





Emergencia de la Pedagogía de lo
Cotidiano

Colección

Construcción Humana

Luis Eduardo Primero Rivas

Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano

ACEditores


Primero Editores

Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del titular del Copyright.

DERECHOS RESERVADOS © 1999 por Luis Eduardo Primero Rivas
Apartado Postal 70-280, México D.F., c.p. 04511
Teléfonos 53947044;
e-mail: primeroeditores@correoweb.com

ISBN: 970-92466 - 0 - 7

Primera edición: diciembre de 1999

Diseño y diagramación:

AC Editores
Carrera 36 No. 5B4-17 San Fernando, Cali, Colombia.
Teléfonos 558 31 50 - 551 96 08. E-mail: iconsulta@colnet.com.co

Diseño de carátula:

Lizardo Carvajal Hurtado

Impreso por:

Carvajal SAC - Impresión Digital

Impreso en México
Printed in Mexico

Tabla de Contenido

Introducción	9
Capítulo 1: Definir la educación (Un requerimiento insoslayable de la acción educativa)	23
Capítulo 2: Tesis básicas de la pedagogía de lo cotidiano	37
Capítulo 3: Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano	51
Capítulo 4: Formación de métodos de pensamiento en el salón de clases universitario	77
Capítulo 5: El maltrato a la subjetividad de la infancia	95
Capítulo 6: La necesidad de ampliar el concepto de planeación educativa	125
Capítulo 7: Crítica a la moral de la postmodernidad	137
Capítulo 8: La educación pública como política de Estado - Presencia de la filosofía y la teoría educativa en los albores del Tercer Milenio	153
Capítulo 9: La educación reducida (En torno a la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional)	173
Bibliografía citada	185



Introducción



Esta primera parte de *Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano* da a conocer la propuesta pedagógica surgida de la reflexión educativa que he realizado desde finales de los años ochenta a esta postrimería del siglo XX.



Son más de diez años de pensamiento educativo formado en la docencia universitaria y en la investigación (educativa y filosófica), tanto como en la promoción y extensión cultural y educativa, incluida la creación e impulso de instituciones.

En 1989 registré, en la entonces denominada Dirección General de Derechos de Autor, las *Tesis Básicas de la Pedagogía de lo Cotidiano* y con esta comunicación concreté un primer acercamiento al tema ahora presentado en extenso. Enseguida, y como resultado de diversas actividades personales y de las vicisitudes históricas de comienzos de la década de los noventa (entre otras la caída del muro de Berlín, como expresión paradigmática del derrumbe del Socialismo Realmente Existente), tomé distancia vital del campo directo de la educación escolar y di un rodeo por sus contornos (particularmente el campo de la

salud mental y del maltrato infantil) que serán significativos en la síntesis aquí ofrecida.

La situación vista en presente me permite dar a conocer una concepción integrada sobre el tema de la *pedagogía de lo cotidiano* que delineada en esta *Introducción* les dará a conocer el contenido de diversas ponencias y ensayos organizados según la lógica expositiva brindada por la conciencia unificada que actualmente tengo sobre el argumento expuesto. Este material se ha reescrito incorporando nuevos datos y necesarias actualizaciones, conformando la estructura de un libro completo e integrado.

Como llamamos su atención al tema de la pedagogía debemos realizar algunas precisiones.

Cuando pensamos en ella concebimos un mundo complejo de definiciones y referentes que incluso pueden llevarnos a la confusión si dejamos nuestro pensamiento sin delimitar claramente.

Buscando luz en este libro expositor de una propuesta para conformar una *pedagogía de lo cotidiano*, precisamos a la pedagogía como la conceptualización normativa de la acción educativa que establece los límites para precisar y definir el sentido (o dirección) de la práctica formativa y el uso de sus instrumentos de trabajo.

Dicho de otra manera: la pedagogía precisa qué, cómo, cuándo y con qué se forma al ser humano y puede tener un sentido de actuación (una teleología) dirigido a preferir lo macro sobre lo micro, lo general en contra de lo particular (y específico), y lo estructural frente a lo determinado y concreto.

Por esto podemos afirmar que la concepción normativa de la formación humana que prefiere un sentido de actuación como el recién indicado puede ser denominada como una *pedagogía estructural*, a la cual se opone una *pedagogía de lo cotidiano* que consecuentemente ha de entenderse como la conceptualización formativa dirigida a comprender y a actuar sobre lo particular y determinado entendiendo que la vida cotidiana concreta toda la existencia del ser humano y es el momento de la realidad con el cual una sociedad produce y reproduce su vigor.

Aceptar esta separación entre dos concepciones de la formación

humana, supone que podemos pensar su diferencia y que tomamos en cuenta el grande significado que en la cultura contemporánea ha alcanzado el pensamiento asociado a *lo cotidiano*, sea como una estética, una filosofía, una sociología y/o una antropología.

La historia cultural explicativa del surgimiento de la preeminencia de la vida cotidiana en el pensamiento contemporáneo, es larga e imposible de recapitular en este momento; no obstante, es conveniente perfilar, aun cuando sea brevemente, sus grandes líneas de conformación, recordando que sus raíces se remontan hasta la obra de dos poshegelianos; uno, Sören Kierkegaard, quien sin ocuparse expresamente del concepto que nos ocupa sí distinguió la predominancia de lo personal y existencial, ante lo histórico y racional, iniciando el impulso vital que dará paso a lo que en este siglo XX denominaremos *existencialismo*. Esta filosofía destacará indudablemente la importancia de la realidad del aquí y el ahora, por encima de cualquier otra dimensión del conocimiento y la existencia.

El otro poshegeliano por mencionar es Karl Marx, quien sin ocuparse directamente del concepto indicado, si establece las bases para fundar una filosofía realista, crítica e histórica, que estará a la base de los desarrollos que a mitad del siglo XX consigue G. Lukács, quien permitirá las conceptualizaciones formuladas por Ágnes Heller, autora húngara que influirá durante los años ochenta a distinguidos investigadores educativos mexicanos, como explícitamente lo reconocen en los libros *La escuela cotidiana* y *La interpretación de la vida cotidiana escolar*¹.

¹ El primero publicado por el Fondo de Cultura Económica en 1995 (Sección de Obras de Educación y Pedagogía), recibe una segunda reimposición en 1997; véase la referencia a Ágnes Heller en la p. 7 y la única cita a esta autora en la p. 56, nota 63. El segundo fue publicado en una co-edición UNAM –CESU / Plaza y Valdés Editores en la Col. Educación – Serie Mayor, en México, 1998, en 238 páginas; las referencias a Ágnes Heller están por todos lados. Consúltese para la referencia general de la vinculación entre Marx, Lukács y Ágnes Heller mi trabajo 'El concepto de vida cotidiana de Lukács a Ágnes Heller', ponencia en el XI Congreso Interamericano de Filosofía publicada en la Revista *Pedagogía*, Vol. 5 # 14, abril - junio de 1988, ps. 57-74.

Como también lo difundí en 1986², los trabajos sobre la vida cotidiana se extienden a otras corrientes de pensamiento, y así encontramos que autores como Irving Goffman —quien reconoce su deuda con profesores como C. W. M. Hart, W. L. Warner y E.C. Hughes—, y Harold Garfinkel —que en 1967 publica su libro *Studies in ethnomethodology*—, inician la sistematización de los argumentos etnometodológicos, potenciando los desarrollos de la etnografía educativa, corriente de pensamiento de grande impacto en México y en muchos otros países.

Una reconstrucción más detallada del surgimiento de la preeminencia de la vida cotidiana en la cultura contemporánea nos tiene que conducir a caminos poco desarrollados pero igualmente significativos, que nos llevan a rastrear los aportes de la fenomenología en este desarrollo cultural.

De esta forma hemos de recordar que Karel Kosík comenzando su *Dialéctica de lo concreto*³, en la nota 5 de su primer capítulo (p. 33), citando a A. de Waelhens, en *Husserl et la pensée moderne* (La Haya, 1959), escribe:

"Esta definición de un autor no marxista constituye un testimonio sintomático de la problemática filosófica del siglo XX, en la cual la destrucción de la pseudoconcreción y de las múltiples formas de la enajenación se ha convertido en una de las cuestiones

² Véase 'Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano', Revista *Pedagogía*, Vol. 3 # 6, enero-abril de 1986, México, D.F., ps. 57-68. Sobre las referencias de este contexto véase la nota inicial de este trabajo que reconstruye los datos presentados sobre los autores ingleses citados.

³ Este libro publicado por Kosík en 1961 y difundido en español en 1967 gracias a la brillante traducción de Adolfo Sánchez Vázquez publicada por la Editorial Grijalbo, merece especial mención para aquellos que hayan olvidado que jugó un papel crucial en el desarrollo del marxismo revolucionario de los años sesenta, al introducir con mucha fuerza la preeminencia del ser humano sobre la objetividad y, por lo tanto, el significado de lo que en el 'prólogo' Sánchez Vázquez llamó una "ontología del hombre" (p. 16). El aire vivificador de los aportes de Kosík y de los intelectuales influidos

esenciales. Los diversos filósofos se distinguen por el modo de resolverla, pero la problemática es común a todos. Es sintomático que el verdadero sentido del método fenomenológico husserliano y la conexión interna de su núcleo racional con la problemática filosófica del siglo XX, sólo fuesen descubiertas por un filósofo de orientación marxista, cuya obra es la primera tentativa seria de confrontación de la fenomenología y la filosofía materialista⁴.

Si tenemos presente que Kosík en su libro desarrolla dos apartados sobre el tema de la vida cotidiana⁵ y que sus razonamientos se dirigen a descubrir en la realidad diaria la expresión de la realidad concreta, entendiendo que la aparición de la esencia —el fenómeno—, es una manifestación clara de la naturaleza de lo real, podremos intuir una de las líneas profundas que expresan la preeminencia del asunto de la vida cotidiana en el desarrollo de la cultura contemporánea, y sus significados para promover además de lo ya validado en nuestra comunidad intelectual, propuestas como la establecida en una *pedagogía de lo cotidiano*.

El caso es que en este momento histórico y cultural el tema de la vida cotidiana es importante para comprender la composición de lo

por las conclusiones del XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (1956), sirvió para impulsar los estudios sobre Marx y desarrollar conceptualizaciones significativas que no obstante fueron inútiles para vigorizar la revolución mundial que finalmente ve los desenlaces del Socialismo Realmente Existente. Sin embargo, en el actual renacimiento del marxismo crítico y revolucionario, tenemos que recordar a Kosík quien destacó singularmente la necesidad de destruir la 'pseudoconcreción' para acceder al conocimiento de lo real facilitando la liberación del ser humano del mundo fetichizado y victimizante.

⁴ Kosík cita a Tranc-Duc-Thao en *Phénoménologie et matérialisme dialectique*, París, 1951 (hay traducción española en la Editorial Lautaro, Buenos Aires, 1959).

⁵ 'Metafísica de la vida cotidiana' y 'La cotidianidad y la historia' (ps. 83ss y 92ss de la edición citada).

real⁶, en tanto permite pensar en presente, en nuestra realidad de vida actual, *el mundo sucedido* —la historia—, y favorece determinar su estructura, en tanto el fenómeno (expresión de la dinámica y estática de la vida cotidiana), *la forma de aparecer del ser*, permite acceder a la comprensión de la esencia, que será la parte definitoria de lo real, mas sin embargo sólo una porción, pues requiere necesariamente del fenómeno para aparecer, para *manifestarse*.

De ser esto así, es decir, de ser verdadera y válida esta propuesta conceptual de compendio, podemos reinterpretar conceptualizaciones relevantes y contemporáneas cercanas a la racionalidad convocada y que sin embargo recuperan sin la fuerza necesaria el tema de lo cotidiano, en cuanto su *dimensión vital*, su *sentido de vida*, si bien reconoce la existencia de lo cotidiano, se sigue definiendo en torno a lo histórico y estructural, dejando sin la debida atención la preeminencia de lo cotidiano.

Una buena metáfora para ilustrar el significado de este argumento puede expresarse con la frase *vivir en la historia* y *vivir en la cotidianidad*. La primera expresa la dimensión vital, el sentido de vida, quizá hasta el *ethos*, de las personas que dedican su atención y esfuerzo fundamental a lo genérico y su dinámica; mientras que la siguiente denota a aquellos que viven exclusivamente en la cotidianidad y/o su atención se enfoca prioritariamente en ella, siendo básicamente *seres humanos particulares*, sin trascendencia histórica⁷.

⁶ Para el caso específico del campo de la educación en México, tómesese en cuenta sobre este particular el largo primer capítulo del libro de Juan Manuel Piña Osorio, quien hace un grande esfuerzo para promover el tema de lo cotidiano en el campo referido, consiguiéndolo de manera diferencial aun cuando significativa.

⁷ Esta nota está destinada a repetir que la anterior frase es sólo una metáfora, en tanto nadie puede *vivir en la historia* sin *vivir simultáneamente* en la cotidianidad. Tenemos que actuar ineludiblemente en la vida cotidiana aun cuando nuestra dimensión vital y trabajo *estén dirigidos* a la historia.

Al pensar en conceptualizaciones relevantes y contemporáneas susceptibles de ser reinterpretadas desde el significado destacado de la vida cotidiana, tenemos especialmente en cuenta los aportes de Enrique Dussel cuando en una obra de gran síntesis⁸ recupera sus propios y extensos trabajos sobre la obra de Marx, validando sus conclusiones epistemológicas con la tesis genérica de la existencia de 'paradigmas funcionales y críticos', la cual le permite fundar la diferencia entre una racionalidad científica funcional al sistema dominante, y una favorable a la liberación.

La racionalidad crítica y liberadora es la propia de la concepción de ciencia en Marx, y busca develar el mundo fetichizado para acceder a la esencia de lo real, descubriendo en sus primeras determinaciones al productor de todo lo humanamente existente: el ser humano que en sí mismo es 'trabajo vivo', según Dussel quien en este punto sigue a Marx a pie juntillas⁹.

Si bien estamos completamente de acuerdo con Dussel en sus argumentos básicos de interpretación de la filosofía marxiana, particularmente en este contexto, en la reconstrucción del concepto de

⁸ Véase la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Editorial Trotta (Colección Estructuras y Procesos – Serie Filosofía), Madrid, 1998, 661 ps.

⁹ Consúltese para un desarrollo de estas tesis en especial el Capítulo 14 del libro de Enrique Dussel *Hacia un Marx desconocido – Un comentario de los manuscritos del 61-63*, Editorial Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista- Serie Estudios Críticos), México, 1988 (Primera Edición), 380 ps. En la *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (en adelante la *Gran Ética*), como referencia a este capítulo y estos conceptos, véase §213, p.312, n. 14; §260, p. 257, n. 493; §345, p. 504, n. 68. Dussel también ha referido este capítulo 14 en *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana – Un comentario a la tercera y a la cuarta redacción de 'El Capital'*, Editorial Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista – Serie Ensayos críticos), México, 1990, ps: 398, n. 56; p. 419, n. 106.

ciencia en Marx, en lo que deseamos poner énfasis es en el concepto de vida cotidiana toda vez que si bien aparece en la *Gran Ética*¹⁰, y está implicado permanentemente con el concepto de 'vida humana' recurrente en el ahora considerado libro de Dussel, es un criterio sin la fuerza significativa que deseamos marcarle.

Desde este modo de concebir pretendemos destacar que la vida cotidiana permite identificar el mundo fenoménico como entrada al universo de las esencias integrantes de la totalidad concreta, y que por tanto es el punto de partida del conocer científico tal como lo entiende Marx; esto es, tanto como construcción de los conceptos que dan la explicación de lo real, como impugnación al mundo fetichizado ocultante de la realidad, que es, según subrayamos con Kosík, el universo de la 'pseudoconcreción'.

En una primera conclusión: si tenemos en cuenta la historia que crea la predominancia de la vida cotidiana y su concepto, resignificaremos un importante núcleo racional del existencialismo, la fenomenología y del marxismo, y conceptuaremos una categoría sintética que nos permite plantearnos rigurosamente frente a la realidad para develar de ella la apariencia precisando lo real y formulando la posibilidad de una crítica epistémica y ética al sistema social establecido, que sin la menor duda victimiza a la mayoría de nosotros, en cuanto prefiere y reproduce los intereses del capital en contra de los intereses de la vida humana, que siempre aparece sojuzgada y alienada en él y su incesante dinámica.

Y si hacemos esto estaremos en mejor posibilidad y disposición de entender la realidad en toda su complejidad y dinámica.

Nos podremos plantear frente a la realidad para distinguir en su quehacer cotidiano los procesos repetidos día con día desentrañando sus claves y precisando secuencias regulares que nos permitirán nombrarlas, clasificarlas y *objetivarlas*, haciendo común sus significados y validando con los logros de una *epistemología*

¹⁰ Revítese sobre el particular y especialmente la *Gran Ética* §208, p. 302, donde Dussel define a la Ética de la Liberación como una "ética de la cotidianidad".

comunicativa los descubrimientos formulados y construidos por nuestra investigación.

Indagación que cuando es educativa nos tiene que llevar a precisar de entrada, de inicio, de principio, lo que entendemos por *educación*, estipulando —en el caso específico de la intención de este libro— un concepto amplio de ella; en la inteligencia que expone-mos con un criterio científico, y *que lo entendemos tal como lo hace Marx*, y en esta lógica, hacer ciencia es develar los fetiches ocultantes de la piedra fina, que en el caso de la necesidad de definir *educación* nos lleva a precisar que la hemos de entender en su integridad, pues educación es formación del ser humano, conformación de su humanidad, y es consecuentemente una práctica social que primero forma seres humanos y después escolares y ciudadanos.

Dicho de otra manera: el niño o la niña —la infancia—, primero se forma y conforma en la relación directa con la familia, con el grupo de adultos que velan —mínimamente— por su desarrollo y seguridad, y sólo después llega a la escuela, con su educación institucional y formal, que idealmente le ha de facilitar el paso a una formación profesional y civil (una socialización terciaria), cuando el niño o la niña lleguen a su edad adulta.

Así, entonces, hemos de concebir a la educación primero como ontologización del ser humano y después como escolaridad, argumento que nos conduce a invertir nuestras nociones usuales sobre la educación, la cual, según nuestro conocimiento cotidiano —en gran parte fetichizado—, análoga *educación* con *escolaridad*, olvidando su significado inicial, que como queda dicho es humanización, y más precisamente *apropiación*, como lo demostramos en el primer capítulo.

En consecuencia, podemos afirmar que si la pedagogía es la conceptualización normativa de la acción educativa que establece los límites para precisar y definir el sentido (o dirección) de la práctica formativa y el uso de sus instrumentos de trabajo, entonces una *pedagogía de lo cotidiano* debe dirigir la acción formativa de los adultos sobre las generaciones jóvenes en los límites y significados de la vida cotidiana (siempre particular y determinada), buscando

—como teoría educativa— develar las condiciones primarias de la formación inicial del ser humano, así como sus procesos concretos de socialización secundaria y terciaria, para promover —como práctica formativa— apropiaciones fundamentales, útiles para la producción, reproducción y desarrollo de la vida humana, educación que conducirá a promover un intelecto sano en las personas que se forman, el cual las capacitará para comprender lo real, alejándose de las concepciones fetichizadas.

Para poder comunicar adecuadamente los argumentos expresados, el segundo capítulo desarrolla las *Tesis básicas de la pedagogía de lo cotidiano* y con el razonamiento así construido da paso a presentarles en el tercero los adelantos que tenemos para postular una teoría del aprendizaje cotidiano, que si bien en lo fundamental reproduce el contenido de la publicación citada de 1986, incorpora nuevas propuestas de análisis, al agregar particularmente dos valiosos grupos de variables para poder determinar con mayor rigor la conformación del aprendizaje escolar: las de la administración institucional y las de la familia.

En este momento hemos de aclarar una circunstancia especial.

El capítulo tercero presenta una aplicación de la *pedagogía de lo cotidiano* para el análisis de un tema de la educación escolar, y lo hacemos así por la relevancia del contenido abordado, sintomático del rendimiento real de los estudiantes del sistema educativo nacional, y porque es el material que en este momento conviene a la exposición y no en tanto la *pedagogía de lo cotidiano* se ocupa prioritariamente de lo escolar.

Por el contrario, un análisis a fondo del aprendizaje escolar de los estudiantes deberá ir hasta presentar las condiciones de su vida cotidiana familiar, crucial para comprender su rendimiento escolar efectivo.

Sin embargo, tocar con detenimiento en este momento dicha articulación nos llevaría lejos de los actuales objetivos expositivos, por lo cual sólo nos queda remitirlos al libro que en 1997 coordiné con el título de *Familia y educación: tesis para un encuentro*, en el cual hay importantes aproximaciones para acercarse a una com-

presión detallada e inicial del universo indicado¹¹.

Siguiendo con la lógica descriptiva mencionada, el cuarto capítulo reproduce la publicación 'Formación de métodos de pensamiento en el salón de clases universitario', aparecida en 1991 en un libro que a pesar de su amplia difusión y acierto se mantiene sin una segunda edición: *El aula universitaria- Aproximaciones metodológicas*¹², que es un desarrollo y aplicación de la *teoría del aprendizaje cotidiano*, expuesta con anterioridad, y una indicación de la prioridad que tendrá el tema de la familia en el rodeo mencionado al comienzo de esta *Introducción*, cuando casi al final de este capítulo, en una nota marginal, difundo el concepto de *primera generación de intelectuales*, el cual involucra a la familia y será sintomático de la capacidad de rendimiento escolar de muchos estudiantes.

La idea mencionada fue formulada a comienzos de esta década de los noventa y a pesar del tiempo transcurrido, y gracias a la observación de la realidad y la comprobación cotidiana de su significado en amplios círculos de trabajo profesional, puedo asegurar que continúa vigente, pues no obstante los avances del sistema educativo nacional muchos de nuestros estudiantes universitarios siguen siendo *primera generación de intelectuales*, en cuanto sus padres desarrollan actividades productivas diversas a las intelectuales, desempeñándose en distintos oficios y profesiones instrumentales o para-profesionales.

El quinto capítulo también responde a la lógica expositiva que nos rige y consecuentemente tiene que ir más allá de la apariencia para examinar una de las posibles causas del bajo rendimiento escolar articulada con el tema recién destacado y ahora de necesaria consideración: el impacto de la familia en la formación de la personalidad infantil, circunstancia ya claramente establecida en el Sistema Educativo Nacional, y sólo intuida a comienzos de la década que concluye.

¹¹ Véase la co-edición FICOMI-CNDH, México, 1997, 132 ps.

¹² Mario Rueda Beltrán y otros, Coordinadores, UNAM-CISE, México, 1991, ps. 397-412.

Mencionaba que cuando se iniciaban estos años noventa circunstancias personales e históricas me condujeron a visitar los contornos de la educación escolar, encontrando en ellos importantes explicaciones en torno del fracaso escolar de nuestros estudiantes, a consecuencia de la mala formación inicial recibida en sus orígenes familiares.

Este rodeo produjo conocimientos plasmados en trabajos presentados en eventos académicos y científicos de comienzos de esos años, que pueden sintetizarse en una tesis básica: el daño sufrido por niños y niñas en su desarrollo primario es definitorio para explicar su mal desempeño escolar (y posteriormente social y profesional), y consecuentemente hay que conocerlo para poder trabajar sobre él.

Por estas razones, y en tanto tiene una articulación directa con el tema abordado en este libro, particularmente como una forma de traspasar la apariencia educativa del desempeño escolar de la infancia (período de desarrollo personal que en nuestros países muchas veces tarda en concluir hasta los estudios universitarios), es que el quinto capítulo expone el trabajo 'El maltrato a la subjetividad de la infancia', difundido originalmente en el libro *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas*, publicado en 1992¹³.

Las conclusiones construidas en este quinto capítulo establecen sin dudas la articulación entre la formación dada por la socialización primaria y la secundaria, y llevan a preguntarse por las formas de actuación para mejorar la educación de nuestra niñez; que si ha sido maltratada, injuriada o vejada —como habitualmente lo es—, de una o varias de las múltiples formas presentadas en este capítulo, comenzará su formación escolar con una *gramática de la subjetividad* perturbada o lesionada, que le hará difícil actuar productivamente en la cotidianidad.

¹³ El libro *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas – Un enfoque multidisciplinario (Volumen 1)*, fue publicado en una co-edición entre la FICOMI, el UNICEF, la CNDH y el Gobierno de la Ciudad de México en el año de 1992, y tuvo una extensión de 340 páginas.

Esta realidad es la que hace palpable la necesidad de reflexionar en torno al maltrato infantil y sus repercusiones educativas, al tiempo que lleva a preguntarse acerca de las formas de remediar dicha situación, perspectiva que conduce a extensos horizontes.

Por el requerimiento de delimitarlos haciendo una propuesta específica al servicio de una respuesta útil frente a la situación destacada, presento en un sexto capítulo 'La necesidad de ampliar el concepto de planeación educativa', proponiendo deje de ser coto privado de los administradores escolares y sirva para avanzar en una planeación de la educación familiar y social recibida por nuestra niñez, pues si no lo hacemos seguiremos reproduciendo las condiciones sociales que en primera instancia generan los múltiples problemas escolares de nuestra infancia, y posteriormente una amplia cadena de males sociales y personales que pueden ejemplificarse de múltiples formas conocidas de todos.

El séptimo capítulo presenta una reflexión acerca de la *moral de la postmodernidad*, destinada a describir la ética de los tiempos actuales, haciendo palpable el cinismo, el escepticismo y la indiferencia dominantes en una de las facetas de nuestra época, defectos morales presentados como un argumento explicativo de la ausencia de una mentalidad educativa social que de existir, permitiera una planeación educativa integral, eficiente y útil para nuestras comunidades (ciudadanas, regionales, nacionales e internacionales), que a su vez facilitara dejar atrás la cadena de transmisión del maltrato infantil con sus secuelas de daños escolares y sociales.

Este capítulo también promueve un regreso a la Ilustración, como una manera de realizar la racionalidad moderna, enriquecida con los desarrollos filosóficos del siglo XX.

El octavo capítulo concreta el razonamiento construido en la realidad mexicana examinando los contextos explicitados e implicados, en las luces y sombras de la política educativa del estado mexicano, cuando con el título de 'La educación pública como política de Estado', analizamos los principales documentos oficiales de política y filosofía de la educación vigentes en México a finales del siglo, mostrando que sus tesis se entrampan en la cotidianidad efectiva del Sistema Educativo Nacional, haciéndose inútiles e irrealiza-

bles.

Las conclusiones parciales obtenidas en cada una de las partes presentadas en esta *Introducción* nos conducen a los resultados aplicados del libro, presentados con el nombre de 'La educación reducida (En torno a la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional)'

Aquí, siguiendo el enfoque histórico expresado en muchos lugares del libro y particularmente en el capítulo dedicado a realizar una *crítica a la moral de la postmodernidad*, sostenemos que la Ilustración es un esfuerzo moderno sin realización plena en la cultura contemporánea, particularmente en nuestros países explotados y victimizados por el gran capital internacional, promoviendo volver a ella, recuperando los logros históricos actuales, para desarrollar una racionalidad mejor y más plena, que sin embargo siga teniendo un claro espíritu, una clara intención *ilustrada*: la educación tiene que seguir siendo un impulso para la mejoría personal y social y consecuentemente tiene que ser un esfuerzo para el progreso social, a pesar de los escépticos que lo niegan.

Desde este modo de concebir sostenemos una filosofía de la educación que plantea a la formación humana como diferenciación frente a lo natural e inmediato, y como humanización del ser humano, en la inteligencia que no nacemos como tales sino que nos conformamos como humanos en tanto nos separamos de la naturalidad primaria y/o animal, y de lo inminente, impulsados por una meta de desarrollo personal y social, que apropiada desde la enseñanza de nuestros mayores, nos tiene que llevar a un enriquecimiento de todas nuestras habilidades, sensaciones, percepciones, afectos, ideas y razonamientos.

México D.F., diciembre de 1999



Capítulo 1: Definir la educación (Un requerimiento insoslayable en la acción educativa)*

1. Presentación
2. Necesidad de definir 'educación'
3. ¿Cómo define usted el concepto de educación?
4. La educación como apropiación
5. Escolaridad y apropiación

1. Presentación

Esta comunicación expone cuatro usos habituales de la idea de educación (la educación como término cotidiano; como práctica; concepto y norma), para caracterizar cada uno; proponer cinco conceptos de educación (la educación como enseñanza; aprendizaje; resultado, norma y apropiación), de tal forma de desarrollar los argumentos de éste último bajo la tesis que la educación es básicamente apropiación, pues primero tenemos que constituirnos como seres humanos para poder educarnos con la calidad de tales.

El argumento que se ofrece concluye con un apartado que examina la relación entre la escolaridad y la apropiación, haciendo especial referencia, una referencia operativa, a los estudios de postgrado.

* Esta comunicación fue presentada originalmente en el Encuentro Interinstitucional sobre el Posgrado en Educación, Mesa 'Teoría educativa y modelos pedagógicos', celebrado en la Unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en octubre de 1988, en México D.F.; actualmente está publicada en la Revista *Correo del Maestro*, Año 3, # 25, junio de 1998, ps. 37-42.



2. Necesidad de definir 'educación'

Cuando hablamos de 'educación' referimos uno de cuatro significados posibles del término, o quizá una combinación ambigua de ellos, pero habitualmente denotamos un significado cotidiano del mismo; una práctica; un concepto o una norma, el postulado de un deber ser.

Cuando utilizamos un significado cotidiano del término convocamos su uso descriptivo e invocamos varias connotaciones suyas y de hecho una polivalencia del mismo, que tenemos que aclarar según el contexto en el cual surge.

De esta manera podemos implicar la práctica de la educación, su teorización o su normatividad y quedar determinados por la ambigüedad y pragmaticidad del lenguaje cotidiano. De aquí que se haga imprescindible discriminar los textos a los que aludimos y concluir que cuando usamos el significado cotidiano del término *educación*, utilizamos una polivalencia semántica de finalidad descriptiva con valor contextual que hay que desagregar para precisar su uso.

Este puede referir a la educación como práctica y de esta manera a una actividad social que conforma en la subjetividad de los individuos del colectivo que socializa, las determinaciones antropológicas que les permite a los individuos que se forman comportarse como miembros del grupo que los educa, de aquí que toda educación dé o una lógica o una nacionalidad.

Así la educación es conformación de personalidades y una actividad que involucra a diversas personas que interactúan en algún espacio común, que puede ser emotivo (inmediato al individuo, la familia por ejemplo); interpersonal (mediado necesariamente, la escuela a modo de ilustrar); o social (circunstancial e impersonal, a pesar de que en su origen o entorno hayan por necesidad individuos. Los medios masivos de información o una calle como espacio público, dejarían entrever lo que se implica).

La educación concebida de esta manera es una actividad de reproducción social y puede ser tanto consciente como inconsciente, y tener una carga axiológica determinada según los valores del grupo que se reproduce (para el cual la práctica que realiza será posi-

tiva, valiosa, adecuada), o de algún otro colectivo humano que impugne esta acción; para estos últimos la práctica educativa que critican será negativa y una actividad a recusar.

Pero independientemente de la carga de valor que se le atribuya, la educación es una práctica que conforma personalidades pues al ser el ser humano un ser que sólo existe en sociedad, en el movimiento de ésta (la historia), en su reproducción (su práctica económica y moral) y en su desarrollo (la creación de nuevas realidades objetuales, morales o simbólicas), su subjetividad se conforma a partir del mundo social (y natural) que lo rodea, y ésta formación social (positiva o negativa) es, originalmente, la acción social que refería Durkheim, aquella actividad por la cual las generaciones adultas conforman la subjetividad de los nuevos miembros estableciendo las bases de la reproducción social¹.

Mas la educación no es solamente esto: es igualmente un concepto que en cuanto conformación ideal que afecta la práctica con la que se asocia, la dirige, la cuestiona, la modifica o la niega, y este ser ideal de la educación es el sentido moral que define la práctica educativa, en cuanto orienta y permite establecer un deber ser educativo que nos plantea a la educación como norma.

De esta manera la educación como concepto es la delimitación intelectual de lo que se considera formativo, y es la construcción intelectual que afecta la acción formadora de la sociedad y en con-

¹ Esta tesis se refiere habitualmente a Emilio Durkheim y con razón, pues él la popularizó en 1911 al formular su definición más conocida de educación ("Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social"); mas es importante recordar —y no sólo por una curiosidad bibliográfica—, que es una tesis central del pensamiento de Carlos Marx, cuando en *La ideología alemana* escribió: "La historia no es sino la sucesión de las diferentes generaciones, cada una de las cuales explotan los materiales, capitales y fuerzas de producción transmitidas por cuantas las han precedido..."; véase esta frase en la edición de Pueblos Unidos, Montevideo, 1958, p. 47; y téngase en cuenta este contexto en el libro de György Markus *Marxismo y 'Antropología'*, Editorial Grijalbo (Colección Enlace-Iniciación), México, 1985, p. 40, obra de referencia obligada en esta comunicación.

secuencia la definición intelectual de la práctica educativa.

De la educación como concepto se desprenden las acciones de un sistema educativo que bien puede ser familiar, social (local, regional, estatal, nacional) o genérico (histórico), y que establece prácticas educativas específicas que pueden ir desde un sistema familiar de crianza de los hijos, hasta una Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura, pasando por la escuela de mi barrio como expresión de una educación local.

La definición conceptual que se tenga de *educación* es, pues, crucial para definir la educación como práctica y para avanzar en la dilucidación de la educación como norma,—como postulado de un deber ser—, pues dependiendo cómo definimos el concepto de educación así actuamos y así dirigimos nuestras acciones formativas.

De aquí que convenga preguntar:

3. ¿Cómo define Usted el concepto de educación?

Si concebimos a la práctica educativa sólo como enseñanza — como actividad docente—, entonces asumiremos una actitud básicamente directiva frente a los que aprenden y seremos los sabios, los dirigentes, los respetados, los maestros y supondremos una concepción del ser humano que los define como activo en tanto sabe, es un adulto, está formado, y como pasivo en cuanto ha de aprender a ser un adulto desde un estado de indefensión infantil.

Esta posición significará una educación autoritaria, jerárquica y tradicional.

Si por el contrario entendemos que la educación es básicamente aprendizaje, nos alinearemos en la perspectiva gnoseológica y moral de la escuela activa y trataremos de guiar al educando para que desarrolle las capacidades humanas que porta inmanentemente como individuo humano, y nos dedicaremos a hacerlo crecer convirtiéndonos en sus guías y conductores (sus 'coordinadores' gustan decir algunos) pero no en sus directores, profesores.

Con esta idea de educación implicamos una antropología filosófica inmanentista y una política educativa formalmente democrática,

que tiende a respetar sin más los procesos de aprendizaje de los educandos. Para sus adeptos, la educación será la acción de enseñar para que los educandos se formen en el aprendizaje que realicen, y el concepto de educación se definirá de acuerdo al binomio *enseñanza-aprendizaje*.

Esta posición significará una educación democrática, de sentido (moral) horizontal y (buscará ser) novedosa.

Sin embargo, puede pensarse en otra definición de educación, aquella que la plantea como resultado de la actividad educativa, e implica un cuidadoso desagregado analítico de ésta; recurre a disciplinas de apoyo (la psicología educativa, la administración de la educación, la teoría del currículo entre otras), pero deja sin indicar alguna antropofilosofía pues supone al ser humano como básicamente cultural; como auto perfectible por una educación moral que induzca el desarrollo común según se logre el desenvolvimiento personal.

Esta posición significará una educación liberal, deudora de la Ilustración, será igualmente democrática, sustancialmente demócrata, y apuntará permanentemente al mejoramiento de las personas.

Tenemos así que el concepto de educación puede significar enseñanza, aprendizaje, resultado, pero también norma y apropiación.

Cuando el concepto de educación significa norma de comportamiento humano se vincula a las posiciones filosóficas idealistas, cruzadas por una antropofilosofía que define al ser humano como básicamente espiritual, y por tanto como un sujeto ético por excelencia.

Estas posiciones connotan una educación aristocrática o elitista, consecuentemente vertical e iniciática, y se proponen el desarrollo de personalidades virtuosas o excelentes.

Y cuando *educación* significa apropiación implica igualmente conformación de personalidades; un sistema educativo que permita esta labor; normas y objetivos; y una antropología filosófica realista que sostiene que la educación es fundamentalmente apropiación, porque el ser humano tiene que hacer suyo el mundo de la objetivi-

dad para poder existir como tal.

La educación será así introyección de la realidad objetiva para operar en ella, y por tanto será básicamente un logro del sujeto que se educa (sujeto personal y de suyo social²) y no un triunfo del sistema de enseñanza o de las capacidades de aprendizaje del individuo.

Esta posición significará una educación social (socialista, quizá en la mira del comunismo); sustancialmente democrática e históricamente creativa, y como posición que propugna esta comunicación merece un apartado especial que nos habla de:

4. La educación como apropiación

La educación puede ser término cotidiano; práctica; concepto o norma y como norma siempre es expresión de un deber ser y como concepto puede ser cualquiera de las cinco connotaciones que hemos destacado.

Sea una cosa u otra, habitualmente para no decir siempre, 'educación' implica algunas determinaciones insoslayables (básicamente las contenidas en el concepto de sistema educativo) que delimitan bastante bien el campo de acción de la educación, y permiten asegurar que un buen concepto de éste rubro de la realidad, independientemente de su significado concreto, tiene que pronunciarse acerca de las determinaciones que mencionamos y de esta manera hablar de un sistema de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación (de ponderación de los resultados), de administración de la educación, de los contextos de ella (sociales, deseables, normativos) y claro está, tiene que definir su idea de ser humano, para poder delimitar sus alcances y logros.

La educación tradicional, la de 'la escuela nueva', la democráti-

² El ser humano singular, en algunas nomenclaturas 'el individuo', existe sólo en sociedad, pues el ser humano, como ya Aristóteles lo vio con propiedad, es por definición un animal social; véase al respecto a K. Marx en los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política – Grundrisse*, Editorial Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista- Serie Los Clásicos), México, 1971, ps. 3-4.

ca, la liberal, la aristocrática y la socialista, han de pronunciarse respecto de estas determinaciones, y de hecho lo hacen cuando cuentan entre sus adeptos con algún filósofo de la educación, o algún teórico educativo que se preocupen de hacerlo.

Para continuar delimitando el significado de la educación como apropiación, y de hecho el campo conceptual que le es atingente, avancemos algunas tesis que respondan a las exigencias que se indican y digamos que desde una perspectiva realista educación es básicamente apropiación pues sin la apropiación, el ser humano no puede existir como tal.

La apropiación es la adquisición que la subjetividad (humana) hace de las capacidades antropológicas que requiere el individuo (y la sociedad) para operar adecuadamente en el mundo de la objetividad, y de ahí que sea *el conjunto de recursos subjetivos con que cuenta la persona para actuar convenientemente con los objetos de la realidad; los medios de relación con ella (instrumentos de producción, de comunicación y de interacción); sus materiales de realización (materias primas; significados; estructuras de interacción) y las relaciones sociales que constituyen la vida de la sociedad.*

La apropiación es pues la conformación antropológica de la subjetividad que le permite al individuo *ser humano*, al constituir la capacidad para operar en la objetividad natural y social —que coexisten en su realidad individual—, por lo cual se puede asegurar que el individuo humano ha de apropiarse tanto de su naturaleza externa (la objetividad natural y social), como de su naturaleza interna (sus sistemas fisiológicos, sensibles y simbólicos) para poder *controlarlas*, constituyéndose de esta manera en un ser humano singular que por su conciencia se define como una persona.

La persona humana es así el ser humano singular con conciencia del género y por tanto con un conocimiento deliberado de su naturaleza interior y exterior, lo que implica que conoce analíticamente sus sistemas sociales y biológicos y consecuentemente sabe de los objetos de su sociedad y de su uso adecuado; de su constitución fisiológica y su cuidado; de sus formas de comunicación e interacción, lo que conlleva a actuar adecuadamente con todos

los niveles constitutivos de su ser y los espacios o ámbitos de objetivación de su persona, en los cuales realiza sus niveles de humanización en la intercomunicación e interacción con otros seres humanos: los espacios emotivos, interpersonales y sociales de su ser humano.

La educación es apropiación pues ser educado es ser humano, y ser humano es ser capaz de manejar armónicamente las objetivaciones del género.

Es ser capaz de actuar convenientemente en la práctica (en la economía y la moral), en la sensibilidad (la sensoriedad, la perceptividad y la afectividad); y en la intelectualidad, la conformación cotidiana del conocimiento (la ideología) y la constitución sistemática del saber (el conocimiento científico o racional o sistemático), lo que induce un manejo apropiado de los espacios nombrados, comenzando con el empleo reglado del tiempo y del espacio físicos.

