



La Escuela: discursos, prácticas, rupturas y tensiones

Oscar Cruz Pérez • Germán Alejandro García Lara • Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Freddy Ocaña Hernández • Betsy Aricel Rivera Argüello
Carlota Amalia Bertoni Unda • Fidel Arturo González Aguilar • José Octavio Reza Becerril

Colección
Selva Negra







La escuela: discursos, prácticas, rupturas y tensiones

Oscar Cruz Pérez
Germán Alejandro García Lara
Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Freddy Ocaña Hernández
Betsy Aricel Rivera Argüello
Carlota Amalia Bertoni Unda
Fidel Arturo González Aguilar
José Octavio Reza Becerril



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
2012

Colección
Selva Negra



UNICACH

Nombre de una reserva ecológica en el estado de Chiapas, las implicaciones de carácter antropológico de la Selva Negra han rebasado por mucho la alerta ambiental por su preservación. Es en este sentido que la colección dedicada a las ciencias sociales y humanísticas está sellada por un título cuya resonancia evoca un tema filosófico tan crucial como el que plantea los límites y alcances de la acción humana sobre los recursos naturales que le brindan sustento.

Primera edición: 2012

D. R. ©2012. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
1ª Avenida Sur Poniente número 1460
C. P. 29000, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
www.unicach.mx
editorial@unicach.mx

ISBN

Diseño de la colección: Manuel Cunjamá

Ilustración de portada: Manuel Cunjamá

Impreso en México

La escuela: discursos, prácticas, rupturas y tensiones

Oscar Cruz Pérez
Germán Alejandro García Lara
Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Freddy Ocaña Hernández
Betsy Aricel Rivera Argüello
Carlota Amalia Bertoni Unda
Fidel Arturo González Aguilar
José Octavio Reza Becerril





Índice

Presentación	9
Prefacio	13
De-formación escolar: proyecto moderno, emergencias postmodernas.....	21
<i>Carlos Eduardo Pérez Jiménez</i>	
Educación: episteme y pensamiento político.....	37
<i>Octavio Reza Becerril</i>	
Modernidad y escuela, identidad y cultura: conceptos, articulaciones y retos	51
<i>Fidel Arturo González Aguilar</i>	
Praxis y discontinuidad escolar	71
<i>Germán Alejandro García Lara</i>	
La configuración de la universidad moderna en México. Devenir de sujetos y desencantos	97
<i>Carlota Amalia Bertoni Unda</i>	
Las promesas de la escuela	137
<i>Oscar Cruz Pérez</i>	

El lazo con el Otro en las vías del aprendizaje escolar	159
<i>Freddy Ocaña Hernández</i>	
La educación y sus su-jetos	177
<i>Betsy Aricel Rivera Argüello</i>	

Presentación

En el marco del proyecto de investigación: *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas*, docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICACH, organizamos el seminario, *Modernidad y cultura: discursos, prácticas y rupturas*, que intenta abrir un espacio entre académicos, investigadores y alumnos para la discusión y el análisis de las complejidades, las rupturas y tensiones que se gestan entre los discursos y prácticas de la sociedad moderna y la cultura local.

La cultura local tiene su precedente en la civilización mesoamericana, conformada por múltiples grupos culturales originarios de estas tierras, integrados por una diversidad de pueblos, comunidades y sectores que constituyen una diversidad cultural en la nación mexicana.

Para Bonfil (1987), los problemas políticos, económicos o sociales, que presenta México, no se pueden resolver de manera satisfactoria si no se enmarcan en el dilema problemático y no resuelto que nos plantea la presencia de dos civilizaciones: la mesoamericana y la occidental, que significan dos proyectos civilizatorios distintos, dos modelos ideales de sociedad.

Sin duda, una forma de difundir y sostener el proyecto civilizatorio occidental, ha sido, mediante los discursos y prácticas de la escuela. Las instituciones educativas que se identifican con la cultura hegemónica de la modernidad, operan a través de saberes oficiales y agudizan a la vez la negación de otros saberes, de esta manera convierten a la escuela en una institución incapaz de asumir las diferencias de los sujetos, refractando a las minorías étnicas y culturales y los grupos marginales.

Desde esta perspectiva, es importante preguntarse sobre las tensiones, expectativas y proyectos de futuro que produce la escuela que se organiza y operativiza con una aproximación alternativa a la propuesta por la modernidad.

En este sentido, el seminario tiene la pretensión de ampliar la mirada sobre las emergencias gestadas por las rupturas y conflictos culturales entre los saberes impartidos y generados por las instituciones educativas de las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas y la cosmovisión de estas.

Las propuestas escriturales son las siguientes:

1. **De-formación escolar, proyecto moderno, emergencias pos-modernas.** *Carlos Eduardo Pérez Jiménez*

El ensayo versa sobre las discusiones entre dos propuestas filosóficas que encuentran un quiebre que va más allá del terreno conceptual, provocando en una la promesa de un proyecto inacabado y en el otro un sentido de descontento por el proyecto moderno. El término *emergencia* se encuentra dentro de una propuesta conceptual que indica lo que ocurre en esa metáfora de la tensión cultural en el proceso modernizante. Más allá de que el concepto *emergencia* pueda entenderse o traducirse como un hecho correspondiente a la postmodernidad, es necesario situarlo en el plano fenoménico, como eso / lo emergente que escapa al control de la lógica, plantea, además, cierta condición amorfa en el efecto de estos discursos, relatos y metarrelatos. En ese espacio amorfo, permite pensar a la formación escolar como un fenómeno particular y variable de resultados no contemplados por el proyecto homogéneo de la modernidad.

2. **Educación: episteme y pensamiento político.** *José Octavio Reza Becerril*

En este trabajo se abordan las posibilidades de la episteme de influir en el pensamiento político y del papel ideológico de la acción política como parte de la educación formal. La dialéctica crítica constituye, entonces, una óptica de lo posible emergiendo de la praxis que intenciona el *cognoscere* y la episteme,

desde estas cualidades la educación pertenece al sujeto como posibilidad histórica. Se entiende por sujeto la existencia adherida a un sentido de devenir y acontecer del ser, contenidas en el movimiento de su praxis.

3. **Modernidad y escuela, identidad y cultura: conceptos, articulaciones y retos.** *Fidel Arturo González Aguilar*

En este trabajo se presenta un conjunto de reflexiones en torno de la identidad y la cultura como aspectos emergentes en la comprensión de la sociedad moderna y de la modernidad como su idea central. Se propone establecer, por un lado, puntos de articulación conceptuales entre la modernidad y la escuela, y por otro, entre cultura e identidad como ideas orientadoras en la tentativa de explicar y comprender la realidad social y cultural del hombre moderno y el sentido y funciones que cumple la escuela como institución social. A partir de esta lógica, se destacan los retos que devienen de dichas relaciones.

4. **Praxis y discontinuidad escolar.** *Germán Alejandro García Lara*

En este ensayo se discuten los conceptos de praxis y poiesis, de la actividad práctica material, la que acontece junto a la actividad teórica y da sentido y razón de ser a ésta. Asimismo, se analiza el acontecer de la práctica desde lo educativo, en particular de los mecanismos de ordenamiento y disciplina escolar, así como de la continuidad, discontinuidad que manifiestan las prácticas escolares al articular los procesos de enseñanza aprendizaje respecto de las prácticas culturales diferentes a aquellas promovidas por la escuela.

5. **La universidad: una institución moderna en el México moderno. Devenir de sujetos y desencantos.** *Carlota Amalia Bertoni Unda*

Este ensayo aborda la configuración de la universidad mexicana a partir de procesos de resignificación de los momentos fundante y conflictivos de esta institución moderna. Pretende ser un relato de la dinámica institucional universitaria en el México moderno, la cual se comprende en su vínculo inquebrantable con el Estado nacional en el que se debate la autonomía uni-

versitaria; trama de intersubjetividades que se movilizan con aspiraciones, mandatos y acatamientos ligados al poder y al conocimiento. Se reflexionan las formalidades y deseos simulados hundidos en fracasos y éxitos, utopías frustradas y esperanzas inconclusas que producen desencantos y encantamientos de los que viven como propia la universidad moderna: los universitarios, quienes coexistirán entre los pantanos de la privatización, la competitividad y la meritocracia fundida en procesos de integración global.

6. **Las promesas de la escuela.** *Oscar Cruz Pérez*

Da cuenta de los discursos que se han construido alrededor de la escuela y los procesos de escolarización. Se muestra la naturalización de la idea y presencia de la escuela en “sociedades avanzadas” y se cuestiona sobre su concepción como madre nutricia, dadora, protectora y cariñosa, para mostrar sus fracasos en torno al progreso, igualdad de oportunidades, movilidad social. En este sentido se piensa a la escuela como mito de la modernidad.

7. **El lazo con el Otro en las vías del aprendizaje.** *Freddy Ocaña Hernández*

El lazo con el Otro, es concebido como el lugar simbólico del lenguaje, los ideales, las leyes y normas, el conocimiento, el lugar de la cultura, efecto y consecuencia de logros o fallas en el aprendizaje. Lo educativo se plantea como decadencia de la subjetividad con énfasis al consumo de objetos en que la escuela es un reflejo de ello, no genera lazos, vínculos, ni goce por el aprendizaje.

8. **La educación y sus sujetos.** *Betsy Aricel Rivera Argüello*

En este ensayo se analizan las implicaciones tenidas en la elección de la práctica docente por el maestro, las estrategias que aplica, su desempeño y los procesos de subjetividad y subjetivación en la relación con el alumno, a partir de procesos como la cultura, formación, situación social, cultural, simbólica e histórica.

Prefacio

El desarrollo del seminario modernidad y cultura: discursos prácticos, rupturas y tensiones. La propuesta escritural

Como se ha citado, el seminario surge como una estrategia para clarificar y fundamentar la parte teórica del proyecto de investigación: *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas*, con el propósito de abrir un espacio entre académicos, investigadores y alumnos para la discusión y el análisis de las complejidades, las rupturas y tensiones que se gestan entre los discursos y prácticas de la sociedad moderna y la cultura local, que permitiera ampliar la mirada sobre las emergencias gestadas por las rupturas y conflictos culturales entre los saberes impartidos y generados por las instituciones educativas de las comunidades indígenas de los Altos de Chiapas y la cosmovisión de estas.

Para ello, se escribió un documento en el que se presentaba un panorama general sobre la modernidad y modernización desde Giddens (1997), Touraine (1995), e Inglehart (1994). En términos generales se sostenía que la modernidad como producto de la civilización occidental, siempre se dirige al futuro estableciendo una ruptura radical con el pasado y con la tradición, cuyos conceptos centrales se plantean en términos de progreso, desarrollo y crecimiento. El proyecto civilizatorio moderno sostiene como bandera el capitalismo, la industrialización y la democracia, misma que busca expandirse a través de un proceso de globalización.

Por otro lado recuperábamos a Bonfil (1987), para contextualizar lo que sosteníamos sobre civilización mesoamericana. Él señala que la civilización

mesoamericana, la conforma los múltiples grupos culturales originarios de estas tierras, que han existido y existen antes y después de la invasión española. Se refiere a los grupos nativos, diversidad de pueblos, comunidades y sectores que constituyen una diversidad cultural en la nación mexicana.

Para centrar la atención al universo concreto de análisis que es la escuela y los procesos de escolarización se recuperaron las ideas de Díaz Barriga (1990) y Gimeno Sacristán (2000), quienes sostienen que la escuela contemporánea es una institución surgida de la modernidad instaurada por la burguesía, bajo el lema de libertad, fraternidad e igualdad y enfatiza las ideas de orden y progreso, cuyos cimientos se localizan en la llamada cultura occidental. De esta manera, los centros escolares contemporáneos son el resultado de una sociedad moderna, que ha construido un marco social, jurídico y cultural para la regulación de la formación escolar, constituyéndose como una institución singular donde se concretiza el modelo social vigente. Las instituciones educativas que se identifican con la cultura hegemónica de la modernidad, operan a través de saberes oficiales y agudizan a la vez la negación de otros saberes, de esta manera convierten a la escuela en una institución incapaz de asumir las diferencias de los sujetos, refractando a las minorías étnicas y culturales y los grupos marginales. Existe una promoción de lo legítimo, de lo verdadero construyendo campos de saber (materiales, textos, programas educativos, asignaturas) y posiciones (docente, alumno, padres de familia) que trastocan las diferentes formas de socialización de las nuevas generaciones, y de ser en el mundo, favoreciendo la construcción de autoimágenes de los propios excluidos de que su condición y destino es algo natural.

