: «Lo cierto es que, para el epistemólogo, practicar una ciencia equivale a remedar la práctica del científico, intentando rehacer los gestos productores de conocimientos mediante una frecuentación laboriosa de los textos originales» (Canguilhem, 2005: 23). Ahora bien, es claro que «el productor de conocimientos» ha explicado su propia conducta en aras de los resultados de su propia labor: nos muestra cuál ha sido el protocolo de observación que ha establecido para conseguir las teorías que ha elaborado; puede incluso él mismo dilucidar acerca de los métodos a los que ha recurrido, etcétera. Es decir, dispone de un aparato propio para dar cuenta de su producción y, en ocasiones, reflexionar él mismo sobre ella. Sin embargo, debemos destacar que cuando el filósofo se acerca a esta actividad de la ciencia, lo hace con sus viejas herramientas, que no han perdido su efectividad crítica. Tales herramientas, distintas a las que usa el científico, consisten básicamente —en específico en el marco de la epistemología francesa— en retornar al esquema básico de producción de verdad: concebir en el científico al sujeto que se enfrenta al mundo y lo encuadra, efectivamente, como «conciencia teórica». Tal término no es una elaboración directa de Canguilhem, aunque lo retome. Se trata de una figura propuesta por Bachelard para designar al sujeto de la ciencia y poder aplicarle una suerte de psicoanálisis. Para describir tal ejercicio en términos más simples quizá, pero no menos filosóficos, esta figura nos muestra el modo en que el objeto afecta y transfigura al sujeto: nuestro primer acercamiento a un objeto nos señala más que nosotros a él.

Así considerada la situación, cabe observar que la atención que la epistemología dirige a la ciencia está llamada a dar un giro sobre el sentido del saber mismo. Un giro en el que la reconstrucción histórica ocupa un lu-

gar fundamental, para poder dilucidar sobre el modo en que la conciencia teórica es afectada. Pues, así considerada, la conciencia teórica no es una sustancia pura y transparente a cuyo toque el objeto descubre su verdad. Ella misma guarda expectativas frente al objeto, sus fracasos la determinan tanto como sus aciertos, sus sueños se involucran en su hacer, incluso —siguiendo a Bachelard— sus fantasías están presentes para dirigir su atención al objeto que le interesa. Colocar estos elementos como factores determinantes en el acercamiento de la conciencia teórica a su objeto de estudio, más que apuntar a una especie de sin-razón, nos otorgan la indicación de que la labor científica está enclavada en el horizonte espacio-temporal de la experiencia que vive toda conciencia.

Tenemos, pues, que Canguilhem da su asentimiento a la posición de Bachelard y lleva su interés epistemológico no sólo al discurso afirmativo (positivo) de la ciencia, se interesa también por el modo en que se conforma tal afirmación y el aparato conceptual involucrado. Al preguntarse por el origen de un concepto utilizado en el discurso científico, conduce su atención no a una supuesta suma de verdades, sino que al observar las coordenadas espacio-temporales específicas en las que aparece una inquietud científica, busca también en el proceso de conformación de los términos de que hace uso el discurso científico para enunciar su verdad. De suerte que se aleja de una reconstrucción histórica que conjunte los logros de la ciencia, para colocar a la ciencia en su propia historia, pues, en sus propias palabras, «cuando se piensa la historia de la ciencia bajo la categoría del progreso de las luces, es difícil entrever la posibilidad de una historia de las categorías del pensamiento científico», lo cual es el núcleo importante del que se ocupa el epistemólogo. En ellas concentra su atención Canguilhem, buscando en el hacer efectivo de la biología, la medicina, la fisiología, etcétera, el modo en que los conceptos se van gestando, los tránsitos por los que atraviesan antes de calcificarse en un concepto de la ciencia, completo y explicativo.

Es necesario señalar en este punto que, si bien esta epistemología adopta un punto de vista para el análisis del sujeto como conciencia teórica —punto que la filosofía posterior cuestionará, particularmente Foucault, por lo que se muestra su lado vulnerable—, ella misma parte de un discurso que se prueba en su efectividad. Tomando en cuenta tal efectivi-

dad, se debe decir que la filosofía procede a pensar a la actividad científica en las determinaciones de su propia necesidad, para lo cual abre múltiples aristas de su análisis, las cuales se ofrecen como formas de problematización. Esas formas de problematización conforman el rasgo más propio de la filosofía: su actividad crítica, en la cual reside la función que le atribuye Canguilhem: la evaluación. Si bien nuestro autor señala que la filosofía es la disciplina de los problemas resueltos, podemos decir que aun tomando como materia de análisis material extranjero, es decir, el conocimiento generado por las disciplinas científicas, coloca su propia actividad en un proceso de conceptualización que es también producción de saber. Lo que resulta crucial señalar es que la filosofía tiene un objeto: un discurso que es verdadero, que al abordarlo genera vértices de análisis, pues ahí aparecen las condiciones de necesidad de su objeto. Con esto, desarrolla una actividad crítica que produce saber. Desde el desafío kantiano, una exigencia de la filosofía es mantener una actitud crítica respecto a las verdades que considera. A diferencia de las ciencias duras, cuyo hacer crítico las mantiene generando un discurso cuya evidencia de verdad es quizá más fácil de aprehender, la filosofía no produce ese tipo de verdad, pero al reflexionar sobre la verdad «ajena» produce conocimiento.

Según el razonamiento que hemos seguido hasta aquí, la actividad filosófica es equiparable a la actividad científica; sin embargo, tal concepción no es atribuible a Canguilhem. De manera similar a su concepción de la medicina, a la que aborda como un arte en el que convergen distintas disciplinas científicas, la filosofía, en tanto reflexión, se convierte en «el arte de formular problemas» (Le Blanc, 2004: 17). Ante este punto debemos reparar en nuestra propia posición como observadores. Hemos avanzado entre advertencias porque en la construcción de nuestro observatorio se juega una posición decididamente hegeliana. Sin la pretensión de hacer entrar forzosamente a Canguilhem en este esquema, tenemos ocasión para resaltar la excepcionalidad de su empresa. Retomando sus propias palabras, corroboramos que en su trabajo de conjunto no partió del interés por discurrir (descubrir) los enclaves de la verdad científica —como si hubiera tenido por anticipado una pureza intelectual—. Si emprendió un camino de formación en medicina, tampoco se debió a un interés centra-

do en la práctica médica, sino por el deseo de introducirse en problemas humanos concretos.

No necesariamente para conocer mejor las enfermedades mentales puede un profesor de filosofía interesarse por la medicina. Ni tampoco necesariamente para ejercitarse en una disciplina científica. Lo que esperábamos estrictamente de la medicina era una introducción a los problemas humanos concretos. La medicina se nos aparecía, y todavía se nos aparece, como una técnica o arte situado en la encrucijada de muchas ciencias, más que como una ciencia propiamente dicha (Canguilhem, 1984: 11).

Nuestro autor no hace una referencia directa a que la filosofía comparta un estatuto igual con la medicina; sin embargo, como Le Blanc infiere, se puede elaborar la comparación, a condición de que se aclare —como nosotros hacemos— el observatorio desde el cual se aborda. Así pues, tenemos ante nosotros a un epistemólogo que ha seguido de cerca los caminos de la ciencia —como corresponde al espíritu de su tiempo—, pero que se ha colocado en un enclave del saber, desde su propio juicio, no científico, guiado por un interés francamente filosófico, el de la experiencia de la vida, en cuyo hacer se manifiesta, a nuestro juicio, puntualmente y con precisión el engranaje de la producción de la verdad: tanto la observación de movimiento de las leyes de la necesidad —es decir, las ciencias ajustándose al discurso que les domina en su actividad crítica— como el desenvolvimiento —también crítico— de la reconstrucción de significados que sostiene a los conceptos. Canguilhem transitó por la experiencia de la ciencia, pero no lo hizo atravesando el cúmulo de los saberes afirmativos que aportan las ciencias que convergen en la medicina. Destacando la labor que es propia del epistemólogo, se ocupó de la evaluación del discurso científico, la cual no consiste en hacer una teoría de las teorías,¹² sino en colocar los cuestionamientos que la ciencia misma no se hace, a saber, preguntarse sobre el origen de su propio saber. Se debe decir que bajo este esquema el filósofo no es un observador que elabore «el inventario de un

12 Como bien explica P. Macherey, no se trata de llevar a cabo un inventario de un cierto número de descubrimientos, sino de buscar en el momento de su irrupción el sentido de su razón de ser; se trata, pues, de una conceptualización sobre los conceptos.

cierto número de descubrimientos», sino que hace él mismo la experiencia del saber científico, lo cual no significa, como ya se ha señalado, «remedar» los gestos de la ciencia, sino colocarse en el proceso por el cual se conforman los conceptos que son medulares en las teorías científicas. Si las teorías constituyen un saber positivo, el interés epistemológico de Canguilhem lo conduce a la batalla en la cual los conceptos se conforman. En eso mismo consiste problematizar. No se trata de descubrir algún fallo en el edificio teórico y tratar de corregirlo —en todo caso, esa sería la labor de la ciencia misma—, sino de retomar los conceptos que han calcificado su significado al interior de las teorías y rastrear sus proceso de conformación. De esa manera alcanza a comprender el proceso interno del movimiento que rige la formación discursiva. En breve, intenta esclarecer un origen que es tanto lógico como histórico.

Para cobrar cuenta cabal de su manera de proceder, es necesario que nos acerquemos, aunque a vuelo de pájaro, a uno de sus textos. Al inicio de su indagación en «Sobre la función del concepto de regulación biológica en los siglos XVIII y XIX», Canguilhem coloca su atención en la «conducta clave» de un embriólogo que escribe en 1910 (Canguilhem, 2005: 103-127). El autor que aborda, Hans Driesch, destaca porque acudió al vocabulario de la ontología y la teleología aristotélica «a fin de *comprender* los resultados de las investigaciones experimentales realizadas por la escuela de la *Entwicklungsmechanik*». Es decir, aquellos fenómenos observados por vía experimental, requerían ser descritos bajo nuevas coordenadas explicativas, por lo que se acudió a un lenguaje forjado en un campo de saber muy distinto, el de la filosofía. Sin embargo, incluso usando tales herramientas, llegar a hacer uso del término *regulación* requirió de un largo proceso. El trabajo de Canguilhem —que es el trabajo del epistemólogo— fue sacar ese proceso a la luz. Así pues, se nos muestra rastreando las aventuras de significado por las que atraviesa el término antes de ser una categoría importante para el discurso de la biología. En el texto se expone que, por encima de la importancia que tiene como concepto clave en una teoría, no irrumpió en ella con su significado completo. Queda patente, pues, que el esfuerzo teórico del científico consiste en transparentar a través del lenguaje los resultados de su investigación. Ahora bien, puestas así las cosas, no es que el epistemólogo se torne en detective del lenguaje, acudiendo

únicamente a definiciones del diccionario —aunque evidentemente lo hace, y repara en el sentido que tiene en una fecha de aparición y en una lengua precisa—. Es más, no se trata sólo de señalar los referentes semánticos de un componente lingüístico, sino de resaltar las redes significativas que sostienen los términos; siguiendo su itinerario, encuentra las funciones que ocupa en la vida de los hombres. Con las siguientes palabras condensa nuestro autor los avatares del concepto que le ocupan:

Así pues, no se puede emprender la historia de «regulación» sin comenzar por la historia de «regulador», que es una historia compuesta de teología, astronomía, tecnología, medicina e incluso sociología en su nacimiento, donde Newton y Leibniz no están menos implicados que Watt y Lavoisier, Malthus y Auguste Comte (Canguilhem, 2005: 105).

Antes de cerrar nuestra exposición, es preciso que nos coloquemos nuevamente en el punto de arranque de Canguilhem. Como se ha dicho, el interés que le ha movido ha sido centrarse en la experiencia humana concreta. Punto de partida que nos aclara el modo en que él mismo conceptualiza a la salud y la enfermedad. La enfermedad no se puede definir desde la patología, sino desde la experiencia de sentirse enfermo. La sanación —en un sentido general que lleva implícito el saber médico— implica la necesidad de estar sano, es decir, plenamente activo, con sentidos y facultades. Ahora bien, esta experiencia no es cualquier experiencia, porque uno no se experimenta a sí mismo estando sano. El sujeto, en la salud, experimenta al mundo y a los otros, se mueve en el mundo respecto a los demás y las cosas. Su caer en la cuenta de sí es un reflejo de sus actos e intenciones en los que aparece como referenciado frente a los demás. El modo en que la experiencia encarnada de los sujetos les conduce a percibirse a sí mismos es el dolor de la enfermedad. Con esta inquietud plenamente filosófica se introduce Canguilhem al discurso médico y encuentra que los rangos para evaluar lo normal y lo patológico, la salud y la enfermedad, no están dictados por una ecuación clara, sino que la medida en que tales polaridades son distinguibles es resultado de la conceptualización y síntesis tanto de afirmaciones conceptuales como de interpretaciones cuantitativas y cualitativas, de las cuales, subraya, aunque se quiera escapar de una ontología,

se terminan determinando especulativamente. El discurso médico, bien se muestra en su obra, se nutre de ciencias experimentales, por lo cual una experiencia particular (el estar enfermo) se eleva a objeto de investigación que impulsa la elaboración de un saber universal. En este punto es ineludible ocuparse de la funcionalidad de la ciencia en el campo social.

Es evidente, y en esta afirmación seguimos puntualmente a Foucault, que el biólogo ha hecho objeto de su conocimiento a la vida misma. Al menos en biología queda claro casi de inmediato que no se trata de una especie de «sustancia pura» o de una «pura abstracción», por lo cual insertar su investigación en el curso de la vida social puede resultar menos complicado que con otras disciplinas, como la física o las matemáticas. Sin embargo, vale hacerse la misma pregunta ante ellas, dado que su conceptualización e intereses se desarrollan en el transcurrir del mundo, el cual de suyo es un proceso; entonces, ¿cuáles son los procesos a los que responden sus discursos? Si bien, por la muy alta jerarquía que ocupan en la civilización occidental, no cabe cuestionarse por su importancia —parece que en ese sentido, como detentoras de la verdad se justifican a sí mismas—, si hemos de lanzar la pregunta que clarifique el tipo de necesidades que, en tanto cultura, proyectamos satisfacer a través de ellas. Es verdad que dados los acontecimientos de la segunda mitad del siglo XX, y después de que la carrera armamentista guiara (financiando) el desarrollo científico en aras de avances tecnológicos, nuestras sospechas sobre su función apuntaran a verlas principalmente como desarrolladoras de las fuerzas productivas y bélicas; sin embargo, los tiempos han cambiado y vale la pena volver sobre el cuestionamiento que colocaba en liza su relación con el efecto de dominación y hegemonía política. A lo que deseamos apuntar con estos cuestionamientos es a que las ciencias son también un modo de clarificarnos a nosotros mismos como cultura. Aparecen enclavadas en el transcurso de la vida, vida que se elabora desde la experiencia, que es indudablemente la experiencia individual en la que todos participamos.

Para finalizar nuestra exposición y haciendo un balance de la función del epistemólogo en relación con el saber, hemos de llamar la atención sobre su actuar, que no es el de hilvanar las cumbres del saber científico como una colección de verdades que se han de transmitir. En ello se juega, quizá, el error de la transmisión del conocimiento, que casi siempre es a

través de la enseñanza institucional. En el aula —tanto en la formación superior como en la media superior— se elabora una reducción del saber tal que se puedan únicamente transmitir los resultados que sean útiles para la vida profesional de los individuos. A la larga, este tipo de enseñanza se torna en un manejo de la información que redundante en el sistema de valores culturales que conforma a una sociedad. Valores que se diluyen frente a la primacía de la productividad —en términos económicos—. Proceder con el paso del epistemólogo nos permitiría visualizar los errores a través de los cuales se constituye toda ciencia, pues los umbrales por los que cruza el saber en su avance no se condensan únicamente en lo positivo. La exposición pausada del saber, con los vericuetos que las aventuras del concepto recorre, nos daría pauta no sólo a un programa de enseñanza amplio y creativo por lado de los expositores, incluso rebasando los muros del aula y los límites de la matrícula, abriría —como abre en otras sociedades como la francesa— los medios de exposición a un público amplio.

Finalmente, la ciencia con la filosofía tendría que ubicarse en un papel de transparentadora de los procesos sociales mismos. Un esfuerzo por cobrar una mayor autocomprensión de nosotros y nuestro mundo en todos los terrenos, en el terreno de las ciencias naturales, en la historia social y política, e involucrarnos en procesos que tiendan a la evaluación constante de nosotros mismos, de nuestras instituciones, tanto políticas, como de saber. Un movimiento —permítanme calificar de orgánico— de un arte de vivir en el que el individuo encuentre no sólo vida útil, también vida plena.

Bibliografía referida

- Bachelard, Gaston (2009). *El compromiso racionalista*. México: Siglo XXI.
- Canguilhem, Georges (1984). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI.
- (2005). «El papel de la epistemología en la historia científica contemporánea» y «La formación del concepto de regulación biológica en los siglos XVIII y XIX». En *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, Michel (2001). «La vie: l'expérience et la science». En *Dits et écrits II*. París: Gallimard.

- Jarzyk, Gwendoline y Pierre-Jean Labarrière (2005). «Phénoménologie de l'esprit et Science de la logique». En *Lectures de Hegel*. París: Librairie Gènerale Française.
- Le Blanc, Guillaume (2004). *Canguilhem y las normas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2009). «Le pluralisme des valeurs de la science chez Canguilhem». En P. Cassou-Noguès y P. Gillot (eds.), *Le concept, le sujet et la science. Cavailles, Canguilhem, Foucault*. París: J. Vrin.
- Lecourt, Dominique (1973). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI.
- Macherey, Pierre (1964, febrero). «La philosophie de la science de Georges Canguilhem. Epistemologie et histoire des sciences», introducción de Louis Althusser. *La Pensée* (113), 62-74.
- Marquet, Jean-François (2009). *Leçons sur la Phenomenologie de l'esprit de Hegel*. París: Elipses.

Dispositivos de control. Prácticas discursivas invisibles

Araceli Cruz Cedillo

Resumen

Las presentes notas dan a conocer una perspectiva cercana que guarda la escuela con respecto a los procesos disciplinarios, tomando en cuenta que la escuela como educadora es formadora y previsor de conductas antisociales, en el entendido de requerir ciertas normas de corrección y prevención. La escuela se coloca en este apartado como parte de un análisis comparativo con los procesos punitivos de la cárcel, relación que tiene como objetivo disciplinar a los sujetos a través del cuerpo.

Una de las categorías principales de análisis es justamente hablar sobre los dispositivos de control, los cuales atraviesan las relaciones de poder de manera invisible determinados por formas arquitectónicas en espacios inmediatos, con el fin de controlar y constituir subjetividades.

En el modo de disciplinar al sujeto a través de la institución —como la escuela—, son las relaciones de poder un vehículo trasversal que determina ciertas prácticas que son objetivadas, una vez que el sujeto ha interiorizado el discurso de la disciplina en su cuerpo.

Foucault hace toda una genealogía en relación con los procesos punitivos, es decir, las formas de castigo a través de las cuales el sujeto ha modificado su conducta en relación con las normas establecidas por las instituciones; esto, para disciplinar el cuerpo a través de los dispositivos de control, los cuales define como:

Un conjunto resueltamente heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes,

medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas: en síntesis lo dicho cuanto lo no dicho... El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1996: 76).

Ante estos dispositivos de control Popkewitz, retoma el pensamiento de Foucault para mencionar las formas en las que la incorporación de los dispositivos de control en los cuerpos como extensión son arquitectónicamente diseñadas en las instituciones a través de los discursos de lo educativo escolar, puntualización que señala de la siguiente manera:

Cuando las disciplinas de la educación introdujeron las lentes psicológicas en la práctica pedagógica, surgió el sentido terapéutico del individuo. Era posible estudiar, normalizar y revisar al individuo como un «yo» constructivo y productivo. Las nuevas pedagogías del aprendizaje, la resolución de problemas, la medida y el desarrollo del niño no solo regulaban el modo de constituir la información, sino también los principios mediante los cuales los individuos evaluaban su competencia y rendimiento personales (Popkewitz, 1998: 57).

En primera instancia debemos saber que los seres humanos en la época contemporánea están visualizando una forma de enseñar para mantener y reproducir la estructura social que ha sido la coerción a determinada pauta axiológica y la imposición de determinadas significaciones de la vida material, pues tanta fue la importancia que la violencia tácita dejó de ser un medio legítimo para ello; es así que el poder de la violencia simbólica es «todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza» (Bourdieu, 2004: 68).

Las instituciones educativas son la evidencia de esta relación, pensando en el bagaje cultural que el estudiante trae consigo y los procesos de subjetivación a través de los cuales se subjetivan los discursos instaurados de lo educativo escolar, dado que el transmisor de las pautas culturales dominantes es respaldado por todo un aparato institucional que lo hace percibir

como legítimo en su actividad de enseñanza; asimismo, se construye una relación de dominación, la cual el estudiante sencillamente debe aprender.

Asimismo, no todos los estudiantes son sujetos de aprendizaje para la institución educativa, ya que la estructura social juega un papel importante; al hacer notar esta rebeldía de estudiantes que no se sujetan a la disciplina, enseñanza u orden por todo el aparato institucional, se hará uso del poder legítimo para efectuar segregación social, nombrados como los otros, los rebeldes, los diferentes, así como otras estigmatizaciones, con la finalidad castigar y criminalizar, creando con ello señalizaciones y etiquetas de desviado por parte de la institución (Pegoraro, 2003: 48).

La historización de las instituciones en relación con su constitución nos lleva a pensar irremediamente en el contrato social. Hobbes lo dice muy bien en el libro *Leviatán*, partiendo de la idea de que para dicho contrato se requiere de dos partes, es decir, dos haciendo un pacto. Cuando una de las partes no cumple dicho trato, lo hace nulo, como parte de las normas propias de las instituciones y de los contratos sociales realizados para mantener el orden social (Hobbes, 1970: 84). Es en este aspecto, donde la institución educativa escolar toma sentido al respecto de sus normas, pues retoma desde su instauración como institución un contrato que tiene como fin formar sujetos dóciles y obedientes que no rompan en lo social con formas particulares de dirección como ciudadano.

El poder se ejerce de manera implícita, de tal forma que lo jurídico y lo punitivo como discursos se instauran en este proceso como parte de la prevención invisible que determina las conductas de los sujetos, con el fin de controlar la convivencia social a futuro. El poder se implanta y produce sus efectos concretos (Foucault, 1983: 65) en la forma en que se sujetan los cuerpos, dirigen los gestos, rigen los comportamientos. En este sentido, Foucault puntualiza que, en la obra de Hobbes, el poder no se explica, sólo se menciona en cuanto a la conformación del ser humano para que pueda ser partícipe en un conjunto, es decir, cuando Hobbes menciona al hombre natural partiendo de manera singular en su composición para que en su conformación y en el conjunto de particulares conformaciones sea un hombre social en «la coagulación de un cierto número de individualidades separadas que se encuentran reunidas por un conjunto de elementos constitutivos del Estado» (Hobbes, 1970: 89), quedando de lado el cómo

estas conformaciones generan el poder, y sólo se centra en quién lo genera y a quién se domina.

El devenir de este planteamiento ha impactado todos los espacios en las relaciones subjetivas y de manera particular en la institución educativa escolar —como parte de nuestro interés—, llevando con ello a la reflexión para preguntarnos por la historia de lo jurídico en la escuela como institución y los procesos punitivos a partir de los cuales se reforma a un sujeto como medio de prevención de conductas antisociales. En este sentido existe una genealogía de los ritos y las prácticas en la conformación de un sujeto productivo, resultado de la educación escolar que tiene en su interior una red discursiva multidisciplinaria para el control y formación de los ciudadanos.

Pensando un poco sobre la historicidad, la legitimación de la normalidad estaba a cargo de la psiquiatría, la cual, de la misma forma que la medicina, tenía un respaldo judicial. Estas formas jurídicas, de manera directa o indirecta les apoyaba con una garantía legal, la cual era considerada como soporte para la creación de una técnica reflexiva del control de las normas; en este sentido, la multiplicación de estas normas se da en las distintas instituciones transmitiendo sus contactos y formas de proceder. Tales instituciones, como las escuelas, han adquirido prácticas y ritos con respecto a la disciplina y el orden desde la época clásica hasta nuestros días.

La imagen de la educación escolar como institución ha tenido matices que requieren de análisis en relación con la formación del sujeto que se quiere en cada contexto y momento histórico. Los matices particulares de control y disciplina en la formación de los sujetos tienen que ver con los procesos punitivos y carcelarios que se relacionan directamente en su conformación como institución.

En este sentido, es a través de ciertas relaciones, ritos y prácticas de la psicología y su dimensión pluriparadigmática que los dispositivos de control cada vez más se instauraban entre líneas de cada sujeto y en el cuerpo de cada sujeto educativo. El dispositivo que constituía a los sujetos a través de los discursos que vehiculizan saberes, así como de las normas y los rituales que establecen relaciones de poder (Anzaldúa, 2004: 169).

El ejercicio de la disciplina supone un dispositivo que coacciona por el juego de la mirada, un aparato en el que las técnicas que permiten ver indu-

cen efectos de poder, de rechazo, donde los medios de coerción hacen claramente visibles a aquellos sujetos sobre quienes se aplican las sanciones.

En el transcurso de la época clásica hasta llegar a la modernidad, se da la construcción de edificios propios para la observación y vigilancia de la conducta en donde su arquitectura tiene el objetivo de generar un efecto de visibilidad general, como es el caso de las prisiones, las casas de educación; en relación con la escuela-edificio, debe ser un operador de encausamiento de la conducta. La intención es educar cuerpos vigorosos, imperativo de salud; obtener sujetos competentes, imperativo de calidad; formar sujetos obedientes, imperativo político; prevenir el libertinaje y la homosexualidad, imperativo de moralidad (Foucault, 2005: 150). El edificio mismo de la escuela debía ser un aparato para vigilar, los aposentos estaban repartidos a lo largo de un pasillo de pequeñas celdas.

El control implementado a través de ciertos dispositivos en las instituciones educativas son imágenes cotidianas que se han vuelto tradición, como el pasar lista, el portar correctamente el uniforme, entre otros. Influyen en sujeto para la implementación y percepción de miedo con la finalidad de controlarlo y que aprenda a sujetarse sobre algunos principios de disciplina, los cuales posteriormente verá reflejados en la vida común, ya instruidos como algo cotidiano (Pegoraro, 2003: 28). En este sentido, es importante hacer notar cómo una forma de control hacia la sociedad es poder implementar el miedo con la finalidad de dificultar el orden social para evitar la violencia inacabable, asimismo, el miedo a una violencia sin orden, lo que llevó a aceptar resignadamente la imposición de un orden con violencia —llamado civilización— y, por lo tanto, a la existencia de dominantes y dominados, de poderosos y débiles, de soberanos y sometidos, de victoriosos y derrotados sociales.