La apropiación es la constitución humana que hemos nombrado y es, *en su constitución ontológica la transposición de las regularidades objetivas a la subjetividad*, y es por tanto la subjetivación que al introyectar la objetividad la puede controlar en cuanto tiene, posee, se ha adueñado de las regularidades de la objetividad, y teniendo las claves de ésta la puede controlar.

Dicho de otro modo: la apropiación es transposición ontológica del ser de la objetividad al ser de la subjetividad, y es en consecuencia la posibilidad del retorno a la objetividad para que el ser humano pueda realizarse, objetivarse.

La educación como apropiación es también acción social para que se conformen las personalidades que reproduzcan el colectivo humano que enseña, y de esta manera es constitución de subjetividades comunes, análogas. De aquí que las primeras determinaciones que un colectivo humano debe introyectar en el ser que se forma son las nociones primarias del tiempo físico y del espacio de igual cariz, para que desde estas determinaciones primarias de la realidad pueda ser posible conformar (que el que se forma conforme) las demás determinaciones culturales que requiere la persona para manejar adecuadamente las objetivaciones de su historia.

Desde las nociones primarias que mencionamos (imprescindibles para una buena actuación económica y moral de la persona) pueden establecerse también adecuadamente los niveles de la sensibilidad, y así pueden ordenarse proporcionadamente las capacidades sensorias, perceptivas y afectivas de los seres humanos, pues es probable que aquel que no tuvo una apropiación atinada del tiempo y del espacio físicos, tampoco sea capaz de constituir elegantemente su sensibilidad y menos sus capacidades abstractivas, lógicas y formales³.

Y edificar oportunamente la personalidad es imprescindible para que puedan operar sin disturbios los sistemas de enseñanza de la sociedad, sean éstos formales o informales. De aquí que antes de hablar de la educación como enseñanza, aprendizaje o resultado, norma o deber ser, debamos de hablar de la educación como apropiación, pues puede darse el caso de que la inapropiación de las objetivaciones elementales del género, impida radicalmente que la persona que se forma pueda apropiarse de las objetivaciones mayores: el arte, la ciencia, la filosofía.

La apropiación en cuanto tal, en cuanto ser activo de la subjetividad, no se enseña pero puede potenciarse y de hecho la práctica que se realiza en el entorno infantil (en primer lugar la acción familiar) favorece la apropiación de los niños, aún cuando ésta sea inadecuada.

Los niños y las niñas se socializan indefectiblemente y esta inte-

³ Es una interesante hipótesis de trabajo, que no tiene sólo como referente intelectual a Kant (cfr. *La Crítica de la Razón Pura*, 'Teoría elemental trascendental', secciones 'Primera' y 'Segunda'), suponer que la formación de la personalidad requiere de una apropiación del tiempo y del espacio como las referidas, pues de lo contrario habrá defectos en los niveles de integración de la persona más complejos que los propios de la captación y manejo del tiempo y de espacio físicos. Los niños y las niñas requieren desarrollar sus capacidades motoras finas para alcanzar mayores y mejores capacidades de coordinación, y bien podríamos pensar que quien dejó sin tapar de chico los frascos de mermelada, tampoco podrá cerrar en el futuro espacios vitales de su acción adulta.

gración a la sociedad se hace porque se apropian de alguna forma de las objetivaciones genéricas que los rodean, a pesar de que ésta adquisición sea pobre y deficiente.

Formulado de otra manera: los niños construyen indispensablemente una noción de tiempo y de espacio; llegan a hablar algún lenguaje y a conocer alguna forma de moral, aún cuando la apropiación de estas prácticas corresponda sólo a su nivel familiar, y éste carezca incluso de desarrollos regionales, para no hablar de carencias mayores, por ejemplo, la falta de apropiación de valores nacionales o internacionales.

Por esta realidad de la práctica social tendremos que hablar entonces de la *calidad de la apropiación*, para afirmar que existe y se define por la capacidad de adaptación que posea la apropiación y de ahí su rigidez o flexibilidad.

Una capacidad humana, una subjetivación o apropiación, puede ser flexible o rígida, según si su capacidad de adaptación a los objetos que se aplique sea versátil y reversible, o unidimensional y de una sola dirección, directa.

La apropiación no se enseña pero puede potenciarse, y así el grupo que educa puede facilitar (o impedir) que el que se conforma alcance a desarrollar estructuras de acción, sensación y pensamiento apropiadas para manejar adecuada y diferencialmente los objetos de sus apropiaciones, los contextos de estos objetos, los medios de interacción y comunicación con ellos y, claro está, las relaciones personales que constituyen el entorno social de los objetos.

Si esto es así podemos afirmar con mayor certeza que la educación es apropiación y que hemos de distinguir entre educación y adiestramiento (capacitación), pues aquella permite un manejo multilateral de los objetos, sus contextos, sus medios y los espacios sociales en los que existen, y la capacitación (el adiestramiento) se ocupa de la manipulación (pragmática) de ellos sin que cuenten desarrollos cognitivos, sensibles e intelectuales más complejos que los requeridos por el manejo instrumental de las cosas.

De aquí que sea relevante pensar en la calidad de nuestras apropiaciones para saber si nos permiten actuar en la economía y en la

moral (la práctica), de manera rígida o flexible.

Si de igual modo podemos manejar nuestros sentimientos como sensaciones, percepciones y afectos.

Y si claro está tenemos un sistema de ideas (una ideología) que nos permita actuar en los espacios prácticos y sensibles con capacidades múltiples e integrales, o con cartabones, límites inmutables que no nos dejan apreciar más allá de nuestro antropomorfismo.

Igual argumento se podría exhibir para nuestro pensamiento sistemático, pero con lo dicho se sugiere lo suficiente como para poder pasar al apartado final de esta comunicación. La educación es pues apropiación, y un ser educado es un ser apropiado, diferenciado, elegante y proporcionado, una persona en toda la dimensión de la palabra, que por su valor y poder logra ser un buen elemento social. Siendo esto así, quizá convenga preguntar acerca de una de las múltiples aplicaciones de esta tesis, para dirigir la atención hacia un uso de ella adecuado a este momento, mismo que examine la relación entre apropiación y escolaridad haciendo especial hincapié en los estudios formales posteriores a los estudios profesionales, aquellos que se conocen como de postgrado y que no siempre tienen esa calidad, si consideramos que con los estudios profesionales se obtiene sólo un título y no un grado. De esta manera podemos hablar de la relación entre:

5. Escolaridad y apropiación

Si es cierto la tesis que hemos expuesto podemos inferir que la escolaridad debe darle al niño sólo contenidos, pues es de suponer que la sociedad, —a través de la familia—, le ha dado las apropiaciones fundamentales y el niño cuando entra a su escolaridad es apto para manejar decorosamente el tiempo y el espacio.

Esto —como un desarrollo del deber ser—, se puede suponer pero desde una perspectiva realista es inconveniente hacerlo pues sabemos, aun cuando no con los estudios pertinentes⁴ que la familia

⁴ En la edición original de esta comunicación (noviembre de 1988) había una nota en este lugar que textualmente dice: "*Hacen falta sin duda trabajos en la investigación educativa que nos informe de rubros como éstos; y*

actual, por sus actividades económicas, descuida la formación básica del niño y espera que la escuela la reemplace en sus actividades formativas.

Como la escuela trabaja a otro nivel —supuestamente se dedica a transmitir las objetivaciones genéricas y los conocimientos instrumentales que requiere la sociedad— el niño se enfrenta a una actividad para la cual no está capacitado, y por tanto al dilema de entrar a las filas del ejército industrial de reserva (o al lumpen), o alinearse en el aprendizaje memorístico, fetichizado y credencialista que le ofrece la escolaridad que tiene por delante.

Si opta por esto recorrerá los cursos de la escolaridad como se indica, y si bien le va lo irá haciendo en los tiempos socialmente establecidos, conociendo lo que le enseña la escuela (la convivencia con los miembros de su grupo de edad; las argucias para pasar de año; las diversiones infantiles, juveniles o universitarias), y se adapta a lo que tiene que hacer alejándose día con día de la apropiación de las objetivaciones de su sociedad, pues ésta trabaja sin que éste conocimiento sea necesario.

El capitalismo ha llegado a un grado tal de autonomía que en la actualidad sólo requiere de la reproducción pragmática de la sociedad, pues sus tiempos de gloria (cuando aún le importaba al burgués la cultura) han pasado y sus objetivos son tan materiales que cualquiera los puede alcanzar: basta producir y consumir pues todo lo demás sobra.

Por esta realidad económica se puede comprender que la escolaridad del sistema se mueva por los valores del capital, y los logros de ella se midan en créditos, títulos y grados, pues los primeros son un adelanto del dinero que posteriormente se le otorgará al alumno como asalariado, acreditándosele a éste por un trabajo laboral que aún no ha realizado.

*aprovechemos la oportunidad para deplorar la falta de investigaciones sobre la familia y su papel educador". A la fecha de esta edición (diciembre de 1999) hay un buen número de desarrollos sobre este tema, de los cuales varios son responsabilidad de este autor. Véase el libro *Familia y educación: Argumentos para un encuentro*, co-edición FICOMI-CNDH, México, 1997, 123 ps.*

Como se entiende fácilmente, la escolaridad es un mecanismo de enseñanza al que no le interesa la apropiación, por lo cual se puede preguntar válidamente: ¿sí en la escolaridad no se da la apropiación de las objetivaciones genéricas, pues es un interés ausente de sus valores y habitualmente sus usuarios no están capacitados para apropiarse de ellas, entonces quién se hace de los valores de la humanidad y cuándo se apropia de ellos?

En especial: ¿Los llamados posgrados son un elemento de cultura, de desarrollo moral de la sociedad, o son un artificio más del credencialismo educativo?

Sin duda la respuesta a esta pregunta ha de hacerse analizando cada postgrado, uno a uno, pero conviene formularla para darle al razonamiento que se ofrece una aplicación instrumental, de tal manera que esta comunicación no aparezca solamente como teórica (incluso *teorista*) sino que también tenga un valor pragmático tal como lo requieren los ejecutivos de la educación, los servidores del capital humano.





Capítulo 2: Tesis básicas de la pedagogía de lo cotidiano¹



La pedagogía de lo cotidiano es una pedagogía del ser y no un mero planteamiento sobre el deber ser que señale una acción educativa imposible.

Desde este planteamiento es un razonamiento educativo de lo concreto y por tanto una formulación realista sobre los procesos específicos de la educación, que por su delimitación y tipicidad trata los casos educativos que considera desde sus determinaciones reales, adaptando sus tesis genéricas a la cotidianidad sobre la que reflexiona y/o actúa².

¹ Este ensayo fue registrado en marzo de 1989 en la Dirección General de Derechos de Autor de la Secretaría de Educación Pública, Registro Público del Derecho de Autor, con el número 4889/89, Libro 8, foja 300.

² Para la comprensión del concepto de cotidianidad, vida cotidiana y términos asociados, puede consultarse el ensayo que con el nombre de 'El concepto de vida cotidiana en Lukács y Ágnes Heller' he publicado en la Revista *Pedagogía*, UPN Editor, Vol. 5 # 14, abril-junio de 1988, México D.F., ps. 57-74.

Es por tanto una concepción científica de la educación y por ello una sistematización fundada de tesis sobre las objetivaciones genéricas, que por su poder des-antropomórfico se ubica en las razones consensuales y deja de lado los argumentos singulares, que no alcanzan a expresar los logros de la genericidad específica desde la cual se formulen, por estar limitados seriamente en la particularidad³.

La pedagogía de lo cotidiano es de esta forma una teoría científica, mas no se limita sólo a ello: es así mismo un arte de educar y con ello recoge las mejores tradiciones artísticas —de trabajo sobre lo práctico⁴— de la historia de la educación, aquellas con las cuales las diversas sociedades del desarrollo genérico, conformaron las personalidades de las clases sociales y sectores de clase con los cuales se integraron sus respectivas organizaciones.

Según esto, la sistematización conceptual que nos ocupa es tanto

³ La presente definición de ciencia se aleja completamente de la de filiación positivista al uso y recupera para contextualarse la epistemología de la Escuela de Budapest. Según esta posición la ciencia es conocimiento sistemático, racional, desantropomórfico de las objetivaciones genéricas, y lo *científico* es aquello que comprende a lo genérico más allá de lo particular y lo singular. Pero con todo el ser humano singular puede (y debe) alcanzar la genericidad y tiene (y debe) participar en la comunicación científica que genera su comunidad intelectual para articularse con los consensos que validan (o invalidan) las tesis que se formulan. Desde este modo de concebir la ciencia no será el conocimiento institucional validado por el *método científico* de unos cuantos iniciados reconocidos oficialmente por el sistema. Para un mayor ahondamiento en estos tópicos puede consultarse sobre el tema el texto de la conferencia 'La epistemología comunicativa (el pensamiento epistemológico de Agnes Heller', ha publicarse en el libro *Pensar la Educación: epistemología y metodología de la Pedagogía de lo cotidiano*.

⁴ El concepto de trabajo ha variado en las diversas épocas históricas, significando actualmente *conformación práctica de la materia*. A pesar de la industrialización del trabajo, y de la consecuente 'pedagogía industrial' el trabajo de *conformación educativa* sigue siendo un arte pues con todo continuamos esperando un moldeamiento artístico —bello y bueno—, de

ciencia como arte, lo cual conlleva que sus usuarios —profesores, alumnos, administradores de la educación, padres de familia— sean (deban ser) seres humanos desantropomórficos o en proceso de cientifización, para que por su actitud cognitiva puedan captar el movimiento inmanente a la pedagogía de lo cotidiano.

De un lado —como ciencia— sale de lo genérico para —de otro —como arte— ubicarse en lo práctico, en lo cotidiano, lo particular; al tiempo que considera —como ciencia— lo social para tipificarlo —como arte— en lo personal, que es siempre la situación educativa concreta donde se actúa.

La pedagogía de lo cotidiano se mueve entre estos dos polos y de ahí su definición sobre lo real, su ser una pedagogía de lo concreto. En lo real, lo efectivamente existente en un tiempo y un espacio dados, se entrecruzan tanto elementos genéricos como particulares; determinaciones tanto sociales (orgánicas, estructurales) como personales (singulares); componentes tanto objetivos como subjetivos, y por ello el ser humano singular que dinamiza una práctica de la pedagogía de lo cotidiano debe tanto comprenderla (científicamente) como resolverla (artísticamente), y para poder hacerlo debe poseer simultáneamente una actitud científica y una capacidad práctica que le permitan entender los elementos globales que se entrecruzan en ella (los genéricos, históricos y/o sociales, estructurales), como los específicos que la conforman (los propios de la cotidianidad donde sucede).

De esta forma y a pesar de su definición singular (quizá sea un docente, un investigador, un administrador educativo, un alumno o un padre de familia), puede comprender las determinaciones concretas del caso educativo que se considera y su inteligencia realista y práctica le permitirá actuar con mayor precisión y rigor en lo que hace.

nuestra materia de trabajo, los seres humanos que se conforman. Puede consultarse sobre este tema a la autora Agnes Heller en su libro *El hombre del Renacimiento*, Editorial Península (Historia, ciencia, sociedad # 164.), Barcelona, 1980, ps. 400 y ss. (Cuarta Parte, Segundo Capítulo 'Trabajo, ciencia', 'techné', 'arte').

Esta tesis no expresa solamente un deber ser de la pedagogía de lo cotidiano, sino también una indicación sobre lo práctico. Entender lo real no solo es dilucidarlo intelectualmente sino que es igualmente poder actuar adecuadamente sobre lo que se conoce, en cuanto la intelección que se alcanza no es tan sólo una simple comprensión desinteresada de lo real, sino que es así mismo un poder pragmático de actuación sobre lo que se comprende.

Afirmar esta tesis es quizá formular una idea de perogrullo; tanto se ha hablado de la relación teoría-práctica/compreensión-actuación —pero en verdad es, mucho mejor, destacar que la comprensión dominante de la realidad⁵ es una fetichización de sus determinaciones concretas y no una dilucidación inteligente, progresiva, real y práctica de ella.

De esta fetichización, o incompreensión real de lo real⁶, surge la impotencia de las teorías vigentes y en particular de las pedagogías al uso. La pedagogía de lo cotidiano se plantea como antítesis de esta situación y como una comprensión potente de los procesos educativos que por su inteligencia es capaz de operar convenientemente en las situaciones educativas a las que se aplica.

Es pues teoría pero *teoría* apta de partir de la práctica, regresar a la reflexión y volver a articularse con lo cotidiano para, con el movimiento de péndulo anteriormente indicado, ofrecer una comprensión final de los casos educativos tratados para permitir inventariar lo que corresponde a cada lado del recorrido pendular, a fin de que se pueda precisar aquello que corresponde a lo genérico y

⁵ Comprensión que es, desde una posición crítica, básicamente ideológica o técnicamente idealista, esto es, falsa como intelección o ilusoria como expresión de lo real. En verdad esta afirmación ha de sustanciarse en casos concretos para que adquiera validez, pero no es inútil hacerla cuando sabemos que las más de las veces nuestros teóricos de la educación afirman una cosa y hacen otra.

⁶ El que esta comprensión sea una fetichización no impide que sea real y eficaz. Por el contrario, este trastocamiento de lo verdadero es una poderosa cortina de humo que impide entender convenientemente lo que realmente sucede en nuestra cotidianidad educativa.

lo que se ubica en lo particular; lo que es lo macro y lo que es lo micro; lo personal y lo social, de tal forma que los sentidos de la marcha formativa están claramente establecidos.

De esta manera, se destaca que la pedagogía de lo cotidiano entiende que la educación es la conformación de las habilidades que el ser humano singular requiere para vivir adecuadamente en el mundo, y que en consecuencia tiene que apropiarse de las objetivaciones de la genericidad donde actúa y por tanto de la concreción de éstas en la dinámica cotidiana que lo mantiene con vida.

La educación —la buena conformación de habilidades— debe dirigirlo tanto hacia el género como a su cotidianidad, para que sea una personalidad que pueda pensar, sentir y actuar adecuadamente en las dos definiciones básicas de la realidad: lo histórico y lo cotidiano.

Por esto, la pedagogía de lo cotidiano como arte puede partir tanto de las cuestiones genéricas para ubicarse en lo cotidiano, como salir de esto para situarse en las razones del género.

Así mismo, puede adoptar un enfoque institucional, estructural, o uno particular y cotidiano para dinamizar el conocimiento que se requiera.

En este sentido (como argumento curricular o teoría para el diseño de planes y programas de estudio), la pedagogía de lo cotidiano plantea que el conocimiento creado (o re-creado) por el grupo de estudio que se considere debe ser un conjunto de saberes determinado por los partícipes directos del mismo, aun que pueda (y normalmente lo haga) aceptar las indicaciones estructurales que se desprenden de la institución que alberga al grupo de estudio o de las prácticas, sentimientos y razones de la comunidad intelectual dominante en su cotidianidad.

Se desprende de esta tesis el carácter democrático de la práctica de la pedagogía de lo cotidiano. Se conoce que en nuestra sociedad la democracia cotidiana es una ausencia, pero precisamente por esto la propuesta formativa que se avanza ofrece las tesis precedentes para que las estructuras participativas, de interacción y de comunicación que se conformen en los espacios de aprendizaje —

ambientales o formales— induzcan formas democráticas de participación, interacción y comunicación que creen adecuados ambientes de aprendizaje, mejores condiciones de convivencia y, sobre todo, favorezca el aprovechamiento de la fuerza creativa del grupo de estudio (o del sujeto que se forma), que dará todo (o casi todo) lo que se le pida y responderá según se lo trate.

Este sentido político *horizontal* de la pedagogía de lo cotidiano se opone al sentido *vertical* de las pedagogías tradicionales —en conjunto la *pedagogía estructural*—, la cual prioriza lo macro sobre lo micro; la sapiencia de la institución (por ende del profesor) sobre la ignorancia de los estudiantes; la creatividad del personal institucional (administradores, docentes, padres de familia) sobre la torpeza de los alumnos, quienes tienen que adormecer su poder creador adaptándose a la institución sólo re-creando, re-produciendo el conocimiento que se les ofrece, antes de intentar cualquier desarrollo creativo, o cualquier forma de resistencia a lo instituido e instituyente.

Esta pedagogía estructural, por sus prioridades centrales, desprecia, des-valora, des-truye la creatividad vital de los educandos, y éstos abandonan todo intento de crear un conocimiento social y cotidianamente útil, pues sucumben al efecto des-personalizador de la pedagogía estructural, la cual al preferir lo macro a lo micro, lo formal a lo sustancial, lo pasado a lo presente, enajena al educando en lo indeterminado o en lo inútil, algunas veces hasta en lo absurdo para no afirmar que incluso en lo ridículo⁷.

⁷ Prescindo de referirme a lo *ridículo eventual*, pues todos hacemos de vez en cuando alguna cuestión extravagante, y destaco mucho mejor la lógica de los errores *consecutivos* que comete un profesor por su reiterada omisión de cuidados que desconoce. Hacemos sólo lo que podemos y conocemos sólo lo que sabemos y esta verdad, que puede parecer de perogrullo, no invalida la tesis de que muchas veces la realidad opera más allá de nuestros límites personales, y aquello que ahí se sitúa es ontológica y cognitivamente inaprensible e ininteligible por lo cual se constituye en la fuente de nuestras mayores tonterías. El mejor ejemplo que me viene a la mente lo encuentro en el trabajo de Ruth Paradise *Socialización para el trabajo...*, DIE (Cuadernos DIE # 5), México, 1979, p. 52, donde se reseña

La pedagogía de lo cotidiano por el contrario recupera la creatividad de los alumnos; re-crea y crea conocimiento; acepta lo bueno de lo instituido y resiste contra lo inútil, lo absurdo, lo ridículo y lo maligno de la institución.

En este sentido —en cuanto poder formador de personalidades— la pedagogía de lo cotidiano no es solamente democrática, sino revolucionaria: propone la comprensión del mundo para su transformación efectiva, pues parte de una antropología filosófica que reconoce al ser humano como un agente creador, social, consciente, omnilateral y libre; y al hacer esto reconoce en su objeto (y sujeto) un poder que es *prácticamente* ignorado por la pedagogía estructural, que se rige por valores diversos a los del humanismo realista que nutre a la razón educativa que reseñamos y proponemos.

Los pedagogos estructurales (los *sujetos* de la pedagogía estructural) al actuar según sus prioridades centrales conforman una práctica educativa, una manera de operar —una didáctica— normada por las prioridades que los anima, que busca cumplir objetivos localizados y estructurados por la lógica precedente.

Al convertir los fines en medios descuidan (e incluso ignoran) los efectos secundarios o circunstanciales de las didácticas que implementan, y en su formalidad estructural olvidan lo sustancial del hecho educativo, que habitualmente es más extenso y más intenso que lo exclusivamente formal o académico.

La pedagogía estructural prefiere el conocimiento formal frente al conocimiento informal, y deja de lado que el aprendizaje cotidiano es siempre mayor que aquél.

La pedagogía de lo cotidiano considera que la jornada escolar de un alumno (de una escuela) es un todo complejo (y extenso), mucho más amplio que la línea académica de las clases formales, y

una clase de ciencias naturales 'sobre los tres estados del agua', en la cual la profesora que la daba, a pesar del excelente recurso circunstancial que tenía a mano (llovía, granizaba, había humedad) fue incapaz de utilizarlo, prefiriendo la formulación teoricista de siempre.

que en consecuencia un buen pedagogo de lo cotidiano debe considerar (y actuar) sobre los múltiples elementos (las diversas variables) que intervienen en el proceso educativo, utilizando provechosamente todos los espacios de aprendizaje que pueda integrar en la lógica de una docencia integral y múltiple.

La pedagogía estructural considera suficiente el buen tratamiento didáctico del espacio académico escolar, y olvida (o minimiza) que los alumnos aprenden integral, compleja y extensamente, por lo cual su delimitación al plano formal de lo académico es un empobrecimiento inadmisibles y criticables.

Esta pedagogía sólo le sirve al sistema capitalista (en general a la lógica de la industrialización), pues crea sólo seres despersonalizados, técnicos, unidimensionales y a-sociales, que con su acción cotidiana sirven a los valores del capital recusando los propios de la vida.

Sus productos son sujetos de un conocimiento teorístico, las más de las veces fetichizado, meramente formal y básicamente útil al capital —privado o estatal y no a una sociedad alterna a la capitalista (o, en su momento, a la del 'socialismo real').

Por el contrario, la pedagogía de lo cotidiano busca construir personas, sujetos de un conocimiento realista, agentes de una acción social y creativa, que igualmente posean las habilidades para vivir su personalidad y su cotidianidad: su particularidad concreta.

La idea del péndulo vuelve a aparecer ya que la tesis precedente nos habla de una vida social e histórica, y de una vida cotidiana y personal; de una actuación dirigida hacia el género y de una acción con sentido para la persona.

Esta tesis del péndulo de una buena vida cotidiana reaparece y nos sugiere campos de análisis e implicaciones. Examinemos en primer lugar la recomendación propuesta para una didáctica de lo cotidiano que favorezca las apropiaciones que el ser humano singular debe hacer de la historia y de la cotidianidad, y posteriormente sugiramos algunas ideas para la inserción de la pedagogía de lo cotidiano en el diseño de planes y programas de estudio.

Afirmemos de entrada que esta didáctica no es exclusivamente escolar, pues como se mencionó un poco más atrás, pensamos que los espacios de aprendizaje son tanto ambientales como formales, y que en todos ellos un pedagogo de lo cotidiano (un padre de familia, que educa a su hijo, un alumno que participa en un curso...) tiene que recuperar la mayoría de los elementos de aprendizaje que sea capaz de organizar en su gestión formadora, para que respetando a su(s) alumno(s) (y/o compañeros) pueda llegar a crear las condiciones ambientales para que éste o ellos y él puedan cumplir con propiedad la tarea que los vincula.

El respeto al alumno conduce a obtener su colaboración⁸, al tiempo que lleva a crear con él un ambiente de aprendizaje que ayude en la utilización específica de las técnicas del trabajo colectivo, dinámicas de grupo que se usarán discretamente según sean los objetos de conocimientos propuestos, y la dinámica grupal acordada.

Como esta didáctica es tan realista como la pedagogía que la funda, entiende que sus prácticas efectivas no están determinadas de antemano, sino que se aplican de acuerdo con la situación concreta que se trabaja, especificada de manera técnica o aproximada⁹, pero teniendo siempre presente los objetivos que se quieren alcanzar, tanto en su significado específico como inferencial. Se retoma la idea de los efectos secundarios o circunstanciales, pues es muy conveniente que un alumno aprenda 'x' cosa, pero es sumamente inadecuado que para ello tenga que pagar un costo excesivo o incluso inmoral.

⁸ Esto es cierto y tanto más cuando el respeto se conjuga con otros elementos de las aptitudes de los alumnos; además de su propio poder creador y su inteligencia hay que rescatar aptitudes morales como el interés, el compromiso, la solidaridad...

⁹ He desarrollado una propuesta para aproximarnos a una comprensión certera del aprendizaje diario en la escuela en el ensayo 'Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano', ya citado y reproducido más adelante

Hay criminales en las cárceles pero también es posible encontrarlos en las escuelas o en cualquier ambiente de aprendizaje.

Sin duda que el manejo de esta didáctica integral, múltiple, inteligente y compleja exige una educación especial para su realización; y es igualmente indudable que da más logros que fracasos, aún cuando éstos no se puedan evitar.

La práctica educativa actual, tanto en su formalidad como en su informalidad, ha dado personas tan poco útiles para la vida, tan a-sociales, enajenadas, unilaterales y esclavas, que los alumnos (y buena parte de los compañeros de trabajo) están tan aferrados a los moldes represivos, autoritarios, verticales y directivos de la pedagogía estructural, que sacarlos de sus casillas es apenas el inicio de un proceso de re-educación.

Este tipo de alumno (y de docente) prefiere ser un simple reproductor de conocimientos adquiridos, de formas de participación ya trilladas, de estructuras de intercomunicación caducas, antes que un constructor de nuevas formas de trabajo, que bien se puede pensar que su poder creador ha sido embotado desde su infancia, cuando la educación cotidiana que recibió de sus padres trajo como consecuencia su torpeza psíquica, moral y afectiva; e impidió que desarrollara cualquier género de independencia y libertad, pues para su inconsciente aún son familiares las frases de la infancia: "¡Cuidado! Te caes. ¡Eso es peligroso!"; "Te lo digo yo", "¡Qué tonto eres!", etcétera.

Aun existiendo una didáctica creativa los fracasos educativos son posibles, pues en ocasiones la inercia de la tradición (y de la práctica enajenada y enajenante) pesa más que las alternativas pedagógicas, pues se da el caso que la re-educación de la persona — condición indispensable para llegar a prácticas libertarias— es im-procedente, pues determina más el peso muerto de la enfermedad que las alternativas de vida que se ofrecen.

Pero esto no es siempre así pues el ser humano, además de ser creativo, social, consciente, universal y libre, es mutable, relativo, trascendental e histórico o dinámico. Somos en las circunstancias o relaciones que establecemos, pues sin duda nuestra personalidad es un lugar de existencia social y no una esencia absoluta e

inmodificable.

Por esta circunstancia antropológica es que la pedagogía de lo cotidiano recomienda una didáctica que considere las potencialidades subjetivas de los educandos, para crear situaciones de aprendizaje positivas y no negativas, a pesar de la economía donde se inserte el aprendizaje considerado.

La mayoría de los alumnos (y alumnas), sometidos desde la infancia a una pedagogía estructural, desarrollarán respuestas subjetivas negativas ante detonadores de sus cargas negativas, y muy probablemente darán comportamientos positivos cuando su grupo de estudio es tratado con nuevos estímulos o incitaciones, que permitan nuevas estructuras de participación, interacción e intercomunicación, o la circunstancia interna del grupo desarrolle adecuadas situaciones de aprendizaje y renovadas pautas de trabajo.

Normas de trabajo que bien pueden concretarse en un programa de estudio o en cualquier otro dispositivo curricular o ambiental. Por esta situación conviene afirmar que si el grupo de estudio que se considera es tan positivo que llegue a generar formas de autogestión, entonces esto facilitará la conformación de un programa de estudio que incorpore sus expectativas, al tiempo que respete la materia que se debe cubrir.

Todos los caminos conducen a Roma (si se saben andar) y aún dando una materia de alta formalización (cálculo diferencial, lógica matemática, circuitos magnéticos integrados), un buen grupo —el docente con sus alumnos— puede incorporar los recursos que se convocan, para alcanzar sus objetivos.

Esta situación puede ilustrarse perfectamente con la experiencia educativa de una novel profesora de la Facultad de Ingeniería de una conocida Universidad. Habiendo oído en su universidad de origen la necesidad de aplicar 'la dialéctica' a la educación, intentó algunos desarrollos conflictivos de ella en su trabajo profesional, pues sus maestros *le indicaron* una idea pero jamás le explicaron verdaderamente qué era la dialéctica —y ella a pesar de tener buena voluntad— fue incapaz en un primer momento de resolver adecuadamente la situación, ya que sólo hasta después pensó que la

dialéctica se podría aplicar no como idea abstracta y *teoricista*, sino como pauta concreta de interacción personal, o incluso como vinculación efectiva entre la materia intelectual de su programa ingenieril, con los objetos empíricos que podían (y tenían que) considerar.

Hasta la curva del cálculo más abstracto puede relacionarse con cualquier objeto de la realidad, y éste vínculo puede dialectizarse si se tiene el conocimiento para hacerlo.

Mas dejemos atrás esta ilustración comentada y retornemos la idea de los grupos de estudio que por su calidad puedan intentar (y realizar) programas de estudio que le den a su materia intelectual un curso adecuado a sus intereses, y hagámoslo para asegurar que la situación contraria es la que prima, cuando los grupos de estudio encuentran predeterminadas sus materias y sus cursos.

Aceptemos que la institución imponga materias (finalmente se reconoce su poder), pero no tenemos que acordar necesariamente que sus materias tengan el curso que ella impone. Este curso *o sentido de la marcha del aprendizaje*, puede estar dado por el grupo que estudia y él puede (y debe) conformar un programa que respetando la materia de estudio le de al curso el sentido de sus expectativas, que las más de las veces tienden a excluir *materiales de trabajo* que por su deficiente estructura interna aumente innecesariamente *el tiempo de trabajo del grupo*¹⁰.

Y es posible de igual manera pensar reacciones más extremas, pero esto quizá sea el tema de otra comunicación, pues esta quiso plantear sólo la posibilidad de una pedagogía como la convocada, que en el plano del diseño curricular intente desarrollos como el destacado; en la investigación educativa tome en cuenta la comple-

¹⁰ El *tiempo de trabajo* no es el tiempo físico que se dedica al estudio o a la producción intelectual, sino que es la duración que permite la comprensión del objeto estudiado. Los objetos de estudio (un libro, por ejemplo) con deficientes estructuras internas, aumentan la duración del estudio y deben de ser rechazados como materiales didácticos, salvo que se quiera enseñar por lo negativo.

alidad del proceso educativo y en el plano didáctico recupere el respeto para los alumnos, su poder de creación, la inteligencia del docente y las expectativas de los estudiantes, que en algunos casos pueden hasta aprender el conocimiento formal que los define como tales.

Y concluyamos aquí para dar paso a la reflexión de esta propuesta, pues así como la personalidad es apenas un espacio social que nos brinda la identidad receptora que requerimos para actuar en la objetividad, el conocimiento es igualmente social y por tanto la pedagogía de lo cotidiano será el resultado de lo que logremos todos los que deseemos construir una razón educativa que por su poder efectivo sea una condición más para una sociedad mejor y más justa.





Capítulo 3:

Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano.

1. Presentación
2. Propósito de esta exposición
3. Método utilizado
 - 3.1. Marco teórico
 - 3.2. Hipótesis de trabajo
 - 3.3. Información recabada
4. Resultados

1. Presentación

El tema de lo cotidiano es un asunto conceptual que ha despuntado en la literatura de ciencias sociales desde hace algunos años¹, y que ha venido a concretar los logros que construyen estas disciplinas.

¹ Digamos que la motivación sistemática de los estudios sobre lo cotidiano surgió en la década de los cincuenta del siglo 20. Aún cuando en los trabajos sobre estética de György Lukács se pueden encontrar rastros de esta motivación; es sólo en sus discípulos donde se concreta, seguidores del filósofo húngaro que él mismo llamó en su momento la *Escuela de Budapest*, corriente de pensamiento crítico y revolucionario disuelta desde comienzos de los noventa por la ubicación de sus miembros en el *postmarxismo*, en la *postmodernidad*. De todas formas recordemos que Agnes Heller publica su *Sociología de la vida cotidiana* en 1970. Por esta época se pueden encontrar otros rastros del origen connotado. Es en 1963 cuando Karel Kosík publica su *Dialéctica de lo concreto*, obra ya referida y ubicada en la *Introducción* de este libro. La escuela de lo cotidiano afiliada a la antropología, surge en los primeros autores ingleses y norteamericanos que se ocuparon del tema en la década del 50. Los primeros trabajos



Los autores que han enriquecido esta línea de reflexión se agrupan en varias tendencias², las cuales han sido consideradas para escribir este esbozo de una *hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano*. Ésta revisión ha puesto en evidencia que algunos —los etnometodólogos— trabajan para comprender lo cotidiano sin grandes teorizaciones, y otros —los budapestianos— produjeron para conceptualizar el asunto que nos ocupa sin mayores desarrollos empíricos, que pudieran aportar evidencias de sus argumentos.

Esta comunicación prescinde de buscar una eclipsis entre estas corrientes, y se propone sugerir la *hipótesis* mencionada a partir del convencimiento de que unos y otros han hecho aportes insoslayables, y que dan elementos para una línea de reflexión que puede ser fructífera cuando se quiere comprender seriamente la realidad que nos rodea. El intento avanza en un camino que tiene que probar su viabilidad en la marcha.

El tema que nos ocupa surge a la reflexión como consecuencia de la perentoriedad de la vida cotidiana; urgencia expresada de manera diversa pero homogénea, para etnometodólogos y budapestianos. Para aquellos surge como necesidad de su filiación neoempirista y para éstos surge por las razones de la lucha política. Señalemos tan solo que el asunto de la vida cotidiana se instala en

de Irving Goffman fueron realizados en la década mencionada, y ahí (véase su libro *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores, Bs.As, 1981, ps. 9 y 12) reconoce su deuda con sus maestros, los profesores C. W. M. Hart, W. L. Warner y E. C. Hughes. En 1967 aparece el libro de Harold Garfinkel titulado *Studies in ethnomethodology*, que inicia la sistematización de los argumentos etnometodológicos, los cuales tendrán fructíferos desarrollos particularmente en la denominada *etnografía educativa*.

² Una referencia más minuciosa que ésta señalará más tendencias que las nombradas (la de la Escuela de Budapest y la de la etnometodología), y seguramente rescatará los trabajos de los franceses (Henri Lefebvre, *Sociología de la vida cotidiana*; André Gorz, *La morale de l'histoire*; Paris, 1959); las contribuciones catalanas (Josep Vincent Marqués, *No es natural- Para una sociología de la vida cotidiana*, Anagrama, 1982), y quizá alguna otra bibliografía no utilizada en esta reflexión.

la línea marxista citada, y en la francesa que representan H. Lefebvre y A. Gorz, así como en el aporte de K. Kosík, como resultado del rechazo al marxismo ideológico del estalinismo, que había trocado lo real y concreto por lo ideal y transhistórico³.

El motivo de la vida cotidiana se hace relevante cuando se quiere comprender lo concreto, que en cuanto hecho real se define en el *aquí y ahora*, en el ayer ya pasado y en el futuro que quizá es porvenir.

Esta tesis se comprende fácilmente cuando se la refiere al asunto del aprendizaje cotidiano. Lo que sucede en una aula de clase es realidad inmediata, pero también producto de un pasado y de una intencionalidad que tiende hacia el futuro.

De aquí que sea factible intentar desagregar los múltiples elementos que intervienen en la realización concreta del aprendizaje cotidiano, para comprender cómo opera a partir de saber que lo cotidiano es la realización inmediata de la historia y el lugar de la reproducción social⁴.

³ Este tema ha sido tocado de forma sesgada e insuficiente por Juan Manuel Piña Osorio en su libro citado, especialmente cuando en las páginas 30, 31, 32 y 37 ofrece deficientes interpretaciones de Marx y el marxismo. Sus referencias a Ágnes Heller también son dignas de consideración, así como la lectura que ofrece de Karel Kosík; éstas en las páginas 52-53.

⁴ Esta definición se formula tomando en cuenta los argumentos de las escuelas consideradas. Los budapestianos entienden que la vida cotidiana es "la totalidad de las actividades que caracterizan las reproducciones singulares productoras de la posibilidad permanente de la reproducción social". (Agnes Heller, *Historia y vida cotidiana*, Editorial Grijalbo, —Colección Nuevo Norte # 6—, Barcelona, 1972, p.9), y los etnometodólogos (en la palabra de Irving Goffman, op. cit., p.27) señalan que la 'interacción' (realidad fundante de la vida diaria) puede ser definida como "la interacción total que tiene lugar en cualquier ocasión en que un conjunto dado de individuos se encuentra en presencia mutua continua".

Considerando estos antecedentes estudiamos cuatro informes⁵ de investigación que expusieron sobre objetos de estudio situados en el lugar conceptual que nos ocupa, para comprender sus argumentos y entresacar las categorías, conceptos e inferencias útiles en la construcción de la hipótesis que intentamos.

Se han estudiado dos informes de investigación de trabajos hechos en México y dos norteamericanos; estos últimos localizados a partir de su presencia significativa en los primeros donde han sido referidos como de grande calidad; unos y otros se ubican en la etnometodología y fueron producidos por Elsie Rockwell, Ruth Paradise, R. P. McDermontt y Ray C. Rist. Están titulados respectivamente: *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*; *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*. *Social relations as contexts for learning schools*, *Student social class and teachers expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education*⁶.

Estos trabajos se realizaron como investigaciones educativas que averiguaron la realidad cotidiana de sus objetos de estudio⁷, y su análisis indica que en lo fundamental expusieron los datos que reca-

⁵ Mantengo esta afirmación de la publicación original, a pesar de que al momento de hacerse esta edición las consideraciones ofrecidas se han enriquecido con mayores lecturas, particularmente de los informes de investigación presentados por Piña Osorio en el citado libro: *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*.