Concluimos la fundamentación del seminario con dos afirmaciones:

1. La globalización socio-político-económica instala formas universales de aparente democratización que señalan un libre e igual acceso de los individuos a los objetos y productos culturales, tal ilusión, resulta lacerante en la conformación subjetiva de los grupos culturales mesoamericanos.
2. Una forma de difundir y sostener el proyecto civilizatorio occidental, ha sido, sin duda, los discursos y prácticas de la escuela. De esta manera, la institución escolar busca imponer en

la práctica los productos culturales modernos que comprenden aspectos de la ciencia, de las humanidades y de la técnica, a partir de la cual se adquirieran los elementos fundamentales para la construcción de nuevos conocimientos.

Estas afirmaciones nos convocaron a preguntarnos sobre las significaciones de la ciencia, las humanidades y la técnica, como discursos de la verdad moderna en los contextos indígenas, así como de las tensiones, rupturas y conflictos que generan los lenguajes, métodos y nuevos conocimientos que intentan desarrollarse en los centros escolares, por lo que propusimos los siguientes ejes de análisis:

1. **Modernidad y cultura**

Intenta centrar el análisis sobre los fundamentos filosóficos y sociológicos que dan sentido y sostienen a la sociedad moderna haciendo énfasis en las concepciones que tiene sobre la cultura, lo local y la etnicidad.

2. **Discursos y prácticas**

Lo que se dice o hace desde cada una de las formas de afrontar y estar en el mundo, en particular desde la escuela, resulta de particular interés para la comprensión del entorno en que se gestan las tensiones y llegan a exteriorizarse las rupturas entre dos proyectos civilizatorios.

3. **Tensiones y rupturas**

Este eje, concreta las disputas, conflictos y desencuentros que se gestan entre dos formas de comprensión de la realidad, con sus consecuentes problemáticas psicosociales, distanciamientos entre expectativas y logros académicos, laborales o sociales, situación que entre muchas formas de expresión manifiestan dichos modelos contrapuestos.

Para abordar los ejes de análisis se propusieron distintas lecturas de autores como Habermas (1993); Dufour (2001); Lyotard (1984); Laclou (1996); Myers (2001); Hargreaves (2005); Touraine (1996); Bonfil Battalla (1996); Forrester (2000); Giddens (1984); y, Boaventura de Souza (2006), a través de los cuales se intentaba recuperar diferentes miradas

sobre lo moderno, la modernidad y su implicación en la vida social; así como caracterizar las condiciones sociales que hicieron emerger a la modernidad y clarificar su proyecto civilizatorio; o bien la propuesta de una mirada coherente sobre las dinámicas que se construyen en la coexistencia de un mundo instrumentalista y la presencia de identidades colectivas múltiples. Ya en esta posición, era necesario contar con una aproximación al problema del control cultural, los actores y los procesos de cambio, por lo que desde otros autores se consideraba el análisis de la mediación y agencia.

El espacio propuesto para el desarrollo del seminario fue la Sala de Usos Múltiples de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH).

Se socializó el proyecto con los amigos y compañeros de otras universidades con los que previamente habíamos comentado sobre el interés que teníamos en torno al seminario, quienes nos habían manifestado cierta inquietud y deseos de participar. Estos son los siguientes: Carlota Amalia Bertoni Unda, de la Facultad de Humanidades de la UNACH, Gregorio Hernández Grajales, de la Escuela Normal Rural Mactumatzá, Felipe Reyes Escutia, de la Facultad de Ciencias Biológicas de la UNICACH, José Octavio Reza Becerril y Fidel Arturo González Aguilar de la Unidad 071 de la UPN, Raúl Leopoldo Martínez, de la escuela Normal Superior del Estado de Chiapas, Derly Recinos de León UPN / UNACH y Horacio Gómez Lara (q.e.p.d.) del Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica (CESMECA-UNICACH). Cada uno de ellos señaló aspectos que debían incluirse en el documento base, o bien respecto del desarrollo del trabajo, la elección de los temas y lecturas, días de encuentro.

Así, Horacio, propuso que incluyéramos como un objetivo del seminario la construcción de un grupo multidisciplinario para pensar y analizar la situación de la educación en Chiapas, porque consideraba que quedaba implícito y que debería explicitarse; Carlota por su parte, nos visitó en la Facultad para cuestionarnos sobre los conceptos claves que incorporamos en el documento, de manera directa interrogó entre otros temas sobre lo siguiente: ¿qué es discurso y desde que referente teórico lo estábamos pensando?, ¿qué es modernidad? Dicha reunión fue muy enriquecedora, sin embargo cuestionó nuestra posición, sobre todo el con-

cepto de *modernidad*, que ella señaló como muy ambiguo, sugiriendo que la mejor manera de iniciar el trabajo, es con los “sujetos de carne y hueso”.

Octavio mencionó que afirmaciones como *escuela moderna* se tendrían que repensar, porque a su parecer no abrían la discusión y el análisis, más bien lo clausuraban. Lo mismo la idea en torno a la escuela en contextos indígenas, cuya aproximación le parecía prejuiciada. A su vez propuso otras lecturas para abordar algunos de los elementos presentes en el documento como el texto de Alicia de Alba: *Posmodernidad y educación* (2004).

Sin embargo, Gregorio, se posicionaba sobre esa afirmación y refería que nuestra actividad y la investigación se lleva a cabo en escuelas modernas, por lo que consideraba correcto iniciar el seminario con la lectura de Habermas sobre la modernidad, aunque, teníamos que considerar de manera más enfática a otros pensadores latinoamericanos como Boaventura de Souza.

Estos comentarios, llevaban a una dificultad operativa, el conciliar intereses, preocupaciones personales y profesionales y opiniones tan diversas; sin embargo, abrían lo que más tarde consideramos fue el principal logro de este momento de trabajo: generar el interés, abrir una convocatoria y un espacio de diálogo entre compañeros de la misma Facultad y con otros externos, nada fácil de desarrollar, sin embargo, detonar esto, fue sin duda la novedad y el mayor alcance tenido hasta ese momento.

Tres días antes de iniciar el seminario se nos unió de manera incidental Román Suárez, compañero de la Facultad de Ciencias Humanas, quien se mostró sumamente entusiasta por participar, señalando que los autores referidos en el tríptico, le parecían muy interesantes, además de haberlos leído en la Facultad de Filosofía de la UNAM, pero que en nuestra ciudad, no había tenido oportunidad de mantener un intercambio de este tipo, lo que a su vez le parecía necesario para el crecimiento personal. Con él trajo a dos compañeros más, a Ricardo Acevedo y a Alejandro Merino.

A partir de la socialización del documento del seminario y de la dificultad de coincidir sobre los ejes de discusión, de los abordajes y posturas teóricas, convocamos a una primera reunión formal de los interesados para el día 24 de febrero de 2011 a las 20:00 horas, en la Sala

de Usos Múltiples de la Facultad de Ciencia Humanas de la UNICACH. A esta reunión asistieron: Román Suárez, Alejandro Merino, Ricardo Acevedo, Fidel Aguilar, Raúl Leopoldo, Alejandro García, Oscar Cruz, Carlos Eduardo, Freddy Ocaña y René Muñoz, para dar la bienvenida a los visitantes y el inicio de las actividades tuvimos la presencia del maestro Martín de Jesús Ovalle Sosa, Director de la Facultad.

Después de la intervención del director, presentamos el objetivo de la reunión, expresado como: *Construir un espacio común entre diferentes campos disciplinarios que favorezca la discusión y el análisis de las complejidades, las rupturas y tensiones que se gestan entre los discursos y prácticas de la sociedad moderna y la cultura local.*

En la sesión, nos presentamos, se plantearon los antecedentes de la reunión, esto es, el desarrollo del proyecto de investigación: *Las rupturas entre la escolarización y la cultura local en una comunidad indígena de los Altos de Chiapas*, así como los seminarios previos: *El nuevo cuerpo: prótesis y simulacros*, llevado a cabo de octubre de 2009 a mayo de 2010 y el de *Filosofías y tecnologías del basurero*, realizado desde agosto hasta noviembre de 2010.

Con este referente se propusieron dos ejes temáticos:

- a. Institución escolar y contexto indígena
- b. Procesos como, discursos, tensiones, expectativas, prácticas educativas, proyectos de vida, instituciones modernas, así como agentes educativos.

Los intereses de los compañeros fueron diversos, desde la interrogante de ¿qué es la escuela?, que puede pensarse como una luz de la modernidad o una institución en la modernidad, como un espacio micropolítico en oposición a la gran política, que se construye desde la ideología dominante y constriñe a los sujetos. Desde la visión micropolítica se discutió, que la escuela se convierte en un espacio liberador, donde se construyen subjetividades de todos los que en ella participan, donde se cruzan prácticas y discursos que se encarnan en los sujetos y los construye, modifica y transforma.

En relación al trabajo con poblaciones indígenas, se planteó como necesario y provocador discutir de dónde viene esta nueva educación. Ante esta “fiebre” de actualizar la educación, es pertinente preguntarse:

¿cuáles son las bases filosóficas, epistemológicas, sus causas políticas, históricas que la sustentan? Es importante develar la parte oscura, que sirve a grupos en el poder, discursos cargados de intereses políticos más que por una necesidad o preocupación por mejorar este servicio.

Aparecieron también comentarios en torno a analizar posturas teóricas sobre el discurso, principalmente sobre la escuela. La revisión de las prácticas discursivas da elementos para pensar la escuela, por lo que se planteó: que se ha venido construyendo un discurso de la escuela, de la escolarización, de jóvenes o alumnos, que nos van formando subjetivamente. Si reconocemos que los discursos construyen subjetividades y, por tanto, sujetos, la institución escolar, ¿es una propuesta válida para construir los sujetos?, ¿qué tipo de sujetos construye? Y en los contextos indígenas ¿qué sujeto indígena está formando la escuela? Estas eran algunas de las preocupaciones y propuestas para incorporar al seminario. Aunado a ello, se plantea la idea de análisis de subjetividades, de los procesos culturales insertos en el devenir de la escuela en contexto definidos.

Con estas participaciones se acuerda que en cada sesión se discutan dos tipos de lecturas: una sobre la escuela o institución escolar, que recupere elementos históricos, sus fundamentos sociales, epistemológicos y filosóficos que dieron sentido a su invención en la sociedad moderna, sus prácticas cotidianas como espacio micropolítico y constructora de sujetos y subjetividades. Y la otra sobre el discurso, que permitiera entender qué son, qué muestran o esconden, como fundamento o legitimación de las realidades y como proceso metodológico para acercarse a ellas.

Bajo este esquema, la coordinación de cada reunión sería rotada entre los compañeros, además se propuso escribir un texto que recuperara la discusión, el intercambio y el análisis desarrollado en dichas sesiones.

Desde febrero a noviembre de 2011, realizamos un total de 18 reuniones de trabajo, espacio a partir del cual fue posible trabajar en torno a ciertos temas que se recuperan en este texto.

Oscar Cruz Pérez
Germán Alejandro García Lara
Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Bibliografía

- Boaventura de Souza, Santos, 2006, *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la posmodernidad*, 1ª reimp., Colombia, Siglo del Hombre Editores, Facultad de Derecho, Universidad de los Andes, Ediciones UNIANDES.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1999). *Pensar nuestra cultura*. 5ª reimp., México: Alianza.
- De Alba, Alicia (2004). *Posmodernidad y educación*. 2ª reimpression. México: UNAM.
- Dufour, Dany Robert (2001). *Los desconciertos del individuo sujeto*. LE MONDE Diplomatique, Edición Cono Sur. Servicio Info-Dipló/ Los Semanales. Documento en línea. <http://www.monde-diplomatique.fr/2001/02/DUFOUR/14750>
- Forrester, Viviane (2000). *Una extraña dictadura*. México: FCE.
- Giddens, Anthony (1984). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. México: Amorrortu Editores.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus, Santillana.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. 5ª ed., España: Morata.
- Laclou, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Lyotard, J. F. (1984). *La posmodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Myers, T. (2001). Lyotard and Lacan answering the question: What does postmodernity want? *Paragraph 24.1* pp. 84-98.
- Touraine, Alain (1996). *¿Podremos vivir juntos?*, México: FCE.