Lo educativo escolar es portador de prácticas y discursos que en su surgimiento se relacionaban con lo social, lo político y lo económico, en donde «el discurso formaba un pensamiento de luchas y rivalidades, mecanismos de poder, formas sofisticadas de dominación dirigidas a la educación como práctica de valor» (Pegoraro, 2003: 32), pues los objetivos y principios se fundamentan en el desarrollo industrial de la sociedad, principalmente de las aportaciones de la sociología en cuanto sujeto educativo como pilar en la construcción de la sociedad mediante la educación. Relacionar el hecho

educativo desde la sociología con respecto a la situación económica que la sociedad moderna económica ofrecía —los cambios en las nuevas formas de vida— provocó que los sujetos tuvieran otros deseos: «Los cambios fueron determinantes en el surgimiento de las Ciencias de la Educación de una sociedad de ahorro a una sociedad de consumo, provocaba un cambio en las estructuras escolares, en sus concepciones y sus prácticas [...] generaba nuevas realidades y exigía nuevas lecturas» (Pegoraro, 2003: 45). De igual manera, Foucault lo menciona muy bien, al develar que esas prácticas discursivas a través de las relaciones de poder en cuanto estructuras discursivas son:

Un elemento del capitalismo, éste no pudo afirmarse sino al precio de la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y mediante un ajuste de fenómenos de población de los procesos económicos. Pero exigió más; necesitó el crecimiento de unos y otros, su reforzamiento al mismo tiempo que su utilizabilidad y docilidad; requirió métodos de poder capaces de aumentar las fuerzas, las aptitudes y la vida en general, sin por ello tomarlas más difíciles de dominar, si el desarrollo de los grandes aparatos de Estado, como instituciones de poder, aseguraron el mantenimiento de las relaciones de producción... como la escuela... en el campo de las técnicas políticas (Foucault, 2005: 170).

Bibliografía

- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM.
- Bourdieu, Pierre (2004). *Oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.
- Foucault, Michel (1996). *Genealogía del racismo. Erudición y saberes sujetos*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Foucault, Michel (2005). *Historia de la sexualidad, vol. 1: La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

Hobbes, Thomas (1970). *Leviatán*.

Pegoraro, Juan S. (2003, octubre-diciembre). «La violencia, el orden social y control social penal, Brasil». *Revista Brasileira de Ciências Criminas*, 45.

Pegoraro, Juan S. (2003, mayo). «Una reflexión sobre la inseguridad». *Argumentos. Revista de crítica social*, 2.

Popkewitz, T. S. (1998). *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*. Sevilla: MCEP.

Tejedoras de palabras, creadoras de mundos. La poesía y la fuerza de la palabra

Luz Beleguá Gómez López

Resumen

La palabra, instrumento que define, evoca y crea eso que llamamos realidad, se ha revestido de distintos trajes, pasa por el mito, la ciencia, el arte, y vive en cada cultura. Con María Zambrano, vemos que el pensamiento y la poesía tienen una misma raíz: la admiración, el pasmo ante la realidad inmediata de lo que nos rodea. El lenguaje, la palabra, nombra y crea mundos: la palabra crea al hombre y a su ser.

De tal manera, el hombre se autoconstruye mediante el habla. En palabras de Heidegger, el habla no es un instrumento disponible, sino aquel acontecimiento que dispone la más alta posibilidad de ser hombre. Pero, ¿cómo hablar?, ¿desde dónde?, ¿qué es lo que debe decir la palabra? El lenguaje no sólo radica en la correcta construcción discursiva, va desde su dimensión ontológica hasta aquello a lo que refiere, sin dejar de lado aquello que no puede enunciarse, pero que se pretende.

¿Qué es lo que la palabra refiere?, ¿qué mundos crea? La filosofía y la poesía han coincidido en «nombrar» lo real, aunque no siempre confluyen en el discurso. Este texto mira la correlación que la filosofía y la poesía mantienen, es decir, el establecimiento de un lenguaje que permita constituir el constructo de nuestro saber.

Tejedoras de palabras, creadoras de mundos

No puedo describir esta hoja verde
de venas verdes, venas amarillas.
La hoja es todo un mundo,
igual que el mundo de este mundo.
En la hoja de cada clara hoja,
otro mundo. En la ahogada hoja de la hoja,
mundo y más mundo.
La hoja de la hoja de la hoja.
Ramón Xirau, III, El cordero

«Dijo Dios: “Haya luz” y hubo luz [...] Dijo Dios: “Haya un firmamento por en medio de las aguas, que las separe unas de otras” [...] Y así fue». *Dijo y se hizo*; desde tiempos inmemoriales, la palabra es fuente creadora de un mundo o del mundo, desde el mito de origen y el cosmogónico, ésta es herramienta imprescindible para designar el mundo. No es casualidad que en casi todos los mitos cosmogónicos sea un decir imperativo, una promesa o una enunciación del Yo, el medio por el que el mundo o el hombre se realiza.

El lenguaje, como podemos notar, se vuelve un pilar en el que el hombre nombra y crea mundos, permitiendo no sólo su humanización, también el reconocimiento de sí. Parecería entonces que el lenguaje debería enunciar sólo una realidad, pero ¿qué es la realidad? Hemos heredado del positivismo una noción empirista de la realidad: «realidad es lo que es», lo que se mide, se cuantifica y se experimenta, es decir, la ultimidad radical. Esta categoría intenta dar cuenta de instancias físicas concretas, a partir de las que se pretende comprender lo real.

Según Antonio Gamoneda (2004), todo lenguaje genera conocimiento. Lo innombrado no tiene existencia intelectual, es lo desconocido. Pero lo desconocido es también lo aún no nombrado, y en éste aún se sitúa la posibilidad de un lenguaje creador, de un lenguaje de «revelación». O, siguiendo a los místicos vetero y neotestamentarios, un conocimiento que está ahí, pero que no se puede nombrar debido a la finitud del lenguaje mismo.

Podemos decir, entonces, que se distinguen al menos dos lenguajes: el del ámbito de lo *conocido*, es decir, el lenguaje informativo y convenido, en sus distintos usos (coloquial, científico, técnico y hasta literario); y el de lo *desconocido*, a saber, que intenta tocar lo inefable, lo no nombrado o lo apofático. Estos lenguajes no están diferenciados por su morfología, sino por su consistencia, su manera de relacionarse y su función. Dámaso Alonso (1966), en su texto *La poesía en san Juan de la Cruz*, dirá que el lenguaje que confluye en ambas funciones es el lenguaje poético. Basten algunos ejemplos de los miles existentes para dar cuenta de ello:

Fragmento

[...] N'a 'bu n'a di gekhe 'ñena rä ts'igädethä ha rä mänxa, n'a 'bu n'a rä hñä ge rä mänxa ha mädetho rä huähi.	Cada uno de nosotros es como el grano de maíz en una mazorca, cada lengua es una mazorca en medio de la milpa.
---	--

Ge dyä dethähee, dyä mänxahee, dyä huähihee ha yä 'batha ne ha yä hnini; hindi pe'tsihee yä juts'i ha nximhai, nge'ä, nehe, dyä haihee sehee.	Somos maíz, somos mazorca, somos milpa en los pueblos y en las ciudades; no tenemos fronteras en la tierra porque, igual, somos la tierra misma.
--	---

Di uñhee ne di hokihee ko rä noya, di japihee dä ndoni ha rä tu'māhai ne 'bu ha rä thexfanihai, nuni ha rä he'mi ne 'bu ha rä nt'ohnäbojä.	Producimos y creamos con la palabra, la hacemos florecer en la selva o en el desierto, sobre el amatl o en la computadora.
---	---

Jaime Chávez Marcos (Chávez, 2010).
Poeta otomí

Como vemos, la poesía, en este caso poesía indígena mexicana y contemporánea, nos revela una noción de realidad, de ser ahí y de ser en sí mismo. El individuo se reconoce y afirma como ente que pertenece a sí mismo y a un todo, no es un concepto estático, más bien, se mueve, ya sea

Naa
 Naa nga rini ruzá'
 naa nga bi xti' xilase
 Naa nga xbandá' ni zé
 Guirutí' ñuuna laa,
 gastí' nini' guchachi'
 Naa nga ti bandá' rirá gueela'
 ne ti stipi siado' guie'

Irma Pineda (Pineda, 2007)
 Poeta binizaa

con el viento de la nostalgia o con la tecnología de la computadora. Es un sujeto histórico que permanece y se renueva a la vez.

Estos tópicos son los mismos que la filosofía ha tocado y escudriñado a lo largo de su historia. Quizá hemos escuchado la afirmación: la poesía es una forma de conocimiento. Pero, ¿qué clase de conocimiento? No sólo es el conocimiento nacido de la sistematización de ideas o conceptos, tampoco nace de la realidad dada o en la que hemos sido arrojados, aunque pueda incluirla; es conocimiento de otra realidad. Siguiendo a Agustín Basave:

La filosofía y la poesía cumplen una función humana igualmente liberadora: la sospecha de que el universo no se limita a ser lo que es. No hay por qué oponer —aunque las hayan opuesto— la filosofía a la poesía, porque en rigor no estamos ante actitudes antitéticas, sino complementarias y convergentes. Filosofía y poesía son dos actitudes igualmente legítimas, sin tener que condenar la filosofía a la poesía o la poesía a la filosofía (Basave, 2002: 235).

Eduardo Nicol sostiene que la filosofía y la poesía son dos formas de ejecutar la palabra y el discurso. Éstas replantean el problema de la identidad, la memoria y la historia, así como el de la verdad y el sentido de la existencia. El lenguaje poético genera un conocimiento de la realidad creado y revelado por ella, que a la vez es la poesía misma. Es decir, si bien usa como herramienta la palabra convenida o de la convención, no necesita,

Soy
 Soy la sangre que da forma
 soy el viento de nostalgia
 Soy la sombra que se marcha
 con las lágrimas de nadie
 con el silencio de la iguana
 Soy figura que amanece
 con un silbido en las mañanas.

aunque pueda hacerlo con valor secundario, referirse a un mundo convenido o fenoménico; no está necesariamente obligada a informar sobre una realidad establecida en el exterior de ella misma, en el exterior de la poesía.

En su texto *Entre la poesía y el conocimiento*, Ramón Xirau (2001) afirma que la poesía establece una forma privilegiada de conocimiento del mundo —aunque no se puede afirmar que el fin último de la poesía es el de generar conocimiento—. La poesía abre puertas a ciertos aspectos de la realidad y ayuda a trascenderla. Hegelianamente hablando, el creador y el recreador de la poesía (poeta y lector) forman parte de un proceso que permite el conocimiento de la realidad.

Si esto es así y hablamos de conocimiento, entonces, por añadidura hablamos también de verdad: ¿habrá verdad si no hay conocimiento? En otras palabras, mediante el conocimiento que brinda la poesía se posee un tipo de verdades a las que, tal vez, no se podría acceder de otro modo. Es a través de la combinación del lenguaje conceptual, imaginativo y emotivo de la poesía que ésta puede desvelar esas verdades (Xirau, 2001: 523 y ss.). El «Romance sonámbulo» de García Lorca es un ejemplo claro de ello:

Verde que te quiero verde.
 Verde viento. Verdes ramas.
 El barco sobre la mar
 y el caballo en la montaña.
 Con la sombra en la cintura
 ella sueña en su baranda,
 verde carne, pelo verde,
 con ojos de fría plata.
 Verde que te quiero verde.
 Bajo la luna gitana,
 las cosas le están mirando
 y ella no puede mirarlas.

Verde que te quiero verde.
 Grandes estrellas de escarcha,
 vienen con el pez de sombra
 que abre el camino del alba.

La higuera frota su viento
 con la lija de sus ramas,
 y el monte, gato guarduño,
 eriza sus pitas agrias.
 ¿Pero quién vendrá? ¿Y por dónde...?
 Ella sigue en su baranda,
 verde carne, pelo verde,
 soñando en la mar amarga [...] (Armiño, 2007: 120).

El verde, que se vuelve melodioso, repetitivo, casi hipnotizante, indica vida y muerte a la vez; es el verde de las ramas, la vitalidad de la carne, pero también, el verde de los ojos de fría plata, refiriéndose al verdor del cuerpo muerto y a la tradición de poner dos monedas en los ojos, para pagar a Caronte y viajar en su barca. La palabra tiene siempre un significado. El que el significado poético sea un imposible en el «exterior» del lenguaje, el que carezca de referente no supone necesariamente una irrealidad. Sucede que la palabra será autorreferente o intrarreferente, es decir, que la palabra contiene un significado que no hace referencia a lo externo o al mundo fenoménico, sino que es una palabra que se refiere a sí misma, que el referente depende sólo de la palabra, verbigracia, que su realidad será efectiva en el cuerpo de la palabra misma.

Alusión fundamental en la que nos sumerge la poesía, porque más allá de la expectativa clarificante de estos lenguajes artificiales, antes que aclararnos las ideas, la poesía permite la apertura de dimensiones fundamentalmente radicales del ser de lo real. Desde este punto de vista, será la indeterminación, la interpretación de lo ambiguo en la poesía, lo esencialmente humano. La multivocidad de la palabra poética tiene su auténtica dignidad en que corresponde plenamente a la multivocidad del ser humano. En el poema el lenguaje retorna a algo que él, en el fondo, es: a una unidad mágica de pensar y acontecer.

Vemos, pues, que el conocimiento, la verdad y la realidad parecen moverse simbióticamente y que pertenecen a un mismo orden de ideas; sin embargo, en la historia de la filosofía, el lenguaje poético no siempre ha sido considerado válido para referir la realidad. Platón es el ejemplo más claro del caso. En el libro décimo de *La república*, Sócrates invita a Glau-

cón a reflexionar y dudar sistemáticamente sobre los poetas (los poetas trágicos); concluye «que todos los poetas, comenzando por Homero, son imitadores de imágenes de la excelencia y de las otras cosas que crean, sin tener nunca acceso a la verdad» (Platón, 2008: §600 y ss.), y sigue: «El poeta colorea cada una de las artes con palabras y frases, aunque él mismo sólo está versado en el imitar, de modo que a los que juzgan sólo en base a palabras les parezca que se expresa muy bien [...] tan poderoso es el hechizo que producen estas cosas».

Para Platón, la verdad alcanzada por el poeta es gratuita frente al absoluto alcanzado por la filosofía. El filósofo aspira a la unidad, es decir, a la verdad excluyente de todo error y engaño, en sus palabras, distingue la apariencia de la verdad. Por otro lado, la unidad que ofrece la poesía no excluye nada, abarca lo que es y lo que no es en «admirable justicia caritativa, pues todo tiene derecho a ser hasta lo que no ha podido ser jamás. El poeta saca de la humillación del no ser a lo que en él gime, saca de la nada a la nada misma y le da nombre y rostro» (Zambrano, 2005: 23).

Sin embargo, y en plena paradoja, es el mismo Platón quien reivindica a la poesía, reconciliándola con el pensamiento y con la filosofía. La llave de dicha mediación se encuentra en el amor y la belleza: el *Fedro* y *El banquete*: «En el amor está la cuestión verdadera» (Platón, *Fedro*: §61). Juan de la Cruz, poeta místico español, dará cuenta de ello:

[...]
 Mi Amado, las montañas,
 Los valles solitarios nemorosos,
 Las islas extrañas, los ríos sonoros,
 El silbo de los aires amorosos.

La noche sosegada
 En par de los levantes de la aurora,
 La música callada,
 La soledad sonora,
 La cena que recrea y enamora [...] (Cruz, 2000).

Estas estrofas (13 y 14) del *Cántico espiritual* muestran cómo el amor parte de lo corpóreo, la carne (los valles, las ínsulas, los ríos, los aires), y se eleva a la razón (la noche, la música, la soledad, la cena). El amor reúne la carne y la razón en un mismo decir. La poesía, que es carne y lidia con la carne, transita de la apariencia a la razón (al logos y al ser).

Pero cómo es posible este cambio, ¿cómo las dos mitades de la palabra: filosofía y poesía, han podido volver a fusionarse? María Zambrano nos diría: por el amor. Es sabido que Platón parte del orfismo y los misterios, no sólo como método para encontrar la verdad, también como experiencia vital. Es así que el amor era parte de su constructo del ser. De tal modo, no podía quedar excluido de su filosofía, y con el amor, la belleza visible y las apariencias, en suma, aquello para lo que vive y por lo que muere el poeta. Y aunque Platón no justificó explícitamente a la poesía —la autora se pregunta: ¿Cómo al llegar aquí no sintió Platón la necesidad de justificar a los poetas como hombres esclavizados por este delirio? (Zambrano, 2005: 67)—, de hecho, al «salvar al amor de su total destrucción», también salvó a la poesía como enunciación de la realidad.

La realidad es compleja y polisémica, es en esta polisemia donde radica la finitud de nuestro saber y nuestro poder decir. Finitud que se ve trascendida en el decir poético, «que abarca el ser y el no ser», como diría María Zambrano. Un decir que no nombra el sentido de la definición conceptiva, sino que señala, que ilumina senderos. Un decir que no es el de la argumentación, sino más bien, el de la mostración. Xavier Villaurrutia nos servirá de ejemplo:

Es mi amor como el oscuro
panal de sombra encarnada
que la hermética granada
labra en su cóncavo muro.

Silenciosamente apuro
mi sed, mi sed no saciada,
y la guardo congelada
para un alivio futuro.

Acaso una boca ajena
a mi secreto dolor
encuentre mi sangre, plena,

y mi carne dura y fría,
y en mi acre y dulce sabor
sacie su sed con la mía.

El «Soneto a la granada» muestra un amor que duele, hermética granada. No se trata de un grito de auxilio, es más bien un decir del dolor, de la soledad, de un sentir que *es* y, por tanto, es verdad. En el tránsito por la búsqueda de la verdad, es posible notar que, igual que la filosofía, la labor de poetizar se vuelve componente importante del existir, tal como se ve en la ontología hermenéutica de Heidegger o de Gadamer. Pues en estas teorías importan más los nexos que se establecen entre sí al pensar y al poetizar, que la superioridad de uno sobre el otro, como ha ocurrido a lo largo de su historia. Más bien, entre filosofía y poesía existe una fecunda tensión que ha acompañado «todo el camino del pensar occidental» (Gadamer, 2001: 173).

Rubén Darío, en su poema «Filosofía», muestra, con claridad y humor, la fricción entre ambas:

Saluda al sol, araña, no seas rencorosa.
Da tus gracias a Dios, ¡oh, sapo!, pues que eres.
El peludo cangrejo tiene espinas de rosa
y los moluscos reminiscencias de mujeres.
Sabed ser lo que sois, enigmas siendo formas;
dejad la responsabilidad a las Normas,
que a su vez la enviarán al Todopoderoso...
(Toca, grillo, a la luz de la luna, y dance el oso).

¿Es la filosofía una araña rencorosa?, ¿es un sapo cantor, incapaz de dar gracias a Dios? De esta manera, el discurso poético se encuentra siguiendo a la verdad, nominando al fenómeno, empresa típicamente filosófica, ahí donde menos se lo espera y con la novedad de los encuentros humanos,

bajo cualquier circunstancia. Es, pues, que la filosofía y la poesía son herramientas de acceso al ámbito de lo real, y presentan, no una única verdad, sino distintas caras del fenómeno, siempre vinculadas y convergentes.

A manera de conclusión cito a María Zambrano

De no tener vuelo el poeta, no habría poesía, no habría palabra. Toda palabra requiere un alejamiento de la realidad a la que se refiere; toda palabra es también, una liberación de quien la dice. Quien habla aunque sea de las apariencias, no es del todo esclavo; quien habla, aunque sea de la más abigarrada multiplicidad, ya ha alcanzado alguna suerte de unidad, pues que embebido en el puro pasmo, prendido a lo que cambia y fluye, no acertaría a decir nada, aunque este decir sea un cantar.

Bibliografía

- Alonso, D. (1966). *La poesía en San Juan de la Cruz*. España: Aguilar.
- Armiño, M. (2007). *Antología poética*. España: Edaf.
- Basave, A. (2002). «Interacciones y proyecciones de la filosofía y la poesía». En E. A. Basave, *¿Qué es la poesía? Introducción a la filosofía poética* (p. 235). México: FCE.
- De la Cruz, J. (2000). *Obras completas*. España: Monte Carmelo.
- Gadamer, H. G. (2001). *Estética y hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Gamonedá, A. (2004). «Poesía y realidad». *Encuentros en Verines*, 20, p. 4. Recuperado de la web de la *Revista de Letras*.
- Chávez Marcos, J. (2010). *Eliac*. Recuperado de <<http://www.nacionmulticultural.unam.mx/eliac/introduccion>>.
- Pineda, I. (2007). «Naa». *Iguana azul*, 10.
- Platón. (2008). *La república*. Madrid: Madrid.
- Ramón, X. (2001). *Entre la poesía y el conocimiento. Antología de ensayos críticos sobre poetas y poesía iberoamericanos*. México: FCE.
- Zambrano, M. (2005). *Filosofía y poesía*. México: FCE.

Libertad y causalidad. Conceptos complementarios u opuestos

Agustina Ortiz Soriano

Resumen

La intención del hombre por conocer y resolver los misterios que se le presentan, así como los problemas que han merecido su atención a lo largo de la historia, la mayoría de las veces se ha visto escindida por la pretensión de disociar y polarizar los contenidos que abarcan tanto las ciencias naturales como las ciencias sociales, o también llamadas las *Naturwissenschaften* y *Geisteswissenschaften*.

Descartes, el llamado padre del racionalismo, argumenta que las dos sustancias finitas, lo extenso y lo pensante, permanecen sin contacto, como un dualismo entre lo espiritual y lo material, entre el cuerpo y el alma, dualismo en el cual no se ve cómo el alma pueda mover al cuerpo sin que se explique de qué modo se articula una sustancia con la otra. En la obra de Descartes titulada *Tratado de las pasiones* (1985), el autor intenta explicar por qué el hombre no es un mero mecanismo.

Leibniz (2004), por su parte, rectifica la noción de *mundo* como simple extensión, introduciendo la noción de *fuera o conatos* en primer plano y convirtiendo la física estática en dinámica, pues, según él, no es posible concebir una realidad sin el elemento dinámico.

Son muchos los pensadores que se circunscriben en torno a esta polémica, pero en esta ocasión me centraré en exponer uno de los pares conceptuales de la filosofía kantiana, a saber, el de *libertad y causalidad*.

El concepto de libertad ha sido considerado como pieza clave de las llamadas ciencias del espíritu, mientras que el concepto de causalidad se ha

visto reducido a los temas de las llamadas ciencias duras, contraponiéndose uno al otro sin que se muestre plano alguno en el que puedan coincidir o conciliarse.

La libertad es uno de los conceptos más fecundos y más problemáticos a los que nos hemos enfrentado a lo largo de la historia y, al mismo tiempo, es aquel concepto que más carga axiológica ha merecido de nosotros, en cuanto se concibe como la capacidad de actuar independientemente de los móviles sensibles, es decir, como la *elección* y la *determinación* de nuestros actos.

El concepto de libertad es un concepto puro de la razón que, precisamente por ello, es trascendente para la filosofía teórica; es decir, es un concepto tal que no puede ofrecerse para él ningún ejemplo adecuado en cualquier experiencia posible (Kant, 1996: 225).

La certeza en la libertad es nuestro punto de apoyo para demostrar que nuestras decisiones, en cuanto causas eficientes, no pueden corresponder únicamente al ámbito de la naturaleza, por lo que tiene que ser considerada como obra del libre arbitrio de los hombres, es decir, de su libertad.

Podemos entender la libertad como la capacidad de actuar independientemente de los móviles sensibles; como la elección y la determinación de nuestros actos de acuerdo con las leyes de la razón, pero no podemos dejar de lado el concepto de causalidad, en el cual se puede pensar un curso mecánico y preestablecido en el desarrollo de la historia y, por ende, de las acciones del hombre.

Traigamos nuevamente al plano argumentativo el concepto de libertad y, partiendo de éste, establezcamos en dónde coloca Kant el punto de unión entre libertad y causalidad, desde el cual se puede precisar que la aparente oposición entre dichos conceptos es falsa; por lo que la unificación entre libertad y causalidad no sólo puede ser pensada, sino que además debe ser realizada.

Por definición, el ámbito de acción y limitación de la libertad externa es crucial, ya que en estas líneas se encuentra la piedra de toque para que los individuos reconozcan la autoría de sus acciones, la cual se encuentra íntimamente vinculada con el concepto de *voluntad*.

Según Rivera (2003: 55), Kant define a la voluntad como un tipo de causalidad porque se trata de un poder capaz de producir efectos en el mundo,

a saber, sus acciones y las consecuencias de las mismas. Sin embargo, lo que es propio a la naturaleza del hombre es ser libres; esto es algo que no podemos decir de los demás seres vivos, ni de los objetos.

Cabe mencionar que el concepto de causalidad al que se aduce en la cita parecería que corresponde al plano del conocimiento inteligible, y que la casualidad a la que se hace referencia en el plano de las ciencias naturales es una causalidad mecánica, en tanto se vincula al par conceptual acción-reacción.

En el área de la física se sostiene que cualquier evento está causado por otro anterior. Por lo tanto, si se conoce con precisión el estado actual de algo, será posible predecir su futuro; dicha tesis fue sustentada por la ciencia.

Esta postura presenta tintes peligrosos, puesto que puede caer en lo que se conoce como determinismo, lo que anunciaría de manera negativa que no existe la libertad y que sólo somos una especie de marioneta del destino, aunado a que dejaría en entredicho el libre arbitrio y la racionalidad del hombre. Como no somos una marioneta, pero no lo es por lo que al concepto de *causalidad*, tendríamos que agregar el concepto de *necesidad*, es decir, se necesita concebir al ser humano como un ser libre, al cual pueda imputársele la carga moral de sus actos.

Sin embargo, para Kant el papel que juega el concepto de causalidad con relación al de libertad *no* debería ser escindido. El concepto de una causalidad lleva consigo el de las *leyes* según las cuales por algo que llamamos causalidad tiene que ser puesta otra cosa, a saber, la consecuencia. Tenemos que la libertad, si bien no es una propiedad de la voluntad según leyes naturales, no por ello carece por completo de la ley, sino que tiene que ser más bien una causalidad según leyes inmutables, pero de tipo especial, pues de otro modo una libertad libre sería un absurdo (Rivera, 2003: 55).