⁶ Citando las casas editoras en el mismo orden, podemos encontrar los dos primeros en la Colección 'Cuadernos de investigación pedagógica' del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE del CINVESTAV del IPN), en los números 3 y 5, México, 1982 y 1979 (el trabajo de E. Rockwell hoy puede consultarse en la edición citada de *La escuela cotidiana*, ps. 13-57); los últimos en la *Revista de Educación* de la Universidad de Harvart (Harvart Educational Review) en el # 47 de 1977, ps. 198-213; y en el Volumen 40, #3, de agosto de 1970, ps 411-451.

⁷ Podemos encontrar referencias a lo cotidiano en los trabajos citados, en las páginas siguientes: E. Rockwell: 13 a la 19, el apartado 'La experiencia escolar cotidiana' y *passim*; R. Paradise: 12, 22, 23, 26, 29, 37, 62, 65, 90; R. P. McDermontt: 200, 202, 207, 209, 212; R. C. Rist, *passim*.

baron y organizaron de la información empírica que obtuvieron en las observaciones efectuadas sobre los salones de clase de que se ocuparon.

Los diseños de investigación etnometodológicos operan en estudios longitudinales hechos en 'los límites físicos de un establecimiento social concreto, ya sea familiar, industrial o comercial', que permiten 'un registro' de la 'interacción cara-a-cara' de los individuos involucrados, en la 'vida institucional' que se observa⁸.

Los lugares observados por los autores estudiados han sido siempre espacios escolares que respectivamente se han localizado en 'dos escuelas vespertinas del D.F.' (Elsie Rockwell⁹); en los salones de clase 'de dos maestras de una escuela primaria del turno vespertino situadas en el norte del Distrito Federal' (Ruth Paradise, p. 24); En el 'aula' (inferida de estudios hechos sobre salones de clase de escuelas 'Amish' donde se hablaba 'un inglés negro vernáculo', e incluso de una consideración sobre los Hanunoo de las Filipinas, todas referidas por diversas investigaciones citadas en este informe de R. P. McDermott) y en el desempeño escolar de 'un grupo de niños negros' observados 'en un estudio longitudinal de dos años y medio', que se extendió desde 'el kinder' hasta 'la primera mitad del segundo grado', en una 'escuela urbana' de Estados Unidos (R. C. Rist, ps.414 y 416).

Estas investigaciones logran diversos aportes que sirven para sugerir varias líneas de trabajo. En esta redacción se las usa de manera restringida y específicamente para connotar evidencia empírica que sirva para proponer la *hipótesis* que se ofrece, suposición que se nutre de las contribuciones tomadas de los estudios analizados y que en su momento se refieren adecuadamente.

⁸ E. Gottman, op. cit., ps.11-12.

⁹ Op. Cit., p.10, donde igualmente se especifica que la exposición que realiza se apoya en una 'investigación en proceso' que se ocupa de 'quince escuelas de una gama muy amplia (...) en provincia'. Citamos sobre la edición original; pueden verse mayores referencias a la ubicación escolar de esta comunicación en la edición de *La escuela cotidiana*, p. 18, nota 8.

2. Propósito de esta exposición

La argumentación que se construye busca ofrecer los lineamientos de un marco de referencia que permita potenciar los marcos teóricos de las investigaciones que se diseñen para recabar las informaciones necesarias al conocer el proceso de aprendizaje en un salón de clase.

Esto supone que el ofrecimiento formulado es una *hipótesis* de grande extensión, que exige para su implementación recursos de varios tipos. Ésta al buscar reconstruir lo concreto (o real) que sucede en un salón de clase, necesita de una buena cantidad de trabajo, concreto en varios proyectos de investigación que operen con la metodología y la tecnología adecuada al estudio del grupo de variables que consideren.

Se proponen siete grupos de ellas que construyen igual número de elementos que intervienen en el aprendizaje cotidiano, y se opera con una concepción metodológica que afirma la necesidad de comprender lo real a través de la reconstrucción del conjunto de elementos involucrados, vía su génesis y su estructuración sincrónica, para lograr construir las categorías que expresen lo efectivamente acaecido considerándolo e interpretándolo en el marco de su totalidad.

Aun cuando la *hipótesis* no se vincula explícitamente con la etnometodología, reconoce que las contribuciones de esta corriente son insoslayables y que la metodología general de trabajo debe considerar la relevancia del método etnográfico, pues el objeto de estudio general —el aprendizaje diario en el aula— es una relación entre personas y por ello éste método es especialmente atingente.

No obstante esta acotación hay que indicar que los proyectos de investigación sugeridos, seguramente operaran con métodos y técnicas diferentes a los recursos de la etnografía, pues como se apreciará, algunos grupos de elementos exigen la aplicación de otros recursos de trabajo.

Se intenta así, el conocimiento concreto de lo que acontece en el aula en términos de aprendizaje, para poder saber de este evento y lograr inferir de él toda una gama de aplicaciones que se pueden

situar en las disciplinas de la educación o en consideraciones multidisciplinarias; veremos que las inferencias que se indican habrán de conectarse con la psicología, la administración y la economía de la educación, para nombrar sólo algunas de las disciplinas involucradas.

Si el propósito fijado es viable, se podrá intentar convertir la *hipótesis* en una *teoría* del aprendizaje cotidiano, para explicar con ella el hecho en sí de este tipo de aprendizaje y sugerir incluso, una ecuación que involucre situaciones particulares del aprendizaje e intente medir, por ejemplo, su aprovechamiento a partir de considerar los costos concretos que involucra, midiendo los elementos que intervienen según los conjuntos considerados en la *hipótesis*, identificados como las variables del profesor, de los estudiantes, del programa, del espacio, de la administración institucional, de la ideología y de la familia¹⁰.

3. Método utilizado

Esta comunicación es resultado de un trabajo investigativo que involucró una serie de actividades de largo, mediano y corto alcance; naturalmente esta característica no es exclusiva de este trabajo,

¹⁰ La idea expresada en este contexto motivó las reflexiones ofrecidas en esta comunicación, y surgió en la segunda sesión de trabajo del 'Seminario crítico de nuevas corrientes de filosofía de la educación (economía política de la educación)', coordinado por José Angel Pescador Osuna en el semestre 85-1 de la División de Estudios Superiores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el último semestre cursado por este autor en sus estudios en el Doctorado en Filosofía. En esta sesión, realizada el miércoles 16 de enero de 1985, el profesor citado sugirió el concepto de 'variables del rendimiento' escolar, y propuso pensar los 'costos' del 'aprovechamiento' escolar, en términos de su 'efectividad', evaluada según una *ecuación* que involucrara los 'insumos escolares (bibliotecas, recursos, etc.)', los 'insumos de los niños' y las 'constantes del profesor'. El contexto en que surgió esta sugerencia hablaba del *aprendizaje diario* y para mí significó *aprendizaje cotidiano*. Desde este día comencé a trabajar ordenadamente en el tema que por ahora se concreta en este avance de una *Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano*.

sino habitual en todos los ejercicios sistemáticos de investigación, que por su propia dinámica asocian los tres procesos mencionados; de aquí que este apartado se refiera a los procesos medios e inmediatos, pues ir más lejos es alargar inusualmente esta exposición.

3.1 El marco teórico

Como se ha mencionado, la suposición sugerida para trabajar una teoría del aprendizaje cotidiano, refiere una estructura conceptual afiliada a dos teorías de la sociología de lo cotidiano: la etnometodología y la *filosofía de lo cotidiano*, o tesis de la Escuela de Budapest.

Ésta red categorial fue conformada mediante la revisión de las tesis de los etnometodólogos, bibliografía parcialmente citada, y que se complementa ahora refiriendo el libro pionero de la sistematización epistémica de esta corriente, escrito por Harold Garfinkel de la Universidad de California; *Studies in ethnomethodology* (Prentice-Hall, Inc. , Englewood Cliffs, New Jersey, 1967).

Con esta revisión se hizo evidente que, como dice Garfinkel en las primeras líneas de su libro, "cualquier referencia de la sociología al 'mundo real' ..." tiene que ver "con la organización de las actividades de la vida cotidiana" ¹¹, y que la *organización cotidiana* de la vida se efectúa a partir de las 'interacciones' que se realizan; nexos interpersonales que asumen especificaciones determinadas y condicionadas por el ambiente en que se concretan, y que brindan las claves para reconstruir lo acontecido, concluyendo de ahí las regularidades existentes, para extraer las constantes pertinentes y por consecuencia las *generalizaciones* atingentes, —sus ubicaciones en un género, en un *universo*—, particularmente el investigado, el indagado para esclarecerse.

Con este conocimiento se eligieron cuatro informes de investigación que comunicaban pesquisas efectuadas en 'ambientes' escolares, para poder avanzar en la búsqueda de evidencia empírica que sirviera para formular conexiones genéricas, particulares y específi-

¹¹ H. Garfinkel, Op. cit. p. VII.

cas.

Obviamente, esta tesis está asociada con los argumentos metodológicos del marxianismo, que especifica que lo concreto es una conjunción de múltiples elementos, que se originan en lo general (la historia), lo particular (el acontecimiento concreto) y lo específico (la práctica cotidiana involucrada)¹². Y con igual obviedad, esta tesis está conectada con los aportes de la Escuela de Budapest que luchó por colocar el tema de lo cotidiano en la reflexión científica, pues lo cotidiano, como espacio donde se exteriorizan las acciones de los individuos, es el lugar de la 'reproducción social' y por ende de la concreción y dinámica de la historia.

De aquí que resultara pertinente revisar los informes de los etnometodólogos para reunir evidencia empírica acerca del aprendizaje cotidiano, para sugerir las posibles conexiones que esa especificidad tenía con cuestiones particulares (de ambiente), y genéricas (de historia, entendida ésta como pasado y tendencia al futuro para hacerlo porvenir, es decir, razón de la política).

De todo esto surgió un marco teórico que norma la propuesta que se construye y que por tanto (y no causal, sino estructural, orgánicamente), determina al conjunto de variables formuladas y a los métodos requeridos.

Esta característica es la razón de la doble vinculación conceptual de esta *Hipótesis para una teoría del aprendizaje cotidiano*. De un lado se toma a los interaccionistas y de otro a los budapestianos, para asumir de los primeros la importancia que atribuyen a lo específico y de los segundos la razón de la historia.

¹² Es conocido el texto de Marx que brinda esta idea, pues es el multicitado 'El método de la economía política'. Consúltese al respecto la edición de los *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*, Editorial Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista - Serie Los Clásicos), México, 1971, Vol. I, ps. 20 a la 30, y para un estudio minucioso de esta temática el capítulo XIV del libro de Enrique Dussel *Hacia un Marx desconocido – Un comentario a los manuscritos del 61-63*, Ediciones Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista – Serie Estudios Críticos), México, 1988, ps. 285-311, capítulo subtítuloado '¿Qué es ciencia para Marx?'

La *hipótesis* adelantada no media entre ambos, pues los segundos aportan sobre lo particular, a pesar de que —aun cuando realizaran trabajo muy teórico—, aportan sobre ello. Quizá una buena muestra de esto sea el libro de Ágnes Heller *Instinto, agresividad y carácter*, publicado por la Editorial Martínez Roca, de Barcelona, en 1980.

Una vez que este estudio ofreció algunas categorías fundamentales, se hicieron unas cuantas inferencias teóricas y se formularon razonamientos particulares, plasmados en una primera versión del instrumento de trabajo ofrecido para operar la *hipótesis* que se construye.

Este documento se reprodujo y se contrastó con el criterio de algunas personas vinculadas a los estudios educativos¹³, cuyos aportes se ponderaron para elaborar la versión actual del instrumento de trabajo ofrecido. Las observaciones realizadas sobre la primera adaptación del dispositivo nombrado se refirieron a cuestiones muy localizadas y a consideraciones generales, que subrayaron los problemas operativos de una propuesta tan extensa.

Como se argumenta en el apartado siguiente, la *hipótesis* engloba un buen número de variables, pero como se razona en éste, la propuesta se sitúa en un proyecto metodológico que afirma que sí se quiere reproducir en la mente lo concreto empírico acaecido, se tiene que comprender los elementos esenciales involucrados, con

¹³ Esta contrastación fue pensada como una pequeña experiencia piloto, que no involucró una extensa muestra de especialistas en educación; la posible deficiencia de esta acción trató de ser compensada por medio de la selección que se hizo del personal consultado, elegido por su representatividad. Se conversó con dos miembros de la Academia de Especializaciones de la Universidad Pedagógica Nacional; con tres profesores del Área de Docencia de la misma institución y con dos personas del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV del IPN; prescindiendo de suministrar aquí sus nombres dado el carácter informal de las entrevistas concedidas. A la fecha, esta comunicación también ha sido contrastada y validada con diversos estudiantes de posgrado, especialmente mis estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

sus mutuas conexiones y sus interdependencias estructurales u orgánicas.

El aprendizaje cotidiano es el producto final de múltiples elementos que se fusionan para producir un vector, una resultante concreta. Tratemos de pensar las diversas fuerzas que intervienen para conocer su organicidad y sus resultados.

3.2 Hipótesis de trabajo

Si se define al aprendizaje como la apropiación (o asimilación) que los participantes del proceso educativo hacen del mismo, entonces esta subjetivación —según el marco teórico precedente, esto es, el sistema de referencias explícita e implícitamente connotado¹⁴— estará determinada y condicionada por los variados elementos que confluyen en el contexto específico (o cotidiano) donde se efectúa el proceso educativo.

Cuando, como es el caso, el proceso educativo se concreta (o particulariza) en el aprendizaje escolar y se lo especifica en el acontecer del salón de clase y se deja al margen otros tipos de aprendizaje¹⁵, se puede suponer que los múltiples elementos que intervienen en la subjetivación final de un grupo de estudiantes, en una dinámica escolar concreta (por tanto espacial, temporal y cotidianamente determinada), pueden ser expresados por las va-

¹⁴ En lo dicho en el marco teórico hay algunas cosas que se infieren y que conviene mencionar en esta nota marginal. La triple relación nombrada (y referida al pensamiento marxianista) entre lo histórico, lo cotidiano y lo específico, supone que en estos elementos coexisten lo objetivo y lo subjetivo, y más a profundidad afirma la relación interdependiente de estos dos constituyentes de lo concreto y la tesis marxiana de que 'es la vida la que determina la conciencia y no ésta a aquella'. He hecho una consideración de este argumento en la tesis de maestría titulada *El pensamiento ético en el joven Marx*, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, julio de 1984, especialmente en la 'Introducción', páginas 11-26. En el primer capítulo de este libro hay desarrollos específicos sobre el concepto de *apropiación*.

¹⁵ Como el que cotidianamente se da en la totalidad de los procesos que confluyen en la vida de todos los días en los ambientes familiares, laborales, eróticos, políticos, públicos, etcétera...

riables siguientes, que conforman el *instrumento de trabajo* propuesto:

A. Variables del profesor

1. Formación académica

- 1.1 Escolaridad.
- 1.2 Experiencia profesional¹⁶.
- 1.3 Experiencia en el curso que imparte.
- 1.4 Formación pedagógica para la enseñanza¹⁷.

2. Interés en su práctica profesional de profesor¹⁸

- 2.1 Relación profesión-práctica docente.
- 2.2 Expectativas del maestro.
 - 2.2.1 Sobre los resultados educativos del curso.
 - 2.2.2 Sobre los resultados investigativos del curso.
- 2.3 Concepción que tiene del estudiante.

3. Conciencia del papel social que encarna¹⁹

- 3.1 Autoconciencia
- 3.2 Conciencia de clase²⁰.
- 3.3 Conciencia de factor educativo

¹⁶ Sobre el concepto de 'experiencia', connotado en la cuestión educativa véase, en general, las comunicaciones siguientes: 'Alienación y cambio en la práctica docente', César Carrizales R., *Revista Foro Universitario* # 45, Epoca II, año 4, agosto de 1984, ps.40-49; y 'Cuatro comentarios al trabajo 'alienación y cambio...' ' de C. Carrizales', en *Foro Universitario* 48, Epoca II, noviembre de -1984, ps.59-68.

¹⁷ Esta idea, que no por evidente es fácilmente observable, se la debo al profesor Alfredo Almazán, quien por esa época fue docente en la antigua Academia de Metodología de la Investigación de la UPN y profesor del Colegio de Bachilleres.

¹⁸ Véase sobre este grupo de variables los aportes que brinda Ray C. Rist en su trabajo citado. Nota: esta comunicación será referida de ahora en adelante indicando el apellido del autor y la página convocada.

¹⁹ Véase en 'Cuatro comentarios...' la comunicación de E. Tenti, ps. 63-65.

²⁰ Véase a este respecto la comunicación citada de E. Rockwell, p. 23. En la edición de *La escuela cotidiana*; consúltese las ps. 35-37 y 45-48.

3.4 Conciencia de miembro de una institución²¹ .

4. Situación personal

4.1 Situación práctico-laboral.

4.2 Situación administrativa²² .

4.3 Situación social: práctica de clase y objetividad que ocupa en el modo de producción.

4.4 Situación particular (individual y familiar).

4.5 Papeles que asume²³ .

4.6 Situación política del profesor

4.6.1 Posición política y práctica escolar.

4.6.2 Participación sindical.

4.6.3 Participación política.

B. Variables de los estudiantes²⁴

1. Procedencia social (origen de clase directo del grupo hegemónico en el salón)

1.1 Escolaridad predominante.

1.2 Número de estudiantes.

1.3 Estructuras participativas²⁵.

²¹ Consúltense el trabajo citado de E. Tenti.

²² Téngase en cuenta a E. Rockwell, p. 62. En *La escuela cotidiana* ps. 54-57.

²³ Refiérase a estos autores: Rist, ps. 412, 413, 414, 422, 445; C. Carrizales, p.43; E. Tenti, p. 63; R. Paradise, ps. 30, 31 (donde habla de 'hábitos') y como un ejemplo: E. Ferreiro, *La Practica del dictado en el primer año escolar*, DIE (Cuadernos de Investigaciones educativas #15), México, 1984, ps. 65, 66 y 72.

²⁴ Consúltense a Rist, especialmente las ps. 426 y 428.

²⁵ Este concepto es tomado de E. Rockwell (p.17, c. 10; en *La escuela cotidiana*, p. 23, n. 14) que a su vez lo toma de Susan Phillips, de la cual cita 'Participant structures and communicative competence' en C. Cazden *et.al*, (eds), *Functions of language in the classroom*, Teachers College Press, New York, 1972. En el mismo orden de ideas, véase a Rist, ps.413 y 419 y ss.; 430, 434, 442, 443; R. P. McDermonnt ha hecho referencias al asunto a partir de la categoría de 'interacción', hablando por ejemplo de 'orden relacional'; (ps. 202, 205).

2. Situación 'política' del salón (intersubjetividad codificada)²⁶

2.1 Líderes.

2.2 Base.

2.3 Grupos o individuos emergentes.

2.4 Ambiente de aprendizaje²⁷.

2.5 Papeles que asumen los estudiantes²⁸.

3. Motivación del grupo

3.1 Producidas por su origen familiar y social.

3.2 Producidas por sus expectativas personales²⁹.

3.3 Producidas por las estructuras participativas del grupo (entre otras las generadas por el profesor).

3.4 Producidas por el contenido del curso.

4. Interés del grupo

4.1 Sobre el trabajo académico.

4.2 Sobre el currículo que se cursa.

4.3 Sobre sus profesores.

5. Recepción de los diversos maestros que intervienen en el grupo

5.1 Número de maestros en el grupo.

5.2 Intercomunicación de los profesores del grupo³⁰.

5.3 Estructura práctica (cotidiana) de las relaciones entre los profesores.

²⁶ Véase sobre este particular el concepto de Rist 'patrones de interacción', presente permanentemente en su ensayo. Consúltese igualmente a C. Carrizales, p. 43.

²⁷ Consúltese al respecto las ideas de R. P. McDermontt, por ejemplo en las ps. 198, 199; a Rist, ps. 412-414; a C. Carrizales, p.43.

²⁸ Véase sobre los 'papeles que asumen los estudiantes' a Rist, ps. 412, 426, 428, 430, 445 (sobre todo); C. Carrizales, p.43.

²⁹ Ver a Rist, ps. 413 y 414.

³⁰ Véase a E. Rockwell, ps. 23, 67 ('red de comunicación horizontal entre maestros de base') En *La escuela cotidiana*; consúltese particularmente las ps. 39-41, 'El uso del lenguaje'; Rist, ps. 418, 436.

6. Proceso de aprendizaje de los alumnos

- 6.1 Esquemas de construcción (asimilación) de la media del grupo³¹.
- 6.2 Resultados parciales de la evaluación.
- 6.3 Nexo entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje³².

C. Variables del programa

1. Estructura didáctica

- 1.1 Concreción de los objetivos.
- 1.2 Concreción del material de trabajo.
- 1.3 Articulación con el mapa curricular de la institución que crea al grupo.
- 1.4 Estructura de los mecanismos de evaluación.

2. Estructura lógica

- 2.1 Correspondencia objetivos-contenidos.
- 2.2 Secuencia de los contenidos.
- 2.3 Secuencia de las conclusiones parciales.

3. Estructura de implementación³³

- 3.1. Distribución del tiempo en el aula³⁴.
- 3.2. Distribución interna de los esquemas de sesión³⁵.

³¹ Consúltese a E. Rockwell p.44 (en *La escuela cotidiana*, p. 41-45); y a R. P. McDermontt, ps. 203, 208.

³² Rist habla en la 426 de "aprendizaje secundario"; en la 441 de "creación de alumnos de lento aprendizaje" y "fenómeno de regresión". En el mismo sentido, consúltese la p.43 del trabajo citado de Carrizales.

³³ Ver E, Rockwell, ps: 14 ('enseñanza diferencial'), 18 ('estilos' del profesor; en *La escuela cotidiana*, p. 24) y 31; Rist, ps: 423, 427 ('interacción inhibitoria'), 437, 443, 444 ('expectativas del maestro diferenciales y acumuladas'), 445, 446, 447 ('enseñanza de clase social').

³⁴ Consúltese A E. Rockwell, 15 ('Los tiempos escolares'; en *La escuela cotidiana*, p. 21), 64; R. P. Mc Dermontt, ps. 198, 200 y 201; R. Paradise, p.100.

³⁵ E. Rockwell, en la p. 38 de su comunicación, ha hablado de la 'rutina' con

4. Estructura de los contenidos

- 4.1 Interés que generan.
- 4.2 Actualidad que contienen.
- 4.3 Sugerencias que motivan

5. Articulación con la institución

- 5.1 Perfil de los profesores que imparten los cursos³⁶.
- 5.2 Posición del profesor frente al grupo³⁷.
 - 5.2.1 Acciones realizadas.
 - 5.2.2 'Acuerdos de trabajo'³⁸.
 - 5.2.3 Estructuras participativas dinamizadas.
- 5.3. Vínculos políticos del programa³⁹.
 - 5.3.1 Con la política interna de los profesores.
 - 5.3.2 Con la política educativa nacional.
 - 5.3.3 Con la política social.

que se desarrolla, una actividad escolar, y continuamente ha construido el concepto de 'forma de transmitir el conocimiento'. Sobre éste último, véase las ps: 3, 6, 7, 12 (donde habla del 'conocimiento escolar'), 38, 40, 44, 54 y 64, donde afirma de la "continua reformulación de los programas". Consúltese en *La escuela cotidiana* las ps. 37-39, 'Rituales y usos'. Podemos encontrar referencias análogas en R. Paradise, ps: 65 y 75.

³⁶ Refiérase a E. Rockwell, ps.49-59, n.24 (en *La escuela cotidiana*, ps. 26-28); Rist, p. 412 ('ambiente de la escuela'), R. Paradise, ps.18 y 94.

³⁷ Consúltese sobre este asunto a R. P. Mc Dermontt, ps.198, 203 y especialmente la 206, donde habla de la 'actuación fantasmal' del profesor ante el grupo; la actitud de saber que se está comunicando algo que deja al auditorio impertérrito, y se sabe que lo que hay es la aceptación pasiva de una ignorancia.

³⁸ Este concepto es de R. P. McDermonntt y aparece permanentemente en todo su informe. Significa a la 'lógica subyacente' con la cual opera la interacción, y que le sirve como dinámica de realización.

³⁹ E. Rockwell, ps: 60, 62, 64 y 67. En *La escuela cotidiana* ps. 51-54 ('Concepciones del mundo social').

D. Variables del espacio⁴⁰

1. Ubicación geográfica del aula (rural o urbana)⁴¹

2. Situación geopolítica del aula

2.1 En la capital nacional.

2.2 En la capital estatal.

2.3 En la provincia.

2.4 En el turno matutino o vespertino⁴².

3. Situación arquitectónica⁴³

3.1 Tipo de construcción.

3.2 Adecuación al número de usuarios.

3.3. Factores circunstanciales (cercanía o lejanía a un lugar de tránsito o concentración de personas).

4. Situación mobiliaria

4.1 Adecuación muebles-usuarios.

4.2 Adecuación de los materiales de apoyo (pizarrón, gises, etc.).

4.3 Distribución de los materiales anteriores (tradicional, innovadora, eventual).

5. Situación climática

5.1. Adecuación de la construcción a los cambios estacionales.

E. Variables de la administración institucional

1. Infraestructura académica

1.1 Adecuación del número de usuarios con la capacidad instalada para el uso académico.

1.2 Distribución de los espacios disponibles según la especificidad

⁴⁰ Los elementos que se expresan en esta serie de variables son tan evidentes que pasan desapercibidos, sin embargo en este recuento metodológico hay que introducirlos por su necesaria relevancia.

⁴¹ Emilio Tenti, comunicación citada p. 65.

⁴² E. Rockwell, p. 9. En *La escuela cotidiana* p. 18.

⁴³ Igual, p. 48.

de su uso en salones, cubículos, áreas de convivencia social, etc.

1.3 Mantenimiento oportuno de las áreas.

2. Gestión académica

2.1 Política educativa dominante.

2.2 Administración prospectiva y cotidiana de la institución.

2.3 Política laboral y de promoción académica.

2.4 Vínculos con la sociedad, el gobierno y el Estado.

3. Estructura de los grupos de poder en la institución

3.1 Académicos (profesores y estudiantes).

3.2 Políticos (de las autoridades, de los administrativos y académicos).

3.3 Grupos de cohesión cotidiana (personales, profesionales, gremiales).

F. Variables de la ideología

1. Intervención del pensamiento cotidiano⁴⁴

1.1 Correspondencia entre la lógica constructiva de los alumnos y la del docente

1.2 Uso de la analogía.

1.3 Peso del conocimiento científico.

2. Intervención del 'folklore'⁴⁵

2.1 Secuencias de interacción a partir de la convivencia 'folklórica' (Día del amor, del niño, etc).

2.2 Formas de participación en las secuencias de la interacción 'folklórica'.

2.3 Formas de comunicación 'folklórica'.

⁴⁴ Véase en la bibliografía citada y que sirve para apoyar estas sugerencias por las razones aducidas a E. Rockwell: ps: 31-34 y 45-47 (en *La escuela cotidiano* ps. 35-37, 'Los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano'); y para desarrollos sobre la categoría de 'conocimiento cotidiano' a Ágnes Heller, *Sociología de la vida cotidiana*, ed. cit., ps: 102-110; 189-199; 293-314; 317-347; 354-358.

⁴⁵ Rockwell, p. 45. En *La escuela cotidiana* p. 45.

3. Intervención de la ideología dominante⁴⁶

3.1 A través de la intervención de los profesores.

3.2 Por medio de los valores vigentes⁴⁷.

3.3 Por acción de los medios masivos de información⁴⁸.

E. Variables de la familia

1. Familia de origen de los grupos hegemónicos en la institución

1.1 Número en la generación de trabajadores intelectuales⁴⁹.

1.2 Condiciones económicas familiares para el apoyo en el estudio⁵⁰.

1.3 Condiciones subjetivas de la familia en la ayuda para el rendimiento escolar⁵¹.

1.4 Dinámica cotidiana del hogar de los estudiantes considerados.

3.3 Información recabada

La *hipótesis* antecedente no ha sido sometida a ninguna operación empírica y su viabilidad se presume por cuatro razones primordiales:

1. La verdad y validez del argumento sistemático que la sustenta.

2. El criterio recabado de las personas entrevistadas en la

⁴⁶ Ver en específico a E. Rockwell, p.45 y en general a C. Carrizales comunicación citada.

⁴⁷ E. Rockwell, ps.46, 47, 49 y 52. En *La escuela cotidiana* ps. 47-48 (“La transmisión de valores”).

⁴⁸ Igual, p. 47.

⁴⁹ Véase al final de capítulo 4 el concepto de 'Primera generación de intelectuales'.

⁵⁰ En el libro citado de J. M. Piña Osorio, principalmente en el tercer capítulo, hay significativas referencias a este punto.

⁵¹ Sobre este asunto téngase especialmente en cuenta los capítulos 5 y 6 de este libro: 'El maltrato a la subjetividad de la infancia' y 'La necesidad de ampliar el concepto de planeación educativa'.

contrastación de la primera versión del instrumento de trabajo.

3. La presencia del sentido o significado final de la propuesta realizada en los informes de investigación estudiados, que en algunos puntos coinciden explícitamente con la *hipótesis* sugerida (como se indicó minuciosamente en el apartado que antecede a riesgo de cansar al lector), pero que las más de las veces suponen una compatibilidad implícita; pues, por ejemplo, es imposible que en un salón de clase no intervenga la realidad física del aula —su materialidad—, o que deje de participar en esa interacción los valores del profesor y/o su ideología, por concretarlos en los significados que lo ubican en el mundo.
4. Las inferencias teóricas que se pueden hacer. Si se ha definido el aprendizaje como se lo ha hecho; sí se ha construido el marco teórico formulado, y ésta concepción implica una metodología como la explicitada, entonces (orgánica, estructuralmente) la viabilidad de la *hipótesis* que se ofrece puede ser negada sólo desde otro marco teórico, otras definiciones y otra metodología⁵².

Como esto es factible pero rebatible, veamos algunas de las inferencias nombradas mediante una lectura interpretativa del informe de investigación de Ruth Paradise, *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, como sustitución analogizante del caso empírico no estudiado.

La profesora Paradise expone en su informe de investigación las observaciones y los análisis que efectúa de dos grupos de una es-

⁵² El texto ahora anotado está tal cual aparece en la primera edición; no obstante lo nuevo es el presente comentario que nos remite a la *Gran Ética*, Ed. Cit., ps. 439-460, donde Enrique Dussel presenta el argumento epistemológico más acabado que conocemos, elaborado después de realizar un minucioso examen de las epistemologías del Círculo de Viena, Popper, Lákatos, Kuhn, Feyerabend, Habermas, Foucault y E. Bloch, para fundar su análisis y propuesta de una 'epistemología crítica' (p. 442, párrafo 305) y liberadora (*passim*), que es esencialmente marxiana y comunicativa, aun cuando Dussel prescinda de usar este término, que tomo de la Ágnes Heller marxista. Sobre el concepto de la *epistemología comunicativa* puede consultarse mi libro de próxima edición *Pensar la educación*.

cuela primaria del Distrito Federal. Su trabajo se concentra en "identificar los mecanismos del proceso (interaccional) a través de los cuales se refuerzan o se reproducen las 'lecciones' del 'currículo oculto' por el cual 'se transmiten las actitudes y hábitos' necesarios para 'socializar' al niño en el trabajo enajenado" (R. Paradise, ps. 8, 22, y 27). Expone clara y minuciosamente los logros de sus pesquisas y dice muchas cosas de grande relevancia y pertinencia, que ahora dejaremos de lado para *leer* sus materiales de la manera indicada.

Resulta indiferente para el propósito de esta lectura referir cualquiera de los grupos observados, pues en los dos se dan las variantes mencionadas en la *hipótesis* que sugerimos, pero resulta atinente elegir el salón del grupo de segundo de primaria por una contingencia claramente reseñada por la observadora, y que viene a subrayar la importancia de los elementos físicos en el aula.

En el proceso que produjo el aprendizaje final de los alumnos intervinieron las variables del profesor, de los estudiantes, del programa, del espacio, de la institución, de la ideología y de la familia, y se pueden suponer interactuando 'a la vez integradora y globalmente' (R. Paradise, p.23). La 'maestra Alicia' tuvo una formación académica conseguida por medio de una escolaridad, una experiencia profesional y una práctica en el curso que impartía, además de una preparación pedagógica específica: era *maestra*.

Seguramente tenía intereses en su práctica profesional de profesora y ahí intervenía el acuerdo, el desacuerdo o la relatividad de la congruencia entre su profesión y su práctica docente⁵³.

De igual manera intervenía en su acción sus expectativas, tanto en los resultados educativos del curso, como sobre lo que apren-

⁵³ En el caso empírico que refiero, este argumento puede ser un tanto imponderable, pero la acotación que continua quizá logre aclarar la idea que se expone. La influencia de la relación profesión-práctica docente puede ser decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues puede darse el caso de un desacuerdo radical entre una profesión y una práctica docente, como cuando ocurre el caso de algunos 'profesores' que son profesionalmente conferencistas y no docentes.

dería de él, y en verdad (para este razonamiento) poco importa el carácter de los resultados que esperaba, pues lo que interesa señalar es su existencia; tampoco importa la significación de las expectativas que abrigaba acerca de los resultados investigativos del curso; lo que interesa señalar es que la 'maestra Alicia' esperaba aprender algo. Es prácticamente imposible pensar que un profesor no espere aprender nada de un curso, aun cuando sea más experiencia en transmitir los hábitos y las actitudes acordes con el trabajo enajenado, con la perpetuación del sistema de la propiedad privada.

Intervino también en la labor de la maestra Alicia la concepción que tenía del estudiante. Obviamente los lectores de la profesora Paradise no participamos de la interacción que observó, pero su registro es tan vivido que permite inferir que Alicia, ella, tan inocente, pensaba que sus alumnos eran —valga la metáfora—, ratitas de Skinner que tenían que ser educadas.

El registro que ofrece Ruth Paradise se ordena coherentemente con el perfil del profesor tradicional, que ignorante de la creatividad y vitalidad de sus alumnos los concibe como recipientes que hay que llenar en lugar de apoyar en su crecimiento.

Hay otro grupo de elementos que intervinieron, los referidos a la conciencia (o inconsciencia) de la maestra Alicia, y se identifican en los distintos momentos de una sola realidad: el discernimiento que poseía del papel social que encarnaba como profesora; la autoconciencia que poseía; su *darse cuenta de ella misma* y de su papel integral; su conciencia de clase, de factor educativo y de miembro de una Institución.

El registro que aprovechamos nos permite presumir que ésta maestra no trabajaba donde laboraba solamente por vocación, sino por su pertenencia a una clase social, por el lugar concreto que ocupaba en la producción social. El discernimiento (o incompreensión) que guardaba de esta realidad intervenía en la interacción en la cual participaba e influía directamente en su saber de ser un elemento más en el proceso educativo y en su conocimiento de ser parte de una institución.

Este último saber se articula orgánicamente con los otros elementos recién mencionados y puede indicar el sentido de todos,

pues el saberse o no saberse miembro de una institución da el discernimiento de la práctica que se externa, que puede ser conservadora de la institución que la acoge, reformadora de ella o transformadora de la misma.

El último grupo de variables que intervienen en la propuesta que supone la acción del profesor, tiene que ver con la situación personal de la maestra Alicia. Intervino en su acción cotidiana en el aula tanto su situación laboral como su situación administrativa, así también su situación social, particular, política y los papeles que asumía.

A pesar de que la observación que nos ofrece Ruth Paradise no nos da elementos para pensar en la situación laboral de la maestra Alicia, podemos presumir que se encontraba en la circunstancia promedio de los profesores del sistema educativo capitalista, esto es, en condiciones laborales que no facilitan el desarrollo profesional, personal, ni social de los involucrados, y que esta dinámica influía decisivamente en su acción efectiva en el salón de clase.

Es igualmente presumible que jugó un papel en los acontecimientos que evocamos, la ubicación de la maestra Alicia en la organización real (que no formal) de su lugar de trabajo. Tuvo que representar algo el que fuera una *simple* profesora de banquillo, el que también desempeñara labores administrativas (hay que recordar que ella, como cualquier profesor de primaria, participa en las labores de la organización de los eventos de la escuela), o el que se dedicara a las actividades de la política...

Seguramente también influyeron otros elementos, pero ya se ha señalado lo suficiente con esta paráfrasis el camino sugerido, como para hacer una última referencia, esta vez a las variables que expresan los elementos del espacio y que en el registro que ofrece Ruth Paradise cobran un significado impresionante, pues reseña una clase sobre 'los tres estados del agua' en el tiempo de lluvias en el Distrito Federal mexicano.

Sabemos que en esta época suelen darse fuertes granizadas y esto fue precisamente lo que ocurrió en la clase en que se consideraban las formas de agua y que ahora nos sirve para ilustrar las variables del espacio.

Aun cuando en el instrumento de trabajo se proponen varios tipos de variables para éste conjunto ahora sólo rescataremos una, la que se refiere a la situación arquitectónica del aula, pues Ruth Paradise nos cuenta que esa tarde "está granizando, el techo es de metal y hace mucho ruido. La maestra duda si empezar la clase o esperar... el ruido sigue fortísimo; la maestra tiene que gritar muy fuerte..." (Paradise, p.52), para dar una clase verbalista que no tomó la circunstancia producida en ese momento, para mostrar los estados del agua, presentes en ese momento en vivo y a todo color, pues seguramente podía encontrarse diversos tipos de vapor en el salón de clase referido.

Finalicemos estas alusiones con otro dato tomado del trabajo que nos ocupa ilustrativo de la importancia de las variables del espacio, y adecuado al contexto de vapores recién nombrado.

En la página 69 de este informe de investigación se cuenta el contexto escolar en el que surge la pregunta incidental de un alumno que inquiere acerca de qué es 'el azufre', y la 'maestra Diana' (la profesora del quinto año) le contesta: "el azufre lo pueden identificar como en esos días que no se bañan y está cerrado (encerrado) aquí el olorcito...".

4. Resultados

En cuanto el trabajo precedente es un argumento conceptual y no la exposición de una investigación empírica, los resultados están contenidos en el razonamiento construido y sólo se pueden señalar en este apartado los efectos deseables de esta *hipótesis*.

Se espera que la suposición sugerida sea lo suficientemente consistente para ser útil en la comprensión de situaciones educativas concretas, y valga para realizar investigaciones desentrañantes de los objetos de estudio que requieran comprensión, en las distintas intenciones deseadas.

Si por ejemplo, una de estas motivaciones busca conocer los resultados del aprendizaje efectivo de un grupo dado de estudiantes para enjuiciar a un profesor, para evaluar un programa o el proceso educativo generado, las funciones de un coordinador, la dinámica de una situación político-académica, la marcha de un lugar de

trabajo —entre otras cosas—, entonces se requeriría de operar la *hipótesis* para reconstruir los hechos acontecidos y así evitar tomar decisiones aproximadas, y lo que es peor, inspiradas desde la incompreensión o sea la ideología.

Si otra intención es la que abriga un docente, la operación de las inferencias conceptuales de la *hipótesis*, le puede aportar un mayor conocimiento de las estructuras participativas con las cuales interacciona en su práctica escolar; este saber le puede permitir la mejora de sus procedimientos pedagógicos, y por tanto el aumento de su productividad profesional.

Por un efecto normal de las estructuras disolventes de la sociedad capitalista, el discernimiento de las estructuras participativas de la vida cotidiana se oculta permanentemente, y la inconsciencia prima en nuestra acción diaria. Si el conocimiento de nuestra dinámica cotidiana sirviera para aumentar los elementos de nuestra conciencia, de nuestro ser analítico y discerniente, seguramente podríamos enriquecer nuestra acción personal y por ende, el lugar social que ocupamos en la producción.

Señalemos para finalizar, que se espera que el trabajo expuesto sea lo suficientemente sugerente como para que se enriquezca con los aportes de sus lectores, que pueden tener una activa participación en la contrastación de la *hipótesis* ofrecida.





Capítulo 4:

Formación de métodos de pensamiento en el salón de clases universitario¹

1. Presentación
2. Los vínculos del salón de clases
3. Los métodos del trabajo intelectual
4. Enseñar a pensar racionalmente
5. Evocar la vida cotidiana en el aula universitaria

1. Presentación



Los argumentos vertidos en esta comunicación ofrecen como tesis central la idea de la multiplicidad de determinaciones que intervienen en el aprendizaje cotidiano de los alumnos. Con ella se propone un acercamiento teórico-metodológico que destaca la actividad de los agentes educativos que intervienen en el aula escolar; las determinaciones institucionales, espaciales e ideológicas que confluyen en el aprendizaje estudiantil, para derivar en la exposición de un conjunto de planteamientos y definiciones del conocimiento escolar que constituye un eje central de la exposición.