De-formación escolar: proyecto moderno, emergencias postmodernas

Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Una operación sencilla, deslizamiento de una *de* de más, que en tanto efecto *de* espaciamiento, dé lugar a pensar la manifestación del *don* con sus peculiares rasgos: unario, anacrónico y amorfo. Así la condición visible del efecto del desliz se manifestará oscura ante su condición fonética, que sentencia directamente a quedar sobre resultados binarios, mismos que pretenden encontrar ahí esa visibilidad. Acaso se trate también de encontrar sobre ese desliz, es decir en el *don* de esa *de*, el carácter sigiloso que resguarda siempre la seducción para habitar la morada de otra parte, ya no del lugar binario, sino de lugar ternario.

El señuelo fonético, *de-formación escolar*, sirve como obertura quizá no al desconcierto polifónico, mucho menos al desconcierto polisémico, sino a las manifestaciones unarias, anacrónicas y amorfas de la *emergencia*.

Manifestación anacrónica de la emergencia: condición del espacio escritural

La noción del tiempo que opera en el concepto *emergencia* se manifiesta sobre dos líneas de pensamiento, que a pesar de su diferencia conceptual encuentra el carácter común sobre la crítica del mismo hecho. Alternativa y descontento, Habermas y Lyotard.

La primera línea de pensamiento sobre el discurso de la modernidad, da oportunidad para centrar la lógica del tiempo, lógica necesaria para pensar en el espacio donde se inscribe el carácter anacrónico. Habermas (1989, p. 8) a través de su conferencia titulada *La modernidad: un proyecto incompleto*, explica al proyecto de la modernidad *en una palabra: el proyecto de la modernidad todavía no se ha realizado*. En esta se manifiesta cierta esperanza sobre el proyecto moderno: *Me parece que, en lugar de abandonar el proyecto de la modernidad como una causa perdida, deberíamos aprender de los errores de aquellos programas extravagantes que trataron de negar la modernidad* (*ibidem*, p. 9). Tal esperanza puesta sobre la enseñanza del error de las pretensiones de aquellas falsas negaciones de la cultura moderna, llevan a Habermas a desarrollar, allende a la conferencia pronunciada, *El discurso filosófico de la modernidad*, ahí también toma postura frente al descontento enunciado por la postura filosófica postmoderna. La esperanza puesta sobre el proyecto incompleto, responde por sí mismo a la promesa, que en el mismo sentido lógico, aún no ha llegado. Esboza también el origen de su esperanza ante la responsabilidad que se tiene con el pasado, y la vehemencia del espíritu mesiánico se enfatiza en la responsabilidad del futuro del pasado: *Entendamos pues la misión mesiánica de la actualidad a la deuda que se tiene con el pasado, desde la posición de la actualidad orientada hacia el futuro... se describen la suma de responsabilidades contraídas con las expectativas del futuro pasado* (Habermas, 1993, pp. 26-27). Dentro de esta esperanza sobre el proyecto de la modernidad, se genera la imposibilidad del concepto *postmoderno*, se manifiesta a lo postmoderno como un grado evolutivo de la modernidad, así *ya no necesita quedar gravado con la idea de una culminación o remate de la modernidad, es decir un estado final tras el que hubieran de ponerse en marcha evoluciones "post-modernas"* (*ibidem*, p. 9). Sin embargo sobre esta consideración, además de permitirle a la modernidad un estado eterno de espera mesiánica, la esperanza moderna dibuja el tiempo continuo en el futuro, que da cualidad la lógica lineal necesaria para mantener el espacio donde la *emergencia* opera.

Por otra parte, la segunda línea de pensamiento, la postmodernidad, establece el pretexto de la grieta y oportunidad que se puede generar en la condición lógica del tiempo, escapar incluso de la condición lineal

del tiempo. La expresión de Lyotard (2005, p. 23) acerca de lo postmoderno indica: *el postmodernismo así entendido no es el fin del modernismo sino su estado naciente, y ese estado es constante*. Expresado como estado naciente, la postmodernidad como elemento dialéctico permite inscribir formas no contempladas en un espacio generador de amorfías. Esta anticipación del tiempo futuro de la modernidad, que también corresponde a la inversión de la lógica del tiempo lineal, abre la oportunidad para que dentro del acto dialéctico, entre la modernidad y la postmodernidad, la *emergencia* se manifieste a partir de su cualidad anacrónica. Así el carácter anacrónico de la *emergencia* toma acento en el ejercicio escritural sobre la cronología de la experiencia.

Esta posición anacrónica se manifiesta entre dos movimientos lógicos, elementos de la dialéctica escritural de la *emergencia*: por una parte la reiteración del proyecto inacabado expresado por Habermas mantiene la línea del tiempo, siempre necesaria para poder pensar en las manifestación antes descritas, es decir, plantear una lógica lineal del tiempo que sirva como hoja blanca donde la *emergencia* se haga presente, en tal sentido, la misma reiteración y persistencia de la esperanza puesta sobre el proyecto inacabado, muestra la aparición constante de la hoja blanca. La constante descrita, ubica el punto de la amalgama entre la reiteración del proyecto y el estado constante del nacimiento de la modernidad a partir de la postmodernidad, en una lógica que invierte el sentido lineal del tiempo. Responsabilidad por el futuro pasado y anticipación del nacimiento en el futuro. Ambas operaciones se sintetizan en la manifestación escritural sobre el tiempo. En tal sentido, Lyotard al considerar a lo postmoderno como la misma fundación y origen del proyecto moderno, puede ayudarnos a entender a la *emergencia* como la escritura sobre esa hoja blanca cuya tinta es lo postmoderno.

Una consideración hay que anunciar sobre la escritura como producto dialéctico de las lógicas descritas, la escritura corresponde a un ejercicio de otra parte. Además de la amalgama que se produce en la dialéctica de los tiempos, tanto el tiempo lineal como el tiempo invertido, también manifiesta que la escritura se trata de una escritura de otra parte. Las intenciones de manipulación, dominio y dirección no caben como ejercicios del espíritu moderno instalado en sus sujetos,

esta escritura siempre se opondrá al espejismo del devenir futuro del pasado. Al mismo tiempo que emerge como su contradicción, también sirve como su fundamento y su condición de supervivencia.

La reiteración aquí descrita de Habermas, es muestra también del hecho de la marca a partir de la borradura, misma que sirve para entender la estética negativa de la modernidad.

Manifestación amorfa: bondad de la forma de otra parte

Si bien la extrañeza de la lógica del tiempo aparece sobre la cualidad anacrónica del concepto *emergencia*, esta peculiaridad también se presentará en la cualidad amorfa. Entendido que se trata de una operación que da cuenta del señuelo fonético, cabe advertir que también se manifiesta dicho señuelo en su condición visible. De tal forma no puede semejarse el ejercicio gráfico de las operaciones *de-formación*, *dé-formación* y *deformación*, con la operación escritural. Esta última corresponde a la condición amorfa, es decir, ahí da cuenta y se manifiesta la *emergencia*.

El primer señuelo, *de-formación*, provoca los otros dos, *dé-formación* y *deformación*, que demuestran las desventuras de la cualidad amorfa. La intención que ya se describe desde la advertencia, corresponde al riesgo que se ha tenido en el espíritu moderno. La guía que supone parte de un espíritu más humano, más terrenal, más de la expresión del dominio humano, versa sobre los mismos artificios presentes en otros tiempos, mismas operaciones del que la modernidad trata de alejarse. Estos artificios corresponden al esbozo de *la imagen de lo real*. Tal como es descrito anteriormente, la característica de la escritura emergente corresponde a otra parte, a una escritura de otra parte. Por consiguiente la modernidad al tener como ilusión el ejercicio autónomo sin la intervención de otros agentes fuera de la construcción humana, se ha sometido por estas escrituras de otra parte. Tanto la sumisión por el fonetismo del espíritu humano como la sumisión de la condición visible que la ciencia supone por fin develar, revelan, por un lado, el dictado que elimina la autonomía del espíritu humano y, por el otro, la misma velación que se realiza sobre lo real. Así descrito sobre la ilusión del dominio de la naturaleza, la codificación que sobre esta se hace, corresponde a una

forma de dar cuenta la visibilidad de la imagen de lo real, es decir, el sometimiento a la visibilidad ante la luz. De tal forma la omnisciencia, la omnipotencia y la omnipresencia, que fueron cualidades de un *ser* que no pertenece al orden del ser humano, han direccionado al espíritu de la suposición autónoma de la modernidad. Basta mencionar la primacía de la ciencia como resultado de esa supuesta autonomía, ahí donde el fonetismo de la razón y la visibilidad de la codificación numérica de la imagen de lo real, orientan al espíritu autónomo. Acaso sea que tanto la estética como sentido de visibilidad y la univocidad del logos sin adjetivo alguno como sentido fonético, sean ahora las nuevas formas de sumisión que ciegan y ensordecen al espíritu humano.

Ante tales consideraciones, los excesos tanto del fonetismo de la razón como la visibilidad de la codificación numérica, resultan ser puntos de contemplación que deben tratarse fuera de toda operación del sentido, ahí se apreciarán inversiones, sumisiones de la autonomía, pérdida de los sentidos, unificación de los opuestos, características unarias que provocan la superposición de la visibilidad en lo fonético y lo fonético en la visibilidad. Tal sentencia de apartar operaciones sensoriales no es nueva, corresponde al estudio del campo de lo real, en este se advierte que lo real se opone a la experiencia de los sentidos, en este caso al fonetismo y a la visibilidad. Sobre estos excesos es precisamente donde la condición amorfa de la *emergencia* muestra su expresión bondadosa; justamente sobre el énfasis o acentuación de los logros de la modernidad ocurre el movimiento que va *de* la consideración del lugar *de* la formación, con ayuda de sus representantes, hacia la operación que *dé* la forma. Sin embargo, la serie de descontentos y reiteraciones sobre el futuro prometedor han revelado que entre el propósito y la concreción de este, la cualidad de la bondad que otorga la forma no corresponde al propósito, mucho menos al reduccionismo de lo multiforme que tan de moda está. Así se entiende que este don tenga el carácter amorfo, es ahí donde cobra peso el señuelo fonético de la *de-formación* para quedar entendido como la *deformación*, es decir, la manifestación del *don* de la formación desde otro lugar.

Cromatismo binario: la estética negativa de los resultados de la modernidad

Los resultados binarios han demostrado ser uno de los emblemas de la modernidad, caracterizando a estos precisamente donde el discurso mismo obtiene su éxito. En tal sentido, el hecho de los resultados binarios plantean considerar la tautología generada entre el emblema binario de la modernidad y el origen de la modernidad misma, es decir, el fenómeno consustancial que genera *la marca*. Ahí nuevamente en esa tautología se trama el carácter anacrónico. Aquella distinción que plantea la modernidad entre el nuevo mundo y el viejo mundo, no estaba solamente considerada en su carácter material, acompaña a ésta un nuevo espíritu que cautiva por la presencia anticipada de sus resultados. Se manifiesta así un esbozo nuevo de la ilusión. En este punto, en el esbozo de la ilusión, de la promesa, de la seducción, es el lugar donde se debe detener el pensamiento para escuchar el murmullo de los acontecimientos consustanciales de la marca. Aun así, el riesgo de escuchar el murmullo, hace presente a que el pensamiento quede en cautiverio. Abriendo esta posibilidad y sentencia, la marca que emerge a la modernidad ante la insistencia de eliminar aquello que no corresponda al orden de la razón, retribuye negativamente a la desvanescencia. Por tanto en esa retribución negativa, no ha sido el éxito de la modernidad quien guíe su camino, ha sido más bien la manifestación del fracaso, de ahí el sentido de su insistencia. A ésta, a la insistencia, mantiene no solamente su pretensión sobre el fracaso, en su carácter excesivo hace también su efecto sobre el éxito obtenido; así se comprende la dirección del camino, es decir, que en este exceso incluso el mismo éxito se convierte en fracaso. Solamente en el sentido negativo, el del fracaso por cualquiera de sus dos vías, vislumbra la manifestación cromática de la modernidad; en el blanco oscuro de las manifestaciones variopintas del arte moderno, como cualquier negativo de las fotografías modernas, se revelan sus resultados binarios.

No puede dejarse fuera del cromatismo de la modernidad pensar su sentido estético, sentido que resume los resultados binarios, el cromatismo binario de la modernidad a partir de su sentido negativo. Desde el comienzo ha correspondido perfectamente para solucionar el proble-

ma de la innovación de la modernidad, de la actualización, de tal forma se presenta inicialmente para solucionar el problema estético que resulta de la propia mano del hombre; esta solución se logró a partir del artificio de la technné en las maquinarias.