El concepto de causalidad, en el cual se puede pensar un curso mecánico y preestablecido en el desarrollo de la historia y, por ende, de las acciones del hombre, se delineó de la definición de causalidad que ostenta la física, la cual permite suponer la existencia de un determinismo incluso en la acciones de los hombres, y no podemos darnos el lujo de correr semejante riesgo.

Así, el término causalidad es capaz de subsumir en sí mismo a las dos grandes corrientes de pensamiento, en cuanto la causalidad contiene en sí

el uso de las leyes, y las leyes son de la naturaleza o de la libertad. La ciencia de la primera se encuentra en las llamadas ciencias duras, de manera más específica en la física, mientras que de la segunda se ocupa la ética, a la que algunos llaman doctrina de la naturaleza humana o estudio de las costumbres.

Es precisamente en la doctrina de la naturaleza humana que encontramos y rescatamos el sentido positivo de libertad, desde el cual nosotros, los seres humanos racionales, elegimos qué tipo de leyes son las que vamos a adoptar. Si la voluntad es libre, las leyes que ha elegido son producto de la misma libertad, a su vez, producto de una deliberación, entonces las leyes que lo rigen ahora son aquellas que la misma voluntad se ha dado, por lo que la causalidad que se presenta no es mecánica sino racional, puesto que no se puede elegir si no se es autónomo, es decir, libre.

Respecto a la problemática planteada por los conceptos de libertad y causalidad, Kant (2006: 231) señala lo siguiente:

Aquí se muestra, hay que confesarlo abiertamente, una especie de círculo, del cual, según parece, no se puede salir. Nos admitimos como libres en el orden de las causas eficientes para pensarnos bajo leyes morales en el orden de los fines, y de la voluntad, pues la libertad y la legislación propia de la voluntad son ambas autonomía, y por tanto conceptos intercambiables, pero precisamente por eso uno de ellos no puede ser usado para explicar el otro e indicar su fundamento.

Si revisamos detenidamente la cita anterior, nos damos cuenta que la contradicción entre libertad y causalidad (necesidad natural) es sólo aparente; ya que la realización de la libertad externa del hombre sólo puede efectuarse por medio de una relación de asociación, de interacción entre los otros, los cuales son seres autónomos.

En este sentido es que la unificación de libertad y causalidad no presenta problema ni contradicciones; ahora bien, el considerar estos dos conceptos como partes de una misma unidad es una condición indispensable para pensar en que la libertad del hombre ha quedado salvaguardada, pero en una particular relación dentro de las leyes, las cuales inciden en la

libertad por medio de la causalidad de la razón, no por una causalidad empírica o condicionada.

Recordemos que el hombre pertenece a los dos mundos, al mundo sensible o de la naturaleza, determinado por leyes, y al mundo inteligible, en el cual despliega su libertad a través del libre arbitrio, y los dos mundos, mostrando el uso práctico de su razón y la orientación de los actos por medio de la causalidad.

Es indispensable poner a salvo la libertad del hombre, ya que es precisamente en la libertad, en esta relación con la causalidad en las leyes, en donde se tiene que visualizar la realización en el mundo de aquella tarea que la naturaleza ha conferido a la humanidad en su conjunto para su realización a través de la historia, a saber, el sumo bien político. La naturaleza quiere irresistiblemente que el soberano bien político se realice en la historia, lo cual significa «no que él *tenga* que acontecer un día conforme a una ley, sino que del uso que el hombre hace de su libertad, dependerá *el que* [el soberano bien político] pueda acontecer un día». Pues, lo aceptemos o no, la realización del sumo bien político tiene que ver con la práctica de la política, la cual es un atributo único del hombre; en palabras de Gómez Caffarena (2010: 39), se diría que la política es una teoría ordenada a una práctica que todavía sigue dependiendo de la libertad del hombre.

Las acciones del hombre, tanto en lo general como en lo particular, siguen aún dependiendo del hombre, toda vez que éste es quien decide, a través de sus actos, cómo realizar el proceso de la finalidad de la naturaleza por medio de su libertad externa. Para que sea posible la interacción de estas libertades, es necesario considerar a la libertad como una libertad limitada por las leyes, en la que dicha limitación es entendida como la piedra de toque de toda posible coexistencia, ya que el ejercicio de la libertad implica estar bajo la regulación de las normas y el derecho, del mismo modo que el orden del universo tiene que sujetarse al curso mecánico de la naturaleza, es decir, a las leyes de causalidad.

Lo que es importante rescatar aquí es que la razón presenta la ley de coexistencia de todos bajo una ley universal que excluye el derecho de excluirse, pues si alguien pudiera excluirse entonces se encontraría en una posición de ventaja o, bien, en una posición de vulnerabilidad respecto a quienes se encuentran en el marco del derecho. Puede decirse que este es-

tablecimiento universal de la paz no constituye sólo una parte, sino la totalidad del fin final de la doctrina del derecho (Kant, 1999: 195). De lo que se trata es de universalizar las leyes y los derechos con el afán de lograr un acuerdo entre las personas; el objetivo de toda acción política entonces debe estar orientado a la realización del sumo bien político.

Si bien es cierto que la libertad del hombre tiene que ser una libertad limitada y sometida por leyes, es muy importante no perder de vista que es gracias a la autonomía y la libertad de los hombres que se puede entrar en un estado de conciliación de las libertades. No debemos olvidar que es el dualismo razón-naturaleza el que ha posibilitado y puesto en movimiento el problema fundamental que nos ocupa. La moral y la legalidad son como externas, es decir, las que se refieren al ámbito de la moralidad y las que tienen que ver con el ámbito de la legalidad. La suma de todas las acciones de los individuos es realizada por la libertad del hombre en cuanto ser libre y autónomo, por lo que la historia se presenta entonces como la obra de la libertad del hombre, no de la naturaleza o, dicho en otras palabras, de la causalidad.

Bibliografía

- Descartes, R. (1985). «Discurso del método». En *Tratado de las pasiones del alma*. Planeta.
- Gómez Caffarena, José (2010). *Diez lecciones sobre Kant*. Trotta.
- Herrero, S. J. Francisco Javier (1975). *Religión e historia en Kant*. España: Gredos.
- Kant, Immanuel (1999). *La metafísica de las costumbres* (Adela Cortina Orts, est. int.; Adela Cortina Orts y Jesús Conill Sancho, trad. y notas). Tercera edición. Tecnos.
- (2006). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (José Mardomingo, ed. y trad.). Barcelona: Ariel.
- Leibniz, G. B. (2003). «Examen de la física de Descartes», «Monadología», «Discurso de metafísica», «Nuevo tratado para la comunicación de las sustancias» y «Resumen de la teodicea». En *Escritos filosóficos* (Ezequiel de Olaso, ed.). Antonio Machado Libros.
- Rivera, Faviola (2003). *Virtud y justicia en Kant*. México: Distribuciones Fontamara.

Habermas en el aula. Los usos pragmáticos, éticos y morales de la razón práctica tensores de la cotidianidad escolar

Alicia Isabel Cruz Cedillo

Resumen

El presente escrito tiene la intención de hacer una reconstrucción de tipos ideales de ambientes áulicos que permitirá establecer elementos para la interpretación de la realidad en las líneas de discusión de la razón práctica. Lo que se hace y se dice en la cotidianidad escolar se tensa en diversas direcciones que pretendemos clarificar.

Habermas destaca tres fuentes de discusión de la filosofía práctica: ética aristotélica, utilitarismo, teoría de la moral kantiana. Estas tres tradiciones se articulan para ayudarnos a comprender que las acciones con las que nos conducimos invariablemente obedecen a distintas motivaciones; ante las diferentes circunstancias de la vida se hacen constantemente elecciones, y el espacio escolar no es la excepción.

Las dimensiones pragmática, ética y moral de la razón práctica se ponen en juego todo el tiempo en la cotidianidad de la escuela. Aquí la discusión habermasiana adquiere un sentido importante para cuestionar justamente esta cotidianidad. Mirar desde Habermas lo que aparentemente se ha naturalizado puede darnos luces para la comprensión de lo que hoy sucede en la escuela. Serán las características de los problemas que se presentan en la vida del aula las que marquen la línea a seguir para actuar en consecuencia de manera pragmática, ética o moral.

El espacio áulico como referente en la formación de los estudiantes existe a partir de una serie de disposiciones implícitas y explícitas. Esto es, por un lado, los modos de ser, las pautas de comportamiento y lo que se privilegia

como bueno o deseable en la escuela — con sus respectivas resistencias —; y por otro lado, las prácticas normativas que a través de un programa escolar se pretenden poner en juego para el logro de los objetivos de la educación. De una u otra forma, son los estudiantes los que lidian o bien conviven entre lo que el discurso educativo pretende y lo que en su espacio escolar sucede a partir de las interpretaciones de éste, las formas tradicionales de enseñar e incluso la manera en que conciben la profesión sus maestros.

¿Cómo es que se conforma el espacio áulico? Al referirnos a un espacio determinado para ejercer prácticas educativas sin duda viene a nuestra mente la institución escolar; si hacemos un poco de historia, es la escuela el espacio por excelencia de la modernidad. La escuela como institución en la que se fincaron las expectativas de crecimiento de las naciones, se posiciona como poseedora de la razón. El ideal modernista ve en este espacio un lugar fecundo para plasmar sus principios y es también en la escuela donde se expresa el proyecto político de nación.

Sin embargo, cabe ahora cuestionarse sobre el contenido de esa pretensión: ¿Qué es lo que se vive en las aulas? ¿Acaso se finca un proyecto común entre los ciudadanos en ciernes? ¿Se establecen las condiciones para la formación de los estudiantes? Las dimensiones pragmática, ética y moral de la razón práctica se ponen en juego todo el tiempo en la cotidianidad de la escuela. La discusión habermasiana adquiere un sentido importante para cuestionar justamente esta cotidianidad; «invitar» a Habermas con este análisis para mirar de otra forma lo que aparentemente se ha naturalizado puede darnos luces para la comprensión de lo que hoy en día llamamos escuela en referencia a un proyecto político más que nacional, global.

El punto de partida: ¿Cómo pensamos a la escuela?

Es momento, pues, de abrir la discusión acerca de lo que se privilegia en la escuela. Para esto se analizarán las implicaciones éticas, pragmáticas y morales de los discursos en la implementación estratégica de los elementos organizativos que se proponen de manera formal, así como también lo que en la vida cotidiana de la escuela se torna natural. Lo que en este sentido se abre es un cuestionamiento para el cual será fundamental realizar una revisión a través de estos conceptos trabajados por Habermas.

En su escrito «Los usos pragmáticos, éticos y morales de la razón práctica» Habermas (1991) destaca tres fuentes de discusión de la filosofía práctica: ética aristotélica, utilitarismo, teoría de la moral kantiana. Estas tres tradiciones encuentran cabida dentro de una articulación que permite comprender que las acciones con las que nos conducimos invariablemente obedecen a distintas motivaciones; ante las diferentes circunstancias de la vida se hacen constantemente elecciones, y el espacio escolar no es la excepción. El privilegio de ciertas pautas sociales y culturales, los modos de ser de los estudiantes, los estilos de enseñanza, el *status* del maestro, en fin, todos los elementos que convergen en la vida de la escuela serán materia para el análisis.

Para contextualizar diremos que el *discurso pragmático* se concibe poniendo en marcha la tecnología adecuada; es un programa practicable con instrucciones estratégicas. Por su parte, el *discurso ético-existencial* se entiende como un consejo para orientarse correctamente en la vida, cómo encauzar mi modo de vida personal, consejos clínicos de vida buena en un tono aristotélico. Por último, el *discurso practico-moral* es un entendimiento con los otros hacia la solución de un conflicto en la acción regulada por normas o juicios.

El autor destaca que la razón práctica tiene tres usos: lo útil, lo bueno y lo justo; cada uno de ellos adquiere significado en el discurso de la ética, en el de la moral y en el discurso pragmático. Serán las características de los problemas que se presentan en la vida de la escuela y, más específicamente, en la vida del aula las que marquen la línea a seguir para actuar en consecuencia de manera pragmática, ética o moral. Sin pretender que se piensen las situaciones escolares como aisladas, es necesario hacer una distinción para entender los sentidos y las implicaciones de cada uso de la razón práctica. Para tal propósito haremos un recorrido por algunos tipos ideales de ambientes áulicos que nos darán pistas para comprender más a fondo estas categorías que son la columna vertebral del presente escrito.

El hacer una reconstrucción de estos tipos ideales permitirá establecer elementos para la interpretación de la realidad; desde la postura habermasiana, la reconstrucción como procedimiento posibilita trascender la mera observación, pues la comprensión como experiencia comunicativa es una experiencia intersubjetiva en la que se ponen en juego las pre-

tensiones de validez. Habermas (1993: 309) dice: «con ayuda de una oración que refleja una observación puedo *describir* el aspecto observado de la realidad; con ayuda de una oración que reproduce la interpretación del sentido de un producto simbólico puedo dar razón, *explicar el sentido* de tal emisión o manifestación», y es en esta explicación de sentidos que se irá dando la reconstrucción de tipos ideales, en este caso, de los maestros y sus ambientes áulicos.

Al presumir que cada tipo ideal de maestro es determinante en la constitución de un tipo de ambiente en el que se promuevan o inhiban cualquier cantidad de acciones de las que los estudiantes serán partícipes, se encuentra la importancia de indagar sobre las intenciones, acciones u omisiones de los docentes; por lo que se revisarán los casos particulares de ambientes áulicos tutelados por los maestros denominados «estrictos» y los maestros a los que llamaré «permisivos», para concluir de manera muy general con los maestros «dialógicos».

El ambiente estricto: El control del cuerpo y los espacios

En un ambiente presidido por el maestro estricto se da notable importancia al *orden* que debe prevalecer en el aula. Esto es, si se tiene al estudiante callado, sentado y trabajando será una buena señal de la labor. Otro motivo de satisfacción será que sus alumnos se mantengan sin *problemas de conducta* —como algunos los llaman—. Si los alumnos permanecen en el salón, entonces será un indicador de que el maestro mantiene el «control de grupo».

Una imagen de eficiencia es el objetivo que se desea alcanzar, pues lo que los otros vean en su aula será la carta de presentación del maestro estricto; el dominio de los espacios áulicos será considerado como su territorio, que defenderá, pero a la vez, desde la mirada de los estudiantes, constituirá en varias ocasiones una especie de prisión en la que, parafraseando a Foucault, se materializará toda esa tecnología del poder del maestro sobre sus cuerpos. El aula como espacio será también un instrumento de control.

El maestro detenta el poder y tiene la facultad de decidir cuándo un estudiante ya no puede permanecer en su lugar y le asigna otro con la finalidad de seguir manteniendo el orden, pues un alumno que se empieze

a relacionar con sus compañeros de una manera que no es adecuada para él debe ser retirado de este espacio para ser colocado en otro. Él es el único que puede indicar con quién trabajarán los estudiantes en alguna actividad, o bien elegirá a quien permitir salir del salón. El movimiento grupal sigue el ritmo que el maestro estricto marca. En ocasiones haciendo uso de la amenaza intenta incentivar a los alumnos para el trabajo al advertir que «se quedarán sin recreo» o «se irán tarde a casa».

El exceso autoritario en el que cae el profesor estricto al sentir que tiene la facultad de controlar los cuerpos y los espacios de los estudiantes se ve complementado con el dominio sobre el tiempo. El tiempo, posesión preciada de los sujetos, también es tocado por el maestro estricto. Ejemplo de ello es la hora de recreo o la salida de clases, en las que si los estudiantes no han terminado la tarea asignada, o bien desobedecieron a las indicaciones del maestro sobre los puntos anteriormente expuestos, saben de antemano que se quedarán sacrificando parte de su tiempo junto con el maestro; éste tendrá la potestad de quitar u otorgar el uso del tiempo a los estudiantes cuando lo considere pertinente, pero además hará gala de su habilidad manipuladora para hacer comprender al niño que «es por su bien» o tal vez esté convencido de ello al participar de una *comunicación sistemáticamente distorsionada*, que Habermas (1993) describe, en la que se da un autoengaño para el logro de sus fines.

a) El uso ético

Si entendemos el uso ético de la razón práctica como una construcción del proyecto existencial de cada sujeto, encontramos en el ambiente estricto serias dificultades para conseguirlo, dado que la aspiración a una *vida buena* se enmarca en lo que el profesor considera como bueno. Los estudiantes que se adscriben a favor del proyecto del maestro tienen un lugar especial, pues se colocan como alumnos ejemplares, a la vez que los que no logren adaptarse al molde —por decirlo de alguna forma— serán evidenciados como *los malos alumnos*.

Ante la dinámica de cada aula que pareciera llevar un ritmo inalterable por las pautas que se establecen entre maestro y alumnos, de manera casi inesperada surgen situaciones que *atentan* contra la *armonía* lograda en el salón de clase. Tales situaciones son protagonizadas por alumnos que

de cierta manera expresan su desacuerdo con lo que acontece en el aula. En este sentido, el maestro estricto encuentra a estos estudiantes inconvenientes para su proyecto áulico y hará lo necesario para instalarlos en lo que él considera bueno. Ante estas limitaciones es claro que se restringe el uso ético de la razón práctica de los estudiantes.

b) El uso moral

Como se puede ver, cualquier cosa que amenace la sintonía del aula es desdenada y se hace lo necesario para apagar esas señales de espontaneidad; en la fractura del proyecto ético-existencial del estudiante como sujeto, viene después la degradación del vínculo con los otros. En este sentido es pertinente decir que el uso moral de la razón práctica, sustentado en lo que se entiende como *justo*, será también entendido sólo desde la perspectiva del maestro, pues las acciones estarán enmarcadas por un carácter heterónimo en el que los estudiantes adquieren modos de ser o normas de manera externa a su voluntad. Entonces, si el vínculo moral se integra en un diálogo constante con los otros significativos se corre un riesgo en el ambiente estricto: «El carácter se me parecería entonces como mi manera de existir según una perspectiva finita afectando mi apertura al mundo de las cosas, de las ideas, de los valores, de las personas» (Ricoeur, 1996: 114).

Es probable que el estudiante *creyente* siempre atento a las disposiciones del maestro esté convencido de que su acción es la correcta; sin embargo, este principio de heteronomía con el que conduce su voluntad es calificado por Kant (2007) como el origen de todos los principios ilegítimos de la moralidad. La afirmación kantiana cobra sentido también en los estudiantes *escépticos* que se rigen también en un ambiente de heteronomía; sin embargo, a diferencia de los creyentes, tienen sus reservas en la credibilidad que otorgan al maestro pero dan cumplimiento a lo que se dice en el salón. La razón es evitar posibles reprimendas, por lo que se mueven en imperativos hipotéticos (el imperativo hipotético señala solamente que la acción es buena para algún propósito posible o real). En este caso el propósito es evitar recibir amenazas o reprimendas, mas no el cumplir las normas porque reconozcan que son buenas y estén de acuerdo con ellas.

c) El uso pragmático

El registro del uso pragmático se regirá por *lo útil*, y a primera vista esto sólo implicaría al plano de las cosas; sin embargo, basta con detenernos a pensar en el aula del maestro estricto para comprender que en este caso lo pragmático no sólo se aplica a los objetos sino también a los sujetos. El ideal de alumno va tomando forma de acuerdo a las expectativas del maestro, sin dar lugar a la revisión de dicho ideal. Al utilizar todos los medios de los que puede echar mano para lograr sus objetivos, tiende a cosificar al estudiante. Esto deviene en la pérdida de respeto a la dignidad y la anulación de posibilidades de autenticidad del estudiante, entendida desde Taylor como un fin que plantea un modo de vida en el que se logra la integridad como seres humanos: «Se convierte en algo que hemos de alcanzar, con el fin de ser verdaderos y plenos seres humanos» (Taylor, 1994: 62).

Si en el aula de clases sólo existe una voz válida —la del maestro— se coarta, en primer lugar, la expresión natural de los niños y, en segundo lugar, su acción se ve más bien *orientada al éxito*. Desde una línea estudiada por Habermas se hablaría de una racionalidad estratégica, ya que se vale de una serie de reglas de elección racional para influir a otros —los niños—, en la que pareciera llevarse a cabo un diagnóstico inicial y la utilización de medios para lograr ciertos fines. Dicha acción se expresa en actos de habla constatativos y sometidos a criterios de verdad, una verdad que es absoluta e inamovible para el maestro estricto y en la que los estudiantes deben creer de manera irrefutable.

Los dispositivos que destacan en este uso pragmático son, entre otros, la amenaza, el regaño y la disposición del tiempo y los espacios de los alumnos. Al nutrir este ambiente con acciones como éstas, los alumnos se van perfilando hacia ciertos estándares (mismidad); los alumnos creyentes o escépticos (Razo, 2006) cumplen con las características requeridas. De esta forma se garantiza el control de los sujetos y así predominan las razones del maestro. En esta aceptación los niños entran en una dinámica del *supplicio* —término empleado por Foucault— en cuanto técnica, para la cual se establecen tiempos, calidad e intensidad, que puede ser graduada según la situación; el *supplicio* a través de la palabra que hay detrás: manipulación o comunicación sistemáticamente distorsionada. De acuerdo con Habermas, en la primera el engaño es consciente por parte de uno de los actores

hacia el otro —el profesor actuará sabiendo lo que quiere obtener—, mas en el segundo caso el engaño es inconsciente, por ende un autoengaño para el logro de sus fines.

El ambiente permisivo: Las condiciones libertinas en el aula

Si observamos un aula en la que trabaje un maestro del tipo permisivo, encontraremos notables diferencias con respecto al ambiente anterior, pues en un inicio no se pueden percibir las reglas que dan movimiento a la dinámica del grupo. Se podría pensar en algún momento que dichas reglas no existen o que los estudiantes al igual que el maestro las instituyen y las derogan a cada instante; sin embargo, en este ambiente tan confuso en ocasiones se devela una regla que al parecer no cambia: la tendencia a la anarquía.

La libertad que pretende instituir en el salón de clases el maestro permisivo instaura más bien las condiciones para el libertinaje, tanto el propio como el de los estudiantes, en el entendido de que todo es aceptable en el ejercicio de la «libertad». Se entra en una atmósfera de sinsentido, un ambiente absurdo que no puede tener una explicación clara. En el contexto de su salón de clases, mientras algunos estudiantes hablan, otros están de pie fuera de su lugar, algunos otros salen sin pedir autorización y otros se pelean, el maestro puede estar dando alguna indicación de la actividad que realizarán. Esto da como resultado la dispersión y, obviamente, el poco éxito en lo que se pretendía lograr con dicha actividad. Esta falta de sentido provoca que se divague en el tiempo, en el espacio y en los tópicos de abordaje. El resultado es la incoherencia en las dinámicas grupales y académicas.

a) El uso ético

Por las situaciones recién descritas, se observa que el sentido de libertad que tiene el profesor permisivo lleva a sus estudiantes a un clima de libertinaje. El maestro puede estar ocupado en varias cosas a la vez y atendiendo a los alumnos que se acercan sin preocuparle lo que ocurre con los que no están con él. Esta idea equivocada de libertad que el maestro lleva como estandarte de su práctica, que podría condensarse en la máxima de: «el ser fiel a sí mismo» permisivo, pierde de vista la noción de los que lo rodean.

Así se pudiera pensar en una libertad para construir cada uno su propio proyecto de vida; sin embargo, esto no es así, pues subyace un relativismo sin conciencia de sí. Lo que promueve el maestro entre los estudiantes es la indiferencia y el desenfreno, tanto en las acciones como en las palabras. El exceso, pues, en la concepción de la libertad con el maestro permisivo será denominado libertinaje.

En el momento en que el profesor permisivo posibilita estas acciones, da valor desmedido a la estima de sí, dejando a un lado la solicitud, pero desde la mirada de Ricoeur, a la estima de sí la solicitud agrega la carencia que hace que necesitemos amigos. De esta forma, el sí se percibe como otro entre los otros; la solicitud añade la dimensión de valor que hace que cada persona sea irremplazable: «de este modo se convierten en equivalentes la estima del otro *como sí mismo* y la estima de *sí mismo como otro*» (Ricoeur, 1996: 202).

Una idea de libertad bien entendida daría paso a mirar las expectativas y propuestas de sí mismo pero también las de los demás, con la finalidad de establecer una convivencia que posibilite relaciones auténticas entre los sujetos. Ésta es la idea de autenticidad postulada por Taylor cuando sostiene que: «la autenticidad es en sí misma una idea de libertad; conlleva que yo mismo encuentre el propósito de mi vida, frente a las exigencias de conformidad exterior» (Taylor, 1994: 100). A diferencia de eso, cuando no se tiene un equilibrio entre lo que el sujeto quiere para sí y los otros entonces no es posible hablar de libertad, como sucede en el aula en la que se encuentra un maestro del tipo permisivo.

b) El uso moral

En un aula como la del maestro permisivo la tolerancia excesiva que suele tener para con sus estudiantes ante diversas manifestaciones, más que mostrar un respeto a las ideas, creencias o prácticas de los estudiantes al permitir que se expresen cuando quieran, de la forma que quieran y sin importar lo que esto pueda ocasionar, el maestro propicia un clima que se tornará intolerante. El no adscribirse a una perspectiva que oriente los deseos o aspiraciones, tanto de los estudiantes como los propios, lleva a los participantes hacia ningún lugar; sin líneas claras que seguir, se encuentra presente la capacidad de expresar, pero no se encausa de manera adecuada.

El maestro se pierde entre los estudiantes y sus deseos, entre lo que él quiere de su labor y lo que ellos piensan que significa la escuela; todos tienen algo que decir, manifestar, expresar; sin embargo, es claro que mientras no exista un foro que dé las condiciones para tales fines, cada persona estará encerrada en su mundo, pensando en lo que es correcto para ella, sin posibilidad de ser tomada en cuenta por los demás.

Las normas explícitas están prácticamente ausentes, los movimientos a primera vista dan la impresión de que sus miembros poseen una amplia autonomía. Se podría pensar que al hacer cada quien lo que considera correcto están ejerciendo esa facultad que es inherente a los seres humanos; sin embargo, al detener un poco la mirada podemos observar que esto no es así. En la primera formulación del imperativo categórico de Kant se hace manifiesta una posición original, que deja claro que el ser autónomo no implica hacer sólo lo que se quiere: «obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal» (Kant, 2007: 43).

La autonomía, según Kant, plantea el darse las normas que uno mismo considera que es correcto para sí y para los otros; es decir, que la premisa de la acción se pueda convertir en una ley universal. Hacer lo correcto porque es correcto en sí mismo es una actitud que ni los alumnos ni el maestro en este caso toman. Al contrario, sus acciones son dirigidas por una extrema subjetividad o bien de manera contingente y sin sentido.