Lo anterior conduce a distinguir entre este tipo de conocimiento (el escolar) y el propio de la ciencia — el de la sistematización racional de las objetivaciones genéricas—, y nos lleva a postular un conjunto de tesis acerca de la forma como se producen los conoci-

¹ Esta comunicación fue originalmente publicada en el libro *El aula universitaria – Aproximaciones metodológicas*, Mario Rueda Beltrán y otros, Coordinadores, UNAM-CISE, México, 1991, ps. 397-412.

mientos en el salón de clases universitario, a partir de suponer el tipo de socialización específica que éste contribuye a producir, el cual hemos denominado *socialización terciaria o civil*.

De los razonamientos acumulados se deriva una crítica a las tesis del reproducionismo y una nueva línea de la exposición, con la propuesta de algunas ideas para intentar educar a los estudiantes en el pensamiento racional; en el último apartado se hace alusión a la vida cotidiana en el aula universitaria, transcribiendo algunas partes del registro que se ofrece como ejemplo de las ideas ofrecidas.

Este trabajo, en su conjunto, aporta algunos caminos de actuación para procurar elevar el rendimiento educativo (que no escolar) de los alumnos, y con ello recupera una indicación central del Programa de Modernización Educativa².

2. Los vínculos del salón de clases

Como se especificó, esta comunicación busca como objetivo central exponer una tesis para contribuir a dilucidar el tema de la formación de métodos de pensamiento en el salón de clases universitario y adopta como contexto teórico una hipótesis para establecer una teoría del aprendizaje cotidiano.

Esta sugerencia explicativa sostiene que dentro de la institución escolar, en el aprendizaje cotidiano de los estudiantes intervienen múltiples determinaciones, las cuales se han agrupado para facilitar su análisis en: las aportadas por la gestión del profesor en el grupo académico que coordina; las generadas por los estudiantes; las convocadas por el programa cursado; las implicadas en el espacio físico que define al salón de clases y las sintetizadas por la (o las) ideología(s) que se entrecruzan en el aula³.

² Mantengo en la presente edición esta referencia al programa gubernamental citado, *viejo* para muchos profesionales educativos, por las razones que trabajaremos en el capítulo 7.

³ Según lo afirmado en el capítulo precedente, tenemos que agregar en la presente publicación, enriquecida por una mayor experiencia y trabajo, las variables de la administración institucional y la familia, para completar la capacidad analítica propuesta.

Esta aproximación teórica al salón de clases busca dar cuenta de los elementos objetivos y subjetivos que intervienen en el aprendizaje cotidiano, para ofrecer argumentos que faciliten la dilucidación concreta de un proceso educativo determinado, y de esa manera construir un argumento convincente acerca del aprendizaje realizado por el grupo *tal* del semestre *cual*, de la institución 'X', con determinados agentes educativos.

Esta especificación o sustanciación no conduce a postular una hipótesis particular que sólo sirva para actuar sobre casos únicos e irrepetibles, sino que por su intención lleva a sugerir una teoría del aprendizaje cotidiano para explicar que todo proceso cognitivo en el aula es resultado de la síntesis de las determinaciones convocadas, y por tanto el aprendizaje diario promedio de los estudiantes es resultado de la suma de fuerzas de los diversos vectores indicados, de su efecto acumulativo.

En otras palabras, el conocimiento que adquiere un grupo académico en un salón de clases es producido por la actividad del profesor (básicamente su enseñanza, su administración del curso, y su actitud pedagógica); las posibilidades cognitivas y vivenciales del plan de estudios realizado (en particular del programa en curso); las condiciones materiales donde se realiza el trabajo y la propia de la ideología hegemónica que enmarca a las prácticas escolar y académica.

Esta sugerencia teórica lleva por tanto a argumentar que el aprendizaje cotidiano en el salón de clases se vincula con los procesos objetivos y subjetivos que ocurren en el aula, y no sólo en sus determinaciones sincrónicas (*espaciales*) sino también con sus procesos de largo plazo (*temporales*) pues la cognición cotidiana se realiza de acuerdo con las estructuras subjetivas de los agentes que intervienen (alumnos y profesor), los vincula al pasado de unos y otro (las estructuras se han conformado o no) y simultáneamente los dirige al futuro, pues de alguna u otra forma, los agentes nombrados poseen expectativas y deseos.

Se afirma, en consecuencia, que la cognición cotidiana de los estudiantes es producto de un proceso complejo determinado por múltiples componentes, y que para entender real o verídicamente

los aprendizajes concretos, es indispensable contar con una teoría que dé cuenta de ellos y de esta manera se tenga un instrumento que permita precisar:

- La formación académica del profesor,
- Su interés en su ejercicio docente,
- Su conciencia de agente educativo y
- Su situación personal.
- La procedencia social de los alumnos, en especial del grupo hegemónico en el salón de clases.
- La estructura de interrelaciones personales de los alumnos en el aula.
- Las motivaciones que tienen.
- Su interés académico y vital.
- La recepción (el consumo) que hacen de los diversos maestros que intervienen en el grupo, y
- Sus procesos de aprendizaje.

De hecho estos puntos se podrían seguir especificando —así como los demás grupos de variables indicados—, pero conviene detenerse aquí y suponiendo el desarrollo hecho de estos tópicos⁴, afirmar que es susceptible formular una *teoría del aprendizaje cotidiano* y que su operación brinda resultados importantes en la dilucidación de los procesos cognitivos que ocurren en el aula universitaria, al tiempo que permite programar (y realizar) actividades para mejorar la enseñanza; elevar el nivel de rendimiento educativo de los alumnos (o que éstos aumenten su capacidad de trabajo); administrar adecuadamente los espacios escolares, amén de diseñar mejores programas de estudio y superiores políticas educativas, de signo genérico y no con la marca del grupo (o grupúsculo) en el poder.

Como este espacio expositivo implica límites que debemos res-

⁴ Particularmente en el capítulo precedente.

petar para lograr una mayor eficacia del trabajo, es necesario establecer algunas delimitaciones, a fin de ejemplificar uno de los usos de la teoría del aprendizaje cotidiano sugerida y examinar de manera particular los dos grupos de variables indicados, para especificar el tema convocado en el título de esta ponencia: la *formación de métodos de pensamiento en el salón de clases universitario*.

3. Los métodos del trabajo intelectual

Al someter a contrastación la hipótesis sugerida⁵, la evidencia empírica que se obtiene permite asegurar que en teoría el aprendizaje cotidiano en el aula universitaria debe producir en los estudiantes los métodos para el trabajo intelectual (los métodos propios del pensar, del investigar y del exponer), en cuanto el salón de clases universitario en su definición institucional, produce profesionales y por tanto ciudadanos⁶ en aptitud de realizar adecuada, creativa y racionalmente una profesión, pero que en la práctica sucede otra cosa.

En la realidad efectiva de la vida escolar universitaria el aprendizaje diario produce, en el nivel cognitivo, básicamente conocimiento escolar y en menor medida conocimiento científico, sistemático, racional o reflexivo, o como quiera llamarse al conocimiento comprensor, inteligente, conceptual, discernido o acertado sobre la realidad, esto es, sobre la manera de integrarse la naturaleza y el

⁵ Datos recabados en la 'Fase I' de la investigación 'Vida cotidiana y educación formal', realizada de septiembre de 1987 a la fecha (la presente ponencia surge del borrador del informe final de investigación), en el espacio institucional de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, donde me he desempeñado como profesor-investigador. Sería deseable hacer una presentación del diseño de investigación planteado, de los métodos usados, de los instrumentos utilizados, pero —dado el espacio de esta comunicación— sólo haremos más adelante algunas indicaciones, reservando la información central para el informe de investigación referido.

⁶ Esto supone que la Universidad, por la edad de los alumnos y su función social, contribuye a desarrollar la socialización terciaria, el proceso que vuelve ciudadanos útiles y responsables a los alumnos.

mundo (la cultura) en un tiempo y un espacio determinados.

Esta tesis significa que entendemos al conocimiento escolar como el cúmulo de saberes producidos por la institución educativa, especificados en el aula, asumidos como un producto cognitivo terminado que no admite reformulación inmediata, organizado por el plan de estudios (el currículo) que cursa el estudiante y validado como objetivo ('real' o 'verdadero')⁷ comprobado (por otros pero *creído* por el estudiante y el profesor promedio); útil (tentativamente); valioso (para la *sociedad*); costoso (difícil de producir y de asimilar o de consumir); poderoso (capaz de acción social al ser un recurso para operar las credenciales obtenidas)⁸; abstracto (lejano de la realidad concreta e inoperante en ella); ideológico (de 'falsa conciencia')⁹; misterioso por 'científico' (pues es 'ajeno e impenetrable'

⁷ Es decir indubitable desde el modo de concebir del empirismo y sus variantes, y téngase en cuenta que para constituir el contexto aquí glosado se ha tenido en cuenta la bibliografía siguiente: Rafael Santoyo, 'Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje', *Revista Perfiles Educativos* # 11, ene-mar. 81, ps: 7 y 9; Ma. Isabel Galán G. y Dora Elena Marín, *Perfiles Educativos* #s 27-28, ene-jun. 85, ps: 29, 30, 31, 31-32, 35, 40; Ricardo Vázquez Chagoyán, *La influencia de los estilos cognoscitivos sobre el rendimiento escolar*, FLACSO- México, Tesis de Maestría en ciencias sociales, México, 1988, p. 155 donde se habla de la 'modalidad escolar' de la ciencia y se dice que este conocimiento actúa con un 'discurso memorizado y mecánico'.

⁸ Véase sobre esto a Isabel Galán G., 'La organización del conocimiento social y sus aplicaciones en el diseño curricular', *Perfiles Educativos* # 19, enero-marzo 83, ps. 18-27, en especial la p. 27.

⁹ Esto es, de equívoca comprensión de la realidad. Sobre este tema hay mucha bibliografía, en textos clásicos y desarrollo contemporáneos, pero quizá sea más útil, en vez de referir esta bibliografía, mencionar que hace poco un abogado me contaba que cuando salió como flamante 'licenciado' de la Facultad y comenzó a trabajar en un sitio público, quiso llevar a la práctica lo aprendido en su conocimiento escolar (rectitud, verdad, honestidad, justicia...), encontrándose con que sus colegas le decían verbal y paraverbalmente que 'o se metía en el aro o lo congelaban'.

para la 'gente común')¹⁰; neutral (avalorativo) y prácticamente ahistórico y asocial, esto es, actuante en todo tiempo y lugar, sin ser mediado por las determinaciones específicas o sustanciales de la realidad.

Afirmar esto implica sostener que el conocimiento científico comprende a la realidad en su historicidad, racionalidad, socialidad, actualidad, vitalidad y pragmaticidad social, con lo que se asegura (sin caer en el cientifismo positivista¹¹) que es un *conocimiento útil*, mientras que el conocimiento escolar es inútil (frente a la realidad), o útil sólo en la escuela y para ella.

Dicho de otra manera: el conocimiento que produce el aprendizaje cotidiano de los estudiantes es como se lo caracteriza, y no solamente por ser exterior a los estudiantes, extraño a ellos, transmitido por un informante (el profesor¹²) que a su vez lo ha recibido de otros informantes y de otras cotidianidades en cadenas cognitivas de transmisión de largo plazo, sino también por ser un conocimiento *desanalizado, improducido* por sus usuarios, a la vez que un conjunto cognitivo desestructurado (o inorgánico); diferencial en tiempos y modalidades (lo aprendido en un año lectivo se retoma dos después, sin solución de continuidad¹³); ideal por su falta de contrastación con la realidad y por sus cargas ideológicas (su contenido de ideas generales y no genéricas); repetido por su forma de

¹⁰ Véase esta idea en Ana Isabel León y María Solé, '¿Enseñamos realmente a investigar la naturaleza?', *Revista Educación*, 4 Época, Vol. VIII, # 42, oct.-dic. 82, p. 167.

¹¹ Véase al respecto mis argumentos en 'La epistemología comunicativa: el pensamiento epistemológico de Ágnes Heller', texto a publicarse en el anunciado libro *Pensar la educación*.

¹² Consúltese para este contexto las reflexiones de Daniel Prieto en 'La comunicación educativa como proceso alternativo' en *Perfiles Educativos* # 8, 1984, p. 33.

¹³ Tampoco hay continuidad en los temas de los programas de cursos análogos, asociados o implicados, como tampoco vinculación explícita entre el conocimiento sociológico obtenido con el histórico o técnico involucrados.

ser asimilado y reproducido y finalmente por ser, en cuanto conocimiento escolar y no científico, conocimiento cotidiano, vulgar, común, empírico o práctico.

Las evidencias empíricas aducidas en la investigación referida acerca de la 'Vida cotidiana y educación formal', así lo indican y creemos que esta situación se explica por el *planteamiento* mismo de la producción de conocimientos en la escuela¹⁴.

Habitualmente en la escuela los conocimientos se producen a través de una pedagogía estructural, tradicional, autoritaria que se nutre de inercias docentes y teorías del aprendizaje que dejan sin comprender las formas eficaces y reales con las cuales se estructura, se organiza, se conforma el conocimiento de los estudiantes.¹⁵ Esto ha conducido en concreto a didácticas unidireccionales que suponen capacidades iguales en todos los alumnos¹⁶ y que, influidas particularmente por el paradigma del empirismo y anexos, han supuesto que —en términos de formación profesional de los estu-

¹⁴ Entendemos por *planteamiento* la forma, la manera cognitiva con la cual se articula la subjetividad con la objetividad, y de ahí podemos afirmar que es —en genérico—, la forma, la estructura, el contorno, el trazo, la disposición con la cual se establece una relación, una situación, una comunicación, en fin, un vínculo o articulación entre dos o más personas o de una persona con las cosas que materializan las relaciones sociales que se objetivan. Consideramos por esta definición que el concepto de *planteamiento* es importante para comprender con más propiedad muchas de las actividades humanas, en especial las acciones e interacciones educativas.

¹⁵ Recuérdese el desarrollo de estas tesis en el capítulo segundo de este libro; y véase así mismo, como un tema asociado referido especialmente a la producción de conocimientos en la escuela a Michael Apple, *Educación y poder*, Paidós (Temas de Educación # 6), Barcelona, 1987, ps: 37, 40, 50, 57-78 (especialmente), 105, 130, 147 y 149.

¹⁶ Creo que es relevante precisar lo más que se pueda los estilos cognitivos diferenciales de los alumnos (y quizá de los maestros), para distinguir sus capacidades intelectuales para el pensamiento abstracto y en concreto su habilidad analítica, la más usual en el trabajo académico y profesional. R. Vásquez Chagoyán, ha avanzado en esto; cfr. *op. cit.*, ps. 23-27, 30, 31, 69, 71 y 156.

diantes—, el único método de trabajo intelectual existente es el *método científico* y han ignorado prácticamente las demás determinaciones de los métodos del trabajo intelectual, diferentes por demás en su estructura y lógica de operación.

Esta tesis implica primero, que la escuela habitualmente ha realizado el proceso de producción de conocimientos con una pedagogía equivocada, despersonalizadora, fincada en el deber ser (*y no en el ser*) e ignorante de las determinaciones concretas de los procesos reales de enseñanza y aprendizaje, y que en consecuencia este mal planteamiento ha producido como efecto la generación de una forma específica del conocimiento humano —el *conocimiento escolar*— que es ya un género constituido históricamente (y con sustanciaciones concretas en las diversas instituciones) y una forma de conocer y de reproducir el conocimiento validada socialmente, al tiempo que representa un ámbito específico de la institución escolar, que a la vez constituye una de sus formas más propias de operación.

Asimismo, esta tesis implica que el planteamiento vigente acerca de cómo se trabaja intelectualmente es equívoco por reductivo y parcial, y que en consecuencia hay que propugnar por establecer un nuevo trazo en este ámbito de la formación profesional de los estudiantes, para que aprendan a pensar profesionalmente en el salón de clases universitario, a investigar de acuerdo con sus requerimientos y a exponer adecuadamente los resultados de su indagación, y que como profesionales puedan actuar convenientemente en su lugar social de producción.

La diferenciación que establecemos nos conduce a concluir que el trabajo intelectual —la fuente y el *telos* del quehacer universitario— se integra por tres momentos diferentes de operación, disociables entre sí aun cuando solidarios en su integración final, que plantearnos en el siguiente apartado titulado:

4. Enseñar a pensar racionalmente

Si es cierto lo afirmado, lo cual implica una crítica al modelo reproductor para explicar la educación y sus procesos¹⁷, en-

¹⁷ En cuanto lo dicho lleva a sostener que es falso que la escuela reproduzca

tonces podemos asegurar que el conocimiento escolar se integra en los alumnos como una aprehensión cognitiva que se desecha rápidamente, incluso de semestre a semestre¹⁸, y que si *en nuestra labor universitaria* queremos, aumentar verdaderamente la capacidad de aprehensión de los alumnos, de elevar su rendimiento educativo¹⁹, entonces tendremos que ir abandonando las determinaciones propias del conocimiento escolar para generar un conocimiento vinculado con la historicidad, racionalidad, socialidad, actualidad, vitalidad y práctica sociales, que sirva para comprender y transformar adecuadamente la calidad de la vida y por tanto tenga una renovada utilidad social y personal.

Hacer esto, como toda tarea educativa, es una labor ardua y prolongada, pero cuando apreciamos que los alumnos promedio, en sus textos escritos (exámenes, trabajos, resúmenes y demás), expresan estructuras cognitivas deficientes que indican una carencia en la experiencia del manejo práctico de sus objetos de conocimiento, entonces, en la perspectiva de trabajar con alumnos universitarios, se debe promover un planteamiento educativo que distinga entre los métodos del trabajo intelectual nombrados para desarro-

sin más la cultura dominante, pues el conocimiento escolar no sirve para operar productivamente en la realidad (por ser un mero instrumento de consumo institucional) y la cultura hegemónica sí es productiva en sus ámbitos de actividad, en especial en su práctica económica y financiera. Desde el modelo teórico que se implica se sugiere que la escuela produce, básicamente, hábitos sociales, actitudes de comportamiento y disposiciones laborales, y no conocimientos útiles para la producción directa de la sociedad.

¹⁸ Tengo registros para mostrar cómo en materias seriadas —por ejemplo Historia de las Ideas I y II (un curso dado en la antigua Área de Formación Básica de la UPN) —, de un semestre a otro, e incluso de una unidad de estudio a otra, los alumnos han olvidado lo supuestamente aprendido.

¹⁹ Subrayo '*nuestra labor universitaria*' para destacar que distingo nuestra responsabilidad particular, de las obligaciones que tienen que asumir los demás agentes educativos (la familia, la sociedad, el Estado), pues podemos hacer sólo lo que podemos y por tanto debemos asumir, en las actuales circunstancias, sólo la responsabilidad que corresponde.

llar en especial los métodos de pensamiento de tal forma que, en el contexto del método racional²⁰, los alumnos puedan describir, comprender y valorar sus objetos de estudio, identificando correctamente las intuiciones, representaciones, conceptualizaciones, categorizaciones y concreciones teóricas (o teorías) con las cuales se relacionan.

De esta forma aseguramos que enseñar a pensar racionalmente (y aprender a pensar en idéntica denominación) es generar la capacidad de describir, comprender y valorar nuestros objetos de conocimiento, de tal manera que en la *descripción* podamos ubicar los elementos de la realidad que consideramos en sus determinaciones propias, lo cual lleva a situarlas en sus contextos inmediatos, mediatos y lejanos.

En su dinámica y en su estática, y como Marx sugirió en sus 'múltiples determinaciones'²¹; lo cual conduce a precisar que la descripción ubica la especificidad de los objetos de conocimiento y por ello su singularidad, su particularidad y su conexión con la genericidad que le corresponde, pues siempre un objeto pertenece a un género, aún cuando éste sea único y extraordinario como el de un unicornio azul.

Esta situación nos dirige a las primeras roturaciones de la realidad y por ende a organizar y a nombrar los objetos, por aquello de

²⁰ Tomo esta idea de Karl Marx quien en un texto escrito por él en *La sagrada familia*, aseguró: 'La ciencia es ciencia de la experiencia, y consiste en aplicar un *método racional* a lo que nos ofrecen los sentidos. La inducción, el análisis, la comparación, la observación y la experimentación son las principales condiciones de un método racional'. Los subrayados son de Marx; consúltese su frase en la edición española de Editorial Grijalbo (Col. Ciencias económicas y sociales), México, 1967, p. 194 [Cap. VI, § 3]. Agreguemos que quizá sea pertinente entender la idea de 'experimentación' que acabamos de leerle a Marx, como experiencia, *experimentación*, registro subjetivo de la práctica, de la objetividad, para desligarla de su posible vinculación *positivista* y/o *neoempírica*.

²¹ Téngase presente las referencias previas a los *Grundrisse* y el trabajo realizado por Enrique Dussel para este contexto, igualmente referido.

que *al comienzo es el verbo*, es decir: para iniciar la identificación de la realidad hay que delimitarla mediante el uso de las palabras; las cuales al principio del proceso cognitivo sirven sólo para describir las cosas en su ser más elemental, pero paulatinamente pueden ir siendo útiles para acotar progresivamente campos semánticos más ricos y complejos, cuando pasan de ser meros términos y llegan a ser ideas, conceptos, categorías, teorías...

Cuando esto sucede, la descripción delimita y con ello cumple su actividad primaria para dar paso a su segundo nivel de acción: al agrupar regularidades, tipos, caracteres, inicia la generización, *clasifica*.

Este segundo nivel da paso a un tercero, que de hecho se convierte en el primero de la comprensión, el cual consiste en la *descripción como objetivación*. Cuando el sujeto cognoscente ha delimitado y clasificado un campo de la realidad²², éste aparece a la conciencia social (o personal) como creado, compuesto, objetivado, determinado en sus especificaciones originales, como reconocible y reflexionable.

Cuando la descripción llega a este nivel se ubica en su estadio más desarrollado, y en las fronteras de la comprensión. Aquí el pensamiento reflexivo y generizante —el modo de concebir racional— establece interconexiones entre los elementos del universo considerado y por tanto vínculos y formas. Así, se establecen las posibilidades del análisis y la síntesis, de la descomposición y composición, de la proyección e implicación de los objetos considerados.

²² Piénsese, por ejemplo, en la constitución de toda ciencia y más en concreto en la formación histórica de la antropología, que vio sus orígenes en el Siglo de las Luces con sus grandes momentos descriptivos y taxonómicos. Los grandes exploradores y viajeros del siglo XVIII (Prévost, Charlevoix, de Pauw) suministraron los relatos y las colecciones para que pudieran hacerse posibles los primeros compendios y las clasificaciones iniciales de razas, costumbres y culturas, con lo que pudo aparecer un Linneo, un Buffon, un J. Hutton. Un proceso histórico como éste hace más evidente la importancia *del pensar* como momento previo y anterior al investigar y al exponer.

En el momento de la *comprensión* es cuando se desarrollan estas actividades cognitivas (en sí: gnoseológicas, epistémicas, lógicas y filosóficas), que no son absolutas sino relativas y situacionales; lo cual conduce a sostener que la comprensión de un objeto de la realidad siempre *es su intelección posible* y que ésta, permanentemente conlleva un *margen de azar* y otro *de imponderabilidad*, que debemos considerar para aumentar nuestra capacidad intelectual y práctica.

Así, podemos asegurar que la comprensión es, en el método de pensamiento que reflexionamos, un momento más complejo que la descripción, pero menos estructurado que la valoración, el último estadio que desagregaremos y que es, *en cuanto acto cognitivo*, análisis y síntesis, y *en cuanto hecho epistémico*, construcción de teorías (o a escala personal re-construcción de ellas) e incluso elaboración de nuevas ciencias.

Como producto social e histórico es una realidad a sustanciar concretamente, pues hay que delimitarla en tiempos y espacios específicos para ver qué es lo que se comprende y cómo se lo comprende, en tanto la existencia de los márgenes de azar y de imponderabilidad hacen eventualmente malas jugadas a la comprensión y tenemos que estar lo más seguros posibles de nuestras intelecciones.

De aquí que sea importante que la comprensión (el ser humano que comprende) se autocontrole en sus logros, revise sus conclusiones y retorne a la descripción para observar qué es lo comprendido y cómo es que se lo ha entendido, pues la comprensión de la que hablamos no es la empática del amor, o la poética de los artistas, sino la racional de los científicos y sistematizadores, y esto conlleva un permanente autocontrol para medir los grados de avance de la comprensión.

Si esto se hace se tendrá un conocimiento diferenciado (una conciencia) de los universos estudiados, sus complejidades, interacciones, contextuaciones y sustanciaciones, y se podrá valorar el conocimiento adquirido.

La valoración como momento intelectual, es el tiempo reflexivo en el cual establecemos preferencias subjetivas; nos orientamos en

nuestra comprensión (del objeto que nos ocupa); establecemos niveles de importancia o jerarquías cognitivas y finalmente aceptamos o rechazamos las descripciones y las comprensiones que hemos efectuado sobre el objeto que concentra nuestra atención.

Al conocer siempre valoramos, aún cuando esta ponderación sea automática, inmediata, como lo es en los mecanismos propios del pensamiento cotidiano; o diferencial y mediada, como ocurre en el razonamiento sistemático, racional o científico.

En el conocimiento cotidiano —en nuestro contexto nos referimos específicamente a la dinámica del conocimiento escolar— valoramos aun cuando esta calificación no pase por nuestra conciencia (o sea tan rápida que no la registremos), y en el conocimiento científico con mayor razón, pues está dirigido al género humano y al interés común o social, incluso con los signos negativos del interés particular.

En resumidas cuentas: cuando conocemos siempre valoramos (consciente, inconsciente o difusamente), y es útil que en nuestro conocimiento racional esta valoración pase por nuestra conciencia, para evitar las malas consecuencias de un mal pensamiento y los problemas que conlleva.

Con estos argumentos hemos indicado un camino posible para enseñar a pensar racionalmente, y con las implicaciones que supone podemos pasar al último apartado de esta comunicación:

5. Conclusiones: evocar la vida cotidiana en el aula universitaria

Son las 9:30 de la mañana y el profesor llega puntual a su salón de clases. Desea comenzar la sesión de trabajo cuanto antes, pues sabe que hoy se toman en su grupo acuerdos de trabajo relevantes y se comienza un nuevo contenido de especial significado ya que concreta avances teóricos previos. La lectura para el nuevo avance teórico ha sido suministrada con toda antelación. Es de bajo costo; se encuentra en la *antología* que suministra la Universidad y se la ha comprado en la librería de la institución.

Hoy se realiza la sesión 35 y por tanto en una semana y media el

curso y el semestre han concluido. El profesor sabe que esta jornada será sobresaliente pues el grupo bajó su rendimiento académico, a pesar de las motivaciones, del cuidado recibido, del diseño especial de su programa de estudio, e incluso el cambio de salón de clases para que el grupo vespertino no modificara la distribución adoptada para el mobiliario. Espera que la sesión sea especialmente significativa pues la programación inmediata de la actividad así lo pronostica.

En el salón hay diez o doce alumnos y sabe que los demás han salido en ese cambio de clase al baño, por un café, a sacar copias o simplemente a estirar las piernas. Por esto en el registro de esta sesión se lee:

Entra Juan; desorden, se arreglan las mesas; hay poca gente, hay bastante murmullo. Juan empieza a hablar saludándonos, 'ambientándonos' como él dice. Los chavos no le ponen mucha atención; están platicando.

El profesor pregunta sobre la decisión que habíamos tomado. Ileana dice que "decidimos regresar (al esquema pedagógico original) pero que *nos cuente otra vez la forma de trabajo propuesta*" (téngase presente que ésta propuesta de trabajo fue empleada durante treinta sesiones de clase, unas 45 horas efectivas de clase; de ahí el subrayado precedente). Juan pregunta al grupo que si están de acuerdo con lo que dice Ileana y la mayoría contestan alborozados (o infantilmente) que "sí"

El caso es que esta sesión de clase continúa. El registro afirma buena parte de las interacciones efectuadas, en especial que ante la falta de trabajo del grupo sobre el texto programado como lectura recomendada para avanzar en el nuevo tema, y las consecuentes intervenciones de los alumnos 'de oídas' y sin sustancia, el profesor decide plantearle al grupo otro tema: "¿Por qué los alumnos no estudian?".

Dice el registro:

Los chavos se iluminan. Parece que los liberaran de un peso y ahora sí prestan atención y parecen existir. Hay

murmullos. Ramón interviene y dice que "por huevones". Anabel dice que no le gusta la palabra y Lupe dice que "no", que "a veces sí es por flojera, pero otras por tiempo". Juan interrumpe, levanta los brazos, pide silencio (los murmullos habían subido mucho de tono) y dice: "paren", "paren", "pongamos por escrito sus respuestas, así intervienen todos, eh".

Hoy —un tiempo después de esta sesión de clase en el semestre 88 2 de la UPN— podemos contar con una tabulación de las respuestas dadas por estos alumnos; con sus textos manuscritos y con un conjunto de hipótesis objetivas para dilucidar el tema planteado²³, que pueden dar mucha sustancia de reflexión pero que, por un recorte metódico necesario en el contexto que nos reúne, tenemos que sintetizar en los puntos que deseamos destacar en este momento:

Independientemente de las razones objetivas que los alumnos aducen para no poder estudiar (que nos llevan a pensar que no son alumnos de tiempo completo y muchas veces ni siquiera de medio tiempo, sino simplemente *trabajadores eventuales de la cultura*), queremos subrayar que evidentemente los estudiantes promedio que inician la escolaridad universitaria desconocen la idea de 'métodos del trabajo intelectual', y creen que sólo existe 'el método científico'.

Además de esta confusión teórica (confundir un método de investigación con la diversidad de métodos investigativos), los alumnos promedio cuentan con deficiencias cognitivas en la concepción

²³ Esto es, hipótesis surgidas del material considerado (situación escolar, textos escritos, registro de clase), y no de la interpretación (subjetiva) de esta objetividad. Para ilustrar el contexto que se reseña digamos que éstos alumnos señalan como principales razones para no estudiar las siguientes: 1. Falta de motivación (por parte del profesor); 2. Desorganización (de su trabajo de estudio) /Compromisos familiares/ Falta de tiempo; 3. Problemas personales (emotivos); 4. Demasiada carga de trabajo en las otras materias; 5. Compromisos personales (amigos) / Falta de gusto por el tema/ Ambiente familiar negativo. Se destacan estos tópicos, pero es importante decir que estos estudiantes señalaron 46 razones de por qué no estudian.

de su actividad profesional (se supone que tienen la *calidad* social de estudiantes), e ignoran cómo trabajar intelectualmente sin contar con que es muy probable que carezcan de las estructuras cognitivas, del capital intelectual (y simbólico en general) para realizar adecuadamente su trabajo académico. Incluso muchas veces son *primera generación de intelectuales en su familia*²⁴.

De lo anterior se desprende que esta situación es perniciosa, deficitaria e importante, tanto más que —independientemente de los contextos académicos habituales— hoy el país se enfrenta a los requerimientos del Programa de Modernización Educativa, que en un rubro sobresaliente asegura:

"En la realización del Programa (...) se debe promover (...) el dominio y uso cada vez más preciso y adecuado tanto de los diversos lenguajes de la cultura contemporánea como de los métodos de pensamiento (sic) y acción que han de confluir en el aprendizaje"²⁵.

Con estas situaciones nos enfrentamos a un desafío de gran magnitud, y deseo concluir este capítulo sugiriendo, además de las invitaciones formuladas, la idea de intensificar los sistemas de tutoría para los estudiantes, como medio idóneo de elevar su rendimiento educativo.

Claro está que esta propuesta convoca nuevos problemas, pero es mejor finalizar con una luz de esperanza que quedarnos en el gris panorama evocado.



²⁴ En honor a la verdad, quiero recordar que esta idea la formuló alguna vez Eduardo Remedi en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE - CINVESTAV), e ignoro si la puso por escrito.

²⁵ Capítulo 1, 1.2.2.1., 'Calidad de la educación', 'Contenidos'.



Capítulo 5:

El maltrato a la subjetividad de la infancia¹

1. Introducción: líneas teóricas y metódicas fundamentales del argumento propuesto

s interesante hacer notar que cuando se revisa la literatura sobre el maltrato infantil, destacan los autores de la escuela inglesa. No obstante, existen otras escuelas con su propia literatura, que invariablemente remite a los textos británicos o norteamericanos, como se puede apreciar en la bibliografía que habitualmente se cita y que sirve para conformar este capítulo, que supondrá el tema de la vida cotidiana, mas lo implicará permanentemente, toda vez que el contenido central analizado —la formación de la personalidad de niños



¹ Este texto fue presentado originalmente en el Congreso Mundial de Salud Mental *La gente y la ciencia: juntos en la cultura de la salud mental*, el miércoles 21 de agosto de 1991, en la sesión 12 del Congreso Temático *Niñez y Salud Mental*; y publicado en el libro *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas – Un enfoque multidisciplinario (Volumen 1)*, co-edición FICOMI, UNICEF, CND, DDF-DPS, México, 1992, ps. 13-39; vuelvo a difundirlo con los agregados de actualización necesarios por su pertinencia con el tema tratado en este libro y en razón de la vigencia del maltrato infantil que continua como el mal social que es.

y niñas— sólo puede ser comprendido adecuadamente si se entiende que la educación de la infancia se realiza todos los días, a cada hora y con procesos continuos dentro del espacio de reproducción diaria de la sociedad, precisamente lo que hemos entendido como cotidianidad.

Es importante subrayar esta circunstancia para resaltar que las literaturas convocadas expresan culturas diferentes (anglos y latinos) pero que en conjunto contribuyen a conformar un modelo básico para comprender y operar sobre el maltrato infantil, pues aquello que no encontramos en una aparece en la otra, y los complementos son oportunos para proponer un modelo viable para el contexto latinoamericano, o quizás iberoamericano, según los derroteros de la política internacional que en el contexto general de la globalización se unifica por regiones.

Así mismo es relevante avanzar en la construcción de este modelo, para impulsar en nuestros países una cultura sobre el maltrato infantil, de tal forma que este recurso de captación de la realidad, nos permita apropiarnos de los medios sensibles, cognitivos y prácticos que nos capaciten para percibir, conceptualizar y operar social o colectivamente sobre el abuso a los niños y niñas; pues como buscaremos demostrar, el maltrato a la infancia es central en la patología de la vida adulta, a la vez que un elemento etiológico de la patología social que habitualmente permanece oculto por su centralidad y por la falta de una cultura que lo identifique, prevenga y controle.

Como se capta con facilidad en el núcleo conceptual del argumento anterior, hay un modo sistémico (o totalizador) de concebir la realidad; y esta forma de comprender lo que nos rodea se expresa tanto en la retroacción de los elementos genéricos que se convocan como en la interrelación definitoria que guardan entre sí, tanto de manera estática (o sincrónica, epistémica, social o estructural), como en su vinculación dinámica (diacrónica, genética, histórica). Articulaciones (conceptuales y ontológicas) que precisan niveles de interrelación, constitución, (o definición) y razonamiento, que facilitan examinar los objetos de estudio que propondremos en su especificidad y en su genericidad, para poder acercarnos a distinguir con todo rigor la vinculación conceptual que más importa.

La inexistencia de una cultura del maltrato infantil es la que explica la carencia de acciones sociales significativas para percibirlo, conceptualarlo y prevenirlo; al tiempo que la existencia del abuso contra los niños es la que genera una patología de la vida adulta que nos impide mejorar las condiciones de los mundos de vida en los cuales nos desenvolvemos.

Esta tesis cobra sentido sólo con una definición del maltrato infantil que lo planteo como la causa y el efecto de la lesión (o lesiones) que sufre el desarrollo de la personalidad de los niños, sea en su ser físico o corporal, somático; como en su ser subjetivo, espiritual o interior.

Si planteamos el maltrato infantil como el daño que sufre el desarrollo de la personalidad infantil, entonces tendremos una definición que permite pensar que es abuso contra un niño o una niña, no sólo las 'lesiones físicas características' de las cuales habla César Augusto Osorio², sino todo género de causas y consecuencias que

² César Augusto Osorio y Nieto es uno de los pocos autores mexicanos que han llevado sus reflexiones acerca del abuso infantil hasta la forma de un libro; véase sobre esta referencia su obra *El niño maltratado*, Editorial Trillas México, (1981: Primera Edición), 1990, p. 31 donde se lee: "En niños maltratados se observa frecuentemente la presencia de hemorragias cutáneas y subcutáneas en diferentes etapas de recuperación, sobre todo en cara y nalgas, pudiendo presentarse también en antebrazos, como consecuencias de actitudes defensivas del niño. También se observan excoiaciones, en ocasiones heridas sobre infectadas, alopecia y quemaduras; nariz tumefacto aplanada, dientes rotos, desgarré de encías... Las fracturas se presentan repetidamente, y en ocasiones en forma múltiple, en costillas, huesos largos y cráneo... ". Precisamente un radiólogo fue el primero en subrayar los perfiles básicos del maltrato físico: John Caffey en 1946; véase sobre este dato a Vincent J. Fontana, *En defensa del niño maltratado*, Editorial Pax, México, 1989, p. 40. Además tómese en cuenta que el abuso sexual contra los niños es una forma del maltrato físico, de la cual prescindiremos de referirnos en lo sucesivo. Transcribo la cita tal cual está en la edición original no obstante la bibliografía surgida desde 1991, donde pudimos contribuir con los variados títulos publicados por la Federación Iberoamericana contra el Maltrato Infantil, FICOMI A.C., organización iberoamericana que tuvo el honor de presidir desde 1992 a 1997.

entorpezcan, mermen, dañen o interfieran el desarrollo de las capacidades y actitudes sensorias, perceptivas, cognitivas y relacionales en general de un menor; es decir, todo el conjunto de factores que definen su subjetividad, espiritualidad o interioridad humana.

Y es precisamente la falta de la cultura que proponemos la que nos obliga (social o colectivamente) a dejar de percibir que los niños son personas, seres humanos en desarrollo, que por su propia condición de tales poseen un cuerpo y un alma, un *soma* y una *psiqué*, que además se encuentran compenetradas y conforman una unidad que opera íntegra, completa y unificada.

Si bien aseveramos ésto, en esta comunicación tenemos que desagregar analíticamente la unidad humana, para poder subrayar la existencia de una de sus partes que normalmente olvidamos, pero sin la cual no podemos existir. Nos referimos a la subjetividad o interioridad humana, la cual definimos como la parte del ser humano que le permite captar lo exterior u objetivo, y es por ello tanto una sustancia como una forma de conocimiento, que capacita al ser humano singular para actuar en el mundo.

Por esto mismo es la condición de la persona, la determinación básica de la personalidad. El fundamento o sostén que hace posible y pone en movimiento las particularidades que la integran.

Esto es, y expuestas en su orden jerárquico de aparición y conformación de acuerdo a la antropología filosófica en la cual nos fundamentamos³:

1. La sensoriedad o capacidad de captar lo inmediato del mundo físico (el frío, la altura, el dolor, el afecto del otro...);
2. La perceptividad, o aptitud de ordenar las sensaciones, el mate-

³ Esta antropología filosófica es la definición conceptual del ser humano con la cual constituimos nuestros argumentos y es deudora de autores como György Markus, en *Marxismo y 'Antropología'*, Editorial Grijalbo (Colección Enlace-Iniciación), México, 1985; Ágnes Heller en *Teoría de las necesidades en Marx*, Ed. Península (Historia, Ciencia, Sociedad 152), Barcelona, 1978; *Instinto, agresividad y carácter*, Editorial Península (Historia, Ciencia, Sociedad 161), Barcelona, 1980.

- rial del nivel sensorio, en un dato comprensible o registrable;
3. La afectividad, la capacidad de discernir entre los sentimientos orientativos: placer/ displacer; odio/ amor; ira/ contento...;
 4. La experiencia, o capacidad de registro de lo acontecido a la persona, la cual se manifiesta como conocimiento cotidiano o ideología, saber de lo general de la vida cotidiana del individuo cognoscente; y
 5. La intelectualidad o racionalidad, que es disposición para significar, ordenar y valorar el conocimiento de lo genérico, y se expresa como conocimiento científico y/o racional o sistemático.