And the Prince was absolutely right. The picture was, in fact, a woven silk image. It depicts a French inventor named Joseph-Marie Jacquard. He had died six years earlier, on 7 August 1834. It was Jacquard who had invented the very loom on which the portrait was woven. This, the Jacquard loom, was the world's first automatic machine for weaving elaborate and beautiful images into silk (Essinger, 2004, p. 4).

Charles Babbage quedaría cautivado por la estética de un autorretrato no gravado por la mano humana, sino tejido por una máquina. Cautivación que se anticipaba en la confusión que generaría al principio en Babbage por saber si realmente se trataba de un retrato grabado por la mano humana. La estética proporcionada por los telares de Joseph Marie Jacquard sirvió a Babbage para inspirarse en su máquina analítica. Así la estética generada por las máquinas comenzó con el parloteo cíclico de la technné. Si bien el parloteo cíclico de la technné encuentra su razón en la reproducción, encuentra su dificultad en la moda como reflejo del problema de la innovación.

But Jacquard, whose father had been a master silk-weaver in Lyons, was only too aware that the problem with building a loom dedicated to weaving, say, an image of a rose is simply this: *what do you do when roses go out of fashion?* (*ibidem*, p. 12)

El problema que Jacquard tenía que solucionar era el problema de la moda, la materialidad que la estética necesitaba, además de estar condicionada por la repetición, estaba también condicionada por la innovación. El problema de la repetición había sido solucionado por el *drawloom*, sin embargo la condición de la innovación planteaba que a cada moda se debía realizar su propia máquina. Jacquar solucionó este

dilema con la innovación de las tarjetas perforadas que indicaban la trama que debía seguir el telar. El mecanismo consistía en que las tarjetas perforadas indicaban al telar, a partir de orificios y ausencia de estos, la trama de la secuencia que formaban las imágenes. Así la imagen pixelada recordará el trabajo de Jacquard.

La anterior muestra la solución del dilema estético, refleja también el mismo artificio binario de las instituciones que representan a la modernidad. La condición estética, que más allá de plantear dilemas, direcciona a los artificios institucionales de la modernidad, coloca su cualidad cromática negativa para su ejercicio tanto para la reproducción como para la innovación. Una condición que podrá pensarse en el plano de la manufactura del sujeto moderno y que dará pretexto a la consideración del significante binario de la modernidad. Sobre dicho significante se instala un procedimiento oculto, que parte de la ilusión de sus promesas. En tanto sus promesas realicen la aceptación sobre los espacios de su instalación, esta pondrá, como efecto consustancial no previsto, la marca que provoca el conocimiento de su negatividad; se muestra como acto fallido sobre los sujetos que no realicen las encomiendas del proyecto moderno.

Así en el campo del conocimiento, como suceso de la iluminación prometida por la modernidad, ahí donde el sujeto acepta la promesa de la sabiduría a partir del proyecto, consustancialmente se marca ignorante al no cumplir o coadyuvar al proyecto. Esta es la muestra del riesgo que se marca en el sujeto, riesgo de quedar en la marca de la luminosidad o de la oscuridad, de la sabiduría o de la ignorancia, de la salud o de la enfermedad. Riesgo del significante binario de la modernidad. Tratarlo con este significante binario de la modernidad, es reflexionar nuevamente en la verdadera función del policromatismo numérico del que se ha servido la modernidad. Esta función policromática sirve para formar la fantasía a partir de su mismo espectro, sirviendo simplemente para formar el velo que oculta la condición del cromatismo binario, por supuesto, esto solamente pensado en su carácter negativo. Esta fantasía, tal como se presenta en cualquier codificación numérica, ha permitido fundarse como operación en estricto sentido de la enunciación de la verdad; en tal sentido, la policromía numérica se presenta como

carácter lumínico y se opone a la condición de la ausencia del color y trata de denunciar a esta última como condición oscurantista. Así actuará el sujeto moderno ante la presencia oscura, dará cuenta sobre el carácter lumínico que lo condiciona y soporta; si bien dan cuenta de las manifestaciones del sujeto moderno, estas mismas generan un efecto sobre el objeto a iluminar, que en todo caso se trata también de otro sujeto; dicho efecto trata de generar oscuridad en el saber o condición de verdad del sujeto a iluminar.

El carácter del rigor de la ciencia moderna, como condición de la verdad, aunado a su condición del policromatismo numérico sirve al sujeto moderno para pintar la fantasía de la iluminación. Se trata entonces de una fantasía lumínica, que gracias a esta permite velar la condición binaria de la modernidad. Ante este hecho, la estética que se genera en el discurso de la modernidad, sólo puede ser develada a partir del ejercicio del cromatismo negativo al seguir a las ausencias de luz, a las sombras generadas por el ejercicio de la iluminación, a las presencias de su saturación, a la presencia de sus excesos, a los deslumbramientos causados por estos mismos excesos. Tal ilusión develada expone, ante los resultados del discurso de la modernidad, primero que cualquier codificación numérica realizada como soporte de la verdad se tratará de la misma operación simbólica empleada para formar una *imagen de lo real*, artificio también empleado en el mito, y la religión; y segundo que ningún ejercicio de innovación sobre los representantes de la modernidad podrá salir de la condición estética planteada por el cromatismo binario. En tal sentido, la innovación sobre el campo educativo no podrá dejar el ejercicio del binarismo cromático a pesar de que la grafía de sus resultados tiendan a registrarse en el policromatismo, ya sea con esa especie numérica que va desde el 0 hasta el 10, incluso de aquella que se disfraza con las letras del alfabeto, los resultados binarios serán los mismo: *aprobado o reprobado*.

Entre la democracia y la educación: la construcción del ciudadano a partir de utopías

Existe un interesante hecho que nos ha de revelar ciertos desencuentros con los fines de la educación planteada desde los propósitos del

Estado. Si cierta reciprocidad se encuentra gracias a la historia, acaso también corresponda a su propia causa, deberá ser motivo de reflexión para poder entender las manifestaciones de tales fines.

Partamos desde la distinción la Educación Natural y la Educación Pública. Por la primera debe entenderse como la educación que se forma en el entorno familiar, que basta decir por esos mismos aires del pensamiento, la familia se entiende como la piedra angular de la sociedad. Para la segunda, resulta justificante para pensar en la *De-formación* que obertura este capítulo. Las dos resultantes de esta división son por un lado la educación del Hombre, y por otro lado, la educación del ciudadano. Queda preguntarnos ¿dónde emerge una y otra? ¿En qué momento se amalgaman?

Pensar entonces en la educación natural y la educación pública, convoca a pensar en que la misión de la educación pública es completar lo que la educación natural no contempla. Aquí la generosidad del Estado supone saber los contenidos que se deban impartir en tal educación pública, incluso eso es reflejado en la regularización de la educación privada. Uno de los dilemas que surge al pensar en la orientación que el Estado da a la educación, es precisamente encontrar tal dirección en *los resultados del progreso científico*, de tal forma, esta orientación corresponde recíprocamente a su propia causa. En esa misma orientación se contempla la reciprocidad legitimante de la ciencia y del Estado, tanto la certificación de la ciencia por el Estado como la legitimación del Estado por la ciencia dan prueba de esta reciprocidad. Esta última ha devenido en fugas de la legitimación del Estado, dando ciertos sentimientos de inconformidad por los resultados del ejercicio democrático a partir de la visión estadística como representante del conocimiento científico. Así la crisis de legitimación que el Estado atraviesa es resultado de la nueva configuración del saber, por un lado, el soporte numérico que brinda la estadística no basta para la legitimación, ahora ésta, más allá de ser legitimante sirve para ser su simulación. El carácter del número estadístico, en donde se le había confiado el soporte del ejercicio democrático, ya no es más que su simulación. A pesar de tal crisis de legitimación aún se confía a *los resultados del progreso científico* como orientador de la educación pública, y de esta, aún se le confía la formación del ciudadano para conformar los ideales de la democracia.

Se pueden encontrar ciertas resonancias de la actual crisis de la legitimación en los reclamos de los jóvenes, estas resonancias han sido tomadas como preocupación para la nueva pedagogía hacia la construcción del ciudadano. Las preocupaciones que se tienen van desde los descontentos que los jóvenes tienen hacia el ejercicio democrático hasta las nuevas manifestaciones de la moral. Supone, por tanto, que la resonancia de la crisis de la legitimación puede ser solucionada desde la educación del ciudadano como un proyecto resanador. En este sentido la crisis actual de legitimación arrastra a la legitimación de la educación misma, que en el debate pedagógico se cuestiona sobre el énfasis que se ha dado a la educación impartida por el Estado. Tal interrogante que se le ha dirigido a la educación impartida por el Estado acaso se deba en al contrasentido que la lógica otorga al pensar en que la educación del ciudadano no deba prestarse como su propia causa, es decir, del énfasis que ha tomado el Estado sobre la educación.

El problema de la moral que se le atribuye a la juventud también tiene como revelador otro aspecto que hasta el siglo pasado sólo se le adjetivaba a la tecnología, y este corresponde directamente al problema que la educación pública tiene al direccionarse por *los resultados del progreso científico*. Herbert Marcuse da razón sobre este problema situando a la tecnología en la neutralidad ética, la techné se ha manifestado en la neutralidad ética, a esta se la ha callado, desde que el logos se ha desprendido de la techné ha quedado sin dirección. Lo que cada día se ha estado manifestando, es que el sentido de la mutilación que ha provocado el enmudecimiento de la tecnología, tiende a formar un compendio de mutilaciones donde se producen soluciones sintéticas que suturan las heridas que se provocan al retirar el logos. En tal sentido, la tecnociencia aparece también para formularse como producto sintético del compendio de mutilaciones donde resulta interesante pensar en la educación tecnológica institucionalizada dirigida a los jóvenes, ahí donde se manifiesta el problema moral, ahí donde se pretende suturar las mutilaciones ejercidas. Así, como adición al resultado de la educación pública se contempla no sólo al ciudadano, también se contempla al ciudadano que ha sido guiado por los resultados del progreso científico, al ciudadano democrático-científico.

Son muy particulares, por la adjetivación misma, las formas de pago que se manifiestan ante la crisis de legitimación que se sufre. El hilván que sigue es aventurar el hecho que sutura el dilema moral para poder entender también las formas de pago. Como todo problema fundante de la moral es plantear desde dónde se enuncia esta, es decir en nombre de qué o quién es enunciada. Así desde esta perspectiva el Estado laico se ha apoyado del bienestar en la vida terrenal para sostener la moral que ofrece a partir del conocimiento secular, mientras que las religiones sostienen la moral a partir de promesas de la vida celestial, se ha provocado una lucha centrando el campo de batalla en la educación, la moral a partir de la fe y la moral a partir de la razón. Aquí este acontecimiento resulta interesante. Si bien el Estado es el regulador de la educación impartida, sea esta pública o particular, este mismo permite fugas de legitimación de la educación. De esta forma la educación particular en México obtiene esta oportunidad para plantear el lugar desde donde se funda la moral, en esta condición el artículo 3° de nuestra Constitución nos señala que los particulares podrán impartir educación y estos deberán: *impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, así la fracción I, que menciona que la educación impartida por el Estado será laica, no se encuentra incluido dentro de los deberes de la educación particular.*

Si pensamos en la noción de estos lugares desde donde se toma *en el nombre de* para soportar la moral, estos han sido también lugares sagrados de *sacrificio del tercero*, también podemos entender que existe una obligación de pago, la noción de deuda. Esta deuda que tiene el sujeto ante el sacrificio del *tercero* puede ser pagada sin importar los lugares desde donde se lo entienda. Ahí la educación particular cumple con la función de dar oportunidad al cambio de legitimación de la ciencia y el Estado por la legitimación desde otra figura del *tercero*. Para mantener, por lo tanto, la educación natural en el Estado laico, se necesita de un pago monetario. Lo público es gratuito en tanto el pago sea el sacrificio de la legitimación a partir de otro tercero que no sea el Estado.