Para Apel, en el desarrollo de la autonomía no basta con que alguien en fuero interno llegue a la conclusión de lo que sería lo correcto. Con esta aportación trasciende el planteamiento de Kant en el que el ser humano puede llegar a conclusiones con el solo hecho de razonar de buena voluntad: «“yo pienso” no permite ninguna fundamentación trascendental de la ética desde sí mismo [...] sencillamente porque una ley moral [...] obtiene evidentemente su sentido en la regulación de las relaciones intersubjetivas de una pluralidad de sujetos» (Apel, 1997: 152). El ser humano para Apel, si es que tiene la posibilidad de entablar argumentaciones para discutir por qué sería correcta tal o cual idea, debe hacerlo, y de esa manera se podrán establecer las normas; entonces, como el sujeto contribuye al establecimiento de dichas normas, al observarlas será autónomo.

En esta postura sobre el concepto de *autonomía* se establecen posibilidades más reales para su desarrollo en el aula. Pero si no se dan las con-

diciones para argumentar, si los procesos comunicativos no tienen éxito, hacen que los sujetos se encierren en su postura egocéntrica de lo que para cada uno de ellos es correcto sin involucrar a los demás; esto será prácticamente imposible. Si en el aula no existen reglas a qué atenerse, los estudiantes no pueden ser autónomos por ninguna vía, ni por la subjetiva de Kant, ni por la de la argumentación que propone Apel.

Más que hablar de una autonomía en el aula de clase del maestro permisivo, se percibe una *anomia*. La ausencia de normas se hace presente en cada situación, pues no hay normas definidas a las cuales los integrantes puedan adscribirse. El maestro en su poca participación sigue una dinámica de relativismo que en la aparente democracia instaurada en el salón hace confuso o imperceptible el orden necesario para promover relaciones basadas en normas; el libertinaje del salón de clase se disfraza de libertad. Al respecto, Taylor dice que en una sociedad que ha perdido la noción de un horizonte moral —en este caso de normas compartidas y aceptadas— que dé cohesión a los individuos, éstos quedarán aislados y sujetos a una aparente autodeterminación, mas no a una libertad.

c) El uso pragmático

Como se puede vislumbrar, si el proyecto ético se ve contaminado por una actitud de egoísmo fuera de sí y las relaciones de lo moral no encuentran condiciones para establecerse de manera clara, esto nos conducirá a una cosificación del sujeto en el establecimiento de las relaciones interpersonales. Este egocentrismo exacerbado, como dice Taylor, tiende a que el sujeto tome las relaciones personales de manera instrumental y que de todo lo que le concierne excluya las exigencias externas para llegar así a un *antropocentrismo radical* (Taylor, 1994: 92), situación que lleva a la fragmentación del grupo en pequeños subgrupos o bien al aislamiento de otros, rompiéndose así los lazos solidarios que podrían haberse establecido.

El aula de un maestro permisivo es un ambiente fértil para los estudiantes denominados por Razo (2006) como *cabrones*. Los estudiantes cabrones, o *tiranos*, desde su particular modo de ser obstruyen la entrada de los otros en sus vidas. Al considerarse superiores o indiferentes ante sus compañeros, se automarginan de concebirse como personas dignas, pues emplean otros recursos para asegurar su relevancia o permanencia lo más

afortunadamente posible —desde su visión— en el salón de clases. No respetan a sus compañeros, pues no les dan ese valor de personas, no los toman en serio; aprecian una dignidad humana mal entendida que niega a los otros, los otros los «hacen ser»; sin embargo, sólo son *utilizados* para sus fines particulares.

La tiranía de «todos contra todos» abre las puertas a formas variadas de violencia. Los estudiantes como *agentes* y el maestro como *sufriente* en momentos, o bien, entre los mismos estudiantes unos agentes y otros sufrientes, en sus diferentes formas refuerzan la impetuosa dinámica intolerante, pragmática cosificadora.

Ahora bien, al estar a la defensiva o aprovechar situaciones para el propio beneficio, al estudiante *tirano* le viene bien la famosa metáfora de la veleta que cambia de dirección según la de los vientos. Eso lo coloca en una situación conflictiva con los otros pero también consigo mismo; al prescindir de los lazos relacionales o bien al utilizar sólo lo que sirve a su conveniencia, el estudiante tirano no somete a consideración de una comunidad (en este caso escolar) sus máximas de acción, como dice Habermas: «las máximas constituyen las superficies de intersección entre ética y moral porque simultáneamente pueden enjuiciarse desde un punto de vista ético y desde un punto de vista moral» (1991: 43), pero como ya se ha dicho, el ambiente en el que se desenvuelve este tipo de estudiante no proporciona las condiciones para tal revisión de máximas, relegándolo a este modo de ser egocéntrico.

La ausente congruencia, la inestabilidad y la conveniencia ante diversas situaciones son un obstáculo para el establecimiento de un objetivo ético concreto; la frase de Sartre, «construyo lo universal eligiendo, lo construyo al comprender el proyecto de cualquier otro hombre» (2005: 56), no encuentra cabida aquí pues apuntaría hacia una integración del sí con el otro reconociendo su dignidad, entendiéndolo como un fin y no sólo como un medio para de esta forma entenderse a sí mismo como otro, situación que no se observa en un aula de este tipo, la idea ricoeuriana de que el respeto entre las personas permanece unido a través de la norma, en su estructura dialogal con el objetivo ético, es decir, con la solicitud se ausenta.

Ante un panorama como éste, en donde al parecer la formación sólo se inclina hacia lo ético en el plano exclusivo del proyecto personal, una ética

sin moral que queda vacía, puedo afirmar que se posibilita el uso pragmático de manera indiscriminada; al no haber un espacio en donde todas las voces puedan escucharse de manera ordenada, entonces no es posible una deliberación seria. Nadie toma en serio lo que se dice y se ve nulificada la capacidad de argumentación de los sujetos. De esta forma el *heme aquí* que da cuenta de la posibilidad de atestación se queda mudo pero también sordo.

Para finalizar

Sin pretender que se ha agotado la discusión sobre los ambientes áulicos con los ya expuestos, podemos decir que se abre una invitación para mirar la cotidianidad de la escuela con otros ojos. Los ambientes tan opuestos que se han descrito dan cuenta de un sinfín de significaciones que se tejen en el aula; significaciones que toman diversas formas de acuerdo a los distintos contextos sociales y culturales. Una cosa es clara: lo que ocurre en cada espacio siempre tiene implicaciones tanto en lo ético como en lo pragmático y lo moral.

Habrà que revisar hasta qué punto se privilegia uno u otro de estos usos de la razón práctica. Entender que quienes están en el aula son seres humanos será el reto. Lograr un punto medio virtuoso entre el maestro estricto y el maestro permisivo guiarán la práctica hacia la construcción de la identidad de los estudiantes en un ambiente de normas claras que permiten la expresión del sí. De esta forma, al no colocar como lo más importante el logro de características que deben desarrollar los alumnos en un tono pragmático el maestro posibilitará la expresión basada en la autorreflexión existencial de cada uno de los estudiantes para un proyecto de vida propio. El equilibrio que se puede alcanzar en un aula dirigida por un maestro dialógico será fructífero en el sentido de la diversidad de alumnos que se puedan distinguir en el ambiente áulico.

Son los otros en el salón de clases los que dotarán de elementos para revisar el propio actuar; la coherencia en el movimiento del salón de clases dialógico dará apertura, pues, a la realización del individuo. La atestación en un lugar como éste estará presente, dado que tanto estudiantes como maestro pueden dar cuenta de sus actos, de sus aspiraciones, de sus desacuerdos, además de que existen las condiciones para la toma de acuerdos

por medio de una argumentación efectiva. La posibilidad de encontrar sujetos que respondan a la pregunta *¿quién soy?* nos habla de una dimensión temporal en la que los individuos se asumen, pero también el poder responder a este cuestionamiento expresa la atestación en alto grado que les permitirá seguir en la autorreflexión para dar cabida a cambios en su existencia en una relación moral-justa con los otros.

El salón de clases es un escenario donde los estudiantes se apropian de manera constante de imágenes que sirven como referentes. Así, en el ambiente dialógico es indispensable que desarrollemos nuestra capacidad de autonomía. *Autonomía* es una palabra que desde su raíz —*autos-nomos*— indica darse uno mismo sus propias normas dentro de un marco de lo que es correcto, situación que incluye a los demás; la concepción de vida buena que cada sujeto se forje deberá quedar instalada en estas condiciones. Al respecto de esto, Guariglia dice: «solamente a partir de la prioridad que concedamos a la *autonomía* sobre cualquier otra concepción de la buena vida, es posible explicar la *unidad o identidad propia* del sujeto moral a través de las múltiples vicisitudes que atraviesa en su vida» (1999: 19).

Al reconocer a sus estudiantes como fines y no sólo como medios, el profesor dialógico en su ambiente áulico permite la argumentación entre los estudiantes. Así se establecen relaciones simétricas que darán cuenta de la atestación que se desarrolla en el salón de clases; el consenso da como resultado el cumplimiento de las normas de manera consciente y la autoridad no es impuesta por el profesor, más bien es reconocida por los estudiantes. Esa relación ética en correspondencia con las normas posibilitará las condiciones para la formación de estudiantes autónomos con el poder de la palabra para argumentar, pero sin rebasar la línea que los convierta en retadores de esa autoridad.

Lo que para cada uno es bueno constituye el centro de su identidad en el contexto de las representaciones de lo que es justo; en el discurso ricoeuriano se entiende de la siguiente forma: «el legado principal de la ética a la moral es la idea misma de lo *justo*, la cual mira ya hacia dos lados: del lado de lo bueno en cuanto extensión de la solicitud al “cada uno” de los sin rostro de la sociedad; del lado de lo legal, en cuanto que el prestigio de la justicia parece disolverse en el de la ley positiva» (Ricoeur, 1996: 243). La reciprocidad entre maestro y estudiantes da la posibilidad de ser fieles

a sus propios proyectos de vida, de los que se hacen responsables y al mismo tiempo corresponsables en proyectos morales más amplios.

Ninguno de nosotros como maestro puede quedar exento de tales intenciones, acciones u omisiones. La consigna será entonces hacer una autorreflexión que nos lleve a ubicarnos de manera honesta en un lugar para así tomar las mejores decisiones que impliquen a nuestros estudiantes. La cotidianidad de la práctica docente encierra estas y muchas otras circunstancias que en definitiva dejan huella en la vida de los que comparten el aula con nosotros.

Bibliografía

- Apel, K. O. (1997). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Barcelona: Paidós.
- Apel, K.O. (2004). *Estudios éticos* (Carlos de Santiago, trad.). México: Fontamara.
- Aristóteles (1985). *Ética nicomáquea* (Julio Pallí Bonet, trad.). Madrid: Gredos.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder* (Julia Varela y Fernando Álvarez Uría, trad.). Madrid: La piqueta.
- Fuentes, S. *Lo educativo, teorías, discursos y sujetos*. México: UNAM.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica* (Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito, trads.). Salamanca: Sígueme.
- Guariglia, O. (1999). «Identidad, autonomía y concepciones de la buena vida». *Isegoría*, 20.
- Habermas, J. (1993). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos* (Manuel Jiménez Redondo, trad.). México: Rei.
- Habermas, J. (1991). *Aclaraciones a la ética del discurso* (M. Jiménez Redondo, trad.). Madrid: Trota.
- Hegel, G. *Escritos pedagógicos* [versión electrónica]. Recuperado de Librodot.com.
- Kant, I. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa.
- Meneses, G. (2004). *Formación y teoría pedagógica*. México: Lucerna Diogenis.
- Olivé, L. (2000). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: FCE.
- Pereda, C. (2004, noviembre). «Lenguaje e identidad». Recuperado de <http://www.congresosdelengua.es/rosario/mesas/pereda_j.htm>.
- Pico Della Mirandola, G. (2004). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. México: UNAM.

- Razo, J. (2001). «Formación en valores: ¿reflexividad vs. vivencialidad?» [artículo electrónico].
- Razo, J. (2006). «Normas escolares y orientaciones normativas de los alumnos». En *Temas contemporáneos en educación*. México: Angelito Editor.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento, tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sacristán, G. (2005). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Sartre, J. (2005). *El existencialismo es un humanismo*. México: Quinto sol.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós / ICE de la UAB.
- ISCHEM división académica Chalco (2006) *Temas contemporáneos en educación*. México: Angelito Editor.

Neofascismo en las aulas¹

Darío Cruz Jaramillo

¿Por qué soy tan extraño y tan rebelde, enemistándome con los profesores y distanciándome de los otros jóvenes? Fíjate en los alumnos buenos y en los que no salen de su medianía, cómo ellos no encuentran cómicos a los profesores, no hacen versos y únicamente piensan en cosas en las que todo el mundo piensa y de las que se puede hablar en voz alta. ¡Cuán ordenados y cuán conformes con todo y con todos deben sentirse! Esto debe ser bueno... Pero, ¿qué me pasa a mí, y a dónde iré a parar con todo esto?

Thomas Mann, *Tonio Kröger*

La palabra *fascismo* designa un movimiento y doctrina política y social creada por Benito Mussolini en Italia. Dicha doctrina, en esencia, anula la esfera personal de la vida, suprime las libertades individuales, rechaza la democracia, militariza el aparato estatal y la vida social, exalta el nacionalismo y propugna un belicismo esencial. Tiene como lema: «todo dentro del Estado, nada fuera del Estado, y nada en contra del Estado».

¹ En mi experiencia de estudiante, cuando cursaba el nivel medio superior, escribí el siguiente texto para una docente de matemáticas del Colegio de Bachilleres 3, egresada de la carrera de ingeniería, de mentalidad hermética, adversa y ordinaria. Teniendo en cuenta que se negó a dialogar conmigo sobre su método de enseñanza, al considerar que no estaba a su nivel y que, además, ella sólo podía hablar con matemáticos e ingenieros, y que yo sólo era un estudiante mediocre de bachilleres. Pero, por otro lado, en un lapsus, dijo que yo ya tenía otra formación diferente a la de ella. Posteriormente, al saber de mi texto, se negó a recibirlo y me prohibió, sin saber de su contenido, que se lo leyera a mis compañeros. Semejante contradicción, entonces, anuló la posibilidad de establecer un diálogo constructivo y crítico entre ambos.

Lo anterior, desde mi punto de vista, no es más que un reflejo caricaturesco de lo que sucede en el salón de clases, pues el modelo educativo tradicional simboliza el Estado como un ente abstracto enajenado y enajenante. De modo que he reflexionado acerca del método de enseñanza y de su arquetipo fascistoide que, desde luego, considero represivo e inhumano.

Comienzo mi texto enunciando la alienación de las relaciones interpersonales en el salón de clases, en las que no se es uno con los otros, en las que no se asume de algún modo la tarea más insoslayable e importante: la empresa de ser persona, y en las que uno solo no puede ser plenamente persona si los otros no son también; terreno infértil —por improductivo—, donde no se establece ningún tipo de relación personal, debido a que no hay una relación estrecha desde el núcleo mismo de la existencia humana. Posteriormente, aludo a los síntomas modernos de la enajenación burocrática que, en algunos casos, suele eliminar la iniciativa y la expresión creativa en las aulas. Y, por último, abordo el conformismo y el temor a ser diferente, en esta nuestra época de masas alienadas en el trabajo, en el consumo y en la búsqueda de estatus.

No me imagino —y no quiero imaginar— el número de estudiantes que han sido instruidos en ese modelo educativo tradicional, en el que permea la ignorancia, la sumisión y los prejuicios. Modelo en el que el estudiante más bien debería ser una pieza clave de un sistema de vida democrático, fundado en el mejoramiento social y cultural de los estudiantes.

Modelo donde se tienda a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, se contribuya a regular la convivencia, el aprecio por la dignidad de la persona, el interés general que se debe dar a todos los estudiantes y un lugar en el que exista la fraternidad e igualdad de derechos de toda la comunidad estudiantil. En cambio, el lugar común del modelo tradicional es imponer un método de enseñanza despersonalizado al no considerar la personalidad, las preguntas y las necesidades de los educandos.

A continuación, si aceptáramos que no existe el yo sin el tú, que no existe más que con la existencia de los otros, de modo que los otros y yo, yo y los otros nos realizamos en la mutua relación al abrir nuestro yo, ¿cuándo soy yo? Cuando otro me nombra; si nadie nos nombra no somos nada. De esta manera, al sustituir el «pienso, luego soy» que enunciaba Descartes por «soy nombrado, luego soy», el método de enseñanza tradicionalmente

rígido y represivo no permite la interacción y la relación recíproca —necesaria— para que la persona, en este caso el estudiante, pueda ser ella misma.

Al estudiante, el modelo tradicional no lo respeta como individuo, lo vuelve un ser aislado al controlarlo mediante la intimidación, el acallamiento, si éste decide ejercer el libre uso de la palabra. Tampoco se produce la emergencia del yo, porque no hay una correspondencia de aquello que no soy yo, es decir, de su yo absoluto que no permite la posición de igualdad, ya que el modelo demuestra hostilidad si un estudiante pide que se le aclare alguna duda.

Su yo grande de maestros contra nuestro yo pequeño de estudiantes hace que con su comportamiento haga el aprendizaje difícil e imposible y, además, inhiba el salto a la imaginación. «Es normal que todos los que se sienten frustrados en su expresión emocional y sensual y también amenazados en su existencia misma, experimenten como reacción un sentimiento de hostilidad» (Fromm, 1999: 105).

Bajo este modelo, es indudable que en el salón de clases no existe una relación afectiva e interpersonal con el estudiante, pues se da un trato de seres autómatas y de excesivo paternalismo o maternalismo, confundiendo el afecto con el control de la conciencia del estudiante como persona. Porque pienso que el afecto se demuestra con los actos, más que con las palabras.

De hecho, los maestros(as) que se conforman con el modelo en ningún momento superan la separatividad, es decir, no trascienden su propio método al no tener un encuentro con los estudiantes. Tal parece que la educación que conservan no ha influido en su acción ética. Recordemos lo que dicen los filósofos humanistas como Sartre, Foucault, Lévinas: que el ser del hombre sólo se halla y se realiza en la vida social.

Asimismo, las maestras(os) que se conforman en el modelo educativo tradicional no establecen una relación auténticamente humana. Más bien sus relaciones interpersonales son de apatía, porque se enfrentan insensiblemente con los estudiantes; son de indiferencia, porque éstos no les importan realmente, aunque se pretenda que sí. Al modelo sólo le preocupa que el estudiante no cumpla con el trabajo en clase, así también que no aprenda a la velocidad requerida por los cursos.

¿De qué manera va a apprehender el estudiante y asimilar el conocimiento sin que se atragante con lo que quizá aprenda, mediocrementemente, en

un semestre? Los maestros(as) de semejante modelo educativo se limitan a lo que establece la norma y su camisa de fuerza curricular, a lo que les corresponde no como guías del conocimiento que fomente la libertad de expresión, sino como autoridades absolutas e incuestionables.

En la película *Pink Floyd The Wall*, dirigida por el británico Alan Parker, basada en el álbum de Pink Floyd de 1979, *The Wall*, no hay intercambio afectivo en el salón de clases, sólo hay rigidez, nerviosismo y agresividad. Película en la que también se demuestra el autoritarismo a ultranza, la enajenación del cuerpo social burgués, ególatra, entre otros lugares cubiertos de simbolismo —como la figura del muro que significa la represión, la exclusión de la sociedad—, la insuficiente potencia que tiene el hombre libre de adaptarse a un estado de masas enajenante, bajo un régimen político fascista y uniforme. Síntoma de un poder patológico hitleriano que lleva consigo destrucción, caos, nomadismo, barbarie y muerte a una cultura o a un individuo que defiende su libertad de elegir, en un campo de batalla donde las personas cada vez construyen menos su propia personalidad.

Yo, realmente, quiero ser tratado —supongo que también mis compañeros y compañeras— como «alguien», no como «algo», como persona que tiene dignidad al ejercerla para su propia realización y desarrollo humano. Me pregunto ¿qué tan masoquistas somos al no quejarnos y someternos a las querencias sádicas de los maestros y de las maestras, al renunciar a nuestra integridad para convertirnos simplemente en sus instrumentos? Bajo el modelo tradicional, los maestros(as) condicionan e inhiben el pensamiento crítico, el espíritu de lucha —esencial para la vida del hombre y su sobrevivencia—. El miedo es un arma poderosa para dominar a los débiles y a los oprimidos.

De modo que tal modelo educativo crea una relación simbiótica frommiana de dependencia con nosotros, en la que dicho modelo depende de nosotros y nosotros de él. Dice Erich Fromm que un ser dominado necesita que otro lo domine, que el amor maduro significa unión a condición de preservar la propia integridad, la propia individualidad, que sólo existe el acto de amar cuando implica cuidar, conocer, responder, afirmar, gozar de una persona, de un árbol, de una pintura o de una idea. Que significa dar vida y aumentar nuestra vitalidad. El modelo tradicional que aplican algunos maestros(as) se aleja de estos conceptos básicos en el salón de clases.

¿Acaso no están conscientes quienes llevan a cabo el modelo de la juventud con su irracionalidad, su espontaneidad de ocasión, su a veces ser todo emotividad que lo hace un mero cúmulo de instintos? ¿Acaso no saben de su manera de hablar, de acuerdo a su edad, y de su estrato social, económico y cultural al que pertenecen? No sé cuánto tiempo tengan dando clases los maestros(as) que aplican este modelo tradicional, pero creo que no se han percatado de los estímulos externos de los jóvenes en un ambiente de hostilidad y represión.

Por ejemplo, en mi experiencia de estudiante, recuerdo haber visto cómo, y más de una vez, uno que otro alumno hacía una señal obscena con la mano levantando el dedo medio cuando la maestra de matemáticas escribía en el pizarrón, y a pesar nuestro, con gis azul, porque decía que «así se ve más bonito», sin importarle que la luz que atravesaba por la ventana se proyectara en lo que escribía, quedando parcialmente difuso el plano cartesiano y el teorema de Pitágoras flotando en un banco de bruma.

Es cierto, algunos alumnos, si no es que la mayoría, sólo tienen como medio de defensa su dedo y un montón de palabras obscenas que, por supuesto, no dirigen abiertamente. Por esta razón, los maestros(as) no gozan la enseñanza con nosotros, y nosotros no gozamos el aprendizaje con ellos(as): «No dan vida, no aumentan nuestra vitalidad».

Ahora bien, si aceptamos que el hombre no es lo que debiera ser, y debe ser lo que podría ser, como dice Erich Fromm, el modelo tradicional amputa lo que podría ser en la vida concreta del alumno, y en la ausencia de su libertad mutila su existencia. ¡Qué paradójico resulta que la persona se deshumanice! ¿No creen? En cambio, en el reino de la fauna, como diría Ortega y Gasset, un tigre no pierde su «tigreidad», ni un perro su «perruñidad», ni un gato su «gatuneidad», y respecto a los vegetales, les basta simplemente con estar en el mundo, pero la compleja existencia humana debe realizarse y ser en el mundo.

Y cómo llegar a serlo en el salón de clases, cuando los maestros(as) no conocen nuestros nombres, ni yo los de mis compañeros, ni mis compañeros el mío. Nosotros no nos encontramos y vivimos como personas, sino que cada uno siente y vive la indiferencia de los otros; muchedumbre solitaria en la que muchos viven bajo una inmensa indiferencia y soledad. Esta soledad es la ausencia del otro, la carencia o falta de encuentros per-

sonales. Cuando esto falta, las relaciones personales se vuelven alienantes. «Sin amor, una persona o una sociedad vegeta pero no vive, está pero no existe acorde con lo que es y debiera ser», dice Erich Fromm.

¿Y cómo va a vivir y existir acorde con lo que es y debiera ser, en un sistema que contamina, reprime y degrada, como el tradicionalmente educativo que destruye a la gente para convertirla en personal de un aula, un cubículo, una oficina o una fábrica? En realidad, esto me parece que son los síntomas de la enajenación burocrática que, en algunas ocasiones, suele eliminar la iniciativa y la expresión creativa.

Me explico: en particular, el profesor-burócrata hace lo que hace aplicando al pie de la letra lo ya establecido, porque no quiere complicaciones y teme al riesgo; de ahí que no innove y no haga nada si no hay un papel de por medio que le diga lo que tiene que hacer; todo debe estar en una nota, expediente o paquete curricular. Además, el que no emprende nada, no crea nada, se atrofia como persona en una especie de robot que funciona conforme al reglamento y la ley.

El maestro-burócrata, en aras de la organización, prescinde de sus propios sentimientos, pensamientos y convicciones, no llega a emprender caminos nunca transitados, y la persona en ésta circunstancia ya no trabaja para la organización, sino que es una parte de la organización, en una especie de rito que le impide salir de la repetición de actos tradicionales. El educador-burócrata no puede imaginar ningún futuro que no sea su carrera burocrática hasta la jubilación, con la esperanza de que se le reconozca después de veinticinco o cuarenta años de trabajo que siempre ha sido fiel a la institución.

En consecuencia, el método de enseñanza tradicional quiere hacer del alumno un burócrata, porque lo prepara o lo educa para el trabajo, lo estereotipa y lo conforma a la personalidad del burócrata a partir de los reglamentos, diplomas y normas de conducta. La educación tradicional está enfocada en la enseñanza, no en el aprendizaje, la cual, por lo común, olvidamos, pero si llegamos a recordar algo, lo que recordamos es irrelevante.

El modelo tradicional concibe al alumno como una página en blanco, un pedazo de mármol al que hay que modelar, un vaso vacío al que hay que llenar; no lo educa para ser creador, sino para ser adiestrado y aceptar lo establecido mediante exámenes estandarizados que consisten en sentar-

se y amordazar la palabra hablada o escrita —en caso de los exámenes de opción múltiple—. Así nadie dialoga con nadie ni se pregunta ni se escribe nada para nadie. Todo está estructurado para enajenar y ser enajenado en la prisión, aquí sí, inconsciente del silencio. Por lo común todo debe estar en el pizarrón para ser copiado sin cuestionarlo y, por tanto, para escribir notas irreflexivas. De esta forma, al alumno se le automatiza en el salón de clases y se le prepara para el futuro para ser un engrane más en la maquinaria burocrática del sistema. O como dijera Roger Waters en su tema «Another brick in the wall»: «y finalmente llega a ser un ladrillo más en la pared».