Por el método de exposición elegido debemos abstenernos de debatir con otras antropologías filosóficas que perfilan la subjetividad humana de manera diferente, y nos obligamos a optar por concentrarnos en subrayar que todo ser humano que ha logrado integrarse a una cultura, ha desarrollado (y *ha tenido que desplegar*) los cinco momentos constitutivos de la subjetividad humana presentados, para poder transitar por las socializaciones que lo conducen a una vida civil útil y productiva⁴ .

Cada persona ha tenido que hacer ésto, pues la sobrevivencia directa y social del ser humano así lo requiere, y en consecuencia cada semejante singular que ha llegado a una vida civil como la postulada, es un adulto que siente, percibe, afecta (*o ejerce su afectividad*), experimenta y piensa.

Como se comprende se adopta una antropología filosófica realista y se implica una psicología del desarrollo, la cual sostiene el paso sucesivo de la subjetividad de un nivel a otro en un proceso diacrónico, genético o histórico, que explica que cuando se ha integrado convenientemente cada uno de los niveles referidos, se dan

⁴ Sostengo que debemos hablar de tres socializaciones: la primera o familiar; la secundaria o escolar y terciaria o civil. Véase un desarrollo de este tema en la ponencia 'Orientación familiar y orientación educativa: tesis para una vinculación', escrita con la colaboración de Ana Ornelas y publicada en la *Memoria* de la Fase Preliminar del Tercer Encuentro Regional Latinoamericano de la FAPOAL, Oaxaca, México, julio de 1991, ps. 113-119.

las condiciones para el inicio del desarrollo (constructivo) siguiente, con base en los logros del desenvolvimiento precedente.

Es quizá conveniente recordar que si bien se está caracterizando a la subjetividad humana, líneas atrás se estableció que el cuerpo y el alma integran en la práctica una unidad indivisible, sólo separable por razones analíticas.

Este recordatorio es útil pues cuando se analiza el maltrato a la subjetividad de los niños es importante subrayar que el desenvolvimiento de sus niveles sólo es posible en determinadas condiciones mínimas:

1. En cuanto existe una base biológica adecuada para el desarrollo tanto en sus niveles fisiológicos, neurológicos y sanitarios⁵ y:
2. En tanto existe una socialización básica, y el niño en desarrollo ha podido insertarse en las relaciones interpersonales fundamentales de la cultura que lo acoge.

Si estas condiciones mínimas dejan de existir o sufren carencias notables, entonces es imposible que podamos hablar de un desarrollo normal de la personalidad infantil, el punto de referencia primordial de nuestra definición del maltrato a un menor.

2. La especificidad del maltrato a la subjetividad infantil

Si consideramos las fronteras históricas de una época y los límites epistemológicos de un determinado paradigma cognitivo, podemos asegurar que el conocimiento científico sobre un específico campo de la realidad, se acumula y se integra, de igual manera como se completa y acrecienta cualquier movimiento sintrópico⁶, cualquier

⁵ El nivel de la salud física es básico, y debe comprender prioritariamente las condiciones nutricionales del desarrollo, ya que de suyo un niño mal alimentado es de poca o deficiente maduración.

⁶ Esto es cualquier movimiento de un sistema abierto que se dirige a la formación, al orden y consecuentemente a la estabilización y maduración con las aptitudes y disposiciones que le son propias a estos estados: creatividad, desarrollo, extensión. Sintropía es el antónimo de entropía. Consúltese sobre esta idea, en referencia en el campo de la salud mental a

desplazamiento de factores que esté en crecimiento y en ruta de estabilización, aun cuando el desenvolvimiento considerado se encuentre signado por momentos de estancamiento e incluso de aparente retroceso.

Y es importante tener en cuenta estos elementos de la teoría del movimiento, para apreciar adecuadamente la especificidad del maltrato a la subjetividad infantil, toda vez que, cuando pensamos en el maltrato a un menor, pensamos en los daños físicos sufridos y referidos líneas atrás, pero dejamos de percibir que también se lo daña en su subjetividad en circunstancias explicadas por una etiología que más adelante circunscribiremos.

La situación aquí convocada no se vincula exclusivamente al conocimiento cotidiano sobre el maltrato al menor. Es una circunstancia también operante en la literatura acerca del abuso a los niños, como se aprecia en los intentos por avanzar en su desarrollo, cuando surgen términos como el de 'maltrato emocional'⁷, o en las implicaciones que los escritores que lo usan hacen sobre la obra de John Bowlby, y en especial a su argumento acerca de los 'vínculos efectivos'⁸.

Carl Rogers en 'Fundamentos de un enfoque centrado en la persona' (1978), en *Orientación psicológica y psicoterapia*. Editorial Narcea (colección Educación Hoy), Madrid, 1984, ps. 342-344.

⁷ Este concepto ha recibido incluso un extenso e interesante tratamiento en una obra de 1990. Consúltese al respecto a Rolene Szur en 'Maltrato emocional y abandono', en *El abuso contra los niños - La perspectiva de los educadores*, Peter Maher, Coordinador, Ed. Grijalbo Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Colección Los noventa # 43), México, 1990, ps. 147 y ss. Nota: en tanto abundarán las citas sobre este libro en lo sucesivo se identificará como MAHER, colocando enseguida la página citada. Véase otras referencias al concepto de 'maltrato emocional' en Maher ps: 21, 48, 50, 56, 65, 66, 73, 75, 87, 113, 141... 320, 334 y ss; Stefano Cirillo y Paola Di Blasio en *Niños maltratados - Diagnóstico y terapia familiar*, Ediciones Paidós (Colección Grupos e Instituciones / Terapia familiar # 38), Barcelona, 1991, también se han referido al concepto que anotamos: consúltese las ps: 15, 17 64, 110 y ss; 116,117,119.

⁸ John Bowlby ha trabajado de manera particular estos temas. Consúltese en especial su libro *El vínculo afectivo*, Editorial Paidós (Colección Psicológico)

Estos avances se pueden apreciar en las reflexiones de Rolene Szur, quien en su texto 'Maltrato emocional y abandono' ofrece un conjunto de indicaciones para perfilar su definición del tópico que aborda, siendo la más completa la que afirma que:

En esencia, el abandono o el maltrato emocional consiste en que un niño vulnerable está expuesto a resultar emocionalmente ansioso y mentalmente atrofiado, por lo que las necesidades esenciales de la niñez son negadas o pervertidas. En general, esto se asociará con algunas perturbaciones en el desarrollo personal, social y educativo⁹.

Como se observa sus textos y sus contextos se acercan a lo que aquí hemos llamado maltrato subjetivo de un menor, incluso cuando cita a 'una autoridad en la materia' (p. 155), J. Garbarino¹⁰, para tomar de él su concepto de abuso a un niño y plantearlo como el 'comportamiento deliberado que contrarresta seriamente el desarrollo de capacidad' en el niño (p. 155), y finalmente representa 'el impedimento psicológico evitable de una criatura' (p. 156).

Hay otros lugares de su reflexión que se acercan a lo que llevamos argumentando. Rolene Szur citando a S. Hoster¹¹ realiza una incursión a la teoría del movimiento contenida en el espacio que analizamos, y dice que en el 'abuso mental o emocional' es difícil

gía Profunda # 48), Bs. As., (1969), 1990, ps: 293 y ss ('Ontogenia del vínculo afectivo en los seres humanos'); véase referencias a J. Bowlby en Maher ps: 101, 132, 149; S. Cirillo ha referido a Bowlby en las ps: 24, 118, 126.

⁹ Cfr. MAHER 154; téngase en cuenta que las próximas referencias se harán al interior del texto en un paréntesis.

¹⁰ J. Garbarino en 'The elusive crime of emotional abuse', en *Child Abuse and Neglect*, 2, 1978, ps. 88-99. Véase una referencia a Garbarini en S. Cirillo, *op. Cit.*, ps. 24-25.

¹¹ MAHER 156; el texto de S. Hoster es 'Emotional Abuse: How can we define it?', *BASPCAN*, Conference 'Neglect of Neglect', 1981.

determinar "la naturaleza de la lesión" y tanto más cuando "la severidad de la lesión y la manera en que se revela puede no ser evidente durante muchos años. Muchas variables afectan la naturaleza de la experiencia de un niño, incluyendo las variaciones en el 'grosor de la piel emocional' " (p. 156).

Más adelante avanza hasta niveles más complejos de argumentación y citando a P. G. R. Patterson y M. G. Thompson¹² llega a sostener tres niveles para definir el abandono y maltrato emocional, siendo éstos "una definición ideal de paternidad, una definición de salud mental funcional y una definición legal" (p.157).

Los argumentos de R. Szur continúan tocando nuevos tópicos al profundizar en las líneas de argumentación destacadas y citar los parámetros que usa el 'Royal College of Psychiatrists' para especificar el daño emocional, cinco que ella lleva a ocho¹³ y en todos hallamos acercamientos al tema que hemos destacado pero nos vemos imposibilitados de encontrar una argumentación completa y suficiente para definir con iguales determinaciones el maltrato que sufre la subjetividad infantil, a pesar que los elementos reunidos están implicados o supuestos en los textos y contextos que hemos referido.

El espacio de exposición con el cual contamos en este momento impide que analicemos las razones de la insuficiencia conceptual señalada, y sólo autoriza a destacar que el concepto de subjetividad aparece en estos autores como 'emocional', 'mental', 'psicológico', 'educativo'¹⁴ como formación de la personalidad y no necesariamente como subjetividad; y de la forma señalada, lo cual impide conceptualizaciones más precisas acerca del maltrato que interesa

¹² MAHER 157; cfr. G.R. Patterson y M.G.G. Thompson, 'Emotional Child Abuse and Neglect: An Exercise in Definition', en R. Volpe, *et. al.*, Eds., *The Maltreatment of the school-aged child*, Lexington Books. Massachusetts y Toronto, 1980.

¹³ MAHER, 158-159.

¹⁴ 'Estímulo y enseñanza', 'disciplina y control', 'autonomía', MAHER, 158-159; Véase estos sinónimos en V. Fontana, *op. cit.*, ps: 7, 8, 12, 19, 21... 251; en Cirillo *op. cit.* ps: 17, 64, 115.

destacar en esta comunicación.

No obstante el conocimiento científico es acumulativo en una época y en un paradigma cognitivo determinado, y lo que hoy sabemos sobre el maltrato infantil nos permite avanzar a nuevas concepciones que sean más precisas para poder describirlo, comprenderlo y prevenirlo.

Concluamos por el momento que junto al maltrato físico a un menor existe el maltrato subjetivo, y que muchas veces este último puede ser independiente del primero y aparecer autónomamente, pues podemos encontrar niños que no han sufrido en su ser físico pero han visto lesionadas sus capacidades sensorias, perceptivas, efectivas, cognitivas y relacionales en general, por una etiología que trataremos de bosquejar en el apartado siguiente.

3. Un acercamiento a la etiología y dinámica del maltrato subjetivo

3.1 Acerca de la etiología

Podremos acercarnos a las causas que produce el maltrato espiritual de los niños y niñas a partir de considerar las condiciones mínimas para el desarrollo infantil —señaladas anteriormente—, para establecer la base útil que organice en una línea coherente de sistematización los diversos factores etiológicos que mencionaremos.

Recordemos de esta manera que el desarrollo infantil exige para darse un cimiento biológico, y que éste factor se integra por —al menos—, tres universos: el fisiológico, el neurológico y el de la salud; esto es, el de la existencia de las condiciones normales para el desarrollo, sea físico o subjetivo.

Tengamos presente asimismo que el desarrollo infantil se soporta igualmente en una socialización básica en las relaciones interpersonales fundamentales de la cultura que lo acoge.

Hagamos estos recordatorios para precisar una línea de argumentación implícita: por razones del espacio referido de exposición, debemos elegir la propuesta de un modelo del desarrollo infantil, antes que uno que precise la patología de este crecimiento, pues resulta más explicativo definir a partir de aquello que se consi-

dera saludable que de lo patológico; esto sin contar con la evidencia lógica: la enfermedad se define desde la salud y el maltrato infantil se define contra el *buen trato* a los niños y niñas.

Desde este modo de concebir podemos acordar que en lo siguiente se afirma al desarrollo infantil a partir de las posibilidades de crecimiento de un niño, y que consecuentemente se implica la etiología para que esta deje de darse, considerando la base biológica y la socialización primaria que supone el inicio de cualquier desarrollo infantil.

Así podemos excluir del actual nivel de exposición, la reflexión acerca de la patología fisiológica, neurológica y sanitaria en general —por otro lado el campo específico de otros profesionales—, para concentrarnos en las siguientes especificaciones:

Si maltrato a la subjetividad es lesión en el desarrollo de los niveles o de un nivel de la personalidad infantil, entonces podemos argumentar que los adultos responsables del primer crecimiento del niño (padres, familiares, tutores y personal profesional de apoyo directo: médicos obstetras, trabajadores comunitarios) han generado un factor de maltrato cuando desde la gestación misma de la criatura en despliegue, han dejado de prever las condiciones mínimas para su desarrollo fisiológico, neurológico y sanitario, descuidando la salud de la madre gestante y consecuentemente el desarrollo de la criatura concebida.

Todo ésto lo tenemos que ubicar en los aspectos biológicos y relacionales mencionados, los cuales pueden ser afectados por factores tales como mala alimentación, consumo de sustancias tóxicas, medicinas peligrosas o falta de aceptación o rechazo franco del producto concebido, lo cual lesionará el vínculo natural madre-hijo¹⁵, afectando o maltratando la primera forma de desarrollo de la subjetividad de la criatura engendrada: el nivel de la sensoriedad, el primero de relación con el mundo, con su exterioridad, su objetivi-

¹⁵ Véase sobre este tema del vínculo madre-hijo en la bibliografía que trabajamos a: MAHER ps: 70, 105, 114, 121, 128; Bowlby centra gran parte de su argumento en este tema; cfr. en especial, op. cit., ps: 15, 16, 24, 204 y ss., 262, 292 y ss., 369 y ss.

dad.

Con las ideas apuntadas indicamos sólo algunos rasgos del maltrato prenatal y ciertos elementos que pueden contribuir a lesionar el nivel sensorio de los seres humanos, pero estamos lejos de haber perfilado un buen número de las causas que pueden maltratar este grado de la subjetividad, el cual también puede dañarse cuando el bebé ha comenzado su desarrollo extrauterino, por causas análogas a las bosquejadas, y por otras surgidas en el proceso de socialización del niño, el momento donde logramos distinguir un mayor número de factores etiológicos.

En el proceso de socialización infantil es donde se inicia el desarrollo subjetivo más firme, pues es en este momento donde el niño o la niña se articula cotidianamente con una familia que lo proveerá (o no) de los recursos perceptivos, efectivos, cognitivos y relacionales en general, para ir pasando de un estado de desarrollo a otro, hasta llegar a su completa individuación y autonomía, transformándose en un adulto, que accede a su socialización terciaria o civil convirtiéndose en un ciudadano activo, productivo y creativo, tanto para su vida cotidiana como para (y eventualmente) su realización histórica.

Es precisamente en su socialización primaria o familiar donde el niño puede verse maltratado en su subjetividad por una socialización deficiente, surgida a su vez de la conjunción de los factores familiares que la determinan, los cuales pueden agruparse en varios órdenes de existencia, autónomos o interactuantes como son:

1. Una familia nuclear disfuncional o mal integrada.
2. Un problema de pareja al interior de la estructura familiar.
3. Las interrelaciones de una familia extensa con fallas en su estructura o funcionamiento.

Sea que actúe uno sólo de estos elementos o un conjunto de ellos, el resultado puede ser una lesión del crecimiento de la personalidad del niño, en uno de sus grados o en la estructuración armónica de ellos, la cual puede surgir de elementos específicos organizados en los factores etiológicos mayores que hemos indicado:

1. 'Pobreza cultural' de la familia¹⁶, y por tanto uso indebido de las interacciones comunicativas con los niños, en especial de una comunicación patológica o perturbada¹⁷.
 2. Incapacidad de los padres (o de los adultos responsables de la crianza) para hacer frente al comportamiento normal del niño, o para responder a sus necesidades de maduración¹⁸.
 3. Tendencias (de los padres o los adultos responsables del cuidado del menor) a la intolerancia, rigidez o existencia de expectativas irreales de crianza¹⁹.
 4. Poca edad de los padres o fallas en su maduración, individuación y autonomía²⁰.
 5. Padres solteros²¹.
 6. Deficiencia intelectual de los padres²².
 7. Concepción equivocada respecto al niño²³.
-

¹⁶ Cfr. Cirillo, *op. cit.*, p. 91 y téngase presente que la cultura es la diferenciación que alcanza el ser humano frente a la naturaleza, y es por tanto la integración de un modo de vida. Asimismo he de indicar que las referencias que continúan encierran tanto el significado de comprobación de la fuente citada, como promoción de la investigación; de aquí que se desee facilitar con ellas un desarrollo de los temas que se anotan.

¹⁷ Sobre este interesante asunto puede consultarse a Paul Watzlawick y otros en *Teoría de la comunicación humana*, Ed. Herder (Biblioteca de Psicología # 100), Barcelona, (1967), 1989, en especial en las ps: 52, 73, 74, 78, 104, 105, 167.

¹⁸ MAHER ps: 88, 120, 136, 324.

¹⁹ MAHER, p. 118, 120, 342.

²⁰ MAHER p. 38 sobre 'poca edad de los padres'; el resto de la afirmación corresponde a las conclusiones parciales de la investigación que realizamos.

²¹ MAHER ps: 69, 88.

²² Igual, p.69.

²³ Igual, p. 120.

8. Padres egoístas, que tienden a ocuparse más de sus propias necesidades que las del niño²⁴. Este elemento etiológico se articula especialmente con el factor causal de 'problemas de pareja', pues el niño en cuestión puede ser maltratado 'por concentración (de los padres) en la pareja', lo cual conduce a la 'instrumentación de los hijos'²⁵.
9. Fetichización de los padres; estado de disturbio conceptual que los lleva a ocuparse más de los objetos (y supuestos objetivos) del niño, que de sus propias necesidades. Por ejemplo: padres que se ocupan más de los juguetes del niño, que del juego del niño con sus juguetes²⁶.
10. Inserción del niño en familias reconstituidas²⁷.
11. Aislamiento personal de los padres y escaso nivel de apoyo social que puedan recibir²⁸.
12. Motivos psíquicos (o subjetivos) de los padres, y en especial el 'ciclo del maltrato'²⁹.

²⁴ Ibidem, p.135.

²⁵ Cirillo ps: 40, 60, 70, 90, 92, 93 y ss. Esta idea de la 'instrumentación de los hijos' aparece en la literatura que he llamado *latina*, y es especialmente significativa para conceptualizar un comportamiento parental desgraciadamente muy común en nuestras culturas de bajo desarrollo racional y alta integración sentimental: los hijos son utilizados para golpear al cónyuge empleándolos como *armas* jurídicas, administrativas, morales; véase igualmente a MAHER ps: 93 y 159.

²⁶ MAHER ps: 132.

²⁷ MAHER ps: 45, 54, 76, 109, 115 y 153. Cfr. Cirillo 56.

²⁸ MAHER ps: 38 y 325.

²⁹ MAHER ps: 41, 68, 70, 88, 117, 121; Cirillo: 90, 91, 96, 97, 128, 132. Desde un enfoque psicoanalítico puede consultarse a Mónica I Siedmann y otras, 'Aspectos psicopatológicos del síndrome del niño maltratado: tipología, psicodinamia y campo de investigación psicosomática: ponencia en el Primer Congreso Argentino de Psicopatología infanto-juvenil, junio de 1969, en *Revista Argentina de Psiquiatría y Psicología de la infancia y de la*

13. Un historial de violencia de los padres, o de uno de ellos³⁰.
14. Abuso de los padres por 'actitudes más amplias de la sociedad'³¹.
15. El síndrome del estrés, y dentro de él y de forma particular los problemas de empleo y vivienda³².

Como un lector atento puede percibir y entender sin dificultad, cada uno de los quince puntos anteriores da para un apartado específico de un libro sobre el tema anunciado, e incluso algunos permiten escribir capítulos completos, como bien puede ser el doce y el quince, los cuales hemos llamado respectivamente 'motivo psíquico o subjetivo de los padres' y 'síndrome del estrés'.

Dada esta circunstancia y considerando el espacio expositivo, optamos solamente por indicar los factores causales nombrados, desarrollándolos brevemente cuando el argumento así lo requiera, pues de lo contrario tendríamos que extender demasiado este tercer numeral, dejando de señalar otros elementos, componentes que en este caso son implicaciones de lo afirmado.

El primero nos habla que las causalidades indicadas son válidas tanto para el maltrato físico como para el subjetivo, pero que las proponemos de manera integrada considerando que de ellas puede surgir un maltrato u otro, y que sólo en el estudio específico de cada niño maltratado se podrá distinguir cuál causalidad o grupo de causalidades, ha dado tal o cual tipo de maltrato.

Y tanto más cuando en ciertas circunstancias encontramos que

adolescencia, año 2, 1, ASAPP/PAIDÓS, septiembre de 1971, ps. 84-97. Particularmente sobre el *ciclo del maltrato* véase en la literatura en referencia a MAHER ps: 38, 40, 66, 68, 117, 144, 154, 160; Cirillo ps: 26, 27, 91, 96; Fontana ps: 92, 103, 107, 109, 111, 112, 133, 152, 233, 243, 244, 311.

³⁰ Maher 38.

³¹ MAHER 41 y 88.

³² MAHER 70, 88, 92, 102, 114, 115, 117, 119, 120 y 152; Cirillo 26, 84, 91, 107. Sobre problemas de empleo y vivienda véase: MAHER ps: 38, 57, 69, 70, 325, 341.

un maltrato subjetivo, objetivado por las vías de realización que estudiaremos enseguida, correspondientes a la dinámica del abuso —tema anunciado en el título de este apartado—, se revierte en un maltrato físico, como es el caso de los niños que no quieren crecer o que sufren de 'enanismo psicosocial'³³.

Otra implicación de la forma de exposición adoptada nos conduce a subrayar que de los elementos etiológicos distinguidos, surgen diversos tipos de maltrato subjetivo, pero que por las mismas razones expuestas indicaremos sólo tres, los referidos a:

1. El maltrato comunicativo.
2. La negación de amor.
3. El fracaso para ayudar a un niño.

Como se comprende, estos tipos de abuso tendrán que ser tratados de manera específica en una ampliación posterior de este capítulo.

Considerando estos argumentos pasemos ahora al tema siguiente.

3. 2 La dinámica del abuso subjetivo

La definición de maltrato a un menor que fundamenta los argumentos que proponemos, considera que es abuso a un niño o a una niña tanto el acto que produce la lesión, como el resultado de ella. Con esta tesis evitamos que se suponga que el maltrato es *el acto de abusar*, y que posteriormente desaparece o se olvida al convertirse en pasado.

Nada más falso. La dinámica del abuso, sea físico o subjetivo, supone un movimiento en tres tiempos que se reciclan permanentemente hasta que logremos romper con el ciclo del maltrato en una

³³ Véase sobre 'los niños que no quieren crecer' a MAHER ps: 49, 50, 52, 54 74, 75 (especialmente), 81, 91, 99, 150 y 155: y piénsese que este concepto se refiere a falta de crecimiento *físico*, pero examínese la posibilidad de aplicarlo a la situación de las personas que por maltrato infantil se niegan a crecer en su subjetividad, en su personalidad, y continúan desarrollando un subdesarrollo en su maduración, en su *adultización*.

familia. Es un acto que se realiza en un presente que al haber dejado lesionado a un niño se dirige al futuro y aparecerá en la vida del adulto, que cuando niño fue maltratado.

A su vez esta tesis busca evitar la conclusión que asegura que todo niño maltratado se convierte automáticamente en un adulto maltratador, aun cuando supone que una estadística confiable del maltrato infantil, revelaría que un alto porcentaje de los abusadores, fueron maltratados de niños.

Aún con esta salvedad estadística, podemos afirmar tentativamente: si bien todos los adultos maltratadores fueron niños maltratados, no todos los niños procesan la experiencia del abuso del mismo modo; y podemos asegurar esta frase con la finalidad de subrayar la importancia del ciclo del abuso infantil y el concepto de experiencia del maltrato.

Como afirmamos con anterioridad, la experiencia es el registro que hace la subjetividad de lo que se ha vivido en todos los órdenes en los cuales se ha desenvuelto el sujeto que experimenta, que *vivencia*, y es por tanto, y en términos genéricos, el registro de la práctica que ha realizado el individuo³⁴ y también el recuento —o lo que queda en su memoria (corporal y subjetiva), sea consciente, inconsciente o transconsciente³⁵— de las sensaciones, percepciones, afectos y cogniciones que ha tenido, sea de manera directa, indirecta o contextual³⁶).

³⁴ Es decir su actividad en los ámbitos de la cultura, de la moral y de la economía.

³⁵ Entiendo por transconsciente el estado de conocimiento que se encuentra a medio camino entre lo inconsciente, lo subconsciente y lo consciente, y sirve para captar los contextos generales de la actuación humana, sin que tenga un claro discernimiento en el intelecto o la sensibilidad.

³⁶ También aprendemos por los contextos y de aquí surge la idea de *educación ambiental y/o cotidiana*. En el significado general que trabajamos es importante distinguir este concepto para tener presente que el maltrato subjetivo también puede surgir de los mensajes indirectos que les damos a los niños con nuestras acciones u omisiones. Aquí cobra especial relevancia el llamado 'Síndrome de Münchhausen por proximidad', el cuál es plan-

Así, con esta precisión, podemos retomar la construcción del modelo que avanzamos, el cual había llegado hasta la experiencia prenatal del niño.

Supongamos que al nacer el niño se inserta en una familia donde las quince causalidades del abuso infantil que hemos indicado son una ausencia, y por el contrario priman sus antónimos.

En esta situación ideal (en el doble sentido de irrealizable e ilusoria³⁷), el niño comienza su desarrollo extrauterino en condiciones benéficas, pues no solamente viene al mundo con recursos biológicos y sensorios adecuados³⁸, sino que la estructura y el funcionamiento de su familia son aptos para su desarrollo y, por consiguiente, maduración e individuación.

Recibe los estímulos, apoyos, tratamientos y comunicaciones adecuadas, y se va formando su personalidad, conforme se estructura su mundo interior con el desenvolvimiento de su sensoriedad, perceptividad, etcétera, de acuerdo con los patrones de desenvolvimiento infantil que han establecido los psicólogos del desarrollo³⁹.

De hecho en la frase anterior, podemos cambiar el término *formación* por el de *educación*, pues la educación en términos estricto

teado por Patricia Romano como 'Una variante del maltrato infantil'; cfr. ÁMPI, Boletín Informativo, Época III, # 4, Segundo Trimestre de 1990, México, D.F., ps. 8 y 9.

³⁷ Esto es: imposible de encontrar en nuestras actuales condiciones de vida.

³⁸ Es decir con un buen sistema físico, neurológico y afectivo: ha sido aceptado y querido por sus padres, lo cual se ha registrado en su memoria. Un bebé así será normal y podrá hacer sin ninguna dificultad las respuestas típicas de ellos, aquellas que J. Bowlby caracteriza como sigue: "Los recién nacidos no responden ante las demás personas como si se tratara de seres humanos. No obstante como ya viéramos, su equipo perceptual se halla bien estructurado y puede recoger y procesar estímulos provenientes de las personas..."; *op. cit.*, p. 300; véase asimismo el apartado 'Lo innato y lo aprendido', ps. 325-326.

³⁹ Pensamos en los parámetros brindados por Freud, Piaget y H. Wallon, y de alguna manera al citado J. Bowlby.

tos es eso: formación recibida por el individuo humano para vivir la vida; conformación de personalidades.

¿Y qué es lo que da en este caso la primera educación familiar? También en términos estrictos podemos decir que lo que el niño recibe son las interacciones (objetales e interpersonales) que producen en su subjetividad las simbolizaciones con las cuales comienza a significar al mundo y sus objetos. A nombrar e identificar la exterioridad.

El niño ideal al cual hacemos referencia, se apropia en su desarrollo de los elementos simbólicos que le permiten ir construyendo nuevas formas cognitivas, que en su propia dinámica y crecimiento favorecen sus procesos integrales de maduración.

Es así —y en aras de ser breves en este capítulo ya extenso pero significativo en este libro que trata de la *emergencia, el surgimiento, de la pedagogía de lo cotidiano*—, que podemos ir extractando otra conclusión parcial, para asegurar que lo que este *niño ideal* recibe es finalmente una educación práctica (instrumental y ética), sensible e intelectual que lo capacita para realizar su socialización subsiguiente de manera ágil y productiva.

Ahora bien, ¿en qué consiste el maltrato a la subjetividad de un menor? En los actos que lesionan la buena conformación de sus educaciones prácticas, sensibles e intelectuales, y por tanto en la mala formación que recibe la gramática con la cual entiende y ordena subjetivamente el mundo exterior⁴⁰.

⁴⁰ Si siguiendo a Ferdinand de Saussure entendemos que la gramática se refiere a las 'relaciones existentes entre las unidades' significativas de una estructura (*Curso de Lingüística General*, Capítulo VII, 1. Definiciones...), Fontamara, México, 1988, p. 186; ó a L. G. Hutchinson quien sostiene que la gramática "es una organización coherente de un conjunto de datos..." (en D. Cohen, *Explicación del fenómeno lingüístico*, Trillas, México, 1980, p. 55), podemos suponer el concepto de gramática que aquí sostenemos. Sara Bolaños, en *Antología de temas de lingüística*, UNAM, México, 1984, p. VI también favorece el uso que aquí intentamos: "la gramática es el sistema interno (de un sistema de significados) mediante el cual se encadenan elementos para constituir un enunciado".

Podemos decir que un niño o una niña que en el universo de la práctica, ha encontrado modelos de imitación parentales deficientes; malas o disfuncionales relaciones objetales e interpersonales; improductivas interconexiones efectivas y pésimas formas de comunicación interpersonal, tiene que conformar una gramática de su subjetividad igualmente deficitaria con lo cual se lesiona el normal desarrollo de su personalidad.

Esta situación genérica se ilustra particularmente de manera adecuada con las consecuencias del maltrato subjetivo en los niños, tema que abordaremos a continuación tratando la mayor síntesis posible.

3.3 Algunas consecuencias del abuso subjetivo

A juzgar por la literatura referida, los niños maltratados presentan "más que ordinarias dificultades para formar o mantener relaciones" y habitualmente "intentan dramáticamente transmitir las experiencias emocionales tan dolorosas sufridas"⁴¹, y son niños 'angustiados' que puede "haberse quedado con recursos mentales extremadamente inadecuados para enfrentar el dolor" de su situación⁴².

Estas situaciones se revierten de manera especial en sus capacidades de aprendizaje, ya que "el entorno del niño maltratado se caracteriza por un número (elevado) de factores que impiden la capacidad del niño para aprender y comprender" (p. 135); entre otras razones porque "es posible que el niño maltratado dedique toda su energía a mantenerse fuera de peligro" (igual), o esté tan confundido en sus niveles perceptivos, efectivos y cognitivos que sea incapaz de articular adecuadamente su experiencia y los nuevos objetivos de conocimiento y de acción que se le proponen.

También es posible que los niveles de cognición (sensorios, perceptivos, etcétera...), sean 'ambivalentes'⁴³, y que en especial el

⁴¹ MAHER 164.

⁴² Igual 169.

⁴³ Sobre la ambivalencia de la subjetividad de los niños maltratados consúltese a MAHER ps: 132, 135, 1497 133 (especialmente), y 162; cfr. igualmente a M. I Siedmann, *op. cit.*, p. 89 ('disociación').

niño sea presa de un 'apego ansioso' a una de sus 'figuras de apego principales'⁴⁴ y que esta situación esté expresando un 'ritmo de interacción afectiva' pernicioso que tenga estancado o traumatado su desarrollo cognitivo, y lo lleve a ser, incluso un "niño congelado... tanto en lo intelectual como en lo emocional"(p. 153).

Es fácil comprender que un niño con maltrato subjetivo tenga dificultades para avanzar en su aprendizaje formal e informal, escolar y extraescolar, y que incluso llegue a manifestar un 'comportamiento exploratorio limitado', y una falta de motivación para "la reflexión y razonamiento acerca de su entorno" (p. 136), lo cual conduce a una falta de desarrollo 'del lenguaje' y por tanto a poca 'independencia del pensamiento', ésto que a su vez lo lleva a problemas en el aprendizaje de la lecto-escritura⁴⁵.

Sobre este contexto Kevin Browne y Sarah Saqi llegan hasta a escribir que "los estudios realizados en niños mayores indican retrasos en el aprovechamiento escolar... H. Martin demuestra que incluso en aquellos niños que tienen coeficientes *normales*" de inteligencia, percibían problemas lingüísticos (p. 139).

Por esta razón estos investigadores concluyen:

En vista de que el lenguaje es una de las principales funciones en el avance educativo en niños maltratados es fuerte y digna de ser investigada, ya que en conclusión, la valoración psicológica de los niños maltratados (estudiados) a lo largo de tres años, revela que la mayoría NO están mentalmente retrasados... aunque hay evidencia de deficiencias continuas en el lenguaje (ps. 139-140).

Otros autores también se han referido a este tópico, y podemos leer de Stefano Cirillo y Paola Di Blasio:

⁴⁴ Sobre el concepto de 'apego ansioso' véase a MAHER 149 y en J. Bowlby, el capítulo XIII de su obra citada, 'La conducta de apego y su relación con los sistemas de control'.

⁴⁵ MAHER ps: 135, 142, 143 y 145. Téngase presente que en estas páginas podemos encontrar títulos especializados sobre este punto.

"La bibliografía acerca de las consecuencias a corto y a largo plazo (del maltrato -infantil) ha puesto en evidencia la presencia de disturbios en varias funciones y en varias esferas de la vida del niño, como por ejemplo en el aprendizaje, en la expresión de la agresividad, en la capacidad de socializar y, en general, de estructurar vínculos interpersonales, y hasta en las habilidades lingüísticas"⁴⁶.

Una lectura atenta de las referencias acabadas de hacer presenta un número considerable de elementos de análisis para especificar las lesiones que sufren los niños maltratados en la gramática de su subjetividad, y abre líneas de investigación fructíferas para ahondar en los senderos que aquí sólo podemos bosquejar, indicando algunos significados e implicando otros. No obstante, la precariedad expositiva de lo dicho puede comenzar a dirigirnos a las conclusiones finales de este capítulo, examinando enseguida el penúltimo apartado, el cual nos habla de:

4. La centralidad del maltrato infantil en la génesis de la patología adulta

Creemos que a la altura del argumento propuesto, hemos reunido suficiente evidencia documental para avanzar la idea ofrecida en el título de este apartado; el cual es mucho más la expresión de una línea de reflexión y de investigación a desarrollar, que una conclusión obtenida a partir de una investigación llegada hasta su fase experimental y consecuentemente con evidencia empírica al respecto.

No obstante y desde los actuales límites de nuestra indagación y exposición, podemos proponer a su consideración la idea nombrada, considerando que la patología adulta en los ámbitos de la subjetividad (psicopatías, sociopatías y distorsiones afectivas y lógicas), pueden surgir en buena medida del traumatismo infantil⁴⁷, tomando en cuenta que el niño o la niña, al ser una persona en desa-

46 Cirillo, p. 49, nota 2).

⁴⁷ En el libro coordinador por P. Maher, Eileen Vizart (p. 34), al citar a Jeffery Masson en su libro *Freud. The Assault on Truth - Freuds Suppression the Seduction Theory*, Faber and Faber Ltd., 1984, abre una interesantísima

rollo, es un ser humano que no ha desenvuelto suficientemente sus capacidades subjetivas, y por tanto carece de las formas adecuadas para procesar satisfactoriamente —es decir, sintrópicamente— las informaciones energéticas, interaccionales y comunicativas entrópicas⁴⁸ que entran en su persona, y el efecto que produce esta intervención exterior negativa, es un desarreglo en las formas o maneras con las cuales se organiza su personalidad, y por tanto es un disturbio en la gramática de su subjetividad.

Naturalmente esta tesis supone una antropología filosófica positiva, y debate contextualmente con las antropofilosofías que suponen en la interioridad humana un principio de muerte y de irracionalidad inmanente⁴⁹, para pensar que el ser humano es fundamentalmente histórico y cultural y que su propiedad biológica y natural —esto es, a-cultural—, puede subordinarse (y se somete mayoritariamente) a las determinaciones históricas y culturales, y que esto es precisamente el desarrollo humano: ingreso a la socialización plena, que en cuanto tal es condición de crecimiento colectivo, parámetro de la creatividad humana y posibilidad de una producción que sirva para la mayoría de los seres humanos de una cultura, y tentativa y deseablemente de todas las culturas de la historia humana.

línea de investigación sobre el tópico que anotamos. Al parecer el maltrato infantil es más determinante que lo reconocido finalmente por S. Freud.

⁴⁸ Esto es: comunicaciones des-ordenadoras que tienden a des-estabilizar. Puede consultarse un desarrollo sobre este tema en Leopoldo García Colín, *El concepto de entropía*, UNAM - Coordinación de Humanidades (Cuadernos del Seminario de Problemas Científicos y Filosóficos, # 6), Nueva Época, México, 1989.

⁴⁹ Cfr. a A. Heller, *Teoría de los sentimientos*, ed. cit., p. 11. Para un mayor desarrollo de este tema véase mi ponencia 'Filosofía de los padres: Tesis filosóficas mínimas para la educación de los padres', en el VIII Congreso Nacional de la Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil 'Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de salud mental del niño y su familia', Xalapa, Veracruz, México, octubre de 1990; publicada en el libro *Educación de padres y maltrato infantil*, Edita FICOMI; México, 1994, ps. 41 - 60.

Se sostiene por tanto que una persona desenvolviéndose en condiciones adecuadas, puede arribar a la socialización plena en cuanto ha logrado construir una personalidad integrada y por tanto sin disturbios y patologías sensorias, perceptivas, afectivas y cognitivas, lo cual la faculta para constituirse como un ser humano social, creativo y productivo en todos los ámbitos de su actividad.

Si esto deja de realizarse probablemente puede deberse a un traumatismo que las más de las veces ha surgido desde la infancia de la persona que sufre, considerando la tesis ya señalada: la fragilidad de la capacidad infantil para organizar y procesar intervenciones entrópicas, conduce a lesiones que muchas veces pueden tardar años en aparecer y en otras circunstancias se manifiesta rápidamente como problemas infantiles en el aprendizaje escolar; los cuales muchas veces son simplemente el síntoma de una disfunción familiar o conyugal, que como ya dijimos, está produciendo algún factor etiológico del maltrato infantil⁵⁰.

Esta tesis implica muchos derroteros, más deseamos indicar sólo uno: es imprescindible profundizar en la investigación de la frontera que reúne a la educación familiar y la educación escolar; pues como hemos podido mostrar el abuso a la subjetividad infantil genera necesariamente problemas de aprendizaje y éstos se expresan más nítidamente en el ámbito de la educación escolar, la cual representa el espacio de la socialización humana que coexiste con la socialización familiar y se nutre de ella o se ve afectada por ella.

Es digno de resaltar en este contexto que los lineamientos intelectuales de la política educativa del gobierno federal mexicano en los inicios de los noventa, parecen recuperar la frontera destacada, pues en el Nuevo Modelo Educativo, propuesto al iniciar la década

⁵⁰ Esta afirmación puede ilustrarse con los significados de una tesina presentada en el Instituto de la Familia (IFAC) de México, - para optar a la especialización en Terapia Familiar, y dirigida por la doctora Emma Espejel Aco, llamada *Estudio exploratorio en cien familias con el enfoque D.E.S.I en un período de cinco años: 1986-1990*, México, 1991, passim. Subrayamos los 'significados' ya que su actual exposición impide dar datos más seguros sobre el asunto que anotamos; no obstante esta tesina es ilustrativa del asunto que destacamos.

por la Secretaría de Educación Pública a través del Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), recupera la investigación sobre esta frontera, tal y como se desprende de algunos de sus textos, especialmente este:

"Es importante... poner en relación la influencia de la escuela primaria... con otras influencias tan constantes como son las de la familia... La historia personal (del estudiante) vista en su conjunto ofrece la ocasión de ubicar el espacio vital que significa la educación primaria respecto de los demás espacios" de la persona. "Esta contrastación de influencias educativas" ha de ponderarse, pues "hay pocas investigaciones que permitan valorar la fuerza de las influencias mutuas"⁵¹.