Acerca de una institución anticipada en transición

Lo que se manifiesta en las aulas es una nueva subjetivación, la aparición de un nuevo sujeto, un sujeto que no corresponde a la sujeción de la Escuela. Tal hecho nos plantea pensar en las crisis que se manifiestan dentro de esta institución, crisis que debemos entender consecuentemente con su futura y quizá su anticipada deslegitimación. Cada vez es más frecuente el desencanto de los maestros ante las manifestaciones disciplinarias de *los ahora nuevos alumnos*. *Los ahora nuevos alumnos*, tienen como carácter de pago ser producto de la novedad, de lo novedoso, de la innovación, de lo tecnológico, en fin, del discurso de la modernidad. Es también importante entender que las manifestaciones de *los ahora nuevos alumnos* es consecuencia de la añoranza del pasado reflejado en la expectativa que los maestros tienen de ellos, entendiendo que esta visión refleja una imagen estática del alumno. Para repensar al alumno actual, quizá sea necesario incluir la visión del alumno ideal o al alumno utópico. Estas manifestaciones disciplinarias actuales, han llegado a interrogar a la figura del maestro como autoridad, desde esta perspectiva parece que se trata de una crisis de autoridad en las aulas que se intenta restaurar. Por otro lado, es frecuente encontrar dentro de las manifestaciones, nuevas relaciones de convivencia entre compañeros y con los profesores, nuevas formas de dirigir la mirada al maestro y nuevas formas de recibir la mirada del maestro. No se trata por tanto de un sujeto estático, de un sujeto que corresponda a la añoranza del maestro. Si bien, el pretexto que se ha encontrado es atribuirle problemas disciplinares al alumno, se debe a la dirección de la mirada del maestro. En este sentido la nueva relación con sus compañeros, ni siquiera puede delimitarse sobre los cuerpos que se presentan en las aulas, se tratan también de entender más allá a sus nuevos compañeros, a estos que no responden a la mirada sobre lo corpóreo que el maestro trata de encontrar. Sobre esa fuga de la mirada del maestro hacia lo corpóreo del alumno se presentan nuevas alianzas entre los alumnos, entre los compañeros de los nuevos alumnos. Por tanto para entender estas nuevas alianzas, necesariamente se ha de quitar la mirada sobre lo corpóreo del concepto del alumno, de aquel que sólo se presenta en el aula

o de aquellos cuerpos que se presentan solos; entre la manifestación disciplinar que cada vez interroga, la alianza indica que el concepto de *alumno* se ha extendido, aun más en su sentido plural. Esta extensión aún no ha sido comprendida por el maestro que trata de centrar al alumno en el cuerpo que se presenta en el aula, ahí donde se interroga la autoridad. Lo sorprendente de esta crisis de autoridad en el aula, es que la interrogación viene por extensión, causada por eso que necesita también extenderse, *los nuevos compañeros de los alumnos*. Inmediatamente aventuremos a pensar en qué es lo que convoca a estos compañeros de los alumnos, ahí encontraremos respuesta sobre este nuevo sujeto que se presenta en el aula.

En esta extensión debemos de considerar que ésta establece la falta de límite centrada en lo que lo corporal puede revelarnos, es decir, que al hablar de *los nuevos compañeros de los alumnos* no sólo debemos considerar a los que rodean físicamente al alumno en el aula, aun menos a los que lo hacen en el espacio físico del aula, nos referimos por tanto al suceso de la redes sociales en la internet, es por este mismo sentido que escapa a la consideración física o material para considerar al fenómeno virtual, que por más simulación que esta sea, sus consecuencias tienen resonancia en el aula. Al parecer el alumno encuentra sentido en este tipo de redes sociales del internet, comunidad que también convoca a la expresión no mediada más que por el acceso. Los dispositivos para el acceso a este tipo de redes cada vez son más compactos para poder perderse en el cuerpo del alumno. El hecho que provoca estos dispositivos es revelar lo privado que resulta ser el aula de la escuela, la serie de denuncias aparecidas en relación al maltrato de los alumnos ha sido gracias al testimonio a través de estos dispositivos con la ayuda de la denuncia en internet, además de que las bromas que se hacen a la figura de autoridad y a los alumnos en la escuela son motivo de admiración por las redes sociales y también son alentadas por la comunidad en internet, esta comunidad que sobrepasa a las consideraciones físicas que tiene el maestro hacia los alumnos. Alumnos que no son de esa escuela en donde el maestro imparte clases, aun más son alumnos de otra parte.

Esta serie de sucesos puede revelarnos el motivo de la *comunidad virtual*, ahí existe algo que mantiene al alumno, existe algo que lo vin-

cula, que desarrolla nuevas formas de manifestación del lazo con el otro. Acaso nos encontremos con una institución anticipada a la que el maestro no ha considerado la fuerza de lazo y de subjetivación que esta tiene y que ha sobrepasado a la subjetivación ofrecida por la institución escolar. La resonancia de esta institución anticipada puede revelarse en la manifestación tanto de los reclamos disciplinares del maestro como de la rebeldía acentuada del alumno, el aula por tanto se muestra como un campo de lucha entre estos dos sujetos. Resulta ambivalente este espacio de la institución anticipada, por un lado las páginas de internet donde los alumnos encuentran recomendaciones para interrogar la autoridad y por otra parte las páginas de internet donde se encuentran las recomendaciones para solucionar tal manifestación de la autoridad.

Esta lucha que se da por estos dos sujetos en el aula, ha llevado en la mayoría de los casos a un cansancio que poco a poco se convierte en el engranaje que esta institución anticipada requiere. Sobre este engranaje se ha de considerar a la escuela por su nueva condición medible bajo las demandas del fenómeno global, así la mensurabilidad siempre queda en falta bajo el exceso siempre del *estándar global*. Entonces podemos pesquisar que ya no se trata de la Escuela como aquella asignada para la formación, sino que cada vez más se trata de la certificación de la información que posee aquel, al que aun se le llama alumno. Una extensión más, aplicada al hecho de la certificación que se da en la Escuela, revela la formación del *sujeto-recurso-energético*. La cercanía entre la demanda empresarial y las modificaciones de los contenidos dirigidos a solucionar esta demanda dan cuenta de esta formación del sujeto, incluso, algunos términos empresariales como *misión*, *visión* y *calidad* encarnan a la Escuela para la constitución de este sujeto. Allende a la constitución del *sujeto-recurso-energético*, el reflejo de esta institución anticipada establece la anticipación de los escombros del espacio dedicado a la formación a partir del saber, la certificación deviene por tanto en necesidad, necesidad de certificación, quizá no de su información, quizá menos de su formación, quizá de su permanencia en las reliquias del espacio escolar.

Bibliografía

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2011). Documentos disponible en línea: <http://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/1.pdf>
- Essinger, J. (2004). *Jacquard's Web, How a hand-loom led to the bird of the information age*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Habermas, J. (1989). "Modernidad: un proyecto incompleto. En: Casullo, N. (ed.). *El debate Modernidad Pos-modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Punto Sur.
- (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, España: Taurus Humanidades.
- UNESCO (s. f.). *Poner fin a la violencia. Guía para los docentes*. Documento disponible en línea <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- Liotard, F. (2005). *La postmodernidad explicada a los niños*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Marcuse, H. "World without logos". En: *Bolletín of the Atomic Scientists, a journal of science and public affairs*, January 1964, Volumen XX, Number 1. Pp 24-26.

Educación: episteme y pensamiento político

Octavio Reza Becerril

Introducción

En este trabajo se abordan las posibilidades de la *episteme* de influir en el pensamiento político y del papel ideológico de la acción política como parte de la educación formal. La dialéctica crítica constituye, entonces, una óptica de lo posible emergiendo de la praxis que intenciona el *cognoscere* y la *episteme*, desde estas cualidades la educación pertenece al sujeto como posibilidad histórica. Se entiende por *sujeto* la existencia adherida a un sentido de devenir y acontecer del ser, contenidas en el movimiento de su praxis.

Episteme

En el trabajo de Zemelman *El conocimiento como posible desafío* (2006), Quintanar postula que la producción de *conocimiento como espacio de lucha* por una América Latina más justa y libertaria es un desafío a las visiones políticas de la formación educativa en las instituciones de educación superior en el continente. Al mismo tiempo, acentúa la sospecha del papel ideológico de la acción política como parte de la educación formal, cuando en esta no hay el cimiento de una epistemología como sistema de reflexión y evaluación de aquello que denominamos *realidad* y *sujeto*. Tales afirmaciones invitan a interrogar, como método de reflexión, la permanencia o el cambio social y político de la *realidad social*,

y las posibilidades de la *episteme* de influir en el pensamiento político. La epistemología dialéctica crítica es la vía por donde transitará el movimiento de las interrogantes acerca de tal *espacio*, tanto en el terreno de la educación como en el de la lucha ideológica y política.

Lo epistémico se presenta al pensamiento en conceptos y categorías, que como conjuntos fractales delinear irregularidades, cuyo tiempo se expresa en movimientos dispersos y diversos de lo *real*. Mantener una visión plana de las *dimensiones* en las que transita el *sujeto*, tales como: *vacío*, *caos*, *espacio*, y *tiempo*, conduce a plantear conclusiones “definitivas” ante lo que es en sí y para sí, movimiento de lo que *acontece* y *deviene*.

La dialéctica crítica constituye, entonces, una óptica de lo *posible* emergiendo de la praxis que intenciona el *cognoscere* y la *episteme*, desde estas cualidades la educación pertenece al sujeto como posibilidad histórica de las condiciones de producción y aprehensión de conocimientos en dos dimensiones básicas: *espacio* y *tiempo*. El movimiento de estas es una cualidad ética de su praxis emergiendo del pórtico de las primeras discusiones entre hablantes: *logos* y *pragma*, que emergen representación y acción (Habermas, 2002; Collantes, 2010; Vattimo, 1992, 1999).

La exigencia de medios conceptuales a tales cuestiones muestra que no basta la escritura de la palabra *espacio* o *lucha*, el espectro de su representación y aprehensión teórica se delimita por su *vacío* universal. *Vacío* en tanto tensión de significado y significante del *conocimiento* desde su historicidad, esta da cauce al término como concepto; su heterogeneidad que transcurre en las diversas producciones de la *doxa* y la *episteme* (Laclau, 2006). La *lucha* se establece, entonces, en el terreno de la epistemología en tanto praxis de la consciencia social y singular que se construye a sí misma en la acción homogénea y heterogénea del quehacer político. Sánchez Vázquez (1980, p. 21) precisa: *La praxis ocupa el lugar central de la filosofía que se concibe a sí misma no sólo como interpretación del mundo, sino como elemento del proceso de su transformación.*

La praxis es el límite entre equivalencia e identidad del término *construcción*; en este sentido, el uso cotidiano de los términos *lucha* y *construcción* como postulación del quehacer político oculta la ideología que distorsiona el significado social de las transformaciones epistemológicas y educativas como medios para alcanzar *equidad* y *justicia*. Éstas se

revelan como ideales absolutos, mismos que habrán de establecer sus condiciones particulares, específicas, en cada contexto educativo. El análisis de la conciencia cotidiana del quehacer universitario es condición necesaria para entender la dinámica de lo absoluto como ideario político.

Lo histórico de la conciencia y del ser consciente de sí mismo y para sí mismo son dos cualidades de la dialéctica crítica, que a través de su movimiento, desplaza a lo práctico-utilitario de cualquier forma de educación. Esto establece un camino para reflexionar acerca de lo que Vattimo (1992) plantea con respecto a la “existencia ideal” de un valor absoluto, como se asume la educación formal; y, a las consideraciones acerca de las políticas en esta materia.

Si la *realidad social* es una cualidad propia de la creación humana la *dialéctica* es: (...) *el pensamiento crítico que quiere comprender “la cosa misma”, y se pregunta, sistemáticamente, cómo es posible llegar a la comprensión de la realidad* (Kosik, 1989, p. 32).

Entonces, el mundo real no es, por tanto, un mundo de objetos “reales” fijos, que bajo su aspecto fetichizado llevan una existencia trascendente como una variante, entendida en sentido naturalista, de las ideas platónicas y las relaciones que son consideradas como productos del hombre social, y el hombre mismo se revela como sujeto real del mundo social (...). En la filosofía materialista, la categoría de *totalidad concreta* es, ante todo, y en primer lugar, la respuesta a la pregunta: ¿qué es la realidad? Y sólo en segundo término, y como resultado de la solución materialista a esta primera cuestión, es y puede ser un principio epistemológico y una exigencia metodológica (Kosik, 1989).