Por tanto, como nuestra vida es rutinaria, monótona y de un solo giro, creemos que todo es normal en una época de masas en la que, paradójicamente, la gente suele ser individualista, pero no es individualista en el sentido de que tenga ideas, convicciones y decisiones propias, sino que sus ideas, convicciones o decisiones son las de la mayoría de la gente, es decir, se conforma con el rebaño, y es aquel tipo de hombre-masa que describe Ortega y Gasset en su libro *La rebelión de las masas*:

El hombre-masa es un tipo de hombre hecho de prisa, montado nada más que sobre unas cuantas y pobres abstracciones y que, por lo mismo, es idéntico de un cabo de Europa al otro. A él se debe el triste aspecto de asfixiante monotonía que va tomando la vida en todo el continente. Éste hombre-masa es el hombre previamente vaciado de su propia historia, sin entrañas de pasado y, por lo mismo, dócil a todas las disciplinas [...] carece de un dentro, de una intimidad suya, inexorable e inalienable, de un yo que no se pueda revocar (Ortega y Gasset, 1985: 17).

Tanto en Europa como en América ser conformista es hacer lo que hacen los otros, es renunciar a una personalidad, a andar por caminos no explorados. Aceptar lo establecido es como hacer lo que la responsable del Sistema de Enseñanza Abierta del Colegio de Bachilleres alguna vez me dijo, al interponer mi queja, respecto al modelo tradicional educativo: «¿y yo qué quieres que haga? Al pueblo que fueres, haz lo que vieres». Frase esencial para que se integre al individuo al sistema y perpetuarlo.

El novelista chileno Alberto Blest Gana, en su libro *El ideal de un calavera*, distingue tres tipos de tontos que produce la sociedad burguesa.

Menciona primero al tonto satisfecho que critica sin compasión, no hace nada importante porque no le da la gana y pocas mujeres lo resisten; habla sólo de miles de pesos. Ha ido o piensa ir a Europa. Para él la gran cuestión es el traje.

El segundo tipo es el tonto simple que vive a la sombra del primero y en continua admiración de sus proezas. Para él el estudio es cosa de literatos y la política negocio de delincuentes. Y el tercer tipo es el tonto grave que tiene el talento del hombre que no dice nada y el genio o la inteligencia de chocar con ninguna de las preocupaciones reinantes, porque el tonto grave no comprende ninguna situación ni tiene opinión propia; es una especie preciosa para fabricar ministros de Estado, senadores y consejeros; el tonto grave es conservador por excelencia, conserva los modelos viejos, las ideas viejas, las conversaciones viejas. Tiene a los libros una antipatía clásica. No habla nada, pero la ignorancia del vulgo le creará capaz de milagros.

Sin duda, ser diferente es alejarse del rebaño, es no prestarse al juego de competencia y condescendencia, es aquél que el hombre-masa cataloga de inadaptado. Además, salir del rebaño no es fácil, porque el hombre-masa, aparte de que considera inadaptado al que sale del rebaño, le dice que perturba el orden establecido, y de ésta manera se vuelve el inconforme en blanco de críticas de la sociedad. Es cierto que el hombre desde que nace es moldeado para que se adapte al orden social existente, como dice Erich Fromm: «La conformidad tipo rebaño ofrece tan sólo una ventaja; es permanente y no esporádica. El individuo es introducido en el patrón de conformidad a la edad de tres o cuatro años, y a partir de ese momento, nunca pierde contacto con el rebaño. Aún su funeral, que él anticipa como su última actividad social importante está estrictamente de acuerdo con el patrón».

Admito que para ser diferente se necesita coraje y valor para no temer singularizarse, cuando la mayoría se acomoda y se adapta para funcionar sin perturbaciones en esta sociedad. A nivel personal, dice Juan Sabrelli, el miedo de pasar por un solitario, un anormal o un loco no es sino el deseo de conquistar la seguridad, la quietud, la confianza, la comodidad, liberándose de la angustia de las decisiones, de la responsabilidad de crear su propio destino.

En la película *Atrapado sin salida*, basada en la novela *One Flew Over the Cuckoo's Nest* de Ken Kesey, dirigida por Miloš Forman, con la excelente actuación de Jack Nicholson, se muestra la manera en que el orden suele ocultar el verdadero desorden de las injusticias, y en la injusticia la adaptación, la acomodación y el ajuste del individuo —en este caso, Randall McMurphy (Jack Nicholson)— en relación con otros individuos, grupos o sociedad no es otra cosa que un procedimiento para someter y hacer feliz —mediante una cantidad considerable de medicamentos que si algún «enfermo» se niega a ingerirlos, se le obliga por la fuerza— en la alienación mediante un proceso educativo que, en realidad, es un aprendizaje de la resignación, que actúa como amortiguador de los conflictos existentes.

Sin embargo, McMurphy, cuando es internado en el centro psiquiátrico —metáfora de la estructura y del sistema social— por ser considerado peligroso para la sociedad, sacude lo establecido y las normas ahí dentro, de tal forma que permite el progreso, porque, precisamente, está inadaptado en un ambiente totalmente estricto, monótono y cuadrado —no obstante, si alguno de los «enfermos» se sale del orden establecido, se le castiga con electrochoques.

El inadaptado es el que transforma el entorno, y el rebaño es un simple contenido que se vierte en ese entorno; en otras palabras, el inadaptado es el que hace la historia y el rebaño es el que la goza o la padece. Dicho de otra manera, cito unas palabras del escritor irlandés ganador del premio Nobel de literatura en 1925, George Bernard Shaw: «El hombre razonable se adapta al mundo; el irrazonable trata siempre de adaptar el mundo a sí mismo. Por lo tanto, todo el progreso depende del hombre irrazonable».

Y, finalmente, para concluir, desde que hice conciencia como estudiante de la educación tradicional, ya no me ciño a la prudencia, ni al padecer callado, ni a ejecutar el dominio de mí mismo y mi sufrimiento a través de la tolerancia. Ya vimos que este comportamiento no insta al cambio o a la transición. La aceptación pasiva no es una respuesta deseable para el salón de clases, porque hace del alumno un enemigo de sí mismo que no confía en su juicio independiente y depende simplemente de la voz de la autoridad.

De modo que, de continuar la subordinación pasiva del individuo a la autoridad, «el mundo del futuro será muy semejante a los hormigueros, a las colmenas, a las moradas de los comejenes. El yo será muerto, se rene-

gará de la fantasía, el individuo será reprimido y oprimido, la libertad y la iniciativa serán abolidas; sólo a costo de ese durísimo precio podrá sobrevivir el género humano» (Papini, 1967: 295).

En contra de lo anterior, deseo que el objetivo de la educación sea hacer hombres libres y activos, y no simples ciudadanos útiles y sumisos. Que el sentimiento no sea ajeno a la educación, y que no se discrimine al alumno por su manera de vestir o de hablar, pues cada uno se expresa a sí mismo —en un sistema capitalista desigual donde cada vez es mayor la pobreza en muchos sentidos— según su condición económica, social y cultural a la que pertenece.

Por lo tanto, para el bien de las actuales generaciones, de las que están por llegar y, más aún, de las que todavía no han nacido, no deseo una escuela que funcione para perpetuar el orden establecido, sino para que se fortalezca el espíritu de oposición. Que lo que aprendamos en la escuela, por medio de los libros y de algunos profesores, sea para cambiar las cosas y mejorarlas, esto es, que el conocimiento se convierta en voluntad y en acción. Que después de la escuela y una vez que se haya obtenido el documento —llave burocrática, que se supone abrirá las puertas del empleo— no muera el aprendizaje. Es decir, que el individuo mantenga el control sobre su propia educación, que sea autodidacta y que disfrute el aprendizaje libre. Dice el maestro y poeta Ronald Gross que «la vida, los libros y el trabajo son maestros poderosos que dejan muy atrás a la escuela y a las instituciones de educación superior».

Por consiguiente, el aprendizaje debe ser personal, voluntario y compañero de la vida. Tal es el aprendizaje libre; el que no está limitado por el tiempo, el espacio y la coerción de una autoridad. Hay que sacudirse el polvo de las aulas y luchar por una educación continua que se dé en cada momento, en cualquier espacio donde confluya la acción humana. Los maestros más influyentes están en los libros, en la música, en los revolucionarios, en los filósofos, en las calles, en una obra pictórica, etcétera, no en el salón de clases. Por ello, recordemos las palabras de la antropóloga cultural estadounidense Margaret Mead: «Mi abuela quería que yo tuviera una educación, de modo que me mantuvo fuera de la escuela». O como dijera alguna vez Ernesto Guevara, el rebelde, «seamos realistas, soñemos lo imposible».

Bibliografía

- Blest Gana, Alberto (1943). *El ideal de un calavera*. Santiago de Chile: ZigZag.
- Forman, M. (director), Douglas, M., y Zaentz, S. (producción) (1975). *One Flew Over the Cuckoo's Nest* [película]. Estados Unidos: Fantasy Films.
- Fromm, Erich (1967). *El arte de amar*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, Erich (1999). *El miedo a la libertad*. México: Paidós.
- Ortega y Gasset, José (1985). *La rebelión de las masas*. México: Planeta.
- Papini, Giovanni (1967). *El libro negro*. México: Época.
- Parker, A. (director), y Marshall, A. (productor) (1982). *Pink Floyd The Wall* [película]. Reino Unido: Metro-Goldwyn-Mayer.
- Sabrelli, Juan (1964). *Buenos Aires, vida cotidiana y alienación*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Apartado II.

Propuestas de Investigación

Los ejes de sentido en la práctica docente. Elementos visibles desde la teoría crítica

Socorro Imelda Domínguez Ayala

Resumen

El presente trabajo es una propuesta para realizar investigación de las *prácticas docentes* desde una visión crítica. Epistemológicamente, se asume la posibilidad del maestro sujeto de reconstruir su propia práctica como un complejo de acción social multirreferenciada, que reconoce tanto las condiciones en que se desarrolla su práctica como las posibilidades de su transformación. *Condición* y *posibilidad de acción* son dos dimensiones de la constitución del docente concebido como sujeto, que puede mirar al mundo, mirarse y hacerse responsable de dirigir sus intenciones de acción para hacer de su trabajo acción reflexiva, pero también acción comunicativa en los términos que Habermas nos ha dibujado en sus análisis sociológicos. La propuesta del presente escrito no debe mirarse como reducida a una posibilidad de reflexión sobre la práctica sino como una ruta metodológica para analizar la acción social y poder comprenderla en su multidimensionalidad a través de herramientas que vienen de la teoría crítica. El trabajo reconoce al menos cinco ejes de sentido para estudiar y comprender las prácticas docentes: a) las demandas de los planes y programas de estudio en que se inserta el trabajo docente, cuya aplicación jamás será lineal, pues la subjetividad le traduce; b) la concepción del profesor a cerca de los propósitos, usos y fines de la evaluación como moneda de dos caras, la *evaluación por dentro* —dirigida en el aula y la institución por el docente— y *por fuera* —la que realizan organismos o comisiones especializadas con estándares preestablecidos y ajenos al contexto—; ambas hacen juegos para matizar la docencia y tensar el hacer en el aula; c) la formación docen-

te, como proceso que incluye desde la socialización temprana hasta los trayectos de preparación profesional y actualización en el ámbito de trabajo; d) las actividades administrativas, como un esfuerzo que suele distraer la centralidad de la docencia; y e) el trabajo colegiado que —más ausente que presente— incluye la comunicación con sus pares en el centro de trabajo para la toma de decisiones en una tarea eminentemente social: la educación.

Palabras clave:

Teoría crítica, práctica docente, multirreferencialidad, ejes de sentido, hermenéutica.

Investigar implica aceptar y reconocer el carácter contingente de los significados construidos por la humanidad en cualquier tiempo y en cualquier espacio, incluyendo los de la propia investigación científica. El carácter de los productos de investigación es parcial, temporal y limitado; uno de sus afanes más frecuentes es reconstruir significados y comprenderlos. Este trabajo lo hace a través de una herramienta denominada *ejes de sentido*.

Un eje de sentido (Pérez, 2008: 65) es una agrupación de significados en torno a prácticas culturales, componentes ideológicos cargados de valores que proporcionan *sentido* y finalidad a los comportamientos y costumbres de los sujetos, grupos y comunidades. La agrupación del contenido de los ejes de sentido da lugar a narrativas que proporcionan identidad y dirección a las comunidades, encauzan el sentido para la acción en un contexto y momento particular, y en la investigación accedemos a ellas a través de la interpretación de los discursos.

Para el caso del presente trabajo se ha determinado la presencia de cinco elementos visibles en la práctica docente como ejes de sentido: los planes y programas de estudio, la evaluación, el trabajo colegiado, la administración educativa y la formación docente (Hargreaves, 2003). Bajo el supuesto de que la práctica docente no se desempeña como modelo o tipo, sino como conjunto de prácticas multirreferenciadas con formación y ejecución en contextos históricos particulares, fundados en conocimientos, creencias y hábitos en torno a ellos que, como significaciones, orientan la acción humana y guardan su sentido, preferimos pluralizar el término y hablar de *prácticas docentes*. La construcción de los significados en los su-

jetos ocurre por diversas vías: imitación, experimentación, manipulación, descubrimiento, comunicación, reflexión; incluso movilización inconsciente (Pérez, 1992; 2008), y estos contienen guías para la acción, visiones de mundo que se encuentran, se expresan y se muestran por el diálogo y la palabra. Por ello su búsqueda hermenéutica es consistente en la investigación, no cómo develación de la realidad, sino como apertura y vivencia reflexiva, como construcción que deviene de la acción comunicativa.

Así, el presente trabajo abre horizontes de significación y sentido para las prácticas docentes, un constructo intersubjetivo que guía y orienta esa acción y se muestra analíticamente a partir del diálogo con sus ejes de sentido. Abordaremos cada elemento por separado para integrarles más tarde, a partir de los datos recabados en una investigación realizada en educación básica durante dos años con docentes de español en tercer grado de secundaria, en la región oriente del estado de México. El orden aparece en el esquema siguiente:

Esquema 1. Ejes de sentido de las prácticas docentes. Fuente: Elaboración propia con base en hallazgos de trabajo de campo.



La práctica docente es acción social configurada histórica, subjetiva y contingentemente por un conjunto de elementos que pueden ser identificados y estudiados como ejes, a los que en esta investigación se denominó ejes de sentido de las prácticas docentes.

El maestro es un *sujeto social* y como tal se constituye *en y con* los otros. Recibe influencias múltiples que condicionan su acción, pero no lo determinan linealmente; pues éste a su vez tiene capacidad de acción en su entorno. El maestro formado e influenciado por diversas racionalidades de la acción es el profesional de la educación y, en apego a ello, intenta conducir, dirigir o acompañar con diferentes matices al alumno. Su actuación no es homogénea, sus resultados son harto diversos; sin embargo, hay referentes comunes, marcos y expectativas compartidas. Sus referentes co-

rresponden a diversas racionalidades y fuentes entre el *sistema* y el *mundo de vida*; en torno a ellos se configuran los sentidos de la práctica docente del profesor de español en secundaria. El procedimiento heurístico de esta investigación constituye el primer hallazgo que se ofrece para ser replicado en otras investigaciones o en el análisis de las prácticas docentes a lo interno de una institución por sus cuerpos colegiados.

Para dar sentido a la acción docente desde una perspectiva interpretativa, la investigación que se reporta hizo un recorrido por elementos medulares que van desde el análisis del nivel secundaria dentro del sistema educativo nacional en diversos momentos históricos, hasta las particulares visiones de los docentes sobre la comprensión de su acción en el aula *con* y *ante* sus alumnos. Se delimitaron los ejes de sentido con referentes empíricos, haciendo de ellos una categoría analítica que permitió el acercamiento interpretativo a las prácticas docentes desde una perspectiva cualitativo-hermenéutica.

Se encontró que los maestros en el aula hacen uso de elementos adquiridos, aprendidos y compartidos en esos ejes de sentido, a través de un proceso de aculturación; toman en cuenta las acciones de los otros como referentes estructurales, aprenden nuevos significados a través de la interacción cara a cara y crean entre el sistema y el mundo de la vida las nuevas significaciones *de* y *para* su práctica. La práctica docente es un complejo que puede ser reconstruido e interpretado a partir de los ejes de sentido, ya que la trama de la acción social no se agota en la dimensión del significado intersubjetivo; está simbólicamente mediada, constituida por coacciones de la realidad. Esas relaciones pueden entenderse a partir del lenguaje, el trabajo y el dominio en los sistemas sociales en que ocurren y donde el hombre actúa. Para saber de la educación hay que recuperar permanente y sistemáticamente la voz del maestro respecto a su comprensión del sistema y lo vivido cotidiano, la forma en que lo estructural se configura en concreción habitual. El movimiento interpretativo de las prácticas docentes es valioso como elemento de investigación, pero la tarea realmente pendiente es que la haga el propio docente para que pueda reconstruirse permanente y dialógicamente con los otros: con sus colegas y sus alumnos, de modo que se torne en acción comunicativa —acción social con sentido que conoce sus límites y ensancha el mundo de posibilidades de formación

y construcción— en una sociedad que parece perder rápidamente su confianza en el mundo escolar.

¿Cómo construye el docente el sentido de la acción escolar? El sentido de la práctica docente es un entramado de elementos como contexto que al ser dilucidados develan que: la formación disciplinar que se posee, la formación pedagógica adquirida y reconocida en el trayecto laboral, las experiencias sociopedagógicas, laborales e incluso personales que se han tenido en dicho trayecto, la compatibilidad de la formación con las asignaturas que imparten, el número y tipo de alumnos que tiene que atender dada la situación de la escuela en la que labora, e incluso al género y las expectativas de vida que ostenta, se amalgaman para constituirle en sujeto particular, no necesariamente consciente, pero indiscutiblemente único; de una unicidad que requiere ser re-conocida por el sistema y re-valorada en el *mundo de la vida*.

La fusión de aquellos elementos de su contexto con la tradición que se vive en la institución a la que pertenece, la manera de asumir y comprender su misión como docente, los niveles de compromiso con los que puede ver un trabajo, una profesión o un proyecto de vida, más las convicciones que le acompañan sobre las posibilidades de transformación que desde la docencia puede hacer en su entorno, así como las interpretaciones de las diversas teorías pedagógicas presentes en los discursos del sistema, dan sentido a la acción docente.

Durante el estudio encontramos que el camino hacia la docencia en los maestros de educación secundaria ha sido bien diverso. El docente, en cuanto sujeto, tiene una serie de elementos que cambian e influyen su ser y hacer; multirreferenciadamente se sostienen las decisiones de los sujetos, como entretejiendo una telaraña de relaciones, más tensas en unos extremos que en otros, impulsando o frenando, alumbrando u ocultando, generando expectativas o temores.

¿Qué elementos de su historia personal o de su contexto social contribuyen a la construcción del sentido de la acción para el profesor de secundaria? Como ser social, el maestro acumula una serie de saberes y valores que superpone: los planes y programas de estudio, los dictados que norman la educación en el Sistema Educativo Nacional, los juicios que se emiten desde los organismos de evaluación externa y los discursos que devienen

de las autoridades son, desde los años noventa del siglo XX, los principales condicionantes del hacer docente, ejes inestables y de tensión constante; en tanto la capacitación y formación profesional, el tipo de alumnos y comunidades que atiende son elementos de diferenciación bien asumidos por los docentes.

El docente se sabe en referencia con un grupo social, más o menos extenso. Salir de él y cambiar de cultura para formar *otro* hombre es reto asumido por él, que mantiene y defiende la valía de su profesión; sin embargo, aunque se comprende que educar es enseñar al ser a pertenecer a un grupo, compartir normas, valores y tradiciones, la práctica docente aún no se hace de ellos; su identidad es difusa y —para el docente de educación secundaria de español en tercer grado— se carece de una *tradición*¹ para ser docente. Las técnicas y teoría de las que echa mano en la práctica son más una convicción personal que un constructo profesional. La reforma a la educación secundaria de 2006 poco abonó en positivo.

La *racionalidad técnica*, aun cuando no es compartida, es identificada como necesaria. La *racionalidad práctica* no logra la intersubjetividad necesaria para dar paso al entendimiento con los otros —bien alumnos, colegas o tutores—, y el alcance de la relación dialógica y comunicativa necesaria para la formación de ciudadanos —primera función y tarea última en la educación vigente— aún es promesa incipiente.

Históricamente ha habido una indefinición del nivel secundaria. El maestro ha fluctuado entre la disciplina de estudio como campo de conocimiento a transmitir o herramienta a enseñar; entre especialista disciplinar y mediador de experiencias de aprendizaje. Adicionalmente, el español ha pasado de ser campo disciplinar claramente estructurante de la adquisición de la lengua a soporte de formación en competencias comunicativas. En medio de todo, está un adolescente pasivo que no alcanza a identificar la valía de los largos años de estancia en la escuela.

Al maestro, según lo hallado en la investigación, lo constituye primeramente su formación, su origen, su género; en segundo lugar, lo define su experiencia, su capacitación, su perfil y, complementariamente, los alumnos, su vocación y la convicción de que la educación sigue siendo el ins-

¹ Hacerse de una tradición implicaría constituirse como grupo que comparte, discute y genera modos de hacer: intenciones de acción; no como modelos sino como colegiabilidad dinámica.

trumento más valioso para la construcción de las visiones utópicas más sublimes, una posibilidad de ser dueños de un futuro colectivo y armónico.

La sociedad del conocimiento y de la información aún se percibe como un blasón de doble faz, que inspira a penetrar en un mundo lleno de promesas, pero amenaza con la desesperanza e incompletud permanente.

Estudiar las prácticas docentes desde ejes de sentido es descubrir que los docentes consideran que el alumno de secundaria tiene una curiosidad que desborda lo áulico y escolar —lo que en la actualidad genera angustias y afán de ampliar el campo de acción educativa—, así que buscan promover el *aprendizaje significativo*, como conocimiento práctico; al mismo tiempo identifican una lejanía entre lo programado y los intereses del alumnado. Los maestros buscan que los aprendizajes trasciendan a la vida de sus alumnos —que adquieran conocimientos y aprendan términos, códigos lingüísticos y habilidades que más tarde puedan usar—; sin embargo, no manifiestan claridad en la vinculación de sus enseñanzas con las prácticas sociales del lenguaje de sus alumnos. Por otra parte, los docentes suelen distanciar los fundamentos entre los planes anteriores y el vigente de modo difuso, no ubican la diferencia entre los discursos de los documentos, destacan más que cualquier fundamento o principio las peticiones de la administración educativa por el plan actual. Los proyectos como vía metodológica y las formas de evaluación son los elementos que más trabajan. Sus preocupaciones son técnicas, es decir, están ocupados en cómo hacer para transferir los discursos al terreno áulico y cómo llevar al alumno al alcance de las metas preestablecidas por las demandas de la autoridad educativa.

Consideran que la madurez cognitiva y social de los alumnos no es la correspondiente con los contenidos sugeridos por los planes y programas, que el interés se disgrega con una facilidad ante la cual no poseen herramientas de seducción. En la escuela secundaria, los docentes se muestran escépticos del trabajo realizado por los educadores que les antecedieron, insatisfechos con los logros cognitivos de sus alumnos en las fases anteriores de su formación. Se esfuerzan por recuperar en la fase inicial de las sesiones los conocimientos previos, como momento y no como proceso. La búsqueda del conocimiento previo es un momento de la planeación, no un fundamento del aprendizaje, ni un punto de partida de la acción pedagógi-

ca. Preguntar al alumno «qué sabes de...» no es apelar a su conocimiento, sino a su intuición, a su sentido común, pues ni se le interpela para construir procesos, ni se le recupera para generar situaciones didácticas que generen conflictos cognitivos.

Los docentes reconocen que la trascendencia de la actividad escolar en la totalidad del mundo de la vida del adolescente es poca, saben que el aprendizaje significativo toma tiempo, pero están más preocupados por las demandas de la programación conceptual que tendrá la evaluación externa. No abandonan la clase expositiva como guía de la enseñanza. No hay tiempo para más. Reconocen que otro tipo de práctica docente es posible y deseable, pero no compatible con las demandas de la administración educativa y la tradición de aprendizaje de los alumnos y la sociedad. Persiste la tendencia a convertir directamente los contenidos de las disciplinas en contenidos curriculares, como si entre unos y otros no existieran diferencias epistémicas, psicológicas y didácticas.

Es recurrente la confusión y hasta tendencia a eludir el término *competencia* en la práctica docente, la separación reduccionista que suele darse entre contenidos y metodologías, como si entre los procesos de producción de significados y los significados mismos no hubiera relaciones de interdependencia. Permanece la dificultad para alcanzar la dimensión social y grupal del aprendizaje y poner en juego sus mecanismos.

El modelo de evaluación continúa siendo selectivo y sancionador, lejos de aportar datos que permitan tomar decisiones fundamentadas sobre el desarrollo de la clase, pretende medir exclusivamente la capacidad de los alumnos para memorizar los contenidos o adaptarse a una forma específica de responder en el aula.

Pese a que su naturaleza nos lleva a identificar una paradójica contradicción, el lenguaje —vía de dialogicidad— está ausente entre colegas como cuerpo sistemático para construir en lo colectivo la acción social del docente y sus sentidos. Las más de las veces un maestro se enfrenta a un curso con un programa ajeno a desarrollar, en el que se indica el conjunto de contenidos, objetivos y temas o competencias a desarrollar en un determinado nivel, un conjunto de prescripciones oficiales respecto a las enseñanzas emanadas del poder central o sistema, que no reconoce el conjunto de experiencias de aprendizaje por las que han pasado los alumnos

o la estructura común de una cultura; sin embargo, el maestro se obliga a él cada vez más, por la presencia de la evaluación externa, que condena su trabajo o estimula su bolsillo. Hace falta que la práctica docente potencie la experiencia por la vía de la reflexión. La experiencia del docente respecto a su hacer aún puede ser recuperada a modo de teoría y esta teoría ser compartida como experiencia comunicativa.

Si bien cada uno de los ejes de sentido presentados y sometidos a interpretación puede constituirse como un objeto de estudio particular, esta investigación² ha preferido acceder al conjunto de relaciones que entre ellos se tejen para mirar la complejidad de la práctica docente, reconociendo que en tanto el maestro les alcance a distinguir tendrá mayores elementos para acceder a una racionalidad que en el diálogo se construya con los otros para recuperar algunos girones de la humanidad perdida en el último siglo por la educación.

Siguiendo al sistema con los planes y programas:

Entre confusiones y certezas

Para el docente las formulaciones utópicas y cosmovisiones generales sobre qué debe hacer o no en el aula residen ante todo en los planes y programas de estudio, que explícita o implícitamente contienen la visión del sistema para el *deber ser* en la cotidianidad y el mundo de la vida. Cada vez que se toma posesión de algún curso o responsabilidad frente a un grupo, lo primero a lo que se recurre es al programa, pues ahí está lo que hay que hacer, por lo que su desconocimiento impediría la práctica docente con sentido; pero, ¿qué hay de la claridad de sus postulados? Pues está lejos de ser un formulario o guía técnica explícita para el ejercicio docente. Los planes y programas de estudio son un elemento base para guiar la acción docente escolar; sin embargo, su poca claridad, su ambigüedad y lejanía los hace ser aprehendidos entre confusiones y certezas, más aún en los momentos de transición y cambio, es decir, en las reformas.