Afortunadamente el crecimiento y desarrollo de la cultura nacional mexicana, y de los modos de vida latinoamericanos favorece estos senderos de indagación, que serán perfilados en los últimos razonamientos que ofrecemos, los cuales reunimos en la culminación del argumento propuesto titulada:

⁵¹ Citado de acuerdo con el documento *Hacia un nuevo modelo pedagógico*, SEP - CONALTE, México, 1990, ps. 72-73. Ver en *Hacia un nuevo modelo educativo*, 31 de julio de 1991, la p. 93 que reseña el mismo texto aquí destacado. Nota de 1999: vuelvo a transcribir la cita original tal cual fue escrita, no obstante los documentos de la política y la jurisprudencia educativas mexicanas desarrollan durante los años noventa la línea destacada, llegando incluso a plasmar los vínculos señalados en la *Ley General de Educación* de 1993, a través de la figura jurídico-administrativa de los Consejos de Participación Social en la Educación, que *formalmente* integra a la familia en el proceso educativo de nuestra niñez. En el próximo capítulo 7 reflexionaremos sobre las luces y sombras de la educación pública como política de Estado, que en este tópico tiene un escenario destacado, pues es significativo lo dicho en el papel e irrisorio lo hecho por la Secretaría de Educación Pública Federal a lo largo de los sexenios de los noventa en la práctica de la defensa de la infancia maltratada en este siglo que concluye.

5. Conclusiones: apuntes para un modelo del maltrato a la subjetividad de niños y niñas

Comencemos estos resultados recordando la tesis consideradas más valiosas en este capítulo: la inexistencia de una cultura sobre el maltrato infantil es la circunstancia explicativa de la imposibilidad social o colectiva para describirlo, comprenderlo y prevenirlo, generando las acciones de igual tipo, como para que la realidad producida por esta cultura llegue hasta a incidir en el ámbito formal que regula jurídicamente la vida civil nacional: el derecho, y en este caso particular, el derecho de familia o familiar.

Y esta situación es relevante para el tratamiento del maltrato infantil, si consideramos que existen evidencias sociales significativas⁵² como para llevar el asunto del abuso a los niños, hasta el campo del derecho familiar, entendido éste como el marco jurídico que intenta normar la vida familiar cuando la regulación moral y ética de las relaciones intrafamiliares —y consecuentemente la reportada por la salud mental de la familia—, han fracasado para el buen desarrollo de los niños.

El derecho mexicano establece tanto en su código penal como civil una serie de artículos para regular situaciones asociadas al maltrato de los niños, y esto lo podemos apreciar en el código Penal en los artículos 226, 295, 325, 327, 335, 336, 339, 340 y 343; y en el Civil en los artículos 164, 165, 169, 267 fracciones V, VI, VII, VIII, XII Y XV, 282 fracciones 111 y VI, 284, 285 287, 303, 305, 306, 444 fracciones III y IV y 504 fracción II; pero en ninguno de ellos encontramos una referencia explícita sobre el maltrato a la subjetividad de los niños aun cuando esta situación está claramente implicada en algunos de estos artículos, especialmente en los

⁵² Tengo en mente los aportes que podemos encontrar en el libro Stefano Cirillo y Paola Di Blasio, el cual documenta una ambiciosa experiencia italiana para el tratamiento del maltrato infantil, en la cual intervienen variadas fuerzas político-estatales, administrativas y judiciales, con una destacada intervención de los jueces de lo familiar. Consúltese para una mayor precisión las páginas selectas 9, 20, 37, 68, 85-86 y 89.

artículos 267 fracciones V, XI y 44 fracción III⁵³.

Esta situación jurídica expresa un vacío legal que sólo se puede entender por la inexistencia de una cultura del maltrato infantil, que por su capacidad de convocatoria y reconocimiento social (su moralidad y legalidad) sea capaz de promover cambios en la legislación penal y civil, de tal forma que se puedan encontrar tanto los ordenamientos jurídicos adecuados, como la sensibilidad de los jueces familiares y magistrados respectivos para que puedan identificar, legislar y prevenir el abuso subjetivo contra los menores, dadas las razones que hemos argumentado y las que se desprende de los razonamientos que enseguida formularemos, los cuales tienden a avanzar en el perfil del modelo propuesto, sobre todo en la línea jurídica y administrativa que aquí se señala, pues es un recurso habitual de los jueces el omitir sancionar el abuso subjetivo contra los niños, pues este es —según ellos— difícil o imposible de documentar, de probar, y es considerado como puramente *subjetivo*, esto es, improbable.

No obstante este vacío jurídico y administrativo, la cultura que proponemos avanza lentamente, y quizá pueda dar resultados como los que se proponen enseguida:

El diagnóstico del maltrato al menor puede realizarse y documentarse con un análisis de:

1. Su situación escolar, establecida en orden de su bajo aprovechamiento, reprobación, deserción o mala conducta en la escuela.
2. El diagnóstico familiar o de pareja que emitan profesionales cali-

⁵³ Cito de nuevo a César Augusto Osorio, *ed. cit.*, en especial ps. 19-24, para presentar una ilustración de este contexto; y téngase *muy presente* que las indicaciones jurídicas señaladas en el texto han sido modificadas profundamente por la aprobación de la *Ley contra la Violencia Intrafamiliar* de diciembre de 1997 que, producto de las luchas de la sociedad civil organizada durante la década de los noventa, es un desarrollo jurídico relevante mas no una realidad que invalide la afirmación de fondo elaborada en este trabajo, donde continuamos asegurando que falta reglamentar el maltrato contra la infancia, particularmente la injuria a la subjetividad de la niñez.

ficados, y el cual indique el tipo de falla estructural o funcional que afecta a la familia.

3. Las evidencias que puedan brindar las trabajadoras sociales generales y psiquiátricas con entrenamiento específico en el tema del maltrato infantil, pues se puede documentar con facilidad que las trabajadoras sociales de la Secretaría Técnica del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal, en sus visitas familiares, evalúan poco o nada al rubro del maltrato al menor, aun cuando éste sea denunciado en las demandas turnadas ante los juzgados familiares que las han convocado para su ejercicio profesional⁵⁴.
4. Los estudios psicológicos específicos que se haga sobre el menor, y que sean efectuados por profesionales calificados y con entrenamiento en terapia familiar y conyugal o psiquiatría infantil y no por psicólogos generales sin el entrenamiento específico que requiere el abuso a los niños.
5. La observación directa del niño o de los niños maltratados, efectuada en lugares adecuados y realizada por profesionales que reúnan las características antes anotadas y evaluadas por jueces de lo familiar que también hayan accedido a un estudio específico al respecto, el cual les permita entender que el factor del tiempo es crucial en la atención al niño maltratado, y les faculte comprender que muchas veces éste se queda, administra-

⁵⁴ Tengo en mi poder la información sobre un expediente de un juzgado de lo familiar del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal de México, de donde extraigo esta información que por su carácter confidencial no puede ser más explícita; sin embargo en un estudio posterior abordaré con mayor precisión este tema, que presenta el caso de una niña víctima de un grave abuso subjetivo. Otra nota de 1999: retorno a transcribir la glosa marginal como estaba en el original, no obstante que mi experiencia directa al frente de la Federación Iberoamericana contra el Maltrato Infantil, me brindó más y mayores referencias a la situación aquí marcada, que es mucho más grave que la señalada por un solo expediente y un solo tribunal, siendo una triste realidad nacional, iberoamericana y mundial, que no hemos podido revertir a pesar de los avances de la llamada *cultura de los derechos humanos*.

tivamente hablando, en el fondo de un expediente judicial y en la realidad dañándose más de lo ya estropeado.

Esta claro que los profesionales que diagnostiquen han de profundizar en los daños sufridos en los niveles sensorios, perceptivos, efectivos y cognitivos, tratando de precisar la variación del estado de estos niveles en el niño maltratado, en comparación a la medida de desarrollo establecida por las psicologías del desarrollo más reconocidas en nuestro medio, o por los patrones de medición que podamos crear cuando avancemos en la construcción de una psicología del abuso infantil.

Finalicemos este capítulo con la certeza de haber sugerido razonamientos consistentes tanto para perfilar su tema central, como para implicar el peso de la vida cotidiana en la formación de la personalidad infantil, *educación* requerida de una adecuada planeación (familiar, social —o comunitaria— y estatal), como argumentaremos en el capítulo siguiente.





Capítulo 6: La necesidad de ampliar el concepto de planeación educativa¹

Por lo dicho en los capítulos precedentes, particularmente el anterior donde queda claro que *los educadores* (familia, sociedad-comunidad y Estado) deben de ocuparse de prevenir el maltrato infantil, por las consecuencias nefastas que tiene sobre la formación de la personalidad, podemos avanzar un nuevo desarrollo formulado por la *pedagogía de lo cotidiano*, en esta ocasión referido al ámbito de la administración educativa —particularmente articulado con la planeación educativa—, como propuesta para trabajar por una buena educación de la infancia, en la lógica de remediar los males educativos de nuestra nación, que van más allá de la formación escolar de nuestra población, y se ubican significativamente en la gestión familiar, donde se concentra el maltrato a la infan-



¹ Las ideas centrales de este capítulo fueron presentadas como ponencia en el Primer Foro *el Estado de la Investigación Educativa en el campo de la Planeación Educativa*, convocado por la Unidad 096 de la Universidad Pedagógica Nacional y realizado el 15 de noviembre de 1997, en la Unidad Ajusco, México D.F.

cia, entre otras cosas por la falta de una buena administración educativa, especialmente por la falta de una planeación en la formación infantil.

Esta deficiencia educativa es a su vez producto de la escasa racionalidad desarrollada por *la familia tipo* de nuestra cotidianidad, surgida de una consumación deficiente de la modernidad en nuestros países como examinaremos en los capítulos históricos que vienen a continuación.

Con el argumento planteado buscamos ampliar el significado de la planeación educativa a un valor estratégico y multinodal, pues conforme a los razonamientos expuestos, se presentarán evidencias para mostrar su importancia en la formación familiar de la niñez, en su desempeño escolar, en la constitución de los proyectos educativos de cada uno de estos ámbitos formativos y sus necesarios vínculos como lo requiere el desarrollo nacional, al decir de la realidad y del documento de política educativa del sexenio 1994-2000, vigente como norma del Sistema Educativo Nacional en los últimos años del siglo.

1. El concepto de planeación educativa

Cuando concentramos nuestra atención en el concepto ahora destacado encontramos que el consenso científico general permite definirlo como la previsión sobre la realización de una intención, meta, política o filosofía educativa, concepción que autoriza pensarlo en su perfil técnico como la teoría y la práctica de la construcción de escenarios, lo cual la presenta como sinónimo de prospectiva².

² Para tener presente el contexto científico referido examínese las siguientes definiciones: 1. De Fremont E. Kast, y James E. Rosenzweig, *Administración en las organizaciones- Enfoques de sistemas y de contingencias*, Editorial McGraw-Hill, México, 1990 (Segunda edición en español de la cuarta edición inglesa [1988]): La planeación es «la toma anticipada de decisiones» (p.505: según una cita de Russel L. Ackoff, *A concept of Corporate Planning*. Wiley-Interscience, New York, 1970, ps. 2-4) y un plan es “un curso de acción predeterminado” (p. 533). 2. La “planeación es la selección racional de cursos de acción para alcanzar metas predeterminadas. De manera más detallada y orientada a los sistemas... la planeación

Y habitualmente referimos estos significados al ámbito dominante de la definición más usual de educación asociándolos con la idea de escolaridad, pues —salvo que la hayamos cuestionado—, normalmente analogamos educación con escolaridad, por diversas y múltiples razones que quizá podamos examinar en otra ocasión, para quedarnos con el significado destacado: la analogía señalada es usual y la mayoría de la gente entiende que ser educado es ser escolarizado, esto es, haber pasado por alguna forma de la educación formal, la brindada por la institución escolar.

No obstante esta aseveración es imprecisa tanto en términos históricos como sociales³, y conviene examinarla críticamente para caer en la cuenta que los múltiples significados cotidianos del térmi-

es la evaluación sistemática de los diferentes grados y riesgos asociados a combinaciones alternativas de hombres, máquinas, materiales y recursos económicos y la selección de cursos de acción para elevar al máximo la eficiencia de una organización para que alcance sus metas. De William A. Bocchino, *Sistemas de información para la administración - Técnicas e instrumentos*, Editorial Trillas, México, 1975, p. 65. 3. "La planeación educativa, en la más amplia extensión de la palabra, es la aplicación de análisis racionales y sistemáticos a los procesos de desarrollo educacional con el propósito de hacerlos más eficaces y eficientes, respondiendo a las necesidades y metas propuestas o ideales de los estudiantes y de la sociedad en general". De Phillip H. Coombs, *¿Qué es la planeación educativa?* I.I.E.P., UNESCO, París, p. 1 (citado conforme a la *Antología de planeación educativa*, UNAM- Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª Época, Año 3, # 1, Abril, 1990, p.19). 4. La planeación educativa es un "proceso que busca prever diversos futuros en relación con los procesos educativos; especifica fines, objetivos y metas, permite la definición de cursos de acción; y a partir de éstos, determina los recursos y estrategias más apropiados para lograr su realización". Isaías Alvarez García, 'Panorama y perspectivas de la planeación educativa en México'. (Citado conforme a la *Antología de planeación educativa*, Ed. Cit., p.266).

³ Tenemos en mente el hecho de que las instituciones escolares (como las conocemos ahora, distintas a La Academia Platónica y/o el sistema de aprendices renacentista) solo surgen en un momento avanzado de la modernidad; y que puede darse el caso de encontrar *analfabetas* muy educados, por su apropiación moral y técnica, incluso dentro de la misma cultura occidental, pues abundan en otras culturas contemporáneas.

no *educación* pueden representar a su vez diversos conceptos, como examinamos detenidamente en el primer capítulo de este libro, delimitaciones que en el mejor de los casos se pueden sintetizar en una: la educación es apropiación pues es conformar subjetivaciones que le permiten al ser humano (particular y genérico) operar cotidianamente en el mundo y la naturaleza, con todo lo que conlleva el sentido práctico de su acción.

Si esto es así entonces la educación va mucho más allá de la escuela tanto en un antes como en un después: previo al ingreso escolar el niño o la niña ya tiene apropiaciones conformadas desde su entorno familiar y comunitario, y posterior a su salida de ella (tanto en el devenir cotidiano como al término de su escolaridad) también las recibe y usa, pues por más horas que pase en ella la institución escolar es sólo un momento de su vida diaria, y sería muy pretencioso decir que conforma toda su educación.

Ésta es mucho más que la escolaridad y consecuentemente apropiación de todos los recursos subjetivos requeridos por la persona para producir y reproducir su vida.

Si para este momento del libro he conseguido sensibilizarlos acerca de esta tesis y al menos reconocen su viabilidad teórica, entonces aceptarán que es válido sostener que el universo empírico indicado por el concepto sintético destacado es mucho más amplio que el señalado por el de la analogía criticada, y que por tanto tenemos que considerar la existencia de la educación en la familia, la comunidad y por último y finalmente en la escuela.

Con lo cual cambiamos de la óptica usual a una concepción integrista que amplía el campo de desarrollo de los trabajadores de la educación a dimensiones inusuales y productivas, también significativas para los administradores educativos, en tanto tendrán que considerar —y en específica referencia al concepto de planeación educativa— que su trabajo puede (y debe) incorporar la práctica educativa familiar y comunitaria⁴.

⁴ Sea local, regional, nacional, internacional o mundial. Piénsese sino, en las articulaciones entre el influjo de los medios masivos de información y las prácticas familiares, y entre éstas y las condiciones de vida de las comunidades inmediatas: el barrio, el sitio laboral, el centro de diversiones.

2. La utilidad de una ampliación del concepto de planeación educativa

Creemos que la propuesta conceptual formulada es más que una especificación filosófica que tardará tiempo en ser aceptada por la comunidad intelectual de los administradores educativos⁵, y pensamos que es un desarrollo conceptual que cuando cobre vigencia en nuestro medio social podrá rendir grandes frutos, pues la vinculación entre los diversos tipos de educación avanza, como ha quedado plasmado en el libro ya citado *Familia y educación: argumentos para un encuentro*, que incluso hace referencia a la política educativa seguida por el gobierno federal en la *filosofía de la educación* conocida como *modernización educativa*, que después de diversos desarrollos se concretó en el *Programa de desarrollo educativo 1995-2000*, normativo para todos, aún cuando muchos lo vivan como un discurso meramente retórico.

El caso es que el discurso oficial recupera la vinculación entre el papel educativo de la familia, la comunidad y la escuela; y propugna por obtener una articulación productiva entre estos niveles de acción y formación, para enfrentar los retos de la modernidad y la actual globalización-mundialización con su información instantánea y su hiperfinanciamiento.

Sin embargo: ¿Hay una propuesta práctica para realizar esta articulación? ¿Verdaderamente se concibe que el rendimiento escolar tiene que ver con las condiciones de vida del niño o la niña en su entorno familiar y comunitario y que hoy va más allá —pero mucho más allá— de las determinaciones escolares?.

Considerando la realidad del Sistema Educativo Nacional, configurado en su dinámica cotidiana por una pedagogía estructural sin posibilidades de articulación eficaz con la práctica —es decir, con la cotidianidad—, creemos que las autoridades educativas (federales, estatales, municipales, locales o institucionales) carecen de una propuesta para realizar sus buenas intenciones en el plano destacado, y deseamos contribuir a conformar un argumento de cómo pue-

⁵ Profesionales y/o empíricos en funciones de tales pero sin la formación específica para serlo.

den actuar para conseguir la necesaria articulación entre los niveles en los cuales se forma y conforma la personalidad infantil, de tal manera de aumentar el rendimiento escolar⁶ consiguiendo las metas de equidad y desarrollo, deseadas por el discurso oficial vinculado al desenvolvimiento educativo nacional, requeridas más allá de la retórica.

Para avanzar en esta idea, que asegura la necesidad de una planeación educativa que suponga su enseñanza en los ámbitos familiares, comunitarios y escolares, de tal forma que podamos volver cultura nacional la racionalidad de la pre-visión, de la construcción de la realidad deseada y requerida, pasemos al siguiente apartado denominado:

3. Una planeación educativa promotora de la cultura de la previsión en todos los ámbitos de la educación nacional

Aún sabiendo que la administración moderna es reductora, simplificadora y en último término 'cínica'⁷, y que consecuente-

⁶ Y simultáneamente disminuir los demás males escolares: deserción, ausentismo, retraso, entre otros factores.

⁷ Para realizar esta afirmación utilizo la teoría sobre la modernidad del filósofo Enrique Dussel tal como la concreta en la *Ética de la Liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Ed. Cit. Al respecto véase las siguientes referencias: §36, p. 59, n. 61 (en el origen de la Modernidad "gestionar (*to manage*), la administración de los negocios públicos [objetivamente] mundiales, supuso efectuar o aumentar su eficacia por *simplificación*"). §37, p. 59, n. 64 (Esta concepción se expresa claramente en la gestión pública de los primeros estados modernos: "España y Portugal con el Brasil, emprendieron como Estado —'Imperio-mundo'—la conquista, evangelización y colonización de Amerindia. Holanda, en cambio, funda la 'Compañía de las Indias Orientales'—1602—, y posteriormente la de las 'Indias Occidentales'. Estas 'compañías' como las posteriores inglesas, danesas, etc. —son empresas capitalistas, secularizadas, privadas, que funcionan según la 'racionalización' del mercantilismo —y posteriormente del capitalismo industrial—. Esto indica la diferente 'gestión' racional de la empresa de las Indias ibéricas, y la de la 'Segunda Modernidad', esto es, el 'sistema-mundo' no gestionado como un 'imperio-mundo' "), §43, p. 64

mente excluye consideraciones sobre la vida humana, pues le interesa fundamentalmente la autonomía del capital, proponemos una concepción de planeación educativa apoyada en la indicada definición de educación, y en una política educativa que la promueva, para volverla una racionalidad previsoras en la cultura nacional, que supone un aumento en la cordura de nuestra cultura global.

Si esto se acepta tendremos que impulsar la enseñanza de la planeación educativa desde la educación familiar para que los hijos que formemos integren desde chicos en sus personalidades los recursos de la previsión, como una apropiación más hasta ahora poco o nulamente atendida.

De ser así tendríamos que proyectar enseñar planeación educativa a los adultos que se convertirán en padres de familia (o ya lo son), vinculando la educación para la paternidad y el desarrollo familiar con la educación de adultos como lo he sugerido⁸, consiguiendo los efectos indicados, positivos sin lugar a dudas.

Si tenemos adultos educados en una cultura de la previsión, potenciaremos formaciones infantiles contextualizadas en estos parámetros, los cuales serán capaces de diseñar productivamente la educación de sus hijos, comprometiéndose con ella, y estando atentos al papel formador de la escuela; la cual también incluirá en su gestión cotidiana la participación familiar y comunitaria, como lo indica el documento del *Programa de desarrollo educativo* citado, y se encuentra explícito en la *Ley General de Educación*, actualmente vigente.

Los resultados positivos de estas propuestas también se amplían

(administración que terminará dándose a escala mundial, conformando una 'razón cínico-gestora'), §43 p. 64 (concebida "a partir del solo criterio de la 'gestión' *cuántica* del sistema-mundo de la Modernidad", administración basada en el "aumento de la tasa de ganancia").

⁸ Véase la ponencia 'Vínculos entre la educación de padres y la de adultos-Tesis para un encuentro', expuesta en el Encuentro Nacional *Veinte años de educación de adultos en la UAM Xóchimilco*, celebrado en septiembre de 1997, en México D.F. (Registro en el Instituto Nacional del Derecho de Autor # 145064).

al desempeño individual de las personas; pues con una cultura de la planeación convenientemente introyectada podrán diseñar mejor desde sus estudios (y/o actualizaciones, capacitaciones y demás prácticas de desarrollo personal y social), hasta su vida personal, su recreación, su desempeño productivo y laboral, con los productos atingentes.

Aquí debemos destacar de manera particular el uso del concepto y la práctica de los presupuestos, recurso de la planeación inusual en la vida cotidiana de nuestros ciudadanos y sin embargo crucial para un buen desempeño financiero en cualquier tipo de situación social y económica.

De hecho estas ideas permiten continuar indicando senderos para desarrollos fructíferos de estas tesis —como puede ser el vínculo entre planeación personal y desenvolvimiento cotidiano de las personas (o familias y/o instituciones)—, señalando la importancia de una planeación estratégica para el desarrollo de todos los ámbitos de la vida social y personal, sin embargo pasemos a unas conclusiones que favorezcan la reflexión sugerida.

4. Conclusiones: buscar una racionalidad mayor

Si la educación es apropiación de los recursos técnicos, sensibles y simbólicos del mundo para actuar en la naturaleza, la sociedad y la historia, entonces —de suyo— supone una racionalidad, que tenemos que entender como la capacidad del ser humano para describir, comprender y valorar situaciones particulares y/o específicas de la realidad, lo cual supone un talento intelectual de análisis, síntesis y dirección de la acción; circunstancia definitivamente asociada a la capacidad de previsión del ser humano.

Si reconstruyéramos el desarrollo filogenético del ser humano, y consecuentemente el desenvolvimiento de la cultura mundial, parcializado en la formación histórica de la racionalidad, podríamos generar una amplia clasificación de ella, prefiriendo las características que la asocien al universo significativo de esta comunicación, acotado por el concepto de planeación educativa.

Y si hacemos esto tendríamos un bosquejo histórico de los diversos momentos de la racionalidad humana, para concluir que en

la actualidad se propugna ampliar el campo de actividad de la racionalidad, para cualificar la acción humana, en tanto estamos acabando con la naturaleza y degradando cotidianamente la calidad de la vinculación interpersonal (con sus cuotas de desdicha, frustración, pobreza, injusticia e incluso enfermedad y muerte), prefiriendo, muchas veces con grande inconsciencia, las determinaciones del capital y no los valores: las capacidades humanas para la producción y reproducción de la vida.

Con estas opciones prácticas adoptadas por inconsciencia, indiferencia y/o cinismo, elegimos reproducir los intereses del capital y no los de la vida humana; prefiriendo —y repito: en el contexto significativo de la planeación educativa— planear con criterios cuantitativos, burocráticos, monetaristas e inmediatistas; y no con valores que produzcan orientaciones cuantitativas y cualitativas; formales y flexibles, financieras y productivas; inmediatas pero también estratégicas, en tanto la racionalidad aludida ha de ser multinodal, plástica y prospectiva.

Incluso, en este contexto de falta de racionalidad, el cinismo moral vigente en nuestro sistema, ha llegado hasta a formular la idea de que *se planea para no hacer*, esto es, para cumplir con el requisito institucional de elaborar planes y programas, pero no para conseguir resultados productivos.

Concluyendo y concretando estos razonamientos filosóficos en un universo más usual.

Sí los responsables de la educación (federal, estatal, local e institucional) trazaran un proyecto educativo para impulsar una cultura de la planeación educativa apoyado en las indicaciones de los documentos políticos y jurídicos vigentes en México en este fin de siglo (el referido *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* y la *Ley General de Educación*, entre otros documentos que consideraremos más adelante), tuviésemos que enseñar a prefigurar la vida familiar, la acción educativa comunitaria y social, y de suyo, la acción de la institución escolar, para generar una mejor acción personal, comunal y social, dado el significado de una racionalidad mayor y mejor.

Y si consiguiéramos este objetivo, la planeación educativa mejo-

raría el control de la acción en todos los niveles indicados, y en particular —considerando la acción individual— permitiría realizar más convenientemente actividades como la educación familiar de hijos e hijas, pues analizando muchas historias de vida personales, encontramos que un reiterado fracaso escolar (con todos los costos que conlleva, incluidos los financieros), puede revelar el error de una familia al haber iniciado a un niño o una niña en su escolaridad *antes* de lo que le correspondía —*dados significados familiares imaginarios e improductivos*— generando con ello una dinámica escolar que los llevó a *hacerle la tarea*, a *inflacionarlo* en sus capacidades y finalmente a prepararlo para el fracaso escolar reiterado, pues en la base de esa personalidad el interés, los hábitos de estudio, las inercias de aprendizaje eran una ausencia, así como lo más importante en este contexto: las capacidades de previsión.

Ausencia explicada por el predominio del sentimiento sobre la razón; el gusto por el placer inmediato y la facilidad, antes que por el orden del disfrute sensible y el gusto por vencer dificultades, característica cimera de una personalidad productiva.

En el análisis educativo integral propuesto podríamos trazar más líneas descriptivas⁹, sin embargo podemos sintetizar lo afirmado con este enunciado: si continuamos como estamos, analogando educación con escolaridad, seguiremos reproduciendo nuestra pobreza y sus males correlativos, pues planearemos —cuando más— en el Sistema Educativo Estructural, y no en los otros ámbitos de la educación: el familiar y el social, de acuerdo con los lineamientos educativos postmodernos en línea con los tiempos neoliberales, vigentes a pesar de su maldad y perfidia.

Con esta conclusión —crítica y moral—, podemos pasar al capítulo siguiente que, para contextualizar históricamente el argumento

⁹ Como por ejemplo las responsabilidades de las escuelas donde fracasó el sujeto en referencia, para incorporar en su propias planeación educativa situaciones como la indicada. De hecho creemos que el fracaso escolar de un individuo es un resultado de co-responsabilidades entre la planeación educativa de su familia de origen (la mayoría de las veces por su ausencia), la institución escolar donde fracasó (a pesar, incluso, de haber pasado de grados o niveles), la comunidad y el Sistema Educativo Nacional.

Emergencia de la Pedagogía de lo Cotidiano

educativo propuesto, nos presenta una visión histórica del hecho educativo contemporáneo, desde una crítica a la moral de la postmodernidad, que en mucho rige el mundo en el cual nos desenvolvemos.





Capítulo 7:

Crítica a la moral de la postmodernidad*

1. Presentación
2. Perfil de la postmodernidad (algunas definiciones imprescindibles)
3. Descripción mínima de la situación moral postmoderna
4. La educación postmoderna acción post-Ilustrada

1. Presentación

Este capítulo inicia definiendo los conceptos básicos a tratar; describe mínima (pero sustancialmente) el universo moral convocado, y establece una caracterización de la educación postmoderna, para finalizar sosteniendo que se deben recuperar las tesis educativas de la Ilustración, a fin de diseñar un escenario social futuro más deseable que el pronosticado.

Para desarrollar este razonamiento se precisa la caracterización que la autora húngara Ágnes Heller hace de la postmodernidad, y se usa un método expositivo de antítesis elípticas que contrapone crecientemente las posiciones modernas y postmodernas, para trazar un perfil de los escenarios convocados.

A fin de sustanciar lo dicho se usan términos como

* Esta comunicación fue expuesta originalmente el 28 de septiembre de 1990 en el Simposio sobre *Modernidad y postmodernidad en educación*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

'postestructuralismo', 'sociedad insatisfecha', '*posthistoire*', sociedad instrumental, 'ética cívica', 'ética genérica', y otros que invariablemente se definen explícitamente para evitar su interpretación equívoca.

Para apreciar el desarrollo anunciado, demos paso a la lectura ofrecida:

2. Perfil de la postmodernidad (algunas definiciones imprescindibles)

"La postmodernidad no es un período histórico ni una tendencia cultural o política con características bien definidas... En cambio, puede entenderse como el tiempo y espacio [la realidad concreta] privado-colectivo, [situada] dentro del tiempo y espacio más amplio de la modernidad; delimitada por los que tienen problemas o dudas con la modernidad, por aquellos que quieren someterla a prueba, y por aquellos que hacen un inventario de los logros de la modernidad, así como de sus dilemas no resueltos"¹.

Por esto, aquellos "que han elegido vivir en la postmodernidad viven, no obstante, entre modernos y premodernos. Porque la misma base de la postmodernidad consiste en contemplar el mundo como una pluralidad de espacios y temporalidades heterogéneas" (p. 149).

Estas personas constituyen la base empírica de la postmodernidad y "viven en el presente pero al mismo tiempo, tanto temporal como espacialmente, *están después*". Ellas también *están después* "de

¹ Las comillas identifican una frase de Ágnes Heller en *Políticas de la postmodernidad- Ensayos de crítica cultural*, Ediciones Península (Colección Ideas # 10), Barcelona, 1989, ps. 140 y 161, ensayo 'La condición política postmoderna'. Nota: idéntica idea puede consultarse en el texto de Ferenc Féher contenido en este mismo libro denominado 'La condición de la postmodernidad' (p. 9), y tómese en cuenta que las comillas siguientes identifican frases de Ágnes Heller, que en algunos escasos momentos se parafrasen para presentar con mayor exactitud el perfil que se ofrece de la postmodernidad, el cual se traza con los colores hellerianos. La indicación de las páginas se hará con un paréntesis al interior del texto, salvo cuando se amerite una mayor precisión bibliográfica.

'la gran narrativa'², se ubican en el postestructuralismo³, por lo que 'estar después' [de la modernidad] significa, por lo tanto "estar después de los argumentos de clase" (p. 152).

Por estas determinaciones "cualquier tipo de política redentora es incompatible con la condición política postmoderna", pues el *postmoderno* vive en el presente, ya que ésta es "nuestra única eternidad"(p. 152).

A su vez esta circunstancia hace que el postmoderno se sienta terriblemente incómodo con las ideas utópicas... las cuales hacen vulnerable [a la política actual] con "compromisos fáciles con el presente" y la asocian "a 'los mitos del fin del mundo' y a los miedos colectivos que se derivan de la pérdida de futuro" (p. 152).

Esta situación hace que se abandone el milenarismo de la gran narrativa, al tiempo que se establece la contingencia, el ser y no ser del ser humano postmoderno⁴.

² Esto es: del grandioso discurso de explicación de la historia que se apoya en la universalización de sus tesis, su mitología, su auto confianza, su causalismo, teleología, trascendentalismo, sapiencia omnisciente, aparente despersonalización y eurocentrismo (p. 150), que caracteriza la *filosofía de la historia* (o teoría de la historia) explícita o implícita en los herederos de la Ilustración.

³ Es decir: en la explicación de la sociedad y de *lo social*, del conjunto de las relaciones sociales, por 'lo funcional' en vez de 'lo estructural', lo cual conlleva 'el gradual debilitamiento, si no la total desaparición, de una política basada en intereses de clase y percepciones de clase' e implica que 'los conflictos internos' de la sociedad sean más 'choques sociales' de instancias 'particulares', conflictos de *funciones*, que *luchas de clases* (p. 151).

⁴ "El individuo contemporáneo es consciente de su contingencia, pero se siente desgraciado por ella... La modernidad occidental es nuestra contingencia" (p. 97, ensayo *De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales*). Esta tesis expresa el contenido de *filosofía existencial* del pensamiento helleriano y afirma la condición ontológica del ser humano actual, su posición de ser y no ser al mismo tiempo, por lo cual cobra relevancia afirmar que *el ser humano es en las relaciones* que establece con el mundo.

La postmodernidad igualmente "recicla teorías o soluciones políticas. Este [otro] rasgo está anclado en la *posthistoire*⁵, pues al menos una de las indicaciones del término [*posthistoire*] es equivalente a los intentos de recuperar todas las historias, todas las sabidurías pasadas y en apariencia extintas y todos los esfuerzos colectivos que nos ha impedido Europa, la madre posesiva, o el espíritu de la modernidad y sus ansias por lo que constituye 'le dernier cri' " (p. 153), el último grito de la moda intelectual, cultural, política o consumista.

La postmodernidad es, pues, la *temporalidad* del *des-encanto*, el tiempo en que han visto su fin (aparente) aferradas tradiciones de la modernidad⁶. Por esto "en un intervalo muy corto hemos vivido el 'final de la ideología', el 'final de la religión', el 'final del marxismo'⁷, el final de la 'cientificidad' y el 'final del evolucionismo' ". Sin embargo, existen indicaciones definidas que en la temporalidad postmoderna ninguno de estos campos se ha perdido más allá de la recuperación, trascendiendo a los intereses y deseos de clase social de los poderosos (*funcionales o reales*).

Hay en consecuencia, una *mediana esperanza*, o una posibilidad esperanzadora que evita llevarnos 'al relativismo absoluto'. Esto

⁵ En "la reconciliación con la realidad" —p. 152— con el presente. "El sentimiento de que vamos a estar permanentemente en el presente y, al mismo tiempo después de él" (p. 161).

⁶ Recuérdese que en un ensayo ya citado 'De la hermenéutica en la ciencias sociales...'), Ágnes Heller especifica que 'la Era Moderna' comienza con la "conciencia histórica, tanto refleja como universal [que] apareció durante la Ilustración y se ha convertido en dominante desde la Revolución Francesa", lo cual significa que las tradiciones referidas son las que constituyen la esencia intelectual y cultural de Occidente, nuestra sangre moral, sensible y conceptual.

⁷ Un ejemplo cáustico de esta *muerte* es el 'Encuentro Vuelta' (27-31 de agosto de 1990), la reunión internacional de intelectuales prestigiosos que organizó la transnacional mexicana Televisa, con el nombre equívoco de 'El siglo XX: la experiencia de la libertad', y donde relevantes *letrados* contri-

se debe a "que la condición política postmoderna [también] sirve de filtro y de límite para rechazar las grandes narrativas" (p. 153) que se engendren en la postmodernidad y surjan del reciclaje de las teorías o soluciones políticas desechadas.

Dada esta circunstancia "la condición política postmoderna tiene como premisa la aceptación de la pluralidad de culturas y discursos" (p. 153), lo cual nos conduce (en principio) a vivir de noche en el tiempo postmoderno, pues en la oscuridad —como sabemos— *todos los gatos son pardos*, y el relativismo postmoderno conduce con una tendencia creciente, a la indiferencia moral pues aquí —prácticamente— en la cotidianidad efectiva todo se permite, e incluso podemos decir que "el relativismo postmoderno ha socavado nuestro sentido del tabú" (p. 158) y que "el total relativismo moral, es innegablemente una de las opciones de la postmodernidad" (p. 159).

El 'pluralismo' diverso del que hablamos, la condición óptica del relativismo destacado, puede manifestarse de modos heterogéneos:

"Puede aparecer como una indiferencia completamente relativista de las culturas respectivas hacia la otra. Puede [también] manifestarse como una adoración totalmente falsa de 'la otra' [cultura] (el 'tercermundismo' de los intelectuales del primer mundo) Puede [de igual manera], ir acompañada de una negativa total, así como también de la relativización de los universales" (p. 154), y puede, en la dimensión de lo cotidiano —acotaríamos incidentalmente— mani-

buyeron al mosaico de confusiones que generó el Encuentro. Afortunadamente el pre-postmoderno Adolfo Sánchez Vázquez a último momento se salvó de la devaluación que reportó la comedia mencionada. *Nota en 1999*: lástimosamente carezco del espacio para desarrollar más los significados de este evento que todavía podemos recordar, significativo en la historia cultural mexicana en la década de los noventa, en cuanto —creo— fue un parteaguas de diversos sentidos. Señalemos, no obstante, que en nuestra lectura particularmente significó un alto desprestigio de Ágnes Heller para sus lectores mexicanos, que —sostengo— dejamos por un buen tiempo de comprar sus libros, y de escribirnos con ella, los que podíamos hacerlo.

festarse como des-compromiso efectivo y eficaz con el otro, lo cual conduce a afirmar que sea la que sea la alternativa adoptada por el pluralismo postmoderno, la postmodernidad es *el tiempo de la indiferencia moral declarada* y una situación histórica negativa, pues en su resolución final, según su carácter último, es una realidad no constructiva, no edificante, sino por el contrario de-constructiva, disolvente.

Y es, diríamos casi concluyendo este apartado, una realidad histórica más subjetiva que objetiva, pero sin embargo lo suficientemente fuerte como para "convertir a lo social en un 'artefacto' " (p. 154), en la realidad tangible de la *instrumentación funcional de la vida*.

Esta cuestión sociológica aparentemente inocente puede, no obstante, convertirse en la base teórica para la arbitrariedad política [o jurídica o moral] y los diversos tipos de autoritarismo... [p. 154]. "A este respecto [diremos que] el producto [final] de la condición postmoderna es casi por completo negativo, dado que la política y el cambio político se han convertido casi en totalmente irracionales e impredecibles" (ps. 157-8) De hecho, la situación "política postmoderna [presenta una] atmósfera cada vez más irracional e incierta" (p. 158).

"Sin embargo [dentro del mal sigue existiendo el bien y] la relativización del universalismo puede también proporcionar una sólida base para el discurso 'libre de dominación' habermasiano entre culturas diversas" (p. 154), pues "la atmósfera de la condición política postmoderna tiene ciertos potenciales positivos" que pueden resumirse en el "famoso término de Adorno: *minima moralia*" (p. 160), la idea de una moral mínima para permitir que 'el discurso moral' avance y facilite extraer ciertos principios morales [pequeños] de política democrática (p. 160)⁸.

⁸ Esta idea de Ágnes Heller conduce a postular una 'ética comunicativa', basada en una epistemología de igual tipo, las cuales pueden ser útiles para establecer una política (substancialmente) democrática; ambas ideas son expuestas en el libro *Anatomía de la izquierda occidental*, Ediciones Península (Col. Historia, Ciencia, Sociedad # 194), Barcelona, 1985; véase la idea de la 'ética comunicativa' en las siguientes páginas selectas: 18-35 y

No obstante, a éste hábito de esperanza, a esta entrada del aire libertario de la democracia substancial, se opone el resurgimiento 'postmoderno' del "fundamentalismo religioso y seglar... Los fundamentalistas eligen un aspecto del dogma, un 'texto de fundamentación' con respecto al cual declaran políticamente subversivos todos los intentos hermenéuticos" (ps. 156-7), y proclaman una verdad base, un texto fundamental.

Por todo esto podemos ir concluyendo que "la postmodernidad tiene en todos los aspectos, incluido el político, la doble cara de Jano (ps. 157 y 159). El debilitamiento, y ocasional desaparición, de los escenarios de clase y la ascendencia del carácter funcionalista de la sociedad [el particularismo técnico de los espacios, lo social como 'artefacto', como instrumentación particular de grupos, situaciones, coyunturas] han contribuido enormemente a la reordenación y 'modernización' de los modelos y programas políticos tradicionales" (p. 157), de aquí las pulsiones modernizadoras vigentes en la actualidad.

En definitiva "el pluralismo de la condición postmoderna también se manifiesta... en la creación continua de unos temas sociales nuevos y muy diversos, y en este proceso la solución de una vieja cuestión es la condición previa para el nacimiento de una nueva" (p. 160).