Tal posición epistemológica establece el problema de la praxis humana en la constitución del *sujeto social* y el *sujeto cognoscente*, a través de las categorías de *tiempo* y *espacio* inmersas en el movimiento de la *totalidad*. Este proceso implica un *vacío* que habrá de constituirse en *espacio* que trascienda la mera afirmación y negación de las condiciones de *lucha*, tiempo y espacio, como proyecto de futuro de la *conciencia* del sujeto que se asume sujeto en sus condiciones de existencia.

Conocimiento y conciencia emergiendo del *vacío*, constitutivas herramientas para la construcción del *espacio* del discurso (logos) y de los

objetos de su significar. Conocer lo *posible* como forma de lucha traza acciones y significantes de lo asumido como *política*. Asumir-se en tanto estar *ahí*, en lo que transcurre político como ética del sujeto en sí y para sí, conocimiento del ser-sujeto y conocimiento para, y del sujeto, ante y con *nosotros*. Este movimiento, en su particular cualidad es lo que diferencia y define a las formas que asume los contenidos de la praxis, en contexto de participación política (Zemelman, 2005). Esta dimensión del movimiento, la ética en sí y para sí, da sentido al conocimiento como expresión antitética de la ideología de una educación de y para el Estado.

La construcción epistemológica, histórica y ontológica de la realidad dan unidad al espacio y a la dimensión, y estas cualidades dan contenido al vacío. De lo contrario éste se constituiría en un objeto fetichizado del pensamiento, Laclau (2006, p. 94) especifica al respecto:

¿Cómo es posible esto? Primero, si tenemos un conjunto puramente diferencial, la totalidad debe estar presente en cada acto individual de significación; por lo tanto, la totalidad es la condición de la significación como tal. Pero en segundo lugar, para aprehender conceptualmente esa totalidad debemos aprehender sus límites, es decir, debemos distinguirla de algo *diferente* de sí misma. Esto diferente, sin embargo, sólo puede ser otra diferencia, y como estamos tratando con una totalidad que abarca *todas* las diferencias, esta *otra* diferencia – que provee el exterior que nos permite constituir la totalidad– sería interna y no externa a esta última, por lo tanto, no sería apta para el trabajo totalizador. Entonces, en tercer lugar, la única posibilidad de tener un verdadero exterior sería que el exterior no fuera simplemente un elemento más neutral, sino el resultado de una *exclusión*, de algo que la totalidad expelle de sí misma a fin de constituirse (para dar un ejemplo político: es mediante la demonización de un sector de la población que una sociedad alcanza un sentido de su propia cohesión).¹

Un acto de significación es la consideración epistémica de la historicidad de la política: (...) *los grupos políticos han establecido las condiciones del*

¹ Las cursivas aparecen en el original.

análisis y la discusión, por ello, es fundamental interrogar los imperativos educativos como idearios de desarrollo y bienestar social e individual” (Zemelman, 2005, p. 9).

En este sentido, asumimos que la reflexión epistemológica se sitúa, tanto en el discurso del poder de la política como en la política del poder, como “realidades” no sólo epistémicas sino sociales; negar su coexistencia implica un movimiento lineal de lo histórico, en donde se establece un tiempo y un espacio “coyunturales”. En este movimiento en progreso diverso y disperso, el *espacio* de lucha es unidad en constante *caos*, pero no identidad, de *las realidades* que configuran lo que denominamos condiciones de existencia en estos espacios de poder. La negación, en tal sentido, no es dialéctica sino de conciencia y conocimiento, entonces ¿cuál es la naturaleza de estas formas del poder? La respuesta es punto de partida y, a la vez, de llegada. Un primer acercamiento es considerar la negación de su negación como expresión del movimiento del *vacío* (en tanto continente del espacio y la dimensión) y del *caos* desde el *cognoscere* hasta el *educare* y el *educere*. En un segundo acercamiento, estas tres cualidades se aprehenden como lo histórico de la política, siendo las dos últimas, a su vez, *actores sociales*. Estos dos escenarios están dentro del discurso del poder, y del poder del conocimiento, esta posición no reduce “la realidad” al pensamiento, ni el “pensamiento” es reflejo de lo “real”. Zemelman (2006, p. 28), manifiesta al respecto que: *Si nos ponemos a discutir en serio, no hay claridad; hay discursos, por supuesto, hay artículos, libros (...) pero no hay claridad. Asumamos entonces la oscuridad, como premisa, lo que es un acto mínimo de honestidad.*

La oscuridad no sólo es ética del pensar sino expresión de una veta de la filosofía de la Ilustración:

Cuando el siglo XVIII pretende condensar su esencia en una sola palabra, apela al sustantivo *razón*. La razón se le convierte en punto unitario y central, en expresión de todo lo que anhela y por lo que se empeña, de todo lo que quiere y produce. Pero sería falso y precipitado que el historiador que contempla este siglo fuera a contentarse con tal característica y creyera tener en ella un punto de arranque y apoyos seguros. Porque allí, precisamente, donde el siglo ve una

meta y un fin, se le presenta al historiador el incentivo y el comienzo de una investigación (Cassirer, 1981).

Decantar monolitos es, en este aspecto, dejar lo unívoco de *razón* y *oscuridad*, en este sentido, oscuridad es la claridad que no se ve con la nitidez suficiente y necesaria para establecer representaciones, proyecciones *aión*.

Pensamiento político

El cambio de temporalidad y significación apertura el *vacío* a otros escenarios de lucha social, en donde lo sustantivo de su acción no se intenciona por supra-conceptos, ¿dónde reside lo singular y determinante de esta designación?, se pregunta Cassirer (1981, p. 21). Lo singular es que no hay certezas, como pretendían los sistemas filosóficos del siglo XVII, una sola luz para toda oscuridad de lo cognoscible. El camino ya no es lineal, lo sinuoso se muestra en el trayecto desde Descartes hasta Newton, y de éste a la filosofía del siglo XVIII, como comentan Horkheimer y Adorno (2007, p. 12): *La filosofía, que en el siglo XVIII, desafiando la quema de libros y de hombres, había infundido a la infamia un terror mortal, se puso ya bajo Bonaparte de su lado. Finalmente, la escuela apologética de Comte usurpó la herencia de los implacables enciclopedistas y tendió la mano a todo aquello a lo que éstos habían hecho frente.* El pensamiento filosófico toma posición política, la oposición de idearios deja el carácter afirmativo de los respectivos lenguajes científicos. Hay dos temporalidades en el mismo momento histórico, singularidades epistémicas convergen en el escenario social dominante; se establece un *vacío episteme* delineado en contexto ideológico de lo que se legitima como *institución educativa*. No hay un sólo *sujeto cognoscente*, este se postula desde las particulares ideologías instituidas como *conocimiento válido*, mismo que concentra en la Ilustración la aporía de la libertad de la imaginación teórica y, a la vez, su constricción. *No albergamos la menor duda de que la libertad en la sociedad es inseparable del pensamiento ilustrado* (Horkheimer y Adorno, 2007, p. 13), este movimiento divergente del cómo construir conocimiento muestra que la acción política crea *espacios* en donde transcurre la reflexión

epistemológica. Estos delimitan y contienen la abstracción que hace el sujeto cognoscente acerca de la realidad humana; realidad y abstracción están en constante tensión de anulación y afirmación. Esta forma de la *totalidad* diferencia la metafísica y la dialéctica del conocimiento, pero no la elimina, la sitúa en un *espacio* de lo no absoluto. Entonces, la *totalidad* se mueve hacia su negación para dejar paso a las particularidades de la realidad humana y, al mismo tiempo, el acontecer de estas se da por la *totalidad*.

Adorno (1975, p. 150) especifica al respecto:

(...) la crítica de la desigualdad en la igualdad busca también la igualdad (...) Nada cambia en esto la fuerte reserva frente al rencor que encierra el ideal burgués de igualdad, incapaz de tolerar cualquier cosa que sea relativamente distinta. El día en que no le fuese sustraído a ningún hombre una parte de su trabajo y con él de su vida, la identidad racional habría sido alcanzada y la sociedad se hallaría más allá del pensamiento identificante.

El ideal de “igualdad” configura valores educativos en las políticas sociales desde finales del siglo XVIII. La educación postulada desde esta plataforma adquiere en el liberalismo filosófico la consideración de proyecto político. Romper esta trayectoria requiere postular que el *espacio* que contiene al *conocimiento* es construido, pero, ¿cómo se construye tal espacio?, y ¿de qué conocimiento se está hablando? La noción de *realidad* es una cualidad propia de la creación humana y de los hechos e individuos que conocemos y reconocemos como independientes y/o dependientes de nuestra voluntad consciente e inconsciente; y que su sentido singular y colectivo se establecen en relación con los otros (Berger y Luckman, 2003; Luckman, 1996).

Asimismo, la realidad no se presenta en forma de intuición directa, su aprehensión requiere formas y grados de conocimiento, así como modalidades de *praxis*. En este sentido, conceptualizar la realidad en sus constantes y variantes de *praxis* histórica sustantiva lo que aquí se denomina *espacio*, es el quehacer humano en tanto acción intencional y relacional, el significado que contienen estas cualidades le da el carác-

ter de *social*; y, al mismo tiempo, esta sustantivación histórica anula lo social como lo opuesto a lo individual. Si no acontece este movimiento se vacía de significado lo que llamamos *conocimiento*, se torna pragmática de lo que se establece como normatividad científica del pensamiento. Al respecto, lo *sustantivo histórico* no es lo que Bourdieu (2008, p. 28) critica como *lectura sustancialista* o realista de las prácticas:

El modo de pensar sustancialista que es el del sentido común –y del racismo– y que lleva a tratar las actividades o las preferencias propias de ciertos individuos o de ciertos grupos de una cierta sociedad, en un cierto momento, como propiedades sustanciales inscritas de una vez por todas en una suerte de esencia, conduce a los mismos errores en la comparación no sólo entre sociedades diferentes, sino entre periodos sucesivos de la misma sociedad.

Sin embargo, coincidimos en la importancia de diferenciar cualidades de la praxis, estas distinciones convocan a mostrar sus particularidades en tanto disposiciones y posiciones en la praxis. *Esta idea de diferencia, de separación, está en la base de la noción misma de espacio* (Bourdieu, 2008, p. 30).

El espacio se teje no está *ahí como lo dado*; lo primero es *hacer-se espacio*, en este punto se diferencia la implicación simbólica entre *el conocimiento como* y *el conocimiento es*. Esto no implica sólo modos de hacer, sino de otorgar intenciones al movimiento histórico del pensamiento; presencia del *ser* que deviene *sujeto* dialógico en tanto proyecto político de sí mismo, en tanto contenido y contención del Otro. Entendemos por *sujeto* la existencia adherida a un sentido de *devenir* y *acontecer* del ser, contenidas en el movimiento de su praxis.

Lo simbólico es el escenario de *lucha*, en un primer momento, del movimiento de las diferentes expresiones del conocimiento. En un segundo momento, el *devenir* y *acontecer*, como constitutivos de la dialéctica, singularizan su historicidad a través de los escenarios de producción de conocimiento. Desde esta perspectiva, conocer es inscribirse en la posibilidad de ser motivo de interés de Otro, y esto último es la forma de *producir* conocimiento como acción política. Esta se inserta en un cuerpo teórico, el cual especifica que:

La teoría política es el intento del hombre por comprender conscientemente y resolver los problemas de su vida grupal y su organización. Así pues, la teoría política es una tradición intelectual cuya historia la constituye la evolución del pensamiento del hombre sobre los problemas políticos a través del tiempo (Sabine, 2001, p. 19).

La política constituye un complejo de *relaciones y significados* entre los hombres, las instituciones, y la sociedad toda en su diversidad económica y cultural. Al demostrar lo que una práctica significa, o lo que *debería* significar, la teoría política puede modificar lo que en realidad *es*. Las acciones políticas construyen complejos de relaciones, espacios sociales de significado en los cuales se construye el conocimiento de *algo o alguien*. La institución educativa es, entonces, diversidad de espacios sociales en constante tensión.

Soslayar esta consideración es ubicarse en la mistificación ideológica de la educación, por un lado, se asumiría como determinante del “conocimiento de lo social”, y por el otro, el sujeto determinaría la noción misma de educación. Y, a su vez, el carácter social y ético de *la revolución social*. ¿Esto sugiere que el *conocimiento como espacio de lucha* es una forma de postular el poder de las ideas como poder político y como sustento de la lucha política?