Es muy importante entonces la pregunta respecto a ¿qué tareas asignan los planes y programas de estudio a los maestros y cómo éstos la asumen? Hoy el maestro debe centrar su acción en el aula en el desarrollo de

² Los datos que se presentan pretenden ilustrar la dinámica del eje de sentido, pero el espacio limita la presentación de testimonios extensos.

competencias. Éstas son entendidas bien diversamente o traducidas por diversas instancias, generalmente en la ausencia de la comunidad o el colectivo que les discuta. Los departamentos,³ las supervisiones, las autoridades escolares (director, subdirector, líderes académicos,⁴ etc.) traducen para el docente los planes y programas de estudio en apego a sus propios trayectos, limitaciones e intereses. No hay espacios académicos para la traducción, conversación y consenso respecto al bagaje contenido en los planes y programas de estudio, aunque éstos sean el referente principal para el desarrollo de la práctica docente.

Por ello una de las primeras acciones de investigación para interpretar a la práctica docente fue explorar las opiniones de los maestros respecto a las demandas de la reforma a la educación secundaria en sus planes y programas de estudio puestos en marcha en el 2006. Algunos datos considerados se recuperan de una serie de preguntas integradas en dos momentos: una encuesta y una entrevista a profundidad con el propósito de conocer qué piensa el maestro respecto a lo que el cambio curricular en la EBC le pide profesionalmente. Finalmente, se recuperó su voz sin interpelación de algunas clases observadas, donde la interacción del maestro con sus alumnos en su contexto procuró mantenerse lo más naturalmente posible.

Al respectó se preguntó si, para los maestros, la reforma a la educación era pertinente para mejorar la formación que se ofrecía en la secundaria. El ochenta por ciento de los docentes consideraron que sí, hallazgo sorprendente para la investigadora, pues se partía de la idea de que las reformas provocan rechazo en la mayoría de los docentes, por ser cuerpos extraños

3 En el caso del subsistema educativo en el Estado de México, existen tres departamentos para secundaria, uno por modalidad (secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria), además una instancia subalterna por región: el Departamento Regional de Educación básica, que concentra a todos los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) pero que tiene un responsable académico por nivel que coordina el seguimiento de la puesta en marcha de los planes y programas vigentes, sus reformas y programas de apoyo.

4 En el Subsistema Educativo del Estado de México, la figura de líder académico para secundaria nace con la reforma a la educación secundaria puesta en marcha en 2006, con la finalidad de «bajar» a los docentes de las zonas escolares las indicaciones para la puesta en marcha del plan y programas de estudio en cada asignatura, su enfoque y derivaciones metodológicas. El líder académico es un maestro de la zona, que imparte una materia y es elegido por el supervisor escolar para asistir a sesiones de actualización y dirigir sesiones de actualización a sus compañeros de profesión en una asignatura determinada. Los criterios para elegir un líder académico son bien diversos; puede ser un maestro destacado en su trabajo, el resultado de una cuota a cubrir por la escuela, un voluntario o, bien, alguien al que se le quiere hacer trabajar más asignándole una responsabilidad extra. Esta investigación tiene el punto de vista de uno de ellos.

que desestabilizan y obligan en múltiples ocasiones a abandonar zonas de confort y seguridad. El 85 por ciento de los docentes fue más allá, considerando que el cambio de planes y programas de estudio ha implicado cambios *profundos* en su práctica. Paradójicamente, sólo sesenta por ciento dice que la reforma es apropiada para las necesidades de sus alumnos. ¡Gran contradicción! ¿Es posible que una reforma de cambios profundos no responda a las necesidades de los alumnos? Esa parece ser la visión.

Ochenta de cada cien docentes consideraron que la propuesta curricular en reforma a la educación secundaria 2006 permitía implicar mayormente a los estudiantes a su propio aprendizaje. El ochenta por ciento consideró que el nuevo currículo incrementaba la gama de estrategias de enseñanza que utiliza, y apenas un 35 por ciento quisiera continuar con el currículo anterior, lo que corrobora la aceptación al nuevo currículo.

Si bien setenta de cada cien docentes afirmaron tener una comprensión clara del currículo, ello contrastó con testimonios obtenidos en el diálogo con los docentes en entrevistas, en donde reconocieron que una reforma es una propuesta que contiene mejoras para la educación, pero que comprenderla es una tarea nada sencilla. El setenta por ciento de los maestros pensaba que la reforma no hacía más compleja su práctica docente, no identifica mayores demandas pedagógicas para el maestro que las que ya le eran atribuidas con anterioridad. Nuevamente aparece la contradicción: ¿cómo es posible que se encuentre que la reforma a la educación secundaria no contenga mayores demandas pedagógicas, no haga más compleja la práctica docente, pero sí propicie cambios profundos?

A nuestro entender, el currículo incorpora cambios sustantivos en las formas de organizar el proceso de enseñanza: enfatiza el desarrollo de competencias, diversifica los tipos de contenido y formas de enseñanza, plantea la identificación de niveles de desempeño respecto a las competencias, renueva enfoques y acentúa la transversalidad del origen y destino de lo aprendido. Por ello, una de las líneas de los cursos básicos de capacitación docente implementados en 2008 (CBC) ha sido el énfasis en el reconocimiento en el enfoque de la EBC y las metodologías correspondientes. Es decir, la actual visión curricular está completamente descentrada del *qué enseñar*, requiriendo nuestra mirada en *cómo conducir los procesos de aprendizaje*.

Al mirar los programas de estudio de la reforma 2006, los maestros suelen decir que es lo mismo, que sólo cambió el orden de algunos contenidos, lo que les representa un conflicto menor. Lo primero que se mira es la organización de los contenidos; lo segundo, su desglose y organización en los libros de texto —cuya ausencia puede ser una verdadera tragedia o un disgusto causa de un reclamo mayor—. Por ello, muchos cambios o reformas educativas se quedan en el discurso, en el escrito, en el papel, sin que los mecanismos de operación mandados o sugeridos sean ensayados o discutidos. Tal es el caso de la atención a los alumnos con necesidades diferenciadas de aprendizaje. La mayoría de los maestros no las identifican, no se dan cuenta de su existencia, y cuando un alumno acude a tomar el servicio con alguna de ellas, se descarga la responsabilidad en el orientador, el tutor, o en el tratamiento que el especialista debe darle para volverlo «normal». Una de las preguntas que más frecuencia sin respuesta tuvo fue precisamente la asociada a las herramientas y los planteamientos de la reforma para atender a alumnos con esas características, incluso hubo anotaciones respecto a «no tenemos alumnos con capacidades diferentes»;⁵ sin embargo, después hubo una queja de tener un alumno que no hacía nada y al cual se le tenían que poner actividades diferentes a los demás. Jamás se aludió, solicitó o realizó acción alguna para atenderlo con ayuda pedagógica diferenciada, principio básico de la reforma 2006.

Las demandas de los directivos en las instituciones

Para Isaacs (1987) ser directivo es desarrollar una función en torno a un sistema, es decir, el directivo actúa respondiendo al cumplimiento de las finalidades de la institución que dirige, vigila, hace lo necesario para que el trabajador consiga los resultados esperados y encauza el óptimo rendimiento de los recursos tanto humanos como materiales del centro escolar. Ball (1989) pone en duda la posibilidad de acción del directivo en función de la investidura que le confiere el nombramiento, señalando que la acción en la escuela no responde a un funcionamiento prepostulado; las interacciones humanas —incluso donde una relación de mando les condiciona—

⁵ Datos del Inegi (2001) reconocen la existencia de un porcentaje superior al 5% de personas con discapacidad del total de la población. Las reformas desde hace más de una década incorporan políticas de integración educativa con poca presencia en la escuela regular. Aunque las visuales suelen superar el 40%.

exigen, en menor o mayor grado de apoyo mutuo entre el líder y los que dirige, ajustes sobre la acción, acuerdos y continuas negociaciones. En las escuelas estudiadas pudo verse que tanto la personalidad del director como las características del contexto en que se inserta su institución, el conocimiento del área de trabajo y los recursos de que dispone se conjugan para ejercer un estilo de liderazgo, lo que constituye un eje de sentido importante para la práctica docente.

El estilo de liderazgo se refleja en la práctica docente. Modifica la interpretación respecto al ser y deber ser de la educación y la enseñanza entre indicaciones, sugerencias, acuerdos y negociaciones. Al aparecer la escala jerárquica de mando tiene implicaciones inmediatas en la docencia, de ninguna manera a modo de *tabula rasa*, pero en las conversaciones con los maestros que explican su hacer, naturalmente su voz está presente. La idea de la constitución de los docentes de una institución como comunidad de aprendizaje o cuerpo colegiado, con la guía o acompañamiento de un líder en busca de lo que se ha denominado calidad de la educación, muestra ser conflictiva e incompleta en el contexto estudiado.

Los profesores de tiempo completo en las secundarias son los directivos y orientadores, quienes coordinan a docentes de asignatura y alumnos en el espacio escolar, establecen y vigilan el cumplimiento de las normas; sus mecanismos son fuertemente influenciados por la experiencia docente y la interpretación que tienen del sistema, como en un encuentro no siempre amable. Los testimonios recabados en esta investigación denotan que el mandato de los directivos suele ser conflictivo en los casos en que la visión sobre el propósito y los medios válidos para el desempeño de la docencia son distintos o hasta opuestos.

El liderazgo directivo es muy importante como eje de sentido para las prácticas docentes. Lo podemos corroborar por la inestabilidad en la que se sienten los maestros de dos escuelas de las instituciones estudiadas que recientemente vivieron cambio de directivos. Los maestros dicen que ello implica reacomodo, re-conocimiento de las relaciones, las normas y las posibilidades de acción en la institución. En una de las escuelas comenté a la maestra —que añoraba la presencia de sus antiguos directivos— que todo cambio en el equipo requería un periodo de adaptación, que en el cambio se perdía y ganaba; ella pareció hacer suyas las palabras, y sin olvidar

sus comentarios sobre lo perdido le pregunté respecto a lo que la escuela y el equipo docente estaba ganando con el cambio, a lo que ella respondió:

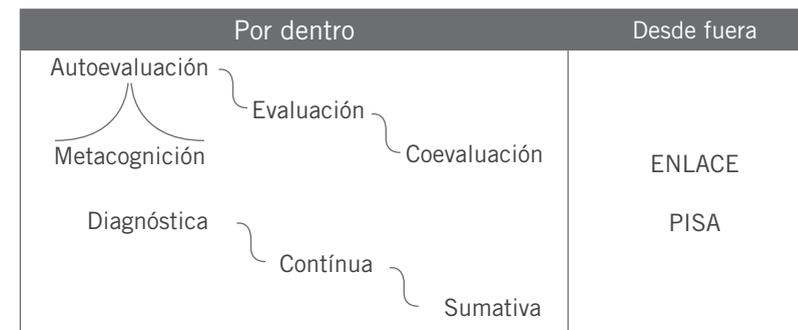
Todavía no le veo la ganancia, pienso que vamos a empezar a ganar también. Vamos, esto... no se da de la noche a la mañana. Afortunadamente contamos con maestros con mucha experiencia y siento que los maestros que se han ido incorporando (lo han hecho) con calma. De la noche a la mañana no vamos a lograr que ellos (los nuevos directivos) trabajen al cien por ciento (testimonio).

Evaluar por dentro y desde fuera

Hay una fiebre de la evaluación padecida por el sector educativo en México a partir de la incursión de nuestro país en procesos pretendidamente globalizadores: la implementación de políticas públicas asociadas al logro de la calidad, la rendición de cuentas y los programas de estímulos calculados según estándares de logro preestablecidos y cuantificados por organismos internacionales o gubernamentales.

Los cambios en la evaluación han sido de dos tipos: los cambios por dentro y los cambios desde fuera. Los cambios por dentro se refieren a las modificaciones en los enfoques de la evaluación, como un proceso que acompaña a la enseñanza y el aprendizaje de manera continua. Si acaso han de distinguirse tres momentos —inicial, permanente y final—, ello ha de ser con fines de programación de acciones con intención pedagógica específica, como identificar los saberes previos o los dominios conceptuales o procedimentales al momento de arribar a un curso —en el caso de la evaluación diagnóstica—. Éstas se pueden ver también como una acción de toma de conciencia de lo logrado tras la acción pedagógica operada, susceptible de ser compartida con los otros, lo que implica el desdoblamiento de la evaluación como valoración de múltiples sujetos (el maestro, los alumnos) respecto al trabajo propio (autoevaluación) y de los demás (coevaluación). Finalmente, la evaluación como proceso de toma de conciencia es además un momento para detonar el desarrollo de nuevos procesos de aprendizaje tales como los metacognitivos (¿qué aprendí?, ¿qué hice para aprender lo que aprendí?, ¿qué puedo hacer para incrementar mis niveles de aprendizaje?).

Esquema 2. La evaluación. Fuente: elaboración propia con base en trabajo de campo.



La evaluación desde fuera es novedosa, incierta e invasiva de la vida escolar, llega para quedarse en la última década del siglo XX y atañe no sólo al alumno, también al docente y a las instituciones mismas. ENLACE, diseñado en el INEE⁶ por parte del gobierno mexicano, y PISA, por la OCDE, han sido los instrumentos en cuestión.

La preocupación por la calidad de la educación, planteada desde el ANMEB, ha justificado la aplicación de toda prueba que indique con mediciones precisas lo que desde antes sabemos: la educación en México sufre desigualdad, baja escolaridad, bajos índices de aprovechamiento del aprendizaje y escasa pertinencia (IMCO, 2009; INEE, 2005, 2008a, 2008b, 2009). La proclividad de México a participar en estudios internacionales ha consolidado a la evaluación como el mayor eje del Sistema Educativo Nacional.

¿Y para qué evaluar desde fuera? El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se justifica a sí mismo con estas tres premisas: un buen sistema de evaluación es requisito indispensable de una educación de calidad, pues ofrece una plataforma adecuada para tomar decisiones sobre las estrategias para alcanzar los objetivos y fortalecer la calidad de programas y escuelas. Una buena educación es un medio fundamental pa-

⁶ La creación del INEE comenzó a gestarse en el equipo de transición del presidente Fox Quesada, aunque desde los años setenta la SEP hizo evaluaciones educativas en el país, fortalecidas considerablemente a lo largo de los noventa.

ra el mejoramiento individual y colectivo. Una buena educación se ausulta permanentemente bajo la lupa de la evaluación (INEE, 2008a, 2009).

Impactante en la práctica docente fue la aparición en el año 2005 de la prueba ENLACE,⁷ coordinada por el INEE, prueba para tercero de secundaria a planteles públicos y privados del país. En 2009 se amplió y su aplicación se generalizó a los tres grados de educación secundaria. ¿Qué dicen hoy los docentes de las modificaciones a su práctica docente por la ola de la evaluación? Para saberlo tomamos de inicio dos series de preguntas en una encuesta. La primera serie consta de ocho preguntas y se refiere a la evaluación que se realiza dentro de las aulas y las escuelas vinculada con los procesos de aprendizaje y enseñanza. La segunda serie consta de nueve preguntas referidas a ENLACE, evaluación externa visible por todos, diferenciada por los sujetos y referida a ellos en informes particulares.

Tareas administrativas.

¿Un distractor de la práctica docente o un indicador de eficiencia?

Algunos investigadores han alzado la voz para mirar críticamente procesos burocráticos que se desencadenan en el afán de documentar o seguir el curso de la acción escolar y la implementación de los currículos (Quiroz, 2000a, 2000b, 2003b, 2006; Sandoval, 2007, 2008; Torres, 2000). Claro es que la gestión necesita documentos de diseño, instrucción, comunicación, seguimiento y control, pero todos ellos son adjetivos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, no se justifica su presencia por encima de ellos. Para desarrollar y acompañar las acciones de enseñanza y aprendizaje los docentes deben dedicar tiempo fuera del aula a la planeación, calificación de tareas y exámenes, elaboración de listas, organización, desarrollo y elaboración de informes de comisiones, preparación de diversos tipos de reportes, diseño de instrumentos de evaluación y diseño de clases, entre otros. A su conjunto lo denominamos *tareas administrativas*, las cuales, ya sea dentro o fuera de la escuela, consumen un porcentaje de tiempo dedicado al trabajo no considerado formalmente a la hora de valorar los resultados de éste.

Las tareas administrativas pueden coadyuvar a la gestión de los aprendizajes, a la creación de ambientes escolares más organizados, a la defini-

⁷ Además de Español y Matemática se ha aplicado una materia adicional cada año (en 2008 Ciencias, en 2009 Formación cívica y ética y en 2010 Historia).

ción de las instituciones y su proyección en la comunidad, a la mejora y reflexión sobre el servicio que se ofrece. Menos tiempo dedicado en clase a la calificación de tareas puede representar más tiempo dedicado a la interacción con los jóvenes en aprendizajes significativos, en tareas de enseñanza. La administración requiere disposición del maestro para ocupar *tiempos fuera del aula* dedicados a *calificar* con esmero; de lo contrario se estaría sacrificando la valoración de las tareas individuales de los alumnos. La elaboración de una planeación que considere los estilos, intereses y necesidades de los alumnos requiere también dedicar tiempo al estudio de las circunstancias citadas, la organización de estrategias y el diseño de materiales apropiados, incluso la adquisición de ciertas herramientas no disponibles en la institución (libros, modelos, materiales didácticos, etc.). Planear va más allá de asentar en un documento intenciones de acción para cumplir con el récord de los directivos; es un trabajo que puede redundar en mejores prácticas de enseñanza. La asesoría y acompañamiento a los alumnos para formar en ellos el espíritu de colaboración, la iniciativa, potenciar sus habilidades en correspondencia a programas especiales puede redundar en aprendizajes significativos y en el desempeño por competencias (participación en concursos, intercambios, foros, jornadas cívicas), pero convertir estas actividades en un fastuoso engaño, donde el protagonista es el docente y el actor el *mejor alumno* asignado con premura o llevado por el cebo de los puntos extra, no rinde buenos frutos a la educación y sí la entorpece y abrumba. Así, las tareas administrativas pueden ser un mal necesario por el que se responde al sistema o un indicador de compromiso, conocimiento y eficiencia que acompaña a la docencia.

En general, se percibe prestancia de los docentes para informar sobre su trabajo, sin identificar mayor carga administrativa a consecuencia de las actividades que se desprenden del cambio curricular. Contrariamente a lo que se suponía al inicio de la investigación por la referencia a algunos autores (Hargreaves, 2003; Quiroz, 2003, 2006), los docentes en este estudio incluso piensan que los informes que se les solicitan —si bien no facilitan el trabajo en el aula— son pertinentes y propician la reflexión sobre la práctica.

El trabajo colegiado. De colectivos a sectas

No es perogrullo decir que las necesidades básicas de aprendizaje implican una incompletud infinita de lo que hay que saber, pero a su lado marcha la que parece ser una circunstancia para vivir en el cambio constante: nuestra condición social. Se requiere del trabajo con los otros, el hacer colectivo, pues éste permite, facilita o demanda la satisfacción de aquellas reconocidas necesidades básicas de aprendizaje. El trabajo colectivo es demandado tanto en quien se forma como en quien ayuda a la formación: el docente. Es por ello es que consideramos al trabajo colegiado como uno de los ejes de sentido de las prácticas docentes.

No es que los maestros desconozcan las bondades pedagógicas del hacer colegiado, pues dicen: «Sería menos trabajo para el alumno, porque con uno o con dos reportes podría abarcar el trabajo de varias asignaturas... entonces economizaría más su tiempo» (testimonio), tanto para el alumno como para el docente. Las virtudes de éste han sido bastamente desarrolladas en las sesiones de actualización, consejos técnicos y trayectos formativos, pero estructuralmente no existen las condiciones, así que la voluntad docente parece ser la única vía posible. Por ello el trabajo colegiado es el gran pendiente de la educación secundaria.

El trabajo colegiado ha tenido que esperar por la falta de espacios para que el grupo de docentes se reúna con el propósito de discutir y resolver problemas auténticos, por la saturación de actividades del maestro, quien antes de ocuparse del aprendizaje de prácticas sociales de la lengua se ocupa de repasos y estructuras tantas veces artificiales; la disposición se queda en el pasillo, en la hora libre y con los docentes que comparten o acercan sus principios, fines y visión de la enseñanza.

Los estudios sobre la práctica docente deben pluralizarse, tender a mirar las prácticas docentes, atender a la complejidad de la tarea educativa en cuanto acción educativa con racionalidades diversas. De ahí la pertinencia de mirarles como un complejo que marcha en torno a ejes de sentido que se mueven según el momento histórico, la construcción de la subjetividad y el sistema vigente. Un elemento puede generar el acercamiento entre lo que se ha descrito, entre lo deseable y lo posible, y entre el sistema y el mundo de la vida: la acción comunicativa puede hallarse en espacios de colegiabilidad, actualización e investigación, pero por el momento son

escasos y requieren ser repensados no desde la individualidad, sino desde lo estructural.

Por ahora se pretende que la transformación de las prácticas docentes venga del sector educativo, pero ¿qué hay de otros entornos de formación como las familias y sus condiciones socioculturales?, ¿qué hay de los medios de información, de la infraestructura escolar, del financiamiento a la educación?

Bibliografía

- Hargreaves, Andy (1998). *Una educación para el cambio*. España: Octaedro.
- Hargreaves, Andy (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España: Octaedro.
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa I*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1992). *Teoría de la acción comunicativa II*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1993a). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Rei.
- Habermas, Jürgen (1993b). *Teoría y praxis*. México: Rei.
- INEE (2009). *El aprendizaje de tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados Excale 09, aplicación 2008*. México: INEE.
- Inegi (2001). *Presencia del tema discapacidad en la información estadística. Marco teórico-metodológico* [versión electrónica]. México: Inegi. Recuperado de <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/metodologias/censos/marcoteorico3.pdf>>.
- IMCO (2009). «México ante la crisis que cambió al mundo. Acciones para enfrentar la crisis» [versión electrónica]. En *México ante la crisis que cambió al mundo*. Recuperado el 3 de marzo de 2010, de <<http://www.comparatuescuela.org/revision/files/Educación/pdf>>.
- INEE (2008a). *Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2008. Panorama educativo de México*. México: INEE.
- INEE (2008b). *Informe 2008. ¿Avanza o retrocede la calidad educativa?* México: INEE.
- INEE (2009). *El aprendizaje de tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados Excale 09, aplicación 2008*. México: INEE.
- INEE / SEP (2005). *Pisa para docentes*. México: INEE.
- Isaacs, David (1987). «La organización educativa y la función directiva». En *Antología de gestión educativa* (pp. 71-78). México: SEP.

- Pérez Gómez, Ángel (1992). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, Ángel (2009). Conferencia presentada en el x Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
- Quiroz Estrada, Rafael (2006). «La educación secundaria en México: ¿Reforma integral?». En SEP, *El papel de los directivos y supervisores escolares en el apoyo a la implementación del plan de estudios 2006* (pp. 49-59). México: SEP.
- Quiroz Estrada, Rafael (2000a). «Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria». Tesis doctoral, IPN-DIE-Cinvestav, México.
- Quiroz Estrada, Rafael (2000b). «El tiempo cotidiano en la escuela secundaria». En *Primer curso nacional para directivos de educación secundaria* (pp. 163-171). México: SEP.
- Quiroz Estrada, Rafael (2003). *Balance y perspectiva de la educación secundaria en México*. Argentina: UNESCO-IIPE.
- Quiroz Estrada, Rafael (2003a, octubre-diciembre). «La educación secundaria en México: ¿Reforma integral?». *Educación* (27), 9-18.
- Quiroz Estrada, Rafael (2003b, enero-abril). «Telesecundaria: Los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 221-243.
- Sandoval Flores, Etelvina (2008). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: SEP / Plaza y Valdés.
- Sandoval Flores, Etelvina (2007, enero-marzo). «La reforma que necesita la secundaria mexicana». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 165-182.
- Torres, Rosa María (2000). «De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la en-crucijada docente en América Latina». *Perspectivas*, 30 (2).

Aprendizaje de medida en el contexto socioeducativo en niños de preescolar

María Elena Carrasco Cuevas

Resumen

La presente investigación se ha realizado con la finalidad de comprender el desarrollo que van teniendo los niños en la actualidad. Para ello se han tomado en cuenta los conocimientos previos en relación con el contexto en donde se desenvuelven los pequeños y lo que les interesa conocer, siendo esto lo que observan en su contexto social y en algunos medios de comunicación.

Para llevar a cabo esta investigación se elaboró previamente un proyecto que guiara su proceso, en donde se identificó el objeto de conocimiento y, posteriormente, se planteó la metodología que fuera acorde a lo que se intenta conocer. Si la intención es conocer e interpretar, entonces necesito observar, cuestionar, escuchar, analizar, indagar y reflexionar; por lo que en esta investigación partí de procesos metodológicos etnográficos que me proporcionaron ideas para la construcción de este procedimiento.

En la investigación se conoce el proceso de aprendizaje en los niños de preescolar mientras utilizan instrumentos de medición, como la longitud, el peso y el tiempo, haciendo medidas de diferentes objetos y materias. Estos conceptos pocas veces son planteados con los niños en los contenidos del nivel con relación a la física, considerando que es complejo a su edad; sin embargo, hay que retomar que el nivel de preescolar es una base elemental que sustenta a niveles posteriores, en los cuales se ha notado un gran índice de deserción, muchas veces debido a que se reprueban materias vinculadas a las ciencias duras. Por lo que en esta investigación se observa

el proceso que niños de preescolar aprenden sobre conceptos de longitud, peso y tiempo desarrollando su lógica para continuar estructurando esos conocimientos en niveles posteriores.

Uno de los cuestionamientos que desde un principio formulé fue muy parecido a los que se plantean en la introducción de *Pedagogía de la ternura* de Turner y Pita (2002: 6): ¿por qué los niños en la actualidad están aprendiendo más rápido que las generaciones de niños pasadas?, ¿qué está sucediendo para que los niños vengan con conocimientos previos más avanzados al momento de llegar al aula de preescolar por primer vez? Posteriormente, se fueron derivando otras situaciones, por lo que estas enunciaciones fueron concretándose en: ¿de qué manera incide el contexto social de la familia y educativo en el proceso de aprendizaje de la medición en los niños de preescolar del grupo de 3° A del jardín de niños Pedro Moreno de S. Tangamandapio, Michoacán?, y ¿cómo construyen los niños sus aprendizajes en relación con la medida de peso, longitud y tiempo mientras interactúan con sus compañeros y su maestra de preescolar? El grupo de niños que se ha mencionado fue elegido para llevar a cabo esta investigación debido a que ellos son los que en ese momento atendía como educadora; de tal manera que esto me permitiría constantemente estar en contacto con ellos y observar los procesos de sus aprendizajes diariamente.