Por esto la postmodernidad en todos los sentidos es parasitaria de la modernidad; no es una nueva Era; vive y se alimenta de sus logros y dilemas (p. 161), por lo cual podemos preguntar: ¿Qué

169 y ss. Nota de 1999: si bien esta posibilidad *teórica* está vigente, las actuales posiciones conceptuales y vivenciales de Ágnes Heller la hacen inoperante (ella está ahora instalada *definitivamente* en la *posthistorie* y en el *posmarxismo* y, quizá, en todos los *post...*) Por el contrario, algunos otros filósofos afirman la vida, especialmente la vida humana, y desarrollan otras dimensiones vitales y teóricas como las apreciadas en la obra de Enrique Dussel, particularmente en su libro *Ética de la liberación*, ed. cit. Para mayores detalles acerca de la actual Ágnes Heller véase mi trabajo 'El concepto de modernidad en Ágnes Heller y Enrique Dussel', publicado en la Revista *La Vasija*, Año 1, Volumen 1, # 3, agosto-noviembre de 1998, México D. F., ps. 118-127.

descripción mínima de la situación moral postmoderna nos puede permitir establecer un vínculo explicativo entre esta moral y la situación educativa actual considerando que "la moral puede ser descrita del mejor modo como la relación práctica del individuo hacia las normas y reglas de buena conducta" (p. 215) y, en consecuencia, el vínculo moral-educación es evidente pero de necesaria dilucidación?

3. Descripción mínima de la situación moral postmoderna

Si la moral es la medida del comportamiento ético, y es en consecuencia la norma del conjunto de usos, hábitos, reglas y costumbres con las cuales regulamos la buena convivencia interpersonal⁹, entonces podemos aseverar que el rasgo moral más relevante de la condición postmoderna es el *pluralismo moral*, pues la disolución de la Gran Narrativa, la vigencia del postestructuralismo, la presencia de la *posthistoire* hacen que vivir en el presente desde los parámetros postmodernos requiera una actitud personal específica:

Plural, tolerante, comprensiva, deseablemente comunicativa, respetuosa de las diferencias, pero final y cotidianamente *indiferente*, pues la vigencia real del pluralismo, esto es, *la existencia concreta de múltiples mundos de vida singulares tal como átomos libres en un conjunto heterogéneo*, hacen prácticamente imposible el compromiso con el otro o los otros, o más simplemente *la comunicación sustancial entre personas*, y tanto más cuando el posible interlocutor es un des-conocido, pues cada átomo funciona de acuerdo con su particularidad y ésta es irremisiblemente delimitada y limitante, a-genérica en tanto no hay ningún vínculo con la genericidad: *ha desaparecido junto a la Gran Narrativa*.

Como quien dice: desde este modo de concebir estamos solos, irremisiblemente solos frente al mundo y actuando en función de nuestra particularidad; impulsados en consecuencia por nuestras

⁹ Y por tanto, la base objetiva, empírica, para el desarrollo de la subjetividad, del sujeto cognoscente, sensible y ético. Nota de 1999: en otra ocasión tendremos la oportunidad de considerar esta tesis, partiendo de los argumentos de Enrique Dussel en su libro de 1998, que modifican radicalmente esta formulación.

determinaciones sociales que nos hacen limitados y contingentes. Sujetos de nuestro presente y sin trascendencia alguna. Átomos del modelo de Leucipo que no pueden salir de la línea recta mientras *no cambie la función*.

Y como en verdad ésta no cambia, porque no obstante el postestructuralismo las situaciones de clase social se conservan (aún cuando tengamos que denominar a las clases fundamentales como ricos y pobres, o en un sentido más amplio como *norte* y *sur*) entonces el átomo se mantiene en sus órbitas determinadas, cambiando de posición sólo circunstancial y contingentemente y no substancial o esencialmente.

Bien mirado este universo caótico de átomos sin control —movidos por el azar y la necesidad—, no se diferencia mucho de los tiempos clásicos de la modernidad, y en consecuencia no se puede encontrar el parteaguas traslúcido que distinga indubitadamente las épocas.

Sin embargo, sí hay un rasgo específico de la condición moral postmoderna, siendo éste la *indiferencia*.

Por las razones explicadas cada cual está en su órbita y cuidando sus intereses y necesidades; pero en el tiempo de la postmodernidad, esto es, en el mundo presente, no es tan fácil cuidar los intereses y satisfacer las necesidades, en tanto cada vez la competencia entre las diversas particularidades (sociales o singulares) es más cerrada a causa de los niveles crecientes de insatisfacción en la 'sociedad insatisfecha'¹⁰ y esto hace que el nivel de exigencia en la *lucha por la vida* sea más complejo, más *técnico* y más inestable, ya que los competidores —y los niveles de exigencia en la *producción, circulación y consumo*— refinan sus recursos y la indeterminación (e irracionalismo) se hacen impredecibles.

El aumento simple de los volúmenes de información, de producción, de distribución y consumo de los objetos actuales, imposibilita un buen desempeño de cualquier particularidad y aumenta

¹⁰ Esta idea es desarrollada por Ágnes Heller en su ensayo 'Sentirse satisfecho en una sociedad insatisfecha', véase *Políticas de la postmodernidad...*, ed. cit., ps. 162 y ss.

geométrica y aritméticamente la contingencia.

En resumen: podemos afirmar que aun cuando la moral sea —en el deber ser— la *norma del buen comportamiento social*, la moral en la postmodernidad es tan bárbara como la moral de la modernidad, con la agravante de que la indiferencia moral es la tarjeta de presentación de la moral postmoderna, y que la educación en ésta actitud (en sus definiciones clásicas o ilustradas) es una ficción, pues en sus límites reales actuales la educación dejó de ser la ruta, el sendero seguro para alcanzar el *progreso*, el desarrollo de la razón, el impulso de la Gran Narrativa, y es, pura y simplemente, el medio institucional para obtener credenciales.

Por esto en el siguiente apartado examinaremos el fracaso de la educación como principio de Ilustración, sosteniendo que en la actualidad destacada es sólo el medio indicado.

4. La educación postmoderna: acción postilustrada

La postmodernidad es así el tiempo del des-encanto y ésto se traduce —en los significados de la epistemología— en posiciones cognitivas a-metafísicas, des-mitificadas, crudamente empiristas, *funcionales*.

Esta crudeza cognitiva postmoderna lleva a concebir la realidad descarnadamente, y conduce a no creer más en que la educación sea *integración del individuo a la sociedad*, por tanto, formación de las nuevas generaciones por las viejas, o camino del progreso, ruta de socialización y en fin, cualquiera de los significados heredados de la Ilustración.

Es demasiado conocido este legado para volver sobre él, pero quizá conviene recordar que el conjunto del proyecto educativo moderno, desde los renacentistas hasta Kant, Hegel o Marx — como educadores— consistió en asignarle a la educación el papel protagónico del desarrollo social, y que incluso *los positivistas* analogaron *desarrollo con progreso*, estableciendo los lineamientos de la educación como *impulso de abandono del mundo antiguo* especialmente del tiempo pre-moderno, *el medioevo*.

Mas en la postmodernidad, esto es, en la actitud mental que re-

conoce la validez y vigencia del actual estado del mundo sin pretender su transformación revolucionaria, esto se acabó.

La educación en esta disposición mental es solamente el recurso institucional para emitir credenciales que faciliten mayores niveles de consumo y de selección social, y quizá, con buena voluntad, *un poco más...*

Formalmente la educación en nuestros países continúa siendo *principio de integración, impulso de movilidad social, dinámica del progreso*, mas en la realidad concreta, en la cotidianidad de nuestras instituciones educativas (formales, informales, cuasiformales¹¹), la práctica educativa real es diametralmente diferente y se puede documentar a través de la investigación (educativa) una contraposición marcada (por no decir absoluta), entre lo que se enseña por la letra de las intenciones, ordenanzas y disposiciones, y lo que se aprende realmente en la institución educativa, como hemos demostrado ampliamente en los capítulos precedentes y examinaremos todavía en los siguientes.

La contraposición subrayada entre *lo formal* y *lo sustancial* es una contradicción más del mundo postmoderno, y se agudiza con la creciente emergencia de seres particulares (singulares o sociales) en el escenario común; cada día surgen más actores sociales que compiten por dominar los espacios de actuación y la lucha por el control de ellos se hace más marcada y sofisticada.

De aquí que el *gran poder* que la Ilustración le otorgó al Estado, y a sus instituciones se disuelva —en la realidad cotidiana postmoderna— en multitud de micropoderes, tantos como particularidades poderosas haya.

La situación social que reseñamos se manifiesta necesariamente en el campo de la educación, y su expresión más destacada la encontramos en sus espacios educativos institucionales, que motivados por la situación social que los engendra tienen que competir

¹¹ Me refiero a instituciones educativas como la familia, la vida cotidiana (como entorno social y la calle, como espacio físico de comunicación y aprendizaje) y la escuela, como lugar por excelencia para el aprendizaje formal.

denodadamente para *obtener lo que se pueda* de las fuentes de poder.

Así en plural, ya que el *poder general* que la Ilustración le otorgó al Estado como Norma General para el comportamiento social se ha disuelto en multitud de micropoderes, y la contraposición entre el interés general y el interés particular ha entrado en una fase de agudización, pues la actitud postmoderna al disolver la Gran Narrativa, y las instituciones que conllevó, valida y convalida la acción particular en detrimento de la social, y ésto inestabiliza cualquier intento de convertir a la educación en un recurso para trazar una buena norma de conducta interpersonal.

Sin embargo, a pesar de esta base social generada por el desarrollo de las actitudes postmodernas, la educación como práctica promotora de comportamientos sociales normativos sigue siendo una necesidad genérica, pues sin ésta acción para promover buenos comportamientos sociales, el principio de buena conducta común, la norma genérica que regule la acción de la mayoría, no podrá formarse en las nuevas generaciones y la actitud educativa postmoderna (la formación, desarrollo y crecimiento de particularidades a-genéricas) se impondrá lenta pero seguramente y la sociedad instrumental (y correlativamente la educación credencialista), se hará hegemónica dejándonos enfrentados a un mundo funcional, robotizado, despersonalizado y básicamente particular.

Si estos razonamientos contribuyen a formar en usted una imagen de los escenarios futuros y cree que prefiguran un mundo amenazante, entonces quizá, podamos examinar constructivamente el próximo apartado, que como tesis central y final argumenta un deseo: *si queremos una sociedad humanizada para nuestro futuro, debemos recuperar las tesis educativas de la Ilustración.*

5. Recuperar las tesis educativas de la Ilustración

Al desaparecer el 'ethos denso' de la premodernidad, esto es, al disolverse el virtuoso carácter común que por su consistencia definía el proyecto histórico y social de una época y de una nación¹²,

¹² Véase este concepto de Ágnes Heller en *Políticas de la postmodernidad...* ed. cit., ps. 215-216, ensayo "Ética ciudadana y virtudes cívicas», y recuer-

nos quedamos con un "ethos disgregado" (p. 216) que sólo prescribe que las "normas específicas de las esferas y subesferas"¹³ no deben contradecir las metanormas del *Sittlichkeit*", de la *legalidad*, es decir de las "costumbres morales colectivas, normas y prescripciones" (p. 215) que definen el buen hacer moral.

Esto afirma que podemos actuar conforme a la pura *legalidad*, aún cuando sin una correlativa *moralidad* que fundamente nuestras acciones éticas, lo cual significa que podemos *parecer* moralmente buenos cuando realmente somos perversos y pervertidores.

Y así son los tiempos que vivimos y ante la disgregación moral postmoderna, sólo nos queda recurrir a una simple 'ética ciudadana', no ya a una ética genérica (propia de la *caduca* Gran Narrativa), para regular nuestros pasos ciudadanos, pues nuestras esferas privadas e íntimas son compartimentos estancos e inviolables.

Como quien dice: la situación moral actual nos exige apenas, y mínimamente, ser *buenos ciudadanos*, pues no se nos pide ya ser *buenas personas*, en cuanto la vinculación con el género, con la especie humana, es una pulsión que la postmodernidad desea como caduca.

Ahora podemos usar sólo la *máscara del buen ciudadano*, pues el teatro postmoderno así lo exige, y además ya no se toma en cuenta el comportamiento real del ser humano: su ser como totalidad.

La disgregación divide por tanto al ser del hombre, y el ser humano íntegro, total, humanizado, es una ficción del museo euro-

dese que el 'ethos denso' es la "comunidad moral de los hombres", como afirmó la autora recién citada en su libro *Critica a la Ilustración*, Ediciones Península (Col. Historia, Ciencia, Sociedad # 191), Barcelona, 1984, ps. 85-86.

¹³ Las esferas y subesferas propias de "todas las sociedades no tribales: la esfera de lo cotidiano, la esfera de las instituciones económicas y políticas y la esfera de las ideas y prácticas culturales" (p. 215), con sus correlativos subespacios de las esferas "pública, privada e íntima" (p.216).

peo¹⁴.

Concluimos con esto que el único camino moral viable para evitar que nos llamen modernos, o incluso *premodernos*, es el de mera 'ética ciudadana', y subrayamos, con sus 'virtudes cívicas' disgregadas, a pesar de que las antinomias de esta situación por momentos hacen entrever, que sin las ideas condenadas por la postmodernidad, llegaremos más rápido que tarde a la total instrumentación de la sociedad, y que en consecuencia, la única educación posible será exclusivamente la del mero racionalismo instrumental.

El camino de la postmodernidad está en marcha y muchos espacios de nuestra sociedad inducen a la acción postmoderna, mas sin embargo algunos nos resistimos a seguir estos derroteros y continuamos proponiendo ideas modernas, inherentes al Siglo de las Luces, y creemos que la legalidad jurídica y moral debe ser para todos (como soñó, por ejemplo, la Revolución Francesa), y que nuestra responsabilidad singular no sólo es ciudadana, sino también, y prioritariamente, *humana e histórica*.

El ser humano total no es solamente un buen deseo de los utópicos, sino una realidad ontoantropológica nuestra que hemos tenido que abandonar por incapacidades históricas y no por su imposibilidad.

En verdad es más fácil ser un buen profesional en el trabajo y un *salvaje en la cotidianidad*, que una persona íntegra, respetuosa, constructiva y desarrollada, tanto en lo público como en lo privado.

Y en realidad es más fácil ser postmoderno que un utópico moderno, pues exige menos esfuerzo poseer muchas regulaciones — para normar nuestra conducta— que tener una sola regulación central; y tanto más que el tiempo de un *Súper yo* regulador básico *pasó*, y es menos laborioso formar —como profesionales de la educación— particularidades confusas, difusas y contusas, que personas con claridad mental, sentimientos definidos y una psicología sin rupturas que les permita optar por una ética genérica, alejándo-

¹⁴ Véase esta idea helleriana en 'La condición política postmoderna', ed. cit., p. 155.

se de la cobertura de una mera ética cívica.

Como se desprende de estos argumentos, algunos todavía creemos en los logros de la Ilustración y promovemos nuevas búsquedas para conseguir renovadas pautas de conducta social, pues creemos que sin esta norma de comportamiento continuaremos viviendo con cuotas inaceptables de dolor, pobreza y frustración.





Capítulo 8: La educación pública como política de Estado - Presencia de la filosofía y la teoría educativa en los albores del Tercer Milenio¹

1. Presentación
2. Introducción: definiciones imprescindibles
3. Claroscuros de la política educativa actual
4. Alternativa propuesta: desarrollo ético y sostenible

1. Presentación

En este capítulo damos a conocer un largo argumento de análisis educativo que parte de recordar algunas definiciones insoslayables (por ejemplo: educación, sistema educativo, Estado...), para posteriormente mostrar las luces y sombras de la política educativa en marcha en nuestro contexto socio-político tanto internacional como nacional, para sacar una primera gran conclusión analítica:

Si queremos promover una adecuada educación para nuestra nación, fundada en correctos análisis educativos, debemos entender a *la educación pública como política de Estado* en dos niveles básicos de comprensión:

1. El propio de la política estructural (sea internacio-

¹ Ponencia magistral presentada en la inauguración de los Encuentros *Educación y Sociedad: los desafíos del nuevo milenio*, organizado por el Gobierno del Estado de Baja California Sur, y expuesta en La Paz, el 1 de octubre de 1998.

nal, nacional, intergubernamental, sindical, partidista, o el nivel estructural que sea) y:

2. El de la vida cotidiana donde sé concrete la gestión política del *nivel 1*, en la cual pueden suceder fundamentalmente dos cosas:
 - a- Las personas con las cuales se han de ejecutar las indicaciones realizadas en la política estructural las comprenden, aceptan y ejecutan; o:
 - b- Las sugerencias mencionadas caen en un campo poco fértil, por diversas circunstancias examinadas más adelante.

Estos niveles analíticos nos conducen a una certeza intelectual ampliamente consensada y expresada en diversos documentos² entre los que destaca por su importancia internacional el base de la *Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*, el cual —en síntesis para esta presentación—, asegura la coexistencia de un modelo 'centrado en el profesor', promotor de una " 'pedagogía bancaria' como la llama Paulo Freire"³, y otro inspirador del "potencial creativo de los habitantes de la región".

Así que, como lo decimos, tomando una frase del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*⁴, "Educar es pretender la transformación del ser humano conforme a una concepción de futuro. De ahí la necesidad de avizorar algunas tendencias que plantean

² Consúltense entre ellos los capítulos precedentes; y el documento 'Proyecto de Fortalecimiento y Expansión del Posgrado en la UPN', Prudenciano Moreno, UPN Editor, presentado en la Reunión el Posgrado de la UPN, celebrado en Oaxtepec, Morelos, en marzo de 1998.

³ Véase *Documentos de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* [MINEDLAC VII], en la *Separata del Boletín # 40* del Proyecto Principal de Educación, publicado por UNESCO-Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Chile, agosto de 1996, 54 páginas; esta cita en la p. 18. Consúltense en este documento para caracterizar al modelo propuesto en la reunión referida, la p. 19 (donde lo vincula con la estructura productiva actual).

⁴ Citamos la edición original publicada por la SEP en enero de 1996 [PDE], 172 páginas (ISBN 978-29-8752-0). La cita puede comprobarse en la p.11.

serios desafíos a la educación, pero que también abren oportunidades para resolver muchos de sus problemas", particularmente el considerado en este capítulo: *la educación pública como política de Estado*, el cual busca concretar el análisis educativo desarrollado a lo largo del libro, en una circunstancia particular y relevante para la acción educativa nacional.

Política de Estado que habrá de considerar el "carácter nacionalista de la educación, que tendrá que ser reafirmado de manera compatible con las nuevas responsabilidades surgidas de un mundo cada vez más interdependiente", en claro proceso de 'mundialización'⁵.

Simultánea y acorde con el tema destacado, podemos asegurar, —siguiendo este mismo texto— que "La educación es un proceso continuo y de largo plazo que no puede circunscribirse a períodos gubernamentales. Nuestra responsabilidad no es sólo con las generaciones actuales; tenemos en el presente que construir las bases del futuro"⁶, recuperando precisamente el concepto examinado: la educación pública *como política de Estado y no de gobierno, sexenal* en consecuencia.

De esta forma debemos promover "El fomento de la investigación educativa", ya que "además de impulsar la generación y el uso de la información estadística, se alentará la investigación educativa que se propone esclarecer la naturaleza de los fenómenos y contribuye a plantear la toma de decisiones estratégicas sobre bases mejor fundamentadas. Se estimularán las actividades que, dentro y fuera del ámbito gubernamental, organizadas de manera sistemática hagan avanzar el conocimiento teórico y práctico de la realidad educativa y aportan visiones críticas, opciones y perspectivas futuras para guiar las políticas gubernamentales. El nuevo conocimiento es elemento indispensable para estimular los cambios e identificar mejores cursos de acción. De ahí que el gobierno federal intensificará el diálogo constructivo con los investigadores de la educación, apoyará a los grupos y proyectos regionales y procurará contribuir

⁵ Igual.

⁶ Igual, p. 15.

al fortalecimiento de sus tareas".

El análisis señalado parte de un acercamiento al tema propuesto desde la filosofía de la educación, conscientes de su existencia y realidad, a pesar de la existencia de prestigiosas voces de investigadores educativos connotados y loados —en últimas, funcionales al sistema— que afirman su inexistencia⁷.

El subtítulo de este capítulo —*Presencia de la filosofía y la teoría educativa en los albores del Tercer Milenio*— resalta la tesis precedente y la aplica en el análisis expuesto en esta ocasión. Prescindimos de entrar al debate contra los escépticos por la vía de la confrontación hermenéutica y lo aceptamos con un ejercicio práctico de análisis filosófico sobre el tema expuesto, el cual presentará algunas definiciones imprescindibles, pasará a proponer los lineamientos básicos del prototipo analítico utilizado para examinar nuestro tema, situación conceptual que nos conducirá a entender la existencia de —al menos dos modelos educativos enfrentados—, los cuales desde una perspectiva crítica tampoco ofrecen alternativas sociales viables, por lo cual en la última parte, esta comunicación postula otro acercamiento conceptual, promotor de un desarrollo social ético y sustentable.

Veamos el desarrollo anunciado.

1. Introducción: definiciones imprescindibles

La primera definición a recordar es la de educación, y al respeto sólo debemos tener en cuenta los argumentos del primer capítulo, para aseverar que si la entendemos como *apropiación* adoptaremos una concepción realista, productiva, potenciadora de grandes desarrollos humanos y —a pesar de lo dicho más adelante contra los modelos educativos en pugna—, tendencialmente al servicio del modelo democratizador, productivista, innovador, organizador y de las *competencias*, entendidas éstas como "el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras, que permiten llevar a cabo adecuadamente

⁷ Por ejemplo las referencias hechas por Pablo Latapí Sarré en el programa radial Monitor del 29 de septiembre de 1998, noticiero matutino, Mesa sobre Educación.

un papel, una función, una actividad o una tarea"⁸ .

En resumen: sostenemos la tesis que para que exista cualquier aprendizaje, cualquier desarrollo cognitivo, psíquico, intelectual o moral, *antes* tiene que haberse dado las capacitaciones (apropiaciones) que hacen que el ser humano se convierta en tal y que conforman sus condiciones antropológicas primeras, sin las cuales es imposible el desenvolvimiento de cualesquiera otras habilidades y conocimientos.

Como puede observarse hay una cierta vinculación entre el concepto de *apropiación* y el de *competencia*, sin embargo las diferencias se marcarán más adelante, cuando abordemos el tema de *ética y educación* y examinemos para qué nos capacitamos, cuales son las finalidades de la educación: si nos formamos para servirnos como seres humanos o nuestro propósito es estar a favor del capital, y del capital en su forma más perversa: el financiero.

Habiendo precisado el concepto de educación utilizado en estos razonamientos, podemos pasar a considerar otros dos imprescindibles en el argumento, examinando el de *educación pública* y el de *política de Estado*.

En nuestro contexto social, histórico y político sin la menor duda *educación pública* significa formación para la población de la Na-

⁸ Esta definición la utilizó el 23 de septiembre de 1998, la doctora Ofelia Ángeles Gutiérrez en la conferencia 'Post-currículum y competencias profesionales', impartida en el Curso de Pedagogía Contemporánea de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; disertación donde hizo relevante la existencia del instituto CONOCER (Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales), integrado por representantes de la SEP federal, de la Secretaría del Trabajo y las Cámaras de Comercio. Este dinámico instituto tiene su sede en el Distrito Federal y trabaja activamente con definiciones de competencia como la indicada, extraídas de publicaciones del Consejo de Normalización de Competencias de Québec, Canadá. Señalamos esta realidad social vinculada a la articulación entre los sistemas educativos y productivos ahora internacionales, en cuanto el argumento que ofrecemos busca tener puntos de apoyo realistas para su validación, y en tanto el tema esbozado es relevante para su estudio analítico y político.

ción, independientemente de cómo entendamos el concepto de *formación*, en este momento equivalente a *educación*, analizado en los párrafos precedentes.

El debate por tanto puede centrarse en otros puntos de tensión conceptual dejando de lado el señalado, que creo es importante y polémico.

Si entendemos a la educación pública como lo señalamos pocos debatirían contra esta delimitación y muchos la igualarían, la analogarían con *sistema educativo nacional*; en cuanto éste se encarga de educar a la Nación, incluso con una historia importante y escrita con gestas de verdad impresionantes en la educación pública mundial; no obstante: ¿este símil es válido?

Desde nuestro modo de concebir no.

Si lo pensamos así estaremos avalando la idea de que educación es igual a enseñanza, a *escolaridad*, y promoviendo un modelo educativo magisterocentrista hoy profundamente cuestionado por diversos actores sociales de nuestra Nación y del mundo, e impulsado por personajes que insisten en mantener posiciones conceptuales, sensibles y prácticas anticuadas en un mundo globalizado y en pleno proceso de democratización, de gestión horizontal en todo tipo de centros de trabajo y comercialización, comunicativo y participativo como nos lo señalan múltiples documentos y contextos⁹.

Además estaremos valorando como positiva una concepción irreal y poco útil para los desafíos del próximo milenio.

Desde una concepción realista de la educación debemos entender que la educación pública es, no solamente la formación brindada por el sistema educativo formal —que de paso sea dicho es también indebidamente presentado como el *sistema educativo nacional*—, sino de igual forma, la preparación brindada por la familia y, a través suyo, por la sociedad que la alberga; concreta en una comunidad específica (incluyente de barrios, colonias y/o

⁹ Hay diversos textos y contextos por introducir en esta nota; sin embargo véase en particular la *Separata* citada más adelante, p. 13, punto 40.

asentamientos humanos determinados donde *vive* la familia en referencia), y rodeada de múltiples determinaciones, de entre las cuales sólo queremos resaltar tres:

1. Los medios masivos de información.
2. La calle, como lugar de circulación y convivencia pública diaria y:
3. La estructura económica de la sociedad, presencia ineluctable e inaudible y determinante de todo nuestro entorno.

Esta tesis puede referirse para su validación científica en muchos documentos oficiales¹⁰, sin embargo creo más adecuado validarla, con un razonamiento antropofilosófico.

Es completamente irreal pensar que el Sistema Educativo Nacional —entendido como el formal de nuestra educación pública— forma íntegramente a nuestra niñez y juventud, como es la ilusión del modelo educativo centrado en la enseñanza.

La niñez que llega al sistema formal¹¹, arriba con la formación (o deformación) brindadas por la familia y la sociedad, y el personal

¹⁰ Desde el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* hasta el IV Informe del Presidente Zedillo del 1 de septiembre de 1998 (e incluso su glosa, de acuerdo con el discurso de tres paginas emitido por el Secretario de Educación Pública federal, el 23 de septiembre de 1998, véanse los párrafos 10, 19 y 20 especialmente), pasando por la Ley General de Educación y diversos documentos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, entre los cuales destaca las *10 propuestas para asegurar la calidad de la educación pública* (consúltese por ejemplo la p. 9), sin embargo permítaseme dejar de citar en detalle estos textos para referir en su lugar las publicaciones en las cuales sistematizo estas referencias y contextos. Consúltese *Familia y educación: tesis para un encuentro*, Ed. Cit., y *Estado actual de la educación de padres en México y su impacto en la educación básica*, UPN-Comisión de Año Sabático, México, 1995.

¹¹ Esta parte de la Nación es —como dice el recién citado IV Informe del presidente Zedillo, y lo refrenda la glosa del 23 de septiembre— la mayoría de nuestra población infantil.

educativo que la recibe —prioritariamente el docente— lo sabe perfectamente, pues es gracias a las apropiaciones con las cuales aparece que su trabajo será favorable o fuente de dificultades y desdichas.

En consecuencia, y a reserva de desarrollar en otra oportunidad con mayor extensión estas tesis, hemos de promover la idea que el Sistema Educativo Nacional incluye definitiva y totalmente a la familia y a la sociedad —con las determinaciones especificadas—, para reconocer, entre otras cosas, el papel concreto jugado por la familia, los medios masivos de información y la economía, en la formación de nuestra infancia, de tal forma que podamos considerar en el tema concentrador de nuestra atención, a la educación pública como política de un Estado concebido realista y moralmente.

Fórmula que nos conduce a examinar el tercer y último concepto analizado en esta *introducción*: el de Estado.

Como evidentemente cualquier estudiante de derecho, de administración pública o un ciudadano indeterminado y bien informado sabe, al tocar este tema entramos al terreno de la filosofía del derecho, conceptualización con una larga tradición histórica, especialmente relevante en los tiempos modernos.

Menciono esta especificación para tenerla presente y no para anunciar una disertación sobre el tema, reestructuradora de esta historia, larga en sí, incluso limitada sólo a la modernidad.

En su defecto consideremos al Estado a través de un acercamiento analítico (o sincrónico), que nos lo presenta como la estructura formal, jurídica, política y administrativa reguladora de la vida común de una población asentada en un territorio determinado y regida por una vida propia, que la define como una Nación, quizá pluriétnica y multicultural como es el caso del Estado y la Nación mexicanos, y que en todo caso *busca el bien de su población*.

Tendremos así una estructura y una finalidad que definen al Estado, lo cual supone que tenemos que entenderlo no como una mero entramado jurídico-político inocuo, sino como una organización social de interés público, colectivo o común, que tiene que promo-

ver, defender y garantizar los derechos presentes y futuros de la mayoría.

Es en este sentido que tenemos que entender la frase siguiente del *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*: "La educación es un proceso continuo y de largo plazo que no puede circunscribirse a períodos gubernamentales. Nuestra responsabilidad no es sólo con las generaciones actuales; tenemos en el presente que construir las bases del futuro"¹².

Realizadas estas definiciones, continuemos nuestro razonamiento con el apartado siguiente, denominado:

3. Claroscuros de la política educativa actual

Si retomamos el prototipo expuesto en la *presentación* acerca de los niveles básicos de análisis de la educación pública como política de Estado, podemos distinguir que la política estructural propone un modelo educativo progresista, productivista, comunicativo, participativo, promotor de las potencialidades de la población y con algunos otros perfiles luminosos, que nos hacen pensar en un paradigma que incluso puede ser calificado como *transformador de estructuras*, si se lo compara con el modelo recusado, el cual es calificado como *centrado en el profesor* y en todo caso mejorable, con diversas estrategias, entre las cuales destaca la llamada 'cultura de la evaluación continua'¹³.

Y si hacemos esta reflexión hemos de tener en cuenta frases como las siguientes de la *Recomendación de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* [MINEDLAC VII]:

"Los más altos responsables de la educación en la región sentenciaron que el cumplimiento de este requerimiento [el emitido en la *recomendación*] era la única vía para seguir avanzando en el largo camino hacia la verdadera democracia, el desarrollo y la paz". La bús-

¹² Del *PDE 1995-2000*, Ed. Cit., p. 15.

¹³ PDE, p. 38.

queda de esta meta "implica enfrentar desafíos que no pueden esperar y definir nuevas tareas para la siguiente etapa del desarrollo educativo"¹⁴. "Los desafíos están focalizados principalmente en la educación básica, pero los análisis realizados sobre la educación secundaria y superior indican que también se necesitan mejoras en estos campos... La educación permanente para todos, incluyendo el mejoramiento profesional docente, es la tarea fundamental si los países de la región desean que sus pueblos tengan acceso al conocimiento y la sabiduría para cambiar los modelos de producción con equidad social... El compromiso de los Ministros de Educación persigue lograr mejores niveles educativos y aprendizajes más pertinentes para alcanzar los cambios sociales que exige la fuerza laboral, los académicos, los padres de familia, la ciudadanía toda"¹⁵.

Textos así pueden ser encontrados reiteradamente en este importante documento internacional —claramente presente en nuestra actual política educativa tanto nacional como internacional—¹⁶, y también en el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, donde encontramos la siguiente frase:

El *Programa* "pretende lograr equidad en el acceso a las oportunidades educativas y establecer condiciones que permitan su aprovechamiento pleno; trata de asegurar que la educación permanezca abierta también a las generaciones futuras, conforme a una visión de desarrollo sostenible; se dirige a alentar la participa-

¹⁴ Sic: el texto deja sin explicar cuál es.

¹⁵ De *Documentos de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* [MINEDLAC VII], en la *Separata del Boletín # 40* del Proyecto Principal de Educación, publicado por UNESCO-Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Chile, agosto de 1996, 54 páginas, p. 3.

¹⁶ Véase por ejemplo las páginas: 14, 23, 38, 45.

ción y responsabilidad de los principales agentes que intervienen en los procesos educativos y a formar seres humanos que participen responsablemente en todos los ámbitos de la vida social; además se orienta a estimular la productividad y creatividad en el desempeño de todas las actividades humanas" (Edición citada, p. 9).

Con este señalamiento y otros muchos análogos¹⁷, podemos entender que las tendencias explícitamente señaladas por el PDE, sean las siguientes:

- ◆ "La creciente urbanización que habrá de intensificarse en los próximos años, impone a la educación la necesidad de fomentar valores, actitudes y comportamientos que propicien una mejor convivencia en ciudades y aglomerados urbanos.
- ◆ Los procesos de politización, resultado del desarrollo social y de la mayor interdependencia e información, fortalecen tendencias participativas y democratizadoras. Como lo señaló Juárez, el destino de la humanidad es la democracia. La educación deberá fomentar valores y actitudes que devengan en conductas auténticamente democráticas y contribuyan al respeto y vigencia de los derechos humanos, en todos los ámbitos de la vida social, pasando por la familia y la escuela y tocando todos los espacios de convivencia.
- ◆ La mayor conciencia de la situación de la mujer y de sus potencialidades como factor esencial en la solución de muchos de los problemas ancestrales y en la modernización de las sociedades, ha identificado el tema de su educación como el de mayor importancia para superar su rezago, lograr su incorporación plena a las nuevas oportunidades de vida y, por su crucial posición familiar, para el cambio de comportamientos, percepciones, actitudes y hábitos. Por lo tanto, en todos los tipos, niveles y modalidades educativos tendrá que darse atención especial a la mujer, de modo que se estimule su participación, se ayude a superar las condiciones que ex-

¹⁷ Consúltese las siguientes páginas: 15, 24, 39, 46.

plican su atraso y se amplíen las expectativas del papel que ella puede desempeñar en todos los campos de la actividad humana, al margen de prejuicios y discriminaciones.

- ◆ El deterioro ecológico mundial exige crear conciencia acerca de la gravedad del problema y la necesidad de adoptar conductas que favorezcan el equilibrio y el mejoramiento de la ecología. La educación deberá incluir, cada vez más, contenidos orientados a la creación de una nueva cultura ecológica que detenga la destrucción del medio ambiente y garantice la cooperación de la población en las acciones de mejoramiento ambiental" (Edición citada, p. 12).

Estos argumentos, incluso dejando de lado otros indicados en el PDE sin la debida formalización¹⁸, indican los espacios de luces y sombras a los cuales nos referimos, concretos tanto en los niveles señalados como en estos otros dos, que darán la base para obtener el primer gran resumen crítico de esta comunicación, que sentará el punto de partida para la propuesta postulada en la conclusión.

1. El modelo estructural sugerido, de necesaria ejecución en la vida

¹⁸ Téngase en cuenta, por ejemplo, los siguientes:

1. "Difíciles condiciones de vida [en las 'áreas urbano-marginadas'], sobre todo en los asentamientos marginados de reciente formación", y particularmente de la población indígena, así como del "niño de la calle y en la calle" (p. 25).
2. "Por otra parte, la miseria urbana ejerce una fuerte presión sobre la vida cotidiana de las personas, influye en la integración familiar y, a su vez, contribuye a desalentar el aprovechamiento escolar" (p. 25).
3. "La insuficiente articulación institucional" de la sociedad, del Estado y del Gobierno (p. 26).
4. Tendencia hacia una "cultura de la evaluación continua", como producto del estado actual de los medios de información; así "la información oportuna debe servir lo mismo a propósitos de corto plazo que a los estratégicos de largo plazo" (p. 38).

cotidiana, propone de un lado un discurso cognitivista, intelectualista, idealista, centrado en los *aprendizajes*, y de otro:

2. Impulsa a obtener competencias, entendidas no solamente como se lo señaló anteriormente, sino definidas de manera compleja¹⁹.

3.1 Luces y sombras estructurales y cotidianas

Cuando tomamos textos como los transcritos, apreciamos sus valiosos significados y concluimos su relevancia histórica, percibiendo el valor de la estructura impulsada por los organismos internacionales y nacionales vinculados a la gestión pública de la educación.

Y cuando nos enfrentamos a la realidad cotidiana del sistema educativo formal a través del trabajo directo con profesores en formación, con directores de escuelas²⁰, con políticos de la educación, con padres de familia—incluso con cierta escolaridad—, en-

¹⁹ Señalemos que "la competencia se concibe como una compleja estructura de atributos y tareas, [que] permite que ocurran varias acciones intencionales simultáneamente y toma en cuenta el contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción" Así mismo "permite incorporar la ética y los valores como elementos del desempeño competente, la importancia del contexto y el hecho de que es posible ser competente de diversas maneras". Véase esta cita en el libro de Antonio Argüelles *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Editorial Limusa-Noriega, México, 1997, p. 275. El término de *competencias* puede ser localizado en las siguientes páginas selectas: 19, 27, 46.

²⁰ Concretamente pienso en este momento en directoras de una escuela particular, que con una *buen*a voluntad y un *buen* proyecto educativo, tampoco alcanzan a concretar ordenamientos como los ahora indicados, particularmente en lo referido a la participación de los padres de familia en su comunidad educativa, en parte por falta de información sobre estos tópicos y de otro lado por la inercia de su propia institución, que con muchos años de fundada aloja en su junta *permanente* de Padres de Familia, personas poco informadas sobre la marcha real y formal del Sistema Educativo Nacional y en consecuencia poco aptas para una buena gestión desde el importante lugar que tienen. Indudablemente este ejemplo puede ampliarse a un buen número de situaciones análogas indicadoras de la realidad convocada.

contramos que la realidad cotidiana es muy otra: el común denominador es que ni unos ni otros se han apropiado de los valores, recomendaciones y significados de la política educativa estructural, con la consecuencia que en la práctica el cambio está lejos de darse y por el contrario las más de las veces nos encontramos con enormes resistencias que lo detienen e incluso desvirtúan.

Esta afirmación, tomada de la experiencia directa como sujeto y objeto del sistema educativo, debería ser comprobada por una investigación educativa que con el instrumental metódico y operativo adecuado nos indicara qué tanto saben los profesores *de banquillo*, los directores de escuela, los padres de familia, y demás personal educativo, de los cambios propuestos, de su realidad y perentoriedad, para modificarle su carácter de supuesto investigativo, dándole la validación suficiente en la documentación del abismo existente entre el ser y el deber ser de nuestro sistema educativo, sin embargo por ahora debemos tomarla como está formulada, para pasar a examinar la otra línea analítica destacada, que nos habla de:

3.3 Claroscuros idealistas y materiales en la concepción educativa

Si bien la anterior tesis necesita la validación indicada a pesar de la certeza que muchos tenemos de su verdad²¹, este otro punto puede ser ampliamente reseñado en los textos mismos con frases como estas:

"Optimizar y, cuando sea posible, incrementar el tiempo de horario lectivo efectivo para mejorar las oportunidades de aprendizaje. Para conseguir un aprendizaje de mayor calidad es preciso ampliar el ciclo lectivo,

²¹ Incluso algunos textos oficiales así lo sugieren; consúltese por ejemplo la *Recomendación* de Kingston donde leemos: Se deben tener "condiciones de control social del desempeño de las escuelas" y se han de "desarrollar mejores prácticas de contratación de docentes, así como criterios integrales de certificación que tomen en cuenta las nuevas exigencias profesionales y las cualidades personales que todo buen docente debe poseer para enfrentar los desarrollos de la transformación educativa" (p.11, puntos 29 y 33).

extender la jornada diaria, racionalizar las actividades administrativas de los docentes, modificar la organización de las actividades de enseñanza-aprendizaje de forma que se puedan atender las distintas necesidades de los alumnos y eliminar las actividades que no son pertinentes para el logro de los objetivos educativos escolares o extraescolares"²²

Y con estas otras, que en contrapunto resaltan el concepto de competencias:

Hay que "Aplicar criterios y procedimientos que permitan evaluar no sólo los resultados sino también los procesos que siguen los alumnos para desarrollar los diferentes tipos de competencias" (*Recomendación*, p.10, punto 25)

Para lograr "todo ello [las intenciones expresadas], como se señala expresamente en la *Recomendación*", se reconoce que "el desarrollo social tiene que basarse en una concepción centrada en... el dominio pleno de los códigos de la modernidad —entendidos como lenguajes y competencias básicas para participar en la vida pública y productiva" (*Recomendación*, p. 3).

En el PDE encontramos igual situación, como puede apreciarse en diferentes lugares:

"La definición y utilización de estándares nacionales para medir y evaluar los resultados del aprendizaje es crucial para mantener la unidad de la educación en nuestro país" (*Edición citada*, p. 38).