Si la función histórica de la teoría está en el mismo movimiento dado en una situación histórica específica, la producción de conocimientos será realización de individuos conscientes de su papel como *sujetos y objetos* del conocer. *Sólo entonces es posible la unidad de la teoría y la práctica, el presupuesto de la función revolucionaria de la teoría* (Lukacs, 1983, p. 3).

Esto remite a las preguntas que formula Vattimo (1992, pp. 16-17):

¿Qué significa revolución?, ¿existe un concepto de revolución no violento, es decir, que no comporte la absolutización de un valor? Estas cuestiones involucran a las instituciones de educación superior, a la praxis de la comunidad universitaria, puesto que aún es marcada la distancia política entre universidad y sociedad.

¿Cómo el conocimiento de lo injusto e inequitativo es un espacio de lucha social? Pereyra (1988, p. 12) enfatiza al respecto y comenta:

El idealismo no es incompatible con una pseudoexplicación de la historia basada en “el hombre real”; por el contrario, una vez derrotadas las concepciones providencialistas, el refugio del idealismo ha sido el humanismo: privilegiar el comportamiento de los individuos, las acciones de los hombres, las características personales en el análisis del movimiento social. Colocada la reflexión en esta perspectiva humanista, en la que los “hombres individuales y reales” constituyen el punto de partida de la interpretación, no se puede evitar que ésta se desplace a la consideración de las intenciones, propósitos, ideas, etc., de tales individuos, como si allí se encontrara la clave última del flujo histórico y no, precisamente, parte de lo que debe ser explicado.

La reflexión de Pereyra mantiene la condición epistemológica de la pregunta de cómo construir conocimientos, y que estos sean un espacio de lucha social; la contención epistémica a la praxis política se establece en esta interrogante: ¿quién, o quiénes deciden qué individuos habrán de construir el conocimiento para la *justicia* y la *equidad social* en las instituciones de educación superior? Las convicciones teóricas e ideológicas con respecto a lo que se asuma como justicia y equidad social indicarán la ruta de la praxis asumida. Pero, al señalar *un tipo de conocimiento* estamos determinando, puntuando una teleología del suceso y acontecer de lo epistémico. Tal vez sea ésta una condición necesaria para la construcción del conocimiento, si es así, entonces la finalidad última de tal conocimiento es mantener la lucha social como *lo permanente, lo absoluto*. Desde esta mirada, la *justicia* y la *equidad* se constituyen en lo que deviene siempre como necesidad y acontecer, como significantes *vacíos*. El camino al totalitarismo no sólo es político, también puede ser trazado en la política del conocimiento de unos como la única razón válida del *conocimiento* que se impone para otros, sería la victoria de tal conocimiento sobre la “ignorancia” de algunos (Laclau, 2006).

Llevar hasta sus últimas consecuencias la idea del *conocimiento como espacio de lucha* es establecer un absoluto, a menos que se especifique el término “lucha”. Esto sugiere un movimiento negativo que anule a la propia “lucha”, esto es así, precisamente, para hacer de lo absoluto de la palabra sólo un momento del término. Y, a la vez, establecer que la praxis política es actividad voluntaria e intencional de sujetos que asumen la consciencia de ser parte de lo mismo que pretenden cambiar. Y que el logro del cambio pretendido los anula en tanto agentes del cambio, adquiriendo, por consiguiente, una identidad en el presente que habrá de ser cuestionada por sujetos que ellos mismos han posibilitado.

Establecer opuestos formales es plantear dicotomías métricas de la política que categorizan la concepción de lo *justo* y lo *injusto*. La ética de la antítesis de lo cotidiano y lo singular posibilita develar el devenir del sujeto en tanto proyecto político de la educación, cualquiera que sea su modalidad o institucionalidad. Desde tal antítesis, *justicia* y *libertad* no son pretensiones *metafísicas de autonomía*, austero y desolado panorama proyecta la visión de estar sin los otros con sus diferencias, divergencias, y contradicciones. La subjetividad del *nosotros* es *devenir*, abstracción en –y de la– acción del *cognoscere* y la *episteme*, bifurcación de la interpretación y transformación de lo que se asume como *conocimiento de* y *conocimiento es*.

Bibliografía

- Adorno, T. W. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Bobbio, N. (2001). *Ni con Marx ni contra Marx*. Roma: Editori Riuniti di Sisifo srl.
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bloom, H., De Man, P., Derrida, J., Hartman, G., Miller, H.J. (2003). *Deconstrucción y crítica*. México: Siglo XXI.
- Cassirer, E. (1972). *La filosofía de la ilustración*. México: FCE.

- Cassirer, E. (2004). *El mito del Estado*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1986). *El problema del conocimiento IV*. México: FCE.
- Cassirer, E. (1986). *El problema del conocimiento II*. México: FCE.
- Chaverra, G. A. (2002). Kant-Popper. “De la crítica de la razón, al racionalismo crítico. Una herencia superada en favor de la epistemología evolutiva”. En: *Filosofía de la ciencia*. Volumen 3, pp. 85-111.
- Colleti, L. (1977). *El marxismo y Hegel*. México: Grijalbo.
- Derrida, J. (2006). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- Dunayevskaya, R. (2009). *Filosofía y revolución*. México: Siglo XXI.
- Forrester, V. (2002). *Una extraña dictadura*. México: FCE.
- Foucault, M. (2009). *Una lectura de Kant*. Argentina: Siglo XXI.
- Hardt, M., Negri, A. (2005). *Imperio*. Barcelona: Paidós.
- Kant, E. (2006). *Filosofía de la historia*. México: FCE.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Laclau, E. (2006). *La razón populista*. México: FCE.
- Lecourt, D. (1982). *Para una crítica de la epistemología*. España: Siglo XXI.
- Lukacs, G. (1923). *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo, S.A.
- Marx, K. (2006). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Argentina: Colihue.
- Pereyra, C. (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Patria, S.A.

- Popper, K. R. (1987). *La miseria del historicismo*. Madrid: Taurus.
- Sabine, G. H. (2011). *Historia de la teoría política*. México: FCE.
- Sánchez, V. A. (1980). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo, S.A.
- Tejeda, J. L. (1998). *Las fronteras de la modernidad*. México: Plaza y Valdés.
- Torres, A. Torres, J. C. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. En *Publicacion: Folios, no. 12*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional: Colombia. 0123-4870. Documento disponible en línea: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/foll2_04arti.pdf, s.f.
- Touraine, A. (2006). *¿Qué es la democracia?*. México: FCE.
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto. Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (s. f.). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: Universidad de México.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Historia y necesidad de la utopía*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. España: Anthropos.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional; Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.
- Zemelman, H. (2007). *Chile: Memoria y futuro desde Pinochet*. Recuperado el 12 de julio de 2011 en: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/zemelmanh/zemelman0006.pdf

Zemelman, H. (2009). *Desafíos de la actual coyuntura política de América Latina*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 en http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/363/File/pdfs/NOTICIASYSUCESOS/2009/ponencia_zemelman.pdf

Modernidad y escuela, identidad y cultura: conceptos, articulaciones y retos

Fidel Arturo González Aguilar

El estudio del hombre entroncado en una civilización y en una economía que ha llegado a ser planetaria, no puede limitarse a una toma de conciencia: su muerte, su renacimiento, su transformación se juegan, de aquí en adelante, lejos de él mismo.

Emanuel Levinas

El presente trabajo se concibe, a manera de acercamiento conceptual, como un conjunto de reflexiones primarias en el marco de la constitución de ideas en torno de la identidad y la cultura como aspectos emergentes en la comprensión de la sociedad moderna y de la modernidad como su idea central. Se propone establecer, por un lado, puntos de articulación conceptuales entre la modernidad y la escuela como una de sus herramientas de formación, y por otro, entre cultura e identidad como ideas orientadoras en la tentativa de explicar y comprender la realidad social y cultural del hombre moderno y el sentido y funciones que cumple la escuela como institución social, institución importante en la transmisión y conservación del conocimiento de la humanidad, que junto a la Iglesia y la familia, han constituido los espacios tradicionales de acogida del sujeto en formación (Duch, 1998). Particularmente, busca reflexionar en torno de los elementos identitarios relacionados con la identidad nacional, del sujeto y de la función de la escuela como institución responsable de la configuración de las identidades.

El texto asume como hilo conductor la idea y consideración de la incorporación del sujeto como constructor del pensamiento que, como señala Zemelman (2005), desbordando los límites del razonamiento instrumental, se propone indagar sobre su realidad para transformarla. Se trata de recuperar las ideas que la historia nos propone como fijas e inmóviles, en este caso, las ideas de escuela, cultura e identidad, y sin embargo, considerar la posibilidad de que la dialéctica y la crítica nos permitan develar y descomponer para su reconstrucción epistémica, para el debate y la reflexión académicas y la comunicación entre comunidades epistémicas, los sentidos que adquieren estos conceptos y las posibles nuevas articulaciones para su reconfiguración y reconstrucción. Tales articulaciones devienen de una posición ante el conocimiento que se coloca ante el discurso y la teoría como formas de poder y dominación.

En ese sentido nos situamos ante los conceptos enfrentados con una postura crítica que cuestione los sentidos admitidos hasta ahora en el análisis discursivo. Sobre la colocación del sujeto en el proceso reflexivo, dice Zemelman (2005, p. 82): *conciérne a una postura racional que busca desarrollar una capacidad de distanciamiento de éste respecto de sus circunstancias, de sus propias determinaciones, para potenciar su disposición a ubicarse en el momento histórico antes de proceder a descomponerlo en objetos.*

En el entendido de que necesitamos romper con los paradigmas dominantes, ver más allá de los límites que nos imponen éstos en función de intereses ajenos a la idea de justicia y solidaridad social como caminos para el desarrollo auténtico de nuestros pueblos, en este trabajo nos posicionamos desde una mirada que entiende que la escuela como institución formadora ha perdido el rumbo que la orientó desde su creación por la sociedad moderna y que necesita ser revisada y reinstalada como institución fundamental en la lucha contra los poderes fácticos que pulverizan los principios de la comunidad y conseguir, para ella, su necesaria revitalización. Revitalización permanente que puede ser posible a través de, entre otras posibilidades, procesos de comunitarización para el fortalecimiento de las identidades sociales: individuales y colectivas, entre estas últimas, la identidad nacional.

Se trata, siguiendo a Zemelman (2005, p. 25), de encontrar nuevos ángulos para analizar la sociedad actual, de una articulación dinámica entre memoria y futuro. Porque, como señala el pensador chileno, a partir del recuerdo, de la memoria, de los errores del pasado y de los sueños y expectativas incumplidos, de las historias individuales y colectivas, podemos reconocer nuestros horizontes y futuros por venir. Se trata de reconocer los aciertos y errores de la escuela como institución responsable de la formación del sujeto y con ello el respeto de su identidad y cultura.

Es en el momento histórico donde el pasado reclama un futuro; así como este encuentra sus raíces en la vida de los pueblos y no en la simple normatividad de los recursos, muchas veces ajenos a los sujetos concretos, como los de la ideología y la teoría. En el momento histórico se pueden encontrar el o los sujetos reales y, en consecuencia, la voz que los exprese.

Se intenta, en el sentido como lo plantea Zemelman, como una de las múltiples posibilidades de indagación, la búsqueda de articulaciones que nos permitan comprender la realidad actual desde una posición histórica que contemple la historización del hombre como necesidad y voluntad de construir y construirse. Es decir, recuperar la mirada sobre la historia centrada en los sujetos concretos, de los profesores y niños que viven y dan sentido a la escuela como espacio de formación y recuperar la idea de escuela que guía la práctica docente y la idea que tienen de ella los beneficiarios de la misma. Para ello, señala Zemelman, es necesario partir de una idea de realidad: *como proyecto de sentido y de voluntad que no se agote en ningún conocimiento sino que se haga tangible en una necesidad de conciencia, en la que se articule la exigencia de proyecto con realidad como historización* (2005, p. 120).

Al tomar distancia del conocimiento acumulado para *desparametrizar* el pensamiento que se nos impone desde el poder o la costumbre, desde una postura crítica se plantea como alternativa la búsqueda de la especificidad histórica:

(...) que, en su misma articulación, cumplen la función de especificar los contenidos de lo real concreto, lo cual facilita romper con las cristalizaciones conceptuales recuperándose la historicidad tanto del sujeto como de las circunstancias que se pretende conocer (...) razonamiento articulador que cumple la función de delimitar la realidad como campo de exigencia de historicidad desde el cual se logre construir un pensamiento con capacidad de argumentación teórica; forma que requiere de un nivel de abstracción que hemos denominado pensamiento categorial como el modo de pensar desde la historia como proceso, en tanto devenir que transcurre en momentos que le confieren contenidos particulares a lo que se busca conocer (Zemelman, 2005, p. 123).