La importancia que esta investigación tiene para los educadores es conocer desde el contexto de una población mexicana el proceso que se lleva a cabo en el aprendizaje en las actividades de la vida cotidiana en vinculación con el jardín de niños, que implica una serie de elementos que inciden en la formación de los pequeños.

Por lo regular, en las investigaciones que encontramos se buscan soluciones a los problemas que hay en el aula, pequeños con dificultades de aprendizaje que vienen desde sus hogares y lo reflejan en el salón de clase; sin embargo, en esta investigación se han encontrado niños que, pese a los problemas que acontecen en su ámbito familiar, son infantes que se han destacado por aprender con facilidad en el jardín de niños.

Muchas veces los docentes consideramos que los niños aún no son capaces de muchas cosas, porque de acuerdo con nuestra formación o con programas oficiales así lo han marcado, pero los niños ya no son los mismos de hace quince o veinte años. Ahora tienen más capacidad para criti-

car, reflexionar, construir aprendizajes más complejos, por lo que el educador debe tomarlo en cuenta en su práctica docente para enriquecer esta capacidad. Freire (1997: 29) nos comenta que quien piensa acertadamente podrá enseñar a pensar acertadamente. De esta manera contribuye a que los alumnos aprendan de una manera crítica, desarrollando sus capacidades para investigar, crear, ser inquietos, curiosos y fomentar los valores humanos, ya que el papel del maestro no solamente es enseñar contenidos, sino ayudarles a cuestionar los conocimientos adquiridos.

Metodología

Al hablar de la situación que se vive en el contexto educativo se puede partir de un problema empírico, es decir, de un fenómeno socioeducativo que se presenta y que requiere de una explicación. Esta investigación se realizó con un enfoque cualitativo. En este caso, me apoyé en una metodología etnográfica, la cual facilitó llegar a una conclusión al hacer un análisis y contraste entre la información empírica, teórica y su interpretación.

Bertely (2000: 17) argumenta que la etnografía como investigación se introduce en México a finales de la década de los setenta, realizándose importantes investigaciones en estudiantes de varias regiones indígenas del país. Los docentes pueden aprovechar las herramientas de la interacción con sus alumnos, realizar entrevistas, observar, narrar la realidad del contexto educativo, etcétera. Esta interacción se da entre escuela-maestro-alumno-sociedad, y como postura metodológica de investigación, la etnografía no acepta la separación de los individuos del contexto. Es por ello que durante toda la investigación me mantuve en el grupo de niños observando, interactuando y comprendiendo la forma de vida que los niños tienen dentro del jardín de niños, porque éste es parte de su vida cotidiana.

El etnógrafo tiene que insertarse en la vida del grupo y convivir con sus miembros por un tiempo prolongado, pues ante todo tiene la necesidad de ser aceptado en el grupo; después, aprender su cultura, comprenderla y describir lo que sucede, las circunstancias, mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes (Nolla, 1997: 108).

En el ámbito de la educación, la etnografía tiene una metodología que describe la realidad del contexto educativo y cultural, para comprender lo que sucede, por qué y cómo. En un principio tomé en cuenta para realizar

la investigación a niños que cursaban el segundo grado de educación preescolar. Se observó al grupo desde el mes de febrero del 2010, y se continuó observando durante el tercer grado hasta el mes de mayo del 2011, es decir, en este proceso de investigación observé el mismo grupo durante un año y cuatro meses.

Inicié tomando como muestra a todo el grupo, debido a que cada uno de sus miembros era importante en su desempeño y llevaba un ritmo similar en su aprendizaje; realicé anotaciones en el diario de la educadora; el hablar de cada uno de los miembros del grupo sería complicado para llegar a un análisis a mayor profundidad, así que basándome en ese diario y en lo que continuamente observaba en el grupo comencé a reducir del grupo de niños a un equipo de siete elementos; sin embargo, diversas circunstancias provocaron que el equipo se redujera a cuatro. Como investigadora no perdí de vista de qué manera se relacionaban estos cuatro niños con el resto del grupo, de tal manera que simultáneamente se observó tanto a estos cuatro niños como al grupo en su constante interacción.

Entrevista

Se llevaron a cabo entrevistas a niños, familiares y educadoras que trabajan en la comunidad de Santiago Tangamandapio. Los entrevistados proporcionaron información relevante para la investigación en relación con sus propias experiencias vinculadas a procesos de enseñanza y aprendizaje tanto social como en el contexto educativo.

Los cuatro niños de preescolar seleccionados tienen en común que aprenden con facilidad, sobre todo en lo matemático; sin embargo, cada uno de ellos presenta antecedentes familiares. En algunos se han encontrado problemas de desintegración, otro caso en donde hay una mamá exigente y otro en donde hay mucha armonía, pero por falta de solvencia económica sus padres tienen que trabajar y el niño pasa más tiempo con su hermana (véase cuadro de casos, anexo 1).

Los familiares de estos niños que fueron tomados en cuenta para la entrevista aportan buena información que proporciona una mayor explicación acerca de lo que ellos han hecho y observado desde sus hogares con relación al aprendizaje, debido a que ellos son quienes tienen un mayor contacto interpersonal, los cuidan y se han hecho más responsables en lo

que refiere al jardín de niños que cursan estos pequeños (véase cuadro de familiares, anexo 2).

Las educadoras entrevistadas proporcionaron información (véase cuadro de educadoras, anexo 3) sin ninguna dificultad y con gusto opinaron. Hubo algunas preguntas que fueron similares en los cuestionarios; sin embargo, a cada una de ellas se le preguntó lo que consideré que podría proporcionar de acuerdo con su experiencia pedagógica.

Observación descriptiva y participante

En esta investigación en un principio se utilizó la observación descriptiva para identificar la problemática y paulatinamente ir delimitando. Posteriormente, se utilizó la narrativa, para explicar cómo ha sido el proceso de investigación, las observaciones y el proceso de aprendizaje de los niños en relación con la medición.

Por medio de la educación preescolar, como docente, además de favorecer el desarrollo social de los niños se contribuye en el proceso de construcción de conocimientos nuevos o en ampliar los que ya se tenían. Este proceso continuamente es observado también como investigadora; es por ello que una técnica que se ha utilizado en esta investigación es la observación participante, la cual es definida como «una técnica de investigación empírica diseñada para trabajar directamente en el terreno, sobre el lugar en que se desenvuelve la vida real» (Sanmartín, 2003: 51), de tal manera que al participar y observar haya una interdependencia para que se obtenga suficiente información.

Se diseñaron instrumentos como guía de observación de las secuencias de situaciones didácticas partiendo de lo más simple a lo más abstracto, para ver cómo los niños del grupo manipulan el material, cómo interactúan entre ellos y la educadora mientras se realizaban actividades que implican el pensamiento matemático y su utilidad en la experimentación que se vincula a la medición de la longitud, el peso, el tiempo y la combinación de las tres en el nivel de preescolar. Estas situaciones didácticas se llevaron a cabo con tres educadoras diferentes, quienes trabajaron estos conceptos con el mismo grupo de niños en diferentes momentos. A los niños se les dio la oportunidad de explorar, manipular material como la regla, el

reloj, básculas, etcétera, ya sea en forma dirigida o espontáneamente, en lo individual y en equipo.

Factores en el contexto social

Los factores del contexto que han incidido de una manera más relevante en el proceso de aprendizaje de la medición en los niños tienen relación con diferentes dimensiones que, a pesar de ser diferentes, van de la mano. Los factores contextuales que se refieren en esta investigación tienen que ver con la población, la familia, los medios de comunicación; y en el jardín de niños, la práctica pedagógica de la educadora que los atiende, así como los compañeros del grupo.

Parafraseando a Rogoff (1997: 111), quien centra su investigación en la teoría sociocultural de Vigotsky, argumenta que en el que el desarrollo del conocimiento de los niños se ve favorecido al interactuar mediante el lenguaje con otros miembros de la sociedad con más experiencia en la práctica y conocimiento, así como la intervención de ese ser con más experiencia para propiciar el desarrollo del aprendizaje de los niños. También hace un análisis acerca del vínculo entre los procesos personales, interpersonales y comunitarios como factores que inciden en la participación y el aprendizaje, ya que el conocimiento, la cultura y el lenguaje están relacionados.

La participación de la familia en el aprendizaje de los niños es crucial, tanto en el hogar como en el jardín de niños, resaltando la comunicación entre la educadora, la familia y los niños del grupo. La relación que tienen los niños con su familia es imprescindible para su desarrollo, en tanto crea un ambiente de confianza y seguridad para desenvolverse, expresarse y sentirse en un contexto que tenga estabilidad: «En las primeras etapas del desarrollo del niño, juega un papel muy especial la familia, ya que ofrece las primeras oportunidades de interrelación fuera de sí mismo» (Cooper-smith, citado en Pick De Weiss, 1988).

El juego en el hogar y en el jardín de niños

Los niños por naturaleza tienen por actividad favorita el juego. Lo hacen cuando están solos o en compañía de alguien, como sus padres, hermanos o amigos; ya sea con juguetes o en interacción con otras personas, el juego les proporciona aprendizaje a los niños. Cuando los pequeños juegan están

imitando su realidad y de esta forma la van conociendo mejor; por ejemplo, al jugar a la casita, a la tiendita, a los oficios de sus padres, etcétera, de tal manera que pueden interactuar con otros niños o personas mayores que jueguen con ellos y a la vez desarrollar el lenguaje.

El juego forma parte de la vida de los niños. Un día que fui a casa de Javier, quien estaba jugando con su hermana Gardenia, más chica que Cecilia y estudia primer grado de primaria, jugaban con la pirinola que indicaba un determinado número (toma uno, dos, todo, etc.) y utilizaban piedritas. Javier estaba juntando piedritas y estaba contando hasta juntar 20; cuando llegó a 18 dijo «me faltan dos» y se desplazó por el suelo juntando otras dos piedritas para completar sus 20. De esta manera los niños utilizan la numeración en el juego, desde su hogar.

El aprendizaje también se procesa entre compañeros, amigos y hermanos, siendo gran apoyo para los niños, puesto que entre juego y tareas que toman como juego, los pequeños de preescolar han podido entenderse mejor entre sus compañeros al comparar, observar, opinar mediante el diálogo en el recreo o en los juegos que se hacen en el aula o en el hogar con sus hermanitos y poder manipular objetos que les permitan medir, pesar, calcular, etcétera.

Medios de comunicación

Se trata de saber aprovechar la información de la tecnología para hacer el intercambio de ideas mediante el diálogo o la interacción en equipo o grupo donde pueda haber adultos para construir una formación más reflexiva y creativa. Posteriormente, como docente, intervenir con la finalidad de propiciar un ambiente de análisis, crítica y valoración para retomar lo que puede servir para la vida.

Uno de los casos que me llamó mucho la atención en el proceso de la investigación fue la charla que sostuve con la mamá de Margarita, quien relata que su hija, mediante la observación del reloj en la televisión, ha aprendido a saber a la hora, y esto para ella es significativo, pues si sabe ver la hora no se le pasará el horario para ver su caricatura favorita. La señora Martina argumenta que Margarita utiliza el reloj de la televisión «para estar ahí al pendiente de a qué horas empieza la caricatura, está lista ya va a empezar... ya van a ser... tales horas, ya va a empezar la, la de bailarina o no

sé qué o cualquiera, cualquier pues caricatura que ve que la vaya a gustar, y la vayan a pasar nomás está viendo a ver y le prende a la tele y le aprieta para ver la hora a ver si ya es hora». Entonces pregunté: «¿Ve en la televisión la hora?»; «en la televisión ve los números», me respondió. «¿Usted la deja cuando ella quiere ver la hora, la deja que ella solita la vea o usted le dice “a ver, tú, déjame ver...”?»; «No, ella sola», respondió. «Las niñas y los niños aprenden a asimilar información sobre acción, proceso y transformación [...] el movimiento visual atrae la atención más que la imagen estática y ayuda a recordar la información relativa a la acción» (Greenfield, citada en Vila, 1998: 90).

Los números y la medición en la vida cotidiana

La asombrosa velocidad a la que los niños en edad preescolar adquieren habilidades, expectativas y conceptos referentes al mundo y a las personas, y la facilidad con que las actitudes conformadas por la cultura condicionan el trato dispensado a los niños durante los primeros años de su vida, son fenómenos dignos de consideración que aportan una mayor concreción a las generalidades que suelen decirse acerca de esta etapa de la vida (Bruner, 2008: 111).

Relacionando la aportación de Bruner y lo referente a la numeración que utilizan los niños en la medida, encontramos que los conocimientos que se tienen en una comunidad se construyen mientras se interactúa con otras personas y que los pequeños de muy temprana edad, como en preescolar, tienen la facilidad de comprender conceptos que se manejan a su alrededor. Por ejemplo, como el de la longitud. Los niños han descubierto que para saber la medida exacta de un objeto o un espacio, el instrumento que utilizan para medir es la regla. Cuando le pregunté, para saber cuánto mide una cosa, «¿qué utilizas?», Margarita contestó «la regla».

El pensamiento lógico-matemático e infralógico en los niños de preescolar

Posiblemente nos cuestionemos: ¿Y por qué física en preescolar? Bien, para ello se requiere todo un proceso, el cual ha sido observado desde aproximadamente ya dos años en niños que tenían cuatro años y ahora tienen seis. «Investigaciones sobre desarrollo cognitivo y razonamiento científico han

indagado la naturaleza de las concepciones implícitas que tienen los niños sobre ciertos dominios de conocimiento y en particular el físico» (Pauen; Vosniadou, citados en Gutiérrez, 2005: 109), es decir, se implementa un aprendizaje lógico-matemático. Este desarrollo se vincula directamente con operaciones infralógicas.

El desarrollo lógico-matemático que presentan los niños del grupo en donde se investigó funcionó como una base para que desarrollen sus habilidades en el proceso de aprendizaje a través de las secuencias de situaciones didácticas que han sido observadas, dado que «mientras no exista agrupación, no puede haber conservación de los conjuntos o totalidades» (Piaget, 2003: 54).

Refiriéndome a las estructuras cognitivas en los esquemas de Piaget, se entiende por *esquema* «una estructura cognoscitiva, o lo que Piaget llamó un esquema es un patrón organizado de pensamiento o acción que se usa para afrontar o para explicar algún aspecto de la experiencia» (Shaffer, 2000: 53). Las operaciones infralógicas se relacionan con el desarrollo desde los sentidos, comenzando con todo aquello que podemos observar, oler, escuchar, tocar, gustar, etcétera. Entre todo aquello que se puede percibir se encuentran los fenómenos físicos, entendiéndose por *fenómenos físicos* «todos los eventos y sus cambios, todos los hechos y sus consecuencias, todo aquello que perciben nuestros sentidos» (Lozano, 1999: 11). Piaget sostiene que las operaciones infralógicas «tienen una importancia tan grande como las operaciones lógicas, en virtud de que ellas son parte constitutiva de las nociones de espacio y de tiempo» (Piaget, 2003: 58).

El desarrollo del conocimiento lógico-matemático y operaciones infralógicas de los niños en preescolar tiene gran relevancia en el proceso de aprendizaje de la medición; ambas se desarrollan simultáneamente. Las operaciones lógico-matemáticas implican la clasificación, seriación y lo referente a cantidad de objetos; en esta investigación se observó la medición de peso. En las operaciones infralógicas se desarrolla la noción conceptual de espacio y tiempo, lo cual implica la medición de la longitud y el tiempo.

Al vincular el desarrollo lógico-matemático y las operaciones infralógicas, se comienza a hacer referencia a la física, desde preescolar. Sin embargo, en preescolar aún no se le denomina como física, sino como el de-

sarrollo del pensamiento científico y el matemático en los niños, lo cual se vincula directamente con otras dimensiones o campos formativos.

El material didáctico en términos de la física es materia, que se define como «todo lo que ocupa un lugar en el espacio y que tiene ciertas características, a las cuales llamamos propiedades de la materia, mismas que se clasifican en generales, específicas y particulares» (Lozano, 1999: 18). En el jardín de niños, previamente a los conceptos de cantidad y numéricos, se trabaja la clasificación y la seriación con los niños, lo cual implica vincularse a las propiedades específicas de la materia.

Las propiedades específicas son aquellas por las cuales se diferencian unos de otros; por ejemplo, el color, el olor, el sabor, el punto de ebullición y de fusión, la densidad (cantidad de masa por unidad de volumen) y el peso específico (relación entre el peso y su volumen), entre otras (Lozano, 1999: 18).

Las propiedades del color, el olor, el sabor son las que se comienzan a trabajar con los pequeños en el jardín, por lo que es importante dar a conocer cómo fue dándose este proceso antes de llegar a lo que es la medida del peso, longitud y el tiempo.

En el proceso se comienza a trabajar con los primeros conceptos en el grupo, los cuales fueron los de *textura* y *sabor*. Posteriormente, comenzamos la clasificación de objetos por su forma —relacionándola con figuras geométricas—: «La clasificación constituye, asimismo, un agrupamiento fundamental [...] los más pequeños comienzan por colecciones de figuras» (Piaget y Inhelder, 2007: 105). Así, los niños separaron los materiales diferentes y juntaron los materiales similares.

Paulatinamente, se fue haciendo una combinación de objetos, como lápices, crayolas, palillos, botellas de plástico, etcétera, haciendo seriaciones con ellos, tomando en cuenta su tamaño, utilizando conceptos de *largo-corto*. Se trabaja en ejercicios de seriaciones por longitud, ordenando por primero, segundo, tercero, así como por grande, mediano y chico, es decir, «a la seriación de las relaciones asimétricas corresponden las operaciones de ubicación (orden espacial o temporal) y de desplazamiento cualitativo (simple cambio de orden, independientemente de la medida)» (Piaget, 2003: 59).

En las primeras nociones de *cantidad* los niños construyeron su propio concepto (muchos, pocos, nada, igual que): «Cantidad es todo lo que es capaz de aumento o disminución, y puede, por consiguiente, medirse o numerarse» (Rencoret, 1983: 20).

Noción de espacio y seriación de sucesos en relación con el tiempo
Al llegar al jardín los niños ya tenían ubicación espacial a partir de su propio cuerpo, de otra persona o de un objeto determinado (arriba, abajo, encima, detrás, adelante, a un lado, etc.): «Los conocimientos espaciales son anteriores a los conocimientos geométricos, pues el niño comienza a reestructurar el espacio espontáneamente desde que nace» (González y Weintein, 1998: 91). Posteriormente, se fueron utilizando los conceptos de *grueso-delgado*, *ancho-estrecho*, en donde ellos detectaban los espacios anchos o estrechos calculando con su propio cuerpo al meterse en túneles, bajo las llantas enterradas, cubos, cajas, etcétera. Comparaban objetos gruesos y delgados entre el material didáctico que hay en el aula y comenzaron a ordenarlos según se les solicitara que lo hicieran.

Comenzando con la longitud y altura

Partiendo nuevamente de los conocimientos previos de los niños, se encontraban listos para comenzar a hacer mediciones. Para ello, empezaron a medir con sus dedos, manos, pies, palos de escoba, palitos de paletas, cucharas, listones u otros materiales que se encontraban en el aula, de tal forma que comparaban cuál objeto era más largo, cuál camino era más largo, la banqueta, la puerta, qué resbaladilla era más alta, etcétera.

Desde la primera situación didáctica en el experimento de la caída libre con objetos, los niños lanzaron diferentes cuerpos con distinta materia, forma y peso. Estos cuerpos los lanzaron desde diferentes alturas calculando espacios largos o cortos en la caída y comparando la duración de tiempo en caer.

La medición en preescolar

Antes de continuar con la explicación sobre la aplicación de experimentos en las situaciones didácticas, considero importante hacer referencia a algunas aportaciones teóricas en relación con la medición, que nos apoya-

rán a comprender mejor acerca de lo que fue el objeto de conocimiento en esta investigación.

Medir es importante para todos nosotros. Es una de las formas concretas en que enfrentamos al mundo. Este concepto es crucial en la física. La física se ocupa de describir y entender la naturaleza; la medición es una de las herramientas principales (Wilson y Buffa, 2003: 2).

Hablar de medición en preescolar no es nada fuera de lo común: varias educadoras utilizamos estos conceptos con los niños en el aula y fuera de ellas, pero ¿cómo se da ese proceso? ¿Realmente los niños llegan a comprender ese tipo de conceptos en el nivel de preescolar? La educadora Jimena opina: «considero que sí, porque a la hora de realizar la actividad cierre, donde se hizo un tipo evaluación, los niños se ubicaban perfectamente en lo que correspondía, cada una de las respuestas que iban a dar, y en el espacio se ubicaban en el espacio que correspondía hicieron, lo hicieron bien, con la excepción de una niña que no pudo, pero todo les dio». Rita también argumenta que «para mí son niños que tienen muy buenos conocimientos». Cuando los niños se dan cuenta de cantidades y números en relación con diferentes materiales que conocen por medio de sus sentidos, se puede comenzar con la medición, lo que requiere de mucha observación: «La medida de toda magnitud física exige compararla con cierto valor unitario de la misma» (Mosca y Tipler, 2006: 5).

Los seres humanos contamos con sentidos que nos permiten percibir lo que nos rodea, conocer por medio de observar, tocar, saborear, oler, escuchar. Los niños en preescolar se apoyan con estos sentidos para incrementar sus conocimientos. Refiriendo a la medida, Lozano (1999: 19) le llama método subjetivo cuando se tiene un método de medición confiando en los sentidos, y cuando se utiliza un instrumento de medición para saber una medida exacta se le llama método objetivo, reconociendo de esta forma que los sentidos tienen también limitaciones, como para saber una medida exacta sobre un espacio u objeto determinándolo a simple vista o por cargarlo.

Cuando se cuenta con instrumentos de medición que nos permiten saber con mayor precisión una medida, ésta se realiza de forma directa cuando se utiliza el instrumento de medición apropiado a cada materia: «La elección de instrumento de medición depende de la precisión requerida y

de las condiciones físicas que rodean la medición» (Tippens, 2001: 45). Es así que al elegir el instrumento con que se medirá se va tomando en cuenta la unidad de medida que es usada en el contexto con un método directo.

El método directo se efectúa utilizando aparatos o instrumentos de medición en forma directa, por ejemplo, una cinta métrica para medir longitudes, una báscula para medir pesos, una cronómetro para medir tiempos, un termómetro para medir temperaturas, etc. (Lozano, 1999: 24).

La construcción de aprendizajes sobre longitud, peso y tiempo mientras los niños interactúan con sus compañeros y su maestra Posteriormente a los aprendizajes construidos por los niños con referencia a la numeración, pensé utilizar la regla para medir la longitud de algunos objetos o dibujos, porque los niños solían tomar las reglas que había en el área de ciencia y hacían trazos con ellas, debido a que habían visto cómo la utilizaba yo para hacerlos en el pizarrón. Consideré que sería el primer instrumento a utilizar porque se les facilitaría cuando ellos pudieran observar en este instrumento el orden de la numeración del cero al treinta, facilitándoles encontrar la longitud de los dibujos.

Los niños comenzaron a dar utilidad a la regla y a la importancia de la medición de longitud, a pesar de que en un principio lo hicieron con dibujos, y después fueron teniendo iniciativa para medir espacios u objetos.

La balanza se utilizó después para medir el peso de algunos materiales; recordando que anteriormente habían sopesado con sus manos entre ligero y pesado, ahora lo harían en el aula con ayuda de una balanza que no tenía números. Luego, en una tienda se utilizó una báscula que sí tenía numeración, haciendo comparaciones en forma grupal. Después, en equipo se utilizaron balanzas en el aula para que ellos las manipularan.

Posteriormente, se hizo una visita a la tienda, en donde los niños interactuaron y preguntaron al despachador cómo utilizar la báscula. Él les mostró y después los niños tuvieron la experiencia para llenar bolas de arroz, frijol y azúcar, llenando por kilo. Finalmente, de regreso al aula se hicieron tres equipos para rolarse las tres básculas que había, pesando diferentes materiales, como piedritas, tapas de plástico, frijoles, lentejas, etcétera.

Lo referente al tiempo se dejó al final, puesto que es un concepto de mayor complejidad para los niños; sin embargo, fue algo que gradualmente

comprendieron a medida que se le dio utilidad para su vida cotidiana. Aquí, los pequeños en equipos de binas escribían sus nombres o hacían dibujos para tomar tiempo, primeramente contando y después tomaron tiempo con el reloj. Llegaron a conclusiones como la siguiente: a mayor complejidad del nombre o del dibujo, mayor tiempo corría en el reloj.

Las situaciones didácticas que retoman los tres conceptos de *longitud*, *peso* y *tiempo* se hacen con el propósito de que los niños los aprehendan y asimilen el movimiento de diferentes objetos sin utilizar instrumentos de medición. Después se hace otro experimento articulando los tres conceptos en torno al movimiento de objetos ligeros, medianos y pesados, utilizando aquí instrumentos de medición para registrar longitud y tiempo. En uno los niños sueltan por la resbaladilla una variedad de objetos con diferentes formas, tamaños, pesos, y diferente materia, en donde al observar por qué algunos caían primero que otros llegaron a la conclusión que era por más pesados.

En el otro experimento final los niños observaron cómo al soltar tres globos de diferentes colores pegados a unos tubos de lapicero se deslizaban. Algunos sostenían los globos, otros medían y otros observaban; se cambiaban los roles para que todos participaran. Medimos la distancia con un metro; vieron que medían la misma distancia los tres hilos del recorrido. Después de inflar los globos —uno vacío, otro con un objeto ligero dentro y el tercero con un objeto pesado dentro—, se soltaron al mismo tiempo para ver cuál llegaba primero, cuál en seguida y cuál al final. Un niño tomó el tiempo con el cronómetro del reloj para ver los segundos. Primero pensaban que el globo que llegó primero fue porque estaba más inflado, pero al repetir el experimento y al cuestionar llegaron a concluir que el globo más pesado tardó en llegar más aunque recorrió la misma distancia, logrando hacer aquí la combinación de longitud, peso y tiempo con la velocidad.

Reflexión final

Esta investigación me permitió saber cómo es que los infantes del jardín de niños inician sus conocimientos en el campo de las matemáticas. Ellos se enseñan a aprender socialmente, pero también por sí mismos buscan, experimentan, preguntan e interactúan con otras personas, como con sus

amigos al integrarse a jugar; es aquí donde también se va cultivando y desarrollando la amistad, el afecto por los demás y por sí mismos, así como la confianza que fortalece su autonomía.