"Los resultados de las evaluaciones del aprendizaje, principalmente los que expresan los logros de grupos escolares y de planteles, estimularán a maestros y alumnos en sus esfuerzos para alcanzar mayor calidad" (*Igual*, p. 40).

²² De la *Recomendación*, p. 7. Otras frases análogas en este documento en las ps: 4 y 8. 12. Sobre el concepto contrastante de competencias, véase las ps: 3, 4, 6, 7, 10.

Sobre las competencias aseguran:

"La educación tenderá a disminuir la cantidad de información, a cambio de reforzar valores y actitudes que permitan a los educandos su mejor desarrollo y desempeño, así como a concentrarse en los métodos y prácticas que les faciliten aprender por sí mismos" (Igual, p. 11).

"En la educación básica han de adquirirse valores esenciales, conocimientos fundamentales y competencias intelectuales que permitan aprender permanentemente; en ella se despiertan la curiosidad y el gusto por el saber y se forman hábitos de trabajo individuales y de grupo. El valor de una buena educación básica habrá de reflejarse en la calidad de vida personal y comunitaria, en la capacidad de adquirir destrezas para la actividad productiva y en el aprovechamiento pleno de las oportunidades de estudio en los niveles medio superior y superior"²³).

Con esta presentación resulta evidente el contrapunto indicado, seguramente más evidenciado con el análisis detallado de las referencias hechas y de otros contextos por recuperar, que nos permiten concluir que existen al menos dos modelos educativos enfrentados en el actual momento de fin de siglo, los cuales marcarán la educación pública como política de Estado para el próximo milenio.

Y con esta certeza podemos preguntarnos: ¿y ahora? Seguramente usted tiene diversas sugerencias, que en el espíritu comunicativo de nuestra época podrán entrar en diálogo con la formulada a continuación:

4. La alternativa propuesta: desarrollo ético y sostenible

Comencemos estas conclusiones con otra cita del documento in-

²³ Consúltense más referencias a la idea de *competencias* en el PDE en las ps: 27 y 46, donde incluso dicen: "La formulación pedagógica [actual, agregaríamos], permite, de manera más eficaz —que la del viejo modelo indicado—, la acentuación de los propósitos formativos, por encima de los que sólo atienden la adquisición de información". La cita está en la p. 19.

ternacional utilizado:

"El desarrollo social tiene que basarse en una concepción centrada en un nuevo humanismo que ponga en práctica tres principios:

- i- El ejercicio de la ciudadanía de todos los habitantes, sin exclusiones;
- ii- El dominio pleno de los códigos de la modernidad — entendidos como lenguajes y competencias básicas para participar en la vida pública y productiva²⁴.
- iii- La creación de una profunda actitud ética y moral de respeto por sí mismo y por el otro, aceptándolo como un ser legítimo" (punto 5 de los *principios* de la *Recomendación*, p. 6).

En el PDE encontramos frases análogas. En la primera línea de este documento afirman que el "*Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* parte de la convicción de que hoy, como nunca antes, la verdadera riqueza de los países radica en las cualidades de las personas que los integran" y aseguran que "el Programa se enmarca en el concepto de desarrollo humano"(p.9).

²⁴ Es importante tener en cuenta en este momento que en el documento base de la reunión reseñada ('Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal' en la *Separata* citada, p. 18 de este documento), aparece el contexto de donde obtuvieron esta formulación final. Dicen: "A comienzos de 1990, surgió una nueva visión de la educación que proponía estimular la ciudadanía y la competitividad mediante: el acceso a los códigos de la modernidad, en términos de los conocimientos y habilidades requeridas para participar con efectividad en la vida pública; la capacidad de perseverar en el derecho a desafiar afirmaciones sin fundamento; la capacidad de escuchar y presentar organizadamente los propios argumentos pero nunca con violencia o con fuerza bruta —que puede llevar a confrontaciones innecesarias— y un esfuerzo permanente para buscar consensos..."; consúltese otra referencia al importante tema de la 'modernidad', en la p. 20.

Refiero esta cita e indico otros contextos análogos²⁵, para hacer palpable la similitud entre los documentos nacionales e internacionales considerados y ubicar el tema anunciado con el nombre de *ética y educación*, central para redondear estas conclusiones.

Si entendemos que la ética es la vinculación de las personas en tanto personas, y que la moral es la formalización con la cual regulamos el comportamiento interpersonal, nos estaremos ubicando en una concepción realista que permite clarificar profundamente el ambiente ético y moral en el cual nos encontramos, afirmando que la ética es fundamental en la vida humana en cuanto define el carácter de nuestras relaciones, las cuales primariamente se tienen que basar en el respeto y la dignidad de la vida humana, la cual se convierte en el horizonte de referencia obligada para cualquier actividad frente a la naturaleza; interpersonal (o práctica), y económica, que será crucial para su producción, reproducción y desarrollo²⁶.

Esta concepción se centra en la dignidad de las personas, la cual es preferida a otros tipos de significados, particularmente los valores del capital, los cuales en su lógica auto referente y sistémica subsumen cualquier forma de humanidad, autonomizándose e independizándose de los valores de la vida—incluida la vida natural—en cuanto afectan profundamente el equilibrio ecológico del planeta por razones cada vez más conocidas.

Si pensamos el universo natural, práctico y económico convocado en estos razonamientos, tendremos que concluir que "el desarrollo social basado en una concepción centrada en un nuevo humanismo", ha de identificar valoraciones filosóficas como las aquí y ahora resaltadas, precisándolas para potenciar una comunicación

²⁵ Téngase en cuenta páginas como las 10, 11, 13 y 15.

²⁶ Las concepciones morales ahora expuestas sintéticamente las he sustentado con detalle en la ponencia 'El significado educativo de la Ética de la Liberación', expuesta en el IX Congreso Nacional de Filosofía, *Textos, contextos y tareas críticas de la filosofía desde México*, Guanajuato, México, 23 al 27 de febrero de 1998, en la Mesa de *Ética de la Liberación* que coordiné para estudiar y difundir el pensamiento moral del filósofo latinoamericano de talla mundial Enrique Dussel.

entre todos los interesados que examine tanto la materialidad del vínculo interpersonal señalado (el carácter material, de los *contenidos* con los cuales producimos, reproducimos y desarrollamos la vida); los acuerdos a los cuales llegamos para realizar lo primero señalado, y las condiciones de viabilidad con las cuales buscamos nuestras metas, toda vez que hemos de realizar una acción factible, alejándonos de utopismos que sólo conducen a callejones sin salida.

Es evidente que esta posición es diferente a la de aquellos que avalan los valores del capital, y por lo tanto es distinta, *diferente* a la de ellos, lo cual le da una concepción crítica que busca crear un mundo realmente humanizado donde la educación será un fin para la humanización y dejará de ser el medio en la cual la han convertido los servidores del capital, particularmente los vinculados con el dominante neoliberalismo, concepción económico-política que como bien sabemos nos coloca al borde de la muerte, ya no por una catástrofe nuclear como en los tiempos de la *guerra fría* (o de la confrontación Este/Oeste), sino por la anunciada recesión económica mundial producida por cualquiera de los efectos financieros de nombres *alcohólicos*: el tequila, el vodka y quizá el sake, si Japón sigue en la debacle económica de la cual nos informa la prensa de todos los días.

De hecho podemos profundizar estas reflexiones, sin embargo es probable que en este momento hayamos producido en usted ideas e incitaciones para debatir o profundizar en algunos temas, por lo cual es importante respetar el espíritu comunicativo de esta época, promoviendo un posible diálogo, según los presupuestos de no-dominación, no-agresión y menos violencia, resaltados con interesantes textos que seguramente darán para muchas mayores reflexiones.





Capítulo 9: La educación reducida (En torno a la calidad educativa del Sistema Educativo Nacional)¹

1. Referencias indispensables en un buen argumento educativo
2. Sinopsis de la historia de la educación en la modernidad
3. La calidad educativa entre la instrumentación y una moral de contenidos de la vida
4. Conclusiones: retos para aumentar la calidad educativa del sistema nacional de educación.

1. Referencias indispensables en un buen argumento educativo

menudo olvidamos que un buen argumento educativo debe tener referencias claras a sus vínculos epistémicos, pedagógicos y filosóficos y este olvido produce habitualmente muchas deficiencias, traducidas en fallas prácticas de nuestra acción educativa.

Como nuestra intención en este capítulo final es ofrecer un razonamiento consistente útil a la práctica educativa —a la vida cotidiana de la formación nacional—, explicitemos algunas referencias ineludibles para promover una mejor comprensión de estos argumentos conclusivos.

Destaquemos en primer lugar las epistemológicas,

¹ Conferencia Magistral impartida en la sesión inaugural del llamado Segundo Congreso Internacional de Educación, celebrado en Ciudad Madero, Tamaulipas, México, el 23 de julio de 1999, donde vinieron muy bien las tesis aquí expuestas.

recordando que la demanda inicial de un buen argumento educativo tiene que marcar la diferencia entre el conocimiento científico y el cotidiano para conformarse como un razonamiento consistente, fundado y sobre todo creador de nuevos saberes, en tanto la idea de ciencia más valiosa en este fin de siglo, es aquella que la postula como la conceptualización sistemática y/o racional, crítica y programática, creadora de nuevos sentidos y significados en la búsqueda de una mejor vida para la mayoría de los seres humanos².

Con este argumento vinculamos a la epistemología con la ética, afirmando una conceptualización de ciencia con rostro humano y no una definición de la misma despersonalizada y macabra que nos pueda conducir a mayores desastres sociales y ecológicos, como nos ha reportado la ciencia funcional al interés deshumanizado del capitalismo, en todos sus matices.

Esta idea de ciencia es especialmente importante para la reflexión educativa, pues permite pensar y exigir un concepto de educación con iguales determinaciones que nos lleve a exigencias epistemológicas y pedagógicas con rostro humano y no precisamente con el aspecto de la cotidianidad existente, sino con la presencia de los logros que lo mejor del ser humano ha producido a lo largo de su desarrollo histórico.

Objetivaciones genéricas que representan lo más valioso producido en nuestras historias y culturas, actualmente amenazado por una época deshumanizada, desmoralizada, desavenida y de múltiples 'des', que en últimas significan una conclusión básica: desconfianza desinteresada en el otro gracias a la indiferencia moral de una época del desarrollo capitalista, que algunos han dado en llamar *postmodernidad*, como una forma compensatoria de paliar sus propias carencias e insatisfacciones.

Con lo afirmado logramos obtener una conclusión parcial: sí somos capaces de trascender nuestro conocimiento natural y/o coti-

² Véase para un mayor desarrollo de este argumento epistémico las tesis de Enrique Dussel en *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*, Ed. Cit., ps. 439-460, el apartado 'paradigmas funcionales y paradigmas críticos'.

diano ubicándonos en las razones del género humano, consideradas valiosas desde una interpretación moral, entonces estaremos capacitados para pensar una definición de educación útil para promover una formación de los seres humanos de acuerdo con exigencias de humanización deudoras de los grandes significados axiológicos de la modernidad.

Así, desde este modo de concebir podremos formular una idea de educación que la defina como lo hemos hecho reiteradamente, y consecuentemente la plantee como formación de los seres humanos para *ser seres humanos* y no máquinas consumistas de mercancías, las más de las veces inocuas, que en último término sólo sirven para acrecentar el capital financiero, con sus hiperfetiches de rostros numéricos que ocultan el horror de una deshumanización que avanza a pasos agigantados, concreta en el campo educativo con una reducción cada vez más marcada de la labor formativa, especificada en el trastoque de conceptos y prácticas igualmente reductoras, como —por ejemplo— cuando analogamos *educación* con *escolaridad*, o educación con *capacitación*, entendida ésta como instrumentación de habilidades técnicas que sirven para producir sin valores ni compromisos de humanidad.

Con estos argumentos implicamos necesariamente una pedagogía que como conceptualización y acción formadora se opone a una pretendida aséptica ciencia de la educación que en su *despersonalización* y *objetividad* deja de lado el sentido moral de la formación de los seres humanos, postulando una acción educativa inocua y sin compromisos personales y/o sociales, y mucho menos históricos y/o políticos.

De esta manera sostenemos que la pedagogía es una conceptualización y una acción orientadora de la actividad formadora del ser humano, que establece límites y parámetros para la conformación de personalidades, que en último término será su finalidad y fundamentación.

Sostenemos por tanto, una concepción humanista de la acción y reflexión educativas, vinculada a las tradiciones modernas, concretas en valores y significados que si no recuperamos para promover un desarrollo íntegro, eficiente y eficaz de la acción humana, estare-

mos cayendo en una *educación reducida* que solo le servirá a la dinámica deshumanizada del capitalismo más perverso, y al creciente deterioro de nuestra calidad de vida, y jamás al enriquecimiento humano, que es el valor más alto en la moral que subtiende estos argumentos, para la defensa y desarrollo de nuestra vida.

La propuesta pedagógica formulada en este libro la hemos llamado *pedagogía de lo cotidiano* en cuanto propone una norma para realizar una buena formación de la personalidad, la cual se da —o no— en la cotidianidad y sólo en ella; a la vez que surge como producto de la acción educativa de todos los agentes educativos que intervienen en los procesos formativos. Del resultado obtenido surge su co-responsabilidad substantiva en la educación, la cual debemos aceptar si asumimos realmente como deber ser de nuestra acción educativa, el enriquecimiento de la vida comunitaria.

Vida humana que es, de acuerdo con una buena racionalidad, la dignidad más alta que podemos aceptar, conforme a la siguiente historia recordada de forma sintética.

2. Sinopsis de la historia de la educación en la modernidad

Como para validar nuestros argumentos sobre la *pedagogía de lo cotidiano* exponemos un argumento filosófico educativo y no historiográfico, aun cuando lo fundemos en consideraciones históricas —en tanto expresión de una filosofía realista—, tenemos que referirnos al desarrollo de la educación en la época moderna para centrar el razonamiento ofrecido.

Partamos del hecho que la primera diferenciación histórica de la época moderna, constituida en el transcurso de los siglos XIII al XV entre los habitantes de los burgos y la aristocracia europea medieval, generará en esta época una nueva clase social, que conoceremos con el nombre de burguesía.

Esta clase social, requerida de liberarse del mundo medieval para desarrollar sus propias fuerzas productivas —en el más amplio sentido de la palabra—, a lo largo de estos tres siglos iniciales, y durante casi cuatro más, es una clase social revolucionaria que transforma completamente el mundo antiguo, creando las grandes épocas de la modernidad conocidas con los gloriosos nombres de Re-

nacimiento e Ilustración; y conformando revoluciones históricas como la Industrial y la Francesa, que acaban por producir la cultura moderna, diferenciación frente a lo natural e inmediato, conformadora sin lugar a dudas del ser humano actual, el ser humano moderno.

En este contexto histórico se ubica claramente la educación que hizo posible estos desarrollos, la cual sin duda fue igualmente revolucionaria y de suyo transformadora de la educación medieval, al estar caracterizada por finalidades de crecimiento e integración humanas, como se plasma en la personalidad de los grandes artífices del Renacimiento, quienes igualmente fueron artistas que constructores, arquitectos que ingenieros.

O como Maquiavelo: que en su vida pública fue tanto un político en activo, como un teórico de su actividad, que así mismo alcanzó cotas muy alta de crecimiento personal, como lo revela su interesante biografía.

Aun cuando no todos los seres humanos de estos períodos alcanzaron el desarrollo humano supuesto en sus grandes ideales educativos, este concepto se establece como un parámetro teleológico de la modernidad que por su sentido de meta deseable y digna se conforma como un valor de la formación moderna que supone el desenvolvimiento armónico, íntegro y completo de las capacidades humanas, como se ha plasmado inclusive en las constituciones políticas de la burguesía cuando todavía era una clase social revolucionaria.

Cuando esto sucedía, la burguesía se ocupaba de producir, conservar y desarrollar sus grandes obras materiales y culturales (recordemos como una forma de ilustrar lo dicho, la vida y obra de Comenio y de Herbart³), con lo cual conforma una forma de vida cotidiana que igualmente constituirá la fuerza directiva o teleológica para conformar las personalidades de sus miembros, que estarán imbuidos por este impulso de desarrollo y progreso de necesario

³ Sobre este contexto téngase en cuenta las afirmaciones de Ángel Díaz-Barriga, en el libro *En nombre de la pedagogía - Memoria del Coloquio La identidad de la pedagogía*, UPN Editor (Colección Archivos # 3), México, (1995), 1996, ps.52-57.

carácter moral, en tanto la burguesía seguía siendo una clase revolucionaria.

Sin embargo, los burgueses al volverse capitalistas van perdiendo su poder revolucionario y concentran su esfuerzo en acumular y desarrollar sólo capital, perdiendo paulatinamente sus grandes logros culturales y educativos, en un proceso de degradación integral imposible de presentar detenidamente en este momento, pero que lo podemos convocar con un repaso de los grandes males que en este momento nos abruma, desgracias que van desde los efectos perniciosos en la ecología, hasta la hiperfetichización de todo tipo de deudas financieras de estados y ciudadanos⁴.

Pasando por la degradación cultural específica de la calidad educativa de nuestros sistemas nacionales de educación, paulatinamente reducidos a ser meros sistemas formales de producir conocimiento escolar, instrumentados continuamente al reducirse la educación a mera *escolaridad*, pues ésto es lo que le ha quedado a los estados capitalistas, al tener concentrados sus esfuerzos en producir sólo capital, descuidando en los hechos cualquier otro tipo de esfuerzo moral, como se hace más nítido en la parte central de este capítulo, presentada con el nombre de:

3. La calidad educativa entre la instrumentación y una moral de contenidos de la vida

Si entendemos que la calidad es disposición, fuerza y/o circunstancia de enriquecimiento; condición para generar más utilidad, satisfacción y/o concepción; en fin, aptitud de dar más sobre lo mínimo y/o necesario entonces, tendremos que aceptar que la norma de calidad con la cual trabajemos está determinada y condicionada por significados culturales, en sí mismos construcciones históricas de una época social, concretos en una vida cotidiana.

⁴ Que por su mismo carácter son impagables desde cualquier modo de concebir considerado. Consúltese para un mayor desarrollo de estos argumentos el libro citado de Enrique Dussel y el de Noam Chomsky y Heins Dieterich *La sociedad Global – educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz Editor (Contrapuntos), México, (1995), 1997, 198 ps.

Por esta razón establecimos un argumento de carácter histórico, para poder afirmar que en este momento de fines del siglo XX la norma de calidad educativa tiene que ser determinada desde patrones históricos de referencia, toda vez que la calidad educativa fue distinta para la aristocracia medieval como para la burguesía revolucionaria, como lo es para la actual *burguesía decadente*, que en cuanto clase social ha perdido mucho de su poder real, reducido ahora a mero poder financiero, que no por limitado deja de producir efectos, las más de las veces perniciosos y pérfidos⁵.

Desde este modo de concebir tenemos que ubicarnos históricamente para poder emitir argumentos educativos firmes y consistentes que permitan un análisis de igual tipo e idénticas características.

Así e interesados en examinar la calidad educativa posible de nuestro sistema educativo nacional, debemos de establecer la norma histórica de calidad con la cual razonamos, destacando si corresponde a los valores modernos o a otros parámetros de referencia, signados por nuevos significados históricos que para nombrarlos convenientemente podemos llamar del *capitalismo decadente*, o si lo pensamos en cultos términos de fines de siglo, denominaremos *postmodernos*, que para los fines expositivos actuales, serán sinónimos de *capitalismo decadente*.

Según lo dicho e implicado, la norma de calidad del *capitalismo decadente* es —en el contexto general de la educación, el interesante en este momento—, la exigencia de instrumentación de la mayoría de los conocimientos, entendiendo por ella la reducción de los significados a lo operativo, que en este caso conlleva exclusivamente la producción de resultados de utilidad inmediata, *pragmáticos*.

⁵ Señalemos aun cuando sea en esta breve nota marginal que en esta época de fin de siglo la burguesía coexiste con otras clases sociales igualmente modernas, como son su subsidiaria pequeña burguesía, la denominada por los intelectuales funcionales al sistema *clase media*; y las de los trabajadores manuales industriales y/o campesinos, que así mismo concurren con grandes sectores poblacionales de subempleados y excluidos, cada vez más parecidos a las grandes masas de desplazados de finales de la edad media y de los tiempos de las guerras religiosas de la Reforma protestante.

Y esto se debe al proceso histórico reseñado para la burguesía, que al concentrar sus esfuerzos a la sola producción y reproducción del capital pierde el interés para ocuparse de todo aquello que le sirva a la vida humana⁶, desentendiéndose del efecto cotidiano de su producción: la exigencia de hacer todo fácil, rápido, cómodo, sin mayor esfuerzo, pues lo importante es producir sobre todo dinero y no cualquier otro desarrollo cultural, desenvolvimiento humano convertido en un lujo cuyos usuarios son un sector poblacional crecientemente selecto y de minorías cada vez más exclusivas.

Es importante señalar otro rasgo del efecto cotidiano del *capitalismo decadente*: el esfuerzo diario que le exige a la mayoría de nosotros para producir dinero (las más de las veces en la forma de un salario precario), es tanto y tan fuerte, que regresamos a casa cansados, agotados y/o fastidiados, sin más deseos que descansar para reiniciar al otro día igual o peor rutina, que en estas circunstancias nos deja poca disposición para ocuparnos y/o preocuparnos del desarrollo cultural y/o moral.

De paso sea dicho: este clima práctico y ético es la circunstancia generadora de tantas deshumanizaciones cotidianas, el *caldo de cultivo* del alcoholismo, la drogadicción, la violencia intrafamiliar matriz del maltrato infantil, y el vandalismo de jóvenes dedicados al mal llamado *graffiti* que cada vez ensucia más nuestras ciudades, y destruye propiedades personales y sociales, siendo el estandarte más claro de nuestra decadencia cultural.

Esta degradación moral puede ser ilustrada más ampliamente, sin embargo es mejor preguntarse: ¿hay opciones? Y sobre todo: ¿en el contexto significativo de este capítulo que examina el tema de la calidad educativa, tenemos algo por hacer?

La respuesta podemos examinarla en las conclusiones finales, expuestas con el concepto planteado en el anterior título: La calidad educativa entre la instrumentación y una moral de contenidos de la vida.

⁶ De lo importante, de lo que le es útil, concentrándose en lo que le sirve al capital, específicamente al financiero, el dominante en esta época de globalización neoliberal.

4. Conclusiones: retos para aumentar la calidad educativa del Sistema Nacional de Educación

Los retos para conseguir mayor calidad en el sistema nacional de educación son múltiples y los debemos ordenar en todos y cada uno de sus aspectos, distinguiendo desde los elementos político-administrativos hasta los más didácticos y familiares, pasando por los diseños curriculares, la formación de docentes y demás tópicos de trabajo del campo, sin olvidar lo jurídico del mismo y otros elementos tan importantes como éste, y que sin embargo tienden a desdibujarse en el tráfigo de los días, dinámica que sin embargo concreta su cotidianidad, su mejor definición de realidad.

Así de obvio es; no obstante en el contexto significativo de los argumentos expuestos podemos acotar los retos a los aquí destacados, los inherentes a la filosofía y teoría de la educación, a la base de la acción educativa, la cual —según lo dicho—, no se da ni puede darse sin una filosofía educativa ni una teoría de igual denominación, aun cuando se encuentren implícitas en la práctica formativa desarrollada.

De esta forma afirmamos que podemos aumentar la calidad educativa del sistema nacional de educación si una filosofía educativa de filiación moderna y de suyo ilustrada, impulsa una ampliación del concepto de educación haciéndolo crecer a todo tipo de formación recibida por los seres humanos, de tal manera de establecer en la cultura nacional que educación no es solamente escolaridad, si no fundamentalmente formación humana, con lo cual podemos sostener que hay diversos actores sociales del hecho educativo, entre los cuales se encuentra *la escuela*, que desde este nuevo modo de concebir, será una institución educadora entre otras, donde tendremos que contar de manera prioritaria los medios masivos de información (incluido ahora el internet), que enseñan más de lo que muchos suponen.

Punto y aparte merece la otra gran institución de la educación, que a pesar de tener ya incluso un lugar en la actual Ley Educativa⁷,

⁷ Especialmente significativa en la estructura de los Consejos de Participación Social.

es una ausente formal del Sistema Educativo Nacional, a pesar de su constante e ineludible papel educativo: *la familia*, en cualquiera de sus actuales versiones.

Si lográramos hacer crecer nuestro conocimiento educativo al nivel aquí sugerido, tendríamos un concepto de educación que nos hablaría de la formación familiar, social y escolar —con sus nuevos perfiles y significados—, con los cuales se extendería incluso la responsabilidad política y social de las secretarías de educación pública (la federal y las estatales), pues ahora tendrían que actuar sobre diversos y novedosos sistemas de enseñanza y no solamente sobre el sistema formal de educación —el propio de la educación escolar—, el único institucionalmente bajo su control.

Si consiguiéramos impactar en la formación que nuestra infancia tiene desde su educación familiar y social, con programas educativos que trabajen sobre el comportamiento paterno y familiar, así como ejercer un control eficaz de la enseñanza suministrada por periódicos, revistas, televisoras y demás medios masivos de enseñanza, tendríamos como resultado un avance en la calidad educativa del sistema nacional de educación, mucho más allá de los límites actuales de la calidad educativa, circunscritos a los conceptos de la mera educación escolar, que ya ha demostrado fallas serias que nos obligan a buscar nuevos horizontes de desarrollo para la acción educativa, si queremos verdaderamente educar a nuestra población para concretar los significados de una moral de contenidos materiales, que trabaje a favor de la vida humana recusando los valores del capital, orientaciones que cada vez más conducen a un suicidio colectivo como distinguidos filósofos señalan en muy importantes publicaciones.

En definitiva, si consiguiéramos alcanzar en la cotidianidad (en las *cotidianidades*) de nuestra nación, los desarrollos morales y cognitivos destacados, estaríamos en posibilidad de producir unas formas de vida con mayor calidad en todos los niveles, que basadas en el interés común o colectivo, y en una moralidad sustentada en los contenidos de la vida humana, nos daría una racionalidad multinodal, plástica y creativa, que permitiría generar una economía, una ética, y una educación con el rostro humano que desee-

mos y no con las condiciones históricas impuestas por una clase social surgida hace siete siglos y ahora en franca decadencia.

De esta forma podríamos generar una educación integral de nuestra infancia, donde tendríamos un sistema educativo nacional que recuperando el papel educativo de la familia, la comunidad y la escuela, tendría que estar atento a las enseñanzas recibidas por niños y niñas para promover una formación de personalidades productivas, armónicas y responsables, que puedan optar por los valores de la vida dejando atrás los del capital, conformando un proyecto de liberación que nos lleve al enriquecimiento humano, como han deseado los mejores éticos de nuestra historia cultural.

La *pedagogía de lo cotidiano* aporta elementos indispensables para concretar la acción necesaria a este proyecto de nación, en tanto señala los derroteros para mejorar la educación impartida hasta el momento por los diversos agentes educativos —en sus papeles diferenciales y específicos—, y en su actual desarrollo prefigura tareas que tendrá que asumir para avanzar en la construcción de una *didáctica de lo cotidiano* capaz de mostrar cómo debe actuar en la vida de todos los días, cada uno de los agentes formativos involucrados, si en verdad asume su responsabilidad particular y genérica.





Bibliografía citada

1. Ackoff, Russel L., *A concept of Corporate Planning*, Wiley-Interscience, New York, 1970.
2. Álvarez García, Isaías, 'Panorama y perspectivas de la planeación educativa en México', *Antología de planeación educativa*, UNAM- Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª Época, Año 3, # 1, abril, 1990.
3. Apple, Michael, *Educación y poder*, Paidós (Temas de Educación # 6), Barcelona, 1987.
4. Argüelles, Antonio, *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Ed. Limusa-Noriega, México, 1997.
5. Bocchino, William A., *Sistemas de información para la administración - Técnicas e instrumentos*, Ed. Trillas, México, 1975.
6. Bowlby, John, *El vínculo afectivo*, Ed. Paidós (Col. Psicología Profunda # 48), Bs. As., (1969), 1990.
7. Carrizales, César 'Alienación y cambio en la práctica docente', en *Foro Universitario* # 45, Época II, México, agosto de 1984, ps.40-49.
8. Chomsky, Noam y Heins Dieterich *La sociedad Global – educación, mercado y democracia*, Joaquín Mortiz Editor (Contrapuntos), México, (1995), 1997.
9. Cirillo, Stefano y Paola Di Blasio en *Niños maltratados - Diagnóstico y terapia familiar*, Ediciones Paidós (Col. Grupos e Instituciones / Terapia familiar # 38), Barcelona, 1991.
10. Cohen, D., *Explicación del fenómeno lingüístico*, Trillas, México, 1980.
11. Coombs, Phillip H., *¿Qué es la planeación educativa?*, I.I.E.P., UNESCO, París, en *Antología de planeación educativa*, UNAM- Cuadernos de Planeación Universitaria, 3ª Época,

- Año 3, # 1, abril, 1990.
12. De Saussure, Ferdinand, *Curso de Lingüística General*, Fontamara, México, 1988.
 13. Díaz-Barriga, Ángel, y otros, *En nombre de la pedagogía - Memoria del Coloquio La identidad de la pedagogía*, UPN Editor (Colección Archivos # 3), México, (1995), 1996.
 14. Dussel, Enrique, *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana – Un comentario a la tercera y a la cuarta redacción de 'El Capital'*, Ed. Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista – Serie Ensayos críticos), México, 1990.
 15. Dussel, Enrique, *Hacia un Marx desconocido – Un comentario de los Manuscritos del 61-63*, Editorial Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista- Serie Estudios Críticos), México, 1988.
 16. Dussel, Enrique, *La Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y la Exclusión*, Editorial Trotta (Col. Estructuras y Procesos – Serie Filosofía), Madrid, 1998.
 17. Espejel Aco, Emma, *Estudio exploratorio en cien familias con el enfoque D.E.S.I en un período de cinco años: 1986-1990*, Instituto de la Familia, (IFAC), México, 1991.
 18. Ferreiro, Emilia, *La práctica del dictado en el primer año escolar*, DIE, (Cuadernos de investigaciones Educativas #15), México, 1984.
 19. Galán G., María Isabel y Dora Elena Marín, 'Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación del currículo', *Perfiles Educativos* #s 27-28, enero-junio 85.
 20. Galán G., María Isabel, 'La organización del conocimiento social y sus aplicaciones en el diseño curricular', *Perfiles Educativos* # 19, enero-marzo 83, ps. 18-27.
 21. Garbarino, James, 'The elusive crime of emotional abuse', en *Child Abuse and Neglect*, 2, 1978, ps. 88-99.
 22. García Colín, Leopoldo, *El concepto de entropía*, UNAM - Coordinación de Humanidades (Cuadernos del Seminario de

- Problemas Científicos y Filosóficos, # 6), Nueva Época, México, 1989.
23. Garfinkel, Harold, *Studies in ethnomethodology*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1967.
 24. Goffman, Erving, *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Amorrortu Editores (Biblioteca de Sociología), Bs. As. , 1981.
 25. Gorz, André, *Historia y enajenación*, Fondo de Cultura Económica, México, 1964.
 26. Heller, Ágnes, *Instinto, agresividad y carácter*, Ediciones Península (Colección Historia, Ciencia, Sociedad #161), Barcelona, 1980.
 27. Heller, Ágnes, *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península (Colección Historia, Ciencia, Sociedad # 44), Barcelona, 1977.
 28. Heller, Ágnes, *Teoría de las necesidades en Marx*, Ed. Península (Historia, Ciencia, Sociedad 152), Barcelona, 1978.
 29. Heller, Ágnes, *Crítica a la Ilustración*, Ediciones Península (Col. Historia, Ciencia, Sociedad # 191), Barcelona, 1984.
 30. Heller, Ágnes, *Historia y vida cotidiana*, Ed. Grijalbo (Col. Nuevo Norte #6), Barcelona, 1972.
 31. Heller, Ágnes, *Políticas de la postmodernidad - Ensayos de crítica cultural*, Ediciones Península (Colección Ideas # 10), Barcelona, 1989
 32. Hoster, S.. 'Emotional Abuse: How can we define it?', BASPCAN, Conference 'Neglect of Neglect', 1981.
 33. Kant, Emmanuel, *Crítica de la Razón Pura*, Ed. Losada, (Biblioteca Filosófica), Bs. As., (1938), 1970.
 34. Kast, Fremont E. y James E. Rosenzweig, *Administración en las organizaciones- Enfoques de sistemas y de contingencias*, Ed. McGraw-Hill, México, 1990 (Segunda edición en español de la cuarta edición inglesa [1988])

35. Kosík, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Grijalbo, México, 1967.
36. León, Ana Isabel y Ma. Solé, '¿Enseñamos realmente a investigar la naturaleza?', *Revista Educación* 4 época, Vol. VIII # 42, octubre - diciembre 82, ps. 140 - 192.
37. Maher, Peter, Coordinador, *El abuso contra los niños – La perspectiva de los educadores*, Ed. Grijalbo Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Col. Los noventa # 43), México, 1990.
38. Markus, György, *Marxismo y 'Antropología'*, Ed. Grijalbo (Col. Enlace-Iniciación), México, 1985.
39. Marx, Carlos y F. Engels, *La ideología alemana*, Pueblos Unidos, Montevideo, 1958
40. Marx, Karl, *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*, Ed. Siglo XXI (Biblioteca del Pensamiento Socialista – Serie Los Clásicos), México, 1971, Vol. 1.
41. Masson, Jeffery, *The Assault on Truth - Freuds Supression the Seduction Theory*, Faber and Faber Ltd., 1984.
42. McDermontt, R. P., 'Social relations as contexts for learning', *Harvart Educational Review*, 1977 (47), ps.198-213.
43. Moreno, Prudenciano, 'Proyecto de Fortalecimiento y Expansión del Posgrado en la UPN', UPN Editor, marzo de 1998.
44. Osorio y Nieto, César Augusto, *El niño maltratado*, Ed. Trillas México, (1981: Primera Edición), 1990.
45. Paradise, Ruth, *Socialización para el trabajo; la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, DIE (Cuadernos de Investigaciones Educativas #5), México, 1979.
46. Patterson, G.R. y M.G.G. Thompson, 'Emotional Child Abuse and Neglect: An Exercise in Definition', en R. Volpe, et. al., Eds., *The Maltreatment of the school-aged child*, Lexington Books, Massachusetts y Toronto, 1980.

47. Piña, Osorio, Juan Manuel, *La interpretación de la vida cotidiana escolar*, co-edición UNAM–CESU / Plaza y Valdés Editores (Col. Educación – Serie Mayor), en México, 1998.
48. Prieto, Daniel, 'La comunicación educativa como proceso alternativo', *Perfiles Educativos* # 8, 1984, ps. 33-38.
49. Primero Rivas, Luis Eduardo, 'Filosofía de los padres: Tesis filosóficas mínimas para la educación de los padres', en *Educación de padres y maltrato infantil*, Edita FICOMI; México, 1994, ps. 41 - 60.
50. Primero, Rivas, Luis Eduardo y Ana Ornelas, 'Orientación familiar y orientación educativa: tesis para una vinculación', *Memoria* de la Fase Preliminar del Tercer Encuentro Regional Latinoamericano de la FAPOAL, Oaxaca, México, julio de 1991, ps. 113-119.
51. Primero, Rivas, Luis Eduardo, *El pensamiento ético en el joven Marx*; UNAM - Facultad de filosofía y letras -Tesis de Maestría, 1984.
52. Primero, Rivas, Luis Eduardo, 'El concepto de vida cotidiana de Lukács a Ágnes Heller', *Revista Pedagogía*, Vol. 5 # 14, abril - junio de 1988, ps. 57-74.
53. Primero, Rivas, Luis Eduardo, 'Vínculos entre la educación de padres y la de adultos- Tesis para un encuentro', ponencia expuesta en el Encuentro Nacional *Veinte años de educación de adultos en la UAM Xóchimilco*, celebrado en septiembre de 1997, en México D.F.(Registro en el Instituto Nacional del Derecho de Autor # 145064)
54. Primero, Rivas, Luis Eduardo, Coordinador, *El maltrato a los niños y sus repercusiones educativas – Un enfoque multidisciplinario* (Volumen 1), co-edición FICOMI, UNICEF, CND, DDF-DPS, México, 1992.
55. Primero, Rivas, Luis Eduardo, Coordinador, *Familia y educación – Tesis para un encuentro*, co-edición FICOMI / CNDH, México, 1997.

56. Primero, Rivas, Luis Eduardo, *Estado actual de la educación de padres en México y su impacto en la educación básica*, UPN-Comisión de Año Sabático, México, 1995.
57. Primero, Rivas, Luis Eduardo, ponencia 'El significado educativo de la Ética de la Liberación', expuesta en el IX Congreso Nacional de Filosofía, *Textos, contextos y tareas críticas de la filosofía desde México*, Guanajuato, México, 23 al 27 de febrero de 1998, Mesa *Ética de la Liberación*.
58. Primero. Rivas, Luis Eduardo, 'El concepto de modernidad en Ágnes Heller y Enrique Dussel', publicado en la Revista *La Vasija*, Año 1, Volumen 1, # 3, agosto-noviembre de 1998, México D. F., ps. 118-127.
59. Rist, Ray C., 'Student social class and teachers' expectations: the self-fulfilling prophecy in ghetto education', *Harvard Educational Review*, 1970 (, 40), ps.411-451.
60. Rockwell, Elsie, *La escuela cotidiana*, Fondo de Cultura Económica, (Sección de Obras de Educación y Pedagogía), México, 1995 (segunda reimpresión en 1997).
61. Rogers, Carl, *Orientación psicológica y psicoterapia*, Ed. Narcea (col. Educación Hoy), Madrid, (1978), 1984.
62. Romano, Patricia, 'Una variante del maltrato infantil'; AMPI, Boletín Informativo, Época III, # 4, segundo trimestre de 1990, México, D.F., ps. 8 y 9.
63. Rueda Beltrán, Mario y otros, Coordinadores, *El aula universitaria*, UNAM-CISE, México, 1991.
64. Santoyo, Rafael, 'Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje', Revista *Perfiles Educativos* 11, enero-marzo 81, ps. 3 - 19.
65. Sara Bolaños, Antología de temas de lingüística, UNAM, México, 1984.
66. Secretaría de Educación Pública- CONALTE, *Hacia un nuevo modelo pedagógico*, México, 1990.
67. SEP, *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Edu-*

cación Básica, mayo de 1992.

68. SEP, *Programa de desarrollo educativo 1995-2000* [PDE], enero de 1996, 172 páginas (ISBN 978-29-8752-0).
69. Siedmann, Mónica y otras, 'Aspectos psicopatológicos del síndrome del niño maltratado: tipología, psicodinamia y campo de investigación psicosomática', *Revista Argentina de Psiquiatría y Psicología de la infancia y de la adolescencia*, Año 2, 1, ASAPPIA/Paidós, septiembre de 1971, ps. 84-97
70. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, *10 propuestas para asegurar la calidad de la educación*; México, 1995.
71. Tenti, Emilio, y otros, 'Cuatro comentarios al trabajo 'Alienación y cambio en la práctica docente' de C. Carrizales', en *Foro Universitario* # 48, Época II, México, noviembre de 1984, ps. 59-68.
72. Tranc-Duc-Thao *Fenomenología y materialismo dialéctico*, Editorial Lautaro, Buenos Aires, 1959.
73. UNESCO, Documento Base de la *Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* [MINEDLAC VII], 'Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal' en la *Separata del Boletín # 40* del Proyecto Principal de Educación publicado por UNESCO-Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Chile, agosto de 1996.
74. UNESCO, Documento Base de la *Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* [MINEDLAC VII], 'Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal' en la *Separata* citada.
75. UNESCO, *Documentos de la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe* [MINEDLAC VII], en la *Separata del Boletín # 40* del Proyecto Principal de Educación publicado por UNESCO-San-

- tiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Chile, agosto de 1996.
76. Vázquez Chagoyán, Ricardo, *La influencia de los estilos - cognoscitivos en el rendimiento escolar*, FLACSO- México, Tesis de Maestría en ciencias sociales, México, 1988.
 77. Vincent Marques, Josep, *No es natural*, Anagrama, Barcelona, 1982.
 78. Watzlawick, Paul y otros, *Teoría de la comunicación humana*, Ed. Herder (Biblioteca de Psicología # 100), Barcelona, (1967), 1989.



Este libro se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de Carvajal
S.A. de C.V. - Red de Impresión
Digital Cargraphics, en
Tlalnepantla, Edo. de México, en
diciembre de 1999