Al realizarse diferentes actividades didácticas en relación con la longitud, peso y tiempo, se les hicieron planteamientos, a los que los niños caso y otros compañeros sabían la respuesta y explicar por qué. Esto indica que ellos pueden comprender lo que estaban realizando: «Nuestra labor es demostrarles que sólo cuando lo sepan explicar sabrán realmente lo que es» (Turner y Pita, 2002: 29). Esto indica que durante el proceso de sus aprendizajes fueron construidos y no meramente mecanizados, puesto que los niños sacaban conclusiones y sobre ellas seguían haciendo preguntas retándose ellos mismos a desarrollar habilidades y capacidades por medio de la experimentación, el análisis, la comparación de objetos, el diálogo en equipo con su maestra, la discusión de diferencias, la ayuda entre compañeros, desarrollando con ello su creatividad: «Según el desarrollo del individuo, los intercambios que se registran entre él y su medio social son de naturaleza muy diversa y, por consiguiente, modifican la estructura mental individual de un modo igualmente distinto» (Vigotsky, 2000: 173).

El contexto social tiene una incidencia muy importante en los procesos de aprendizaje de los niños, debido a que por medio de la integración a las tareas de su vida cotidiana, ellos interaccionan con muchas situaciones y personas que favorecen a la construcción de conocimientos, dándoles utilidad en su ambiente social: si los niños van con un familiar al mandado, observan y escuchan acerca de pesar mercancía determinada, o al ver el reloj diariamente para saber la hora en la que comienza su programa favorito, ir al jardín, despertar, comer. En cuanto a la longitud, les es útil para saber cuánto miden sus zapatos, su lápiz, etcétera, y calcular con mayor exactitud si un objeto cabe en cierto espacio.

Finalmente, considero que es todo un reto trabajar el pensamiento lógico-matemático e infralógico con los niños de preescolar; sin embargo, haciéndolo con cautela y con un proceso que no interfiera en la naturaleza de los pequeños, ellos pueden aprender a buscar el conocimiento al despertarse esa curiosidad, y así, que en un futuro no se les dificulte el enfrentarse a conceptos abstractos. «Pienso que llevan un grado avanzado, muy avanzado porque al manifestar el concepto de tiempo y de todo

eso lo manifestaban claramente, no todos, pero la mayoría lo manifestaba claramente, por eso pienso que en la primaria no se les va a dificultar esos aspectos», opina la educadora Laura.

Bibliografía:

- Bruner, Jerome (2008). *Desarrollo cognitivo y educación* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía* (1ª ed.). México: Siglo XXI.
- González, Adriana y Weinstein, Edith (1998). *Cómo enseñar matemáticas en el jardín, número, medida, espacio* (1ª ed.). Buenos Aires: Colihue.
- Gutiérrez, Mario (2005). «Razonamiento físico en preescolares: un análisis microgenético». *Psyche*, 14 (2), 109-117.
- Lozano, Rafael (1999). *Física I* (1ª ed.). México: Nueva Imagen.
- Mosca, Gener y Tipler, Gene (2006). *Física para la ciencia y la tecnología: vol. I. Mecánica, oscilaciones y ondas. Termodinámica* (5ª ed.). Barcelona: Reverté.
- Nolla, Nidia (1997). «Etnografía, una alternativa más en la investigación pedagógica». *Revista cubana de educación media superior* 2 (2), 107-115.
- Pick de Weiss, Susan *et al.* (1988). «Estudio descriptivo de relaciones interpersonales de adolescentes en la ciudad de México». *Revista Sonorense de Psicología*, 2 (1). Recuperado el 4 de diciembre del 2011, de <<http://kunkaak.psicom.uson.mx/rsp/2-1-30.pdf>>.
- Piaget, Jean (2003). *La psicología de la inteligencia*. España: Crítica.
- Piaget, Jean e Inhelder, Bärbel (2007). *Psicología del niño* (17ª ed.). Madrid: Morata.
- Rogoff, Bárbara (1997). «Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje». En V. Wertsch (coord.), *La mente sociocultural, aproximaciones teóricas y aplicadas* (1ª ed., pp. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rencoret, María y Lira, María (1993). *Simón en primero* (1ª ed). Chile: Andrés Bello.
- Sanmartín, Ricardo (2003). *Observar, escuchar, comparar y escribir. La práctica de la investigación cualitativa* (1ª ed.). Barcelona: Ariel Antropología.
- Shaffer, David (2000). *Psicología del desarrollo* (5ª ed.). México: Thomson.
- Turner, Lidia y Pita, Balbina (2002). *Pedagogía de la ternura* (1ª ed.). La Habana: Pueblo y educación.
- Vygotsky, Lev (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Crítica.

- Vila, Ignasi (1998). *Cuadernos de educación, familia, escuela y comunidad* (1ª ed.). Barcelona: Horsori.
- Wilson, Jerry y Buffa, Anthony (2003). *Física* (5ª ed.). México: Pearson Prentice Hall.
- Yuren, María Teresa (1999). *Formación. Horizonte al quehacer académico*. México: UPN.

Equidad educativa

José Martínez Reyes

Resumen

En varios ámbitos de la educación son relevantes la equidad y la justicia. La equidad pretende establecer justicia en condiciones de desigualdad y de diversidad. En el mismo sentido, se puede definir la justicia social como la igual exigencia que tienen todas las personas de una dotación básica de diversos bienes materiales e inmateriales necesarios para mantener una vida digna. Bajo esta concepción de la justicia social, es posible lograr una comprensión amplia de la extensión del concepto de *equidad educativa* y, en consecuencia, de la necesidad de igualdad de oportunidades educativas.

Actualmente, dentro del marco del constructivismo con enfoque ecologista, el neoliberalismo y la consolidación de la democracia, la equidad supera el estricto principio de justicia, que siempre tiene un carácter general, para atender a la diferencia individual. Entendiendo en este sentido por *equidad* la atención especial y específica a los sujetos que más lo necesitan.

La equidad educativa es un componente detonante de la calidad, como concepto que emerge de la globalización, y para que se pueda cristalizar es necesaria la compensación en todos los contextos. Con el propósito de abatir la desigualdad y ofrecer mejores oportunidades a quienes más lo necesitan, el sistema educativo nacional ha implementado programas compensatorios que, sin atacar la raíz del problema —la correlación entre las desigualdades sociales y los contrastes educativos—, han mejorado las condiciones educativas de muchos alumnos pobres, pero no han reducido la desigualdad educativa.

Es necesario iniciar una etapa de políticas educativas orientada a la búsqueda de la equidad, que deberá fundamentarse en la consolidación de

los logros alcanzados como resultado de las anteriores etapas, pero también ir más allá.

Tales políticas pueden ser, por ejemplo, fortalecer o reorientar los programas compensatorios en curso con el propósito de mejorar la calidad de la oferta y aumentar las oportunidades de los estudiantes; gestión de políticas de discriminación inversa; así como promover la integración social en las escuelas.

Introducción

En varios ámbitos de la educación son relevantes la equidad y la justicia. La equidad pretende establecer justicia en condiciones de desigualdad y de diversidad. Para diversos aspectos de la vida humana, existen diferentes concepciones de justicia que resultan significativas en los diferentes contextos sociales (Windi y Gingell, 1999: 126). La justicia como trato imparcial puede funcionar bien en procesos legales que, bajo otros escenarios, han de complementarse desde el punto de vista del mérito o la carencia, para que se pueda establecer la justicia, es decir, para que las exigencias de igualdad no sean negativas en el sentido de no aceptar la existencia de determinadas formas vigentes de trato desigual en relación con diferencias reales. La exigencia de igualdad se convierte en un principio vacío si no está en relación con un determinado contexto dentro del cual su significado cobre un sentido peculiar. La polivalencia del concepto de *justicia* se delimita cuando se determina el tipo de igualdad que se busca (Kerber, 1996: 65).

En el mismo tenor, el concepto de *justicia social* puede ser interpretado como igualdad de las oportunidades iniciales, bajo las cuales un individuo recibe la oportunidad de abrirse camino en la vida por el esfuerzo propio y de alcanzar el lugar social que desea y que corresponde a sus capacidades. A la luz de la diversidad de situaciones iniciales, capacidades y talentos, de la falta de precisión en los criterios para su valoración y de las dificultades en la puesta en práctica de una redistribución, una igualdad de oportunidades de este tipo no es realizable.

De este modo, se intenta crear la justicia social a través de la limitación a la desaparición de desigualdad de oportunidades muy concretas, sobre todo de las extremas, que, de antemano, impiden que grupos o clases sociales enteras tengan acceso a determinados bienes vitales. Sobre el mo-

do de corregir esas desigualdades y las medidas concretas que se deban de tomar para hacerlo, se ha de buscar un consenso político. En este sentido, entendida como igualdad de oportunidades, la *justicia social* es un concepto un tanto impreciso.

Este intento de definición de la justicia social está conectado en cierto modo con la idea de la justicia asociada al rendimiento, para la cual se busca garantizar las condiciones elementales. Pero también se pueden tomar las necesidades humanas como punto de partida y determinar la justicia social como la igual exigencia que tienen todas las personas a una dotación básica de diversos bienes materiales e inmateriales necesarios para mantener una vida digna.

Bajo estas concepciones de la igualdad y de la justicia, en especial de la justicia social, es posible lograr una comprensión amplia de la extensión del concepto de *equidad educativa* y, en consecuencia, de la necesidad de igualdad de oportunidades educativas (Latapí, 1993).

Sustentación

La concepción de equidad dentro del ámbito educativo contemporáneo tiene un impacto muy importante, al grado de darle una característica preponderante a los sistemas educativos modernos. Para Bourguignon y Cox (2005: 93) equidad son las oportunidades para acceder a los factores que hacen posible que la gente pueda generar cierto ingreso y acceder a cierto nivel de bienestar.

Bennett (2001: 58) define la equidad como la igualdad de oportunidades para que todos los alumnos logren desarrollar al máximo su potencial. Actualmente, dentro del marco del constructivismo con enfoque ecologista, el neoliberalismo y la consolidación de la democracia, la equidad supera el estricto principio de justicia, que siempre tiene un carácter general, para atender a la diferencia individual (Sarramona, 2004). La educación debe favorecer la construcción de una sociedad democrática, donde se respeten los derechos de todas las personas y donde exista igualdad de oportunidades para todos. La equidad debe manifestarse en forma de una atención personal e individualizada, para ubicar en las mismas condiciones, para que sea posible avanzar en el mismo sentido, y poder realizar una evaluación

de logros. Entendiendo en este sentido por *equidad* la atención especial y específica a los sujetos que más lo necesitan (Sarramona, 2004).

La Ley General de Educación que rige el sistema educativo nacional, en su capítulo tres, refiere a la equidad de la educación y responsabiliza a la autoridad educativa de la toma de decisiones y medidas necesarias para asegurar la equidad de la educación, así como el logro de la efectiva igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de los estudiantes (Ley General de Educación, art. 32). Dichas medidas estarán dirigidas, preferentemente, a grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales en desventaja. De acuerdo con lo anterior, el sistema educativo nacional buscará una incidencia social generalizada, favoreciendo la coherencia social, pretendiendo la integración de todos los niños y jóvenes a la escuela, en especial de grupos marginados, en contraposición a una educación selectiva y discriminatoria en función de factores como religión, etnia, lengua, nacionalidad, etcétera. Aunque no es posible pedir a un sistema educativo que sea artífice de una cohesión social, sí puede contribuir a su logro siempre y cuando practique en su mismo espacio esa misma cohesión social (Comisión española de la UNESCO, 1998).

La concepción de la igualdad es un problema de justicia, mientras que el concepto de la *diversidad* es una cuestión de identidad. Es decir que el argumento de la igualdad es cómo hacer frente a las diferencias adscritas, anteriores a la libertad y la responsabilidad individuales, pero el de la diversidad es el problema de cómo asimilar las diferencias adquiridas, producto de la libertad de los individuos y que deben ser aceptadas por éstos con responsabilidad. Fernández Enguita (2002) asume la primer aseveración como la más acertada, aunque también puede ser unilateral; la segunda es claramente parcial. En cualquier caso, cada uno de esos tipos de diferencia requiere una respuesta individual específica, ya que las instituciones públicas son impersonales y solo son instrumentos de los ciudadanos, que pagan gustosamente para vivir en una sociedad que nos trate a todos como iguales, cualquiera que sea nuestra identidad étnica, religiosa, racial o sexual en particular (Baumann, 2001: 198).

Las instituciones públicas como lo son las escuelas deben mostrar que sus resultados son adecuados, deben de rendir cuentas a la sociedad y no

sólo excluir a los que menos posibilidades tienen de acceder al aprendizaje —es decir, no negarles la posibilidad de acceder a la sesión de clases ni sacarlos del aula—, pues es éste su derecho. El sistema educativo ganará en equidad en la medida en que se empeñe en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje en el tiempo previsto para ello (Schmelkes, 1996).

Delors (1996: 147) invita a las instituciones públicas a adoptar el respeto a la diversidad como principio fundamental para combatir todas las formas de exclusión en la educación y para devolverle a la educación su papel central que contribuye a la armonía social, ya que si las diferencias son algo normal en los seres humanos, entonces deben formar parte de la educación para todos y no ser objeto de modalidades o programas segregados.

La equidad educativa es un componente detonante de la *calidad*, como concepto que emerge de la globalización, y para que se pueda cristalizar la equidad es necesario compensar en todos los contextos. En este sentido, Schmelkes (1996) maneja, en torno al sector cultural y a las innovaciones educativas, los siguientes componentes: ofrecer mayor oportunidad a los que más lo necesitan, no en condiciones de igualdad entre comunidades urbanas y rurales, entre marginados y no marginados, sino ofrecer aquello que permite aprovechar las fortalezas culturales y salir de sus debilidades, con el propósito de arribar a aprendizajes contextualizados, en los que el docente debe centrar su proceso metodológico y fijar sus metas educativas.

Desarrollar un conjunto de conocimientos y habilidades básicas comunes para todos los educandos, enfatizando las habilidades propias de ciertos grupos culturales, conocimientos, actitudes y valores. También las metodologías de la enseñanza deben partir del contexto cultural.

La ética profesional del docente se considera como capacidad para tomar decisiones y resolver problemas con base en su formación y experiencias. El docente debe comprender el contexto y plantear la comprensión de la resolución de problemas propios de la vida cotidiana.

La escuela como centro de la comunidad debe responder a las expectativas y necesidades de la comunidad. Los conocimientos que ahí se adquieran deben resolver la problemática inmediata; hay que desechar conocimientos que no tienen utilidad y sólo obstaculizan su proceso. El cometido de toda escuela es, pues, lograr los objetivos de aprendizaje con todos sus alumnos.

Cuando hay muchos alumnos que no logran los objetivos se manifiesta la existencia de un problema en la conducción del proceso.

Con el propósito de abatir la desigualdad y ofrecer mejores oportunidades a quienes más lo necesitan, el sistema educativo nacional ha implementado programas compensatorios que, sin atacar la raíz del problema —la correlación entre las desigualdades sociales y los contrastes educativos—, han mejorado las condiciones educativas de muchos alumnos pobres, pero no han reducido la desigualdad educativa.

Algunos de los mecanismos de igualación puestos en marcha fomentan la falta de equidad, cuando se supone que son implementados con el fin de combatir la desigualdad. Como ejemplo, se pueden mencionar comunidades rurales donde no existe una escuela regular: los padres de familia se encargan de gestionar la asignación de un instructor comunitario, proporcionarle un aula, hospedaje y alimentación, además de vigilar el cumplimiento de la instrucción, siendo que, más bien, deberían proporcionarse más recursos por ser más necesarios en esas condiciones (Schmelkes, 1999: 86).

Si la equidad educativa busca los derechos de todos los individuos, la pérdida de valores de la educación, promovida por campañas mediáticas de organizaciones transnacionales, es una manifestación antieducativa que tiene que ver más con los intereses de particulares que con la pugna por los valores de la justicia social, como el de equidad, que gravitan en torno al discurso político pero que no lo transforman en beneficios sociales. Al respecto de lo anterior, puede señalarse que la educación hoy en día ya no es un ascensor social, sino un estabilizador, y esto se debe a que la probabilidad de movilidad social existente ya no es de ascenso, sino de descenso (Urresti, 2000). Por lo que las nuevas generaciones parecen no beneficiarse de los años extra de estudio, a pesar del auge de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) que han hecho accesibles los grandes bancos de información y bases de datos. Particular indicativo de esto se tiene en las evaluaciones PISA y ENLACE, donde los alumnos mexicanos no han obtenido resultados satisfactorios. En resumen, estamos lejos de una equidad educativa, de una educación de calidad. La vivencia de la equidad en la escuela es muy importante, pero no es suficiente: también es necesario vivirla en el seno familiar y social; sin embargo, en México,

la realidad es un país de marcadas diferencias socioeconómicas —con miseria y exclusión de un lado y acumulación de riqueza por el otro—, con similar panorama en el área de América Latina, escenario nada propicio para el alcance de la equidad (Garzón, 2005: 35). A pesar de este contexto nacional y regional, si en el salón de clases se propician los valores como la equidad, se estará impulsando una sociedad humanista, en búsqueda del bien común y su propia superación. Como en México, donde ha emergido una sociedad civil que se esfuerza por alcanzar una nación igualitaria, sociedad emergente de un esfuerzo propio y no de una educación equitativa y de calidad provista por el estado.

Las creencias del profesorado sobre la enseñanza y el aprendizaje determinan el enfoque metodológico adoptado en el aula. Del mismo modo, las actitudes hacia la diversidad del alumno también influyen poderosamente en su actuación posterior en el aula, en el tipo de dinámica que establece con el alumnado y en el modo de entender y valorar la propia atención a la diversidad. Por lo tanto, toca a las instituciones formadoras de docentes trabajar sobre estos rubros (Vergara y Bernache, 2008: 164).

En el marco de la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en septiembre de 1995 en Beijing, México suscribió una serie de compromisos que fueron el punto de arranque para que surgiera como política pública el Programa Nacional de la Mujer 1995-2000, que establece la incorporación de la perspectiva de género a los cursos de formación y actualización de profesores y de orientadores vocacionales de todos los niveles y modalidades del sistema educativo (González, 2005).

La calidad en la educación puede considerarse como el mejoramiento constante de los procesos educativos, incluyendo el trabajo pedagógico con equidad, donde se atiendan por igual las necesidades de aprendizaje de todos los niños y jóvenes mexicanos y sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad (SEP, 1993; Schmelkes, 1999).

Resultados / aportaciones

En México y Latinoamérica se han implementado programas compensatorios en búsqueda de equidad educativa que no atacan la raíz del problema —la correlación entre las desigualdades sociales y los contrastes educati-

vos—, por lo que sólo han mejorado las condiciones educativas de muchos alumnos pobres pero no han reducido la desigualdad educativa. Dichos programas compensatorios, en varios casos, son incluso una retórica, toda vez que sólo se busca mitigar el problema y no solucionarlo, atacándolo a fondo, destinando los recursos suficientes con tal fin. Razón por la cual se deben gestionar estrategias y políticas adecuadas que ataquen de fondo la raíz del problema y permitan establecer de manera real la equidad educativa.

Es necesario iniciar una etapa de políticas educativas orientada a la búsqueda de la equidad, que deberá fundamentarse en la consolidación de los logros alcanzados como resultado de las anteriores etapas, pero también ir más allá. No es tarea fácil, en una región con grandes desigualdades iniciales, donde la inercia llevará a la reproducción y ampliación de las mismas. Tales políticas pueden ser, por ejemplo:

Fortalecer o reorientar los programas compensatorios en curso con el propósito de mejorar la calidad de la oferta y aumentar las oportunidades de los estudiantes. Los programas existentes deben continuar, con el objetivo de consolidarse. Los resultados parciales de estos programas indican un impacto positivo en los niveles de aprendizaje de los estudiantes de menores ingresos, al proveerles determinado soporte económico; asimismo, han provisto recursos para mejorar la calidad de la oferta en escuelas de zonas muy pobres del país, al distribuir materiales educativos, ofrecer cursos e incentivos a maestros; de la misma forma, al innovar la gestión educativa marcando un aumento en la tasas de eficiencia terminal en las escuelas.

Gestión de políticas de discriminación inversa orientadas asertivamente a igualar o dar más recursos y atención a los estudiantes de los grupos de menores ingresos, fundamentados en estudios socioeconómicos pertinentes que permitan obtener una perspectiva real de la brecha de recursos escolares, públicos y privados, asignados a estudiantes de diversos estratos. Sobre esta base se puede hacer una gestión adecuada de la discriminación inversa abarcando acciones compensatorias o fórmulas de financiamiento que permitan igualar la asignación de recursos de los estudiantes de menores ingresos con la que reciben los estudiantes de los otros grupos sociales.

Promover la integración social en las escuelas, permitiendo aprender a valorar a quienes son diferentes y desarrollando experiencias positivas de cooperación entre grupos diversos.

Bibliografía

- Baumann, Z. (2001). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bennett, T. (2001). *Differing diversities: cultural policy and cultural diversity*. Strasbourg: Council of Europe.
- Bourguignon, F. y Cox, P. (2005). «La equidad es necesaria para la prosperidad». *Boletín informativo de la Mesa de concertación para la lucha contra la pobreza*, año 3 (32).
- Comisión española de la UNESCO (1998). «Equidad». *Boletín Informativo* (9).
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación*. Madrid: Santillana.
- Fernández Enguita, M. (2002). *¿Es pública la escuela pública?* Barcelona: Cisspraxis.
- Garzón Valdés, E. (2005). «Optimismo y pesimismo en la democracia». En Carbone-ll, M. (comp.) y Sartori, G., *Democracia y representación: un debate contemporáneo* (pp. 153-183). México: Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.
- Kerber, W. (1996). *Sozialphilosophie*. Mimeo.
- Latapí, Pablo (1993). «Reflexiones sobre la justicia en la educación». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 23 (2).
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993). *Ley General de Educación*. México: Centro de documentación, información y análisis de la Cámara de diputados.
- Schmelkes, S. (1996, 5-8 noviembre). «Procesos de reforma en la educación». Ponencia presentada en el I Foro Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España, San Juan del Río, Querétaro.
- Schmelkes, S. (1999). «Hacia una educación básica sin exclusiones». En Schmelkes, S., *La formación de valores en la educación básica*. México: SEP / Conaliteg.
- Sarramona, J. (2004). *Factores e indicadores de la calidad en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Urresti, M. (2000). «Los jóvenes y las instituciones escolares: encuentros y desencuentros». En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones* (pp. 62-73). Buenos Aires: Unicef / Losada.
- Vergara, F. M. y Bernache, P. (2008). *Educación intercultural bilingüe: un estudio en las comunidades indígenas de Jalisco*. Jalisco, México: SEP / Conacyt / SEJ / Ediciones de la Noche.
- Windi, C. y Gingell, J. (1999). *Key concepts in the philosophy of education*, Londres: Routledge.

Autores

Norma Hortensia Hernández García. Doctora en Filosofía Política por la UAM-Iztapalapa. Miembro del consejo editorial de la revista *Murmullos Filosóficos*. Autora del libro *Subjetividades en la Antigüedad grecolatina*, publicado por la editorial Destiempos. Actualmente desarrolla el proyecto: «Enfermar, envejecer y morir en Roma. Experiencias del cuerpo doliente».

Araceli Cruz Cedillo. Doctorante en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Subdirectora administrativa en la escuela preparatoria oficial 188 y profesora horas-clase en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM).

Luz Beleguí Gómez López. Profesora-investigadora de tiempo completo en la UACM, plantel san Lorenzo Tezonco, docente en las academias de Arte y patrimonio cultural, Filosofía e historia de las ideas, Expresión oral y escrita. Realizó estudios de maestría en Estética, filosofía de la cultura y filosofía de la religión en la FFyL de la UNAM, realizó estudios en San Juan de la Cruz en el CITEs, España. Cuenta con publicaciones en distintas revistas entre ellas: Palabrijes y conSentidos. Ha participado en diversos foros nacionales e internacionales.

Agustina Ortiz Soriano. Profesora-Investigadora de tiempo completo en la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Perfil deseable PROMEP y miembro del cuerpo académico Paisajismo y Sustentabilidad. Maestría en Ciencias de la Educación: Instituto superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Maestría en Humanidades (filosofía política y moral) por la UAM. Área de investigación: filosofía de la educación y políticas educativas, filosofía política y derecho.

Alicia Isabel Cruz Cedillo. Doctoranda en Ciencias de la Educación del IS-CEEM, docente frente a grupo de Educación Básica. Su trabajo académico se desarrolla en torno a las áreas de filosofía y teoría educativa, con especial acento en el análisis del discurso en educación. Tanto en su ámbito de cotidianidad como el normativo de los documentos oficiales, su contribución a este campo se ha dado a través de ponencias y artículos en diversos congresos y revistas. Ha participado en procesos de dictaminación y acompañamiento de investigaciones de posgrado en Educación e institucionales en escuelas Normales.

Darío Cruz Jaramillo. Estudiante de la carrera de Filosofía e Historia de las Ideas, en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Especialidad en las líneas de filosofía práctica.

Socorro Imelda Domínguez Ayala. Maestra en Enseñanza Superior por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente de Ciencias Sociales en la escuela preparatoria oficial 74 del Estado de México y directora de la escuela secundaria en Chalco, Estado de México.

María Elena Carrasco Cuevas. Estudiante de doctorado en Educación en Innovación Tecnológica Educativa en la Universidad Virtual de Estudios Superiores de la ciudad de Guadalajara, Jalisco. Estudios de maestría en Educación con campo en práctica docente, en la ciudad de Zamora, Michoacán. Fue aprobada con mención honorífica en su examen de grado, haciendo una investigación sobre el proceso de aprendizaje de niños de preescolar en relación con la medida de longitud, peso y tiempo.

José Martínez Reyes. Profesor investigador de tiempo completo de la trayectoria de Ingeniería en Energía de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo desde agosto de 2011. Doctor en Ciencias de la Tierra (geoquímica) por la UNAM, 2013.

Tópicos del pensamiento entre el discurso y la acción

Compilado por Agustina Ortiz Soriano,

Iván Vera Romero y Melitón Estrada Jaramillo

se imprimió en noviembre de 2014 en Arlequín Editorial y Servicios,
SA de CV Teotihuacan 345, Ciudad del Sol, CP 45050, Zapopan, Jalisco
Tels. (33) 3657-3786 y 3657-5045 arlequin@arlequin.com.mx www.arlequin.mx

Coordinación editorial: Felipe Ponce

Diagramación: Mónica Millán

Corrección: Javier Bella

Diseño de cubierta: David Pérez

Fotografía de cubierta: Thinkstock