En ese sentido, se busca comprender, a través del análisis de la historia y el presente de la escuela primaria, los nudos de articulación que la relacionan como espacio de formación con la pretensión moderna de dar a los sujetos forma e identidad a través del proceso educativo que supone un conjunto de elementos culturales heredados por la humanidad. Para ello proponemos un análisis que intente deconstruir las relaciones establecidas por el discurso entre la escuela como institución que abriga a los sujetos ante la necesidad de su acogida, la necesidad de dar a los sujetos una identidad ligada al grupo social de pertenencia y en relación sustancial con su cultura. Al tiempo que establezcamos una articulación conceptual inédita, que no impensable, que reacomode las relaciones lógicas entre la función institucional de la escuela desde la mirada de quienes la piensan o mejor la repiensen como unidad de formación de identidades y como lugar de formación y transformación social y cultural.

Este primer análisis constituye una entrada al conocimiento del seno antropológico de la acción docente y la posibilidad de comprender lo educativo desde un paradigma cualitativo y humanístico. Entendemos que antes de realizar cualquier acto de indagación y cuestionamiento de los sujetos, sobre su pensamiento y práctica, consideramos necesario repensar los conceptos de modernidad y escuela como ejes de análisis y consecuentemente un análisis de la teoría de la cultura, la identidad y

la identidad nacional, como categorías básicas para la comprensión de la escuela como entidad de formación a fin de recuperar su historicidad para reconocer los límites de su abordaje como puntos de partida para la investigación en el ámbito de la educación. Estas son las primeras relaciones encontradas.

Modernidad y escuela. Articulación necesaria

La modernidad es una idea, una imagen, como dice L. Villoro (1994), una “figura del mundo”, es decir, una manera de explicarlo, pero esa manera de explicarlo está llegando a su fin. Sin embargo, para un análisis de la escuela como espacio predilecto de la formación del hombre, tenemos que hablar de lo que la origina, y la escuela como espacio institucionalizado para los fines que persigue hasta nuestros días, ha sido engendrada en la época moderna. Empecemos por reconocer que las nuevas ideas que dieron forma a la época moderna irrumpieron para, precisamente romper con las ideas del Medievo. La modernidad dio cauce a nuevas ideas y a todo el conjunto de esas ideas se denomina pensamiento moderno. El pensamiento moderno ha constituido por mucho tiempo un paradigma de vida que ha sustentado la acción racional del hombre sobre su entorno. Las ideas de orden, progreso y cambio generaron cambios y novedades que fracturaron y derrumbaron ideas que parecían ser muy sólidas en los siglos XVI y XVII. Estas ideas, sustitución de la fe en Dios por la fe en la ciencia y la técnica, arrastraron cambios y pérdidas inexorables para el hombre. El hombre moderno perdió el centro de estar bajo el poder de Dios, con su separación de la naturaleza al crear otro mundo opuesto, el de la cultura, y la posibilidad de la trascendencia a través de la historia (Villoro, L., 1994).

La modernidad como el dominio racional sobre la naturaleza y la sociedad, supuso la superación de la escasez, del hambre y la miseria humanas. Las ideas de justicia, libertad y fraternidad constituyeron las ideas del proyecto de emancipación del hombre de un proyecto que hoy se concibe como acabado e incompleto.

En los albores del siglo XX, descubrimos todos, el fracaso de estos ideales y asistimos a una destrucción imparable del mundo en un siste-

ma derivado del pensamiento racional de la modernidad: el capitalismo. El proyecto emancipador de la modernidad se desmorona ante nuestros ojos y se demuestra con la caída de los sistemas totalitarios y la decadencia del liberalismo y del régimen de mercados. Sin embargo, en nuestro contexto latinoamericano la idea de la modernidad está aún vigente, la idea se visualiza como posibilidad de integrar a las comunidades que padecen el sufrimiento y el abandono y así puedan desarrollar sus potencialidades mediante la modernización de sus instituciones y el mejoramiento racional de sus procesos. En este afán aparece la escuela como la unidad central del proceso de modernización y lugar de formación del capital humano para la transformación de las sociedades en desventaja económica en la región. De ahí su articulación conceptual con la modernidad como punto de partida para un análisis teórico en este texto.

La escuela y su obligatoriedad fueron impulsadas social y políticamente desde finales del siglo XIX, pero es en la primera mitad del siglo XX que se concreta en la declaración de los derechos humanos y la declaración de los derechos del niño que la imponen como un instrumento de desarrollo individual, social y de carácter emancipatorio para todos los individuos, particularmente para la niñez (Sacristán, 2000). A pesar de que para los enemigos del desarrollo social la escuela no debía proponerse para todos y restringirse sólo para los sectores favorecidos, la escuela ha representado para los impulsores del modernismo progresista el instrumento más adecuado para lograr justicia social. La educación y con ella la escuela contribuye en la promoción de la idea de progreso sin fin en la historia de la humanidad.

La fe en la educación se nutre de la creencia en que ésta puede mejorar la calidad de vida, la racionalidad, el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión entre los seres humanos, el descenso de la agresividad, el desarrollo económico, o el dominio de la fatalidad o y la naturaleza hostil por el progreso de las ciencias y de la tecnología propagadas e incrementadas por la educación (Sacristán, 2000, p. 19).

Aunque para algunos es un fenómeno contradictorio en el sentido de que para unos representa progreso, para otros es el lugar de la forma-

ción del capital humano y para otros sólo es la fuente del saber para el combate de la ignorancia y la irracionalidad, en suma la escuela es promisoría en muchos sentidos, según las representaciones sociales que se tienen de ella (Sacristán, 2000).

La educación moderna se la ve como el lugar que cumple con determinados fines y objetivos: fundamentar la democracia, estimular el desarrollo de la personalidad del sujeto, difundir e incrementar el conocimiento y la cultura, insertar a los sujetos en el mundo, y, custodiar a los más jóvenes, supliendo a la familia en los aspectos disciplinarios y el control de las conductas.

Particularmente en la finalidad de estimular el desarrollo de la personalidad del sujeto, se alude a la idea de que la educación que ampara a los sujetos implica:

(...) considerar en ello su idiosincrasia, su biografía, su libertad, su autonomía y su radical individualidad como insoslayables referencias para los métodos pedagógicos. En las escuelas tiene que asentarse la tolerancia y facilidad para que cada sujeto encuentre posibilidades de ser respetado y pueda realizarse con un cierto grado de autonomía, reconociéndole la capacidad y el derecho de elaborar y perseguir proyectos personales, junto al derecho a la privacidad personal, a la libertad para expresarse y a la posibilidad para asentar su identidad y sentirse semejante a quienes él quiera (Sacristán, 2000, pp. 24-25).

Pero entendida la educación como derecho, señala Sacristán, sólo es posible bajo ciertas condiciones: las condiciones o infraestructura que la hagan realidad, las posibilidades de los sujetos que asistan a ella, sin los obstáculos de la vida de los sujetos o de la vida escolar que dificulten su acceso normal a ella y la posibilidad de prescindir del trabajo de los niños que constituye el principal obstáculo.

Ya desde el siglo XIX y hasta nuestros días el reto de la igualdad de la escuela moderna se prolonga a las condiciones en que opera la escuela como lugar de formación. Podríamos preguntarnos si la escuela funciona como unidad igualadora en nuestro contexto al grado de considerar

todos aquellos elementos externos que le rodean y asumirlos como parte de su reto social de atención. Quizá debamos también recuperar la idea del fin de la modernidad como punto de análisis para buscar, en el recuento de los daños, la funcionalidad de la escuela en el terreno de la transición de un periodo a otro, de la posmodernidad, periodo que no deja de significar confusión teórica y práctica.

Este fin ha sido proclamado por muchos analistas que arguyen la aparición de un vacío de sentido del hombre con respecto a su orientación en el mundo. Este vacío se acompaña de nostalgia, desilusión y desencanto por las utopías de la modernidad. A este momento se ha dado por llamar, época posmoderna. Este desencanto, esta desilusión generalizada, dejar de creer en estas ideas de la modernidad, puede conducir, en opinión de Villoro (1994), a un retorno nostálgico a creencias religiosas ancestrales, a un realismo escéptico que negaría la función de la ciencia y la técnica para beneficiar al hombre, de donde derivaría en una desesperanza del cambio social y un sinsentido de la acción humana solidaria.

Por otro lado, podríamos señalar como un aspecto importante el hecho de que en la modernidad se padece las consecuencias de la caída del sistema religioso y la crisis de las estructuras de acogida del sujeto: la familia, la ciudad, la Iglesia que lo arropaban y consolaban con las estrategias de formación y cuidado del cuerpo y el espíritu que ofrecía. La escuela como una de estas estructuras de acogida pierde su sentido afectando la salud del individuo y las colectividades (Duch, 1998). La cultura se ve impactada por un proceso de *destradicionalización* acelerada en la modernidad. Para Duch (1998), es esta celeridad que fragmenta a las comunidades, porque la dinámica de transformación y cambio exige tiempos adecuados y rítmicos que dan cauce a las tradiciones. Con la celeridad de los cambios, las estructuras que soportan las pautas culturales son penetradas y debilitadas. De ahí que ocasione una desorientación del individuo y una pérdida de sentido de la acción. Duch (1988, p. 39) señala al respecto:

(...) resulta imposible establecer bases ideológicas y axiológicas comunes, que permitan el entendimiento y el diálogo no sólo entre las diferentes generaciones sino también de uno consigo mismo. Se ori-

gina, en definitiva un clima de extrañamiento y alejamiento que repercute en todas las relaciones sociales, a nivel personal y colectivo.

Para reconocer los cambios significativos que definen a la modernidad y comprender la complejidad que la acompaña habría que revisar algunos planteamientos sobre su naturaleza y consecuencias. Al respecto, señala Touraine (2001) en la modernidad, entendida esta como una fase del desarrollo de la humanidad, no existía la ruptura entre el mundo vivido, es decir, la experiencia y el sistema social. Esto significa que tanto el actor como el sistema tenían una perspectiva recíproca, el sistema representaba un conjunto de mecanismos y reglas y al actor social podría considerarse dirigido por valores y normas interiorizadas. Hoy podemos decir que vivimos una ruptura eminente entre la economía y las culturas, es éste el proceso de *desmodernización* que plantea Touraine (2001), como proceso consecuente al de la modernización y que está afectando, como lo hizo el proceso de modernización de la vida desde los siglos XVII y XVIII, de manera directa las relaciones sociales e identitarias de los sujetos, al fragmentar la experiencia de los individuos y colectivos, individuos que pertenecen simultáneamente a varias generaciones, naciones y sociedades, se desencadenan cambios de concepción y acción que obligan a la humanidad a replantear su destino.

Los cambios en las experiencias de vida de los sujetos en la desmodernización, según Touraine (2001), se deben a que ya no podemos encontrar la forma de resistirnos al embate de las fuerzas que nos controlan desde distintos puntos y provocan confusión y malestar cultural generalizado. La desmodernización que sufrimos ahora —dice Touraine— tiene que ver con la desinstitucionalización y la desocialización del hombre en la vida cotidiana. Esta desinstitucionalización representa el debilitamiento o desaparición de las normas y los juicios de normalización. Se trata de la desaparición de las reglas de la sociedad que propicia la aparición de nuevas estructuras sociales desnormalizadas y nuevas conductas sociales. Es en suma una ruptura entre el sistema y el actor social.

Al respecto, sentencia Touraine, de manera contundente, que sólo una política del sujeto, es decir, una apelación al compromiso del su-

jeto es como se puede responder a la disociación de la economía y la cultura. En esa política la escuela sería la institución central convirtiéndose en el lugar donde la idea de sujeto personal es el centro de la reflexión y acción social. En ese sentido la institución escolar juega un papel preponderante en la configuración de las identidades, incluida la identidad nacional en esta fase de desmodernización que presenta a las instituciones como órganos decadentes e ineficaces. Pero ¿qué es la escuela y cuál es su papel como unidad social y cultural en nuestro contexto?

Escuela y cultura. Articulación posible

La escuela como centro de formación constituye un espacio cultural. Sin embargo sabemos que no responde a las exigencias y demandas del contexto, por un lado, y por otro no se adecúa a la cultura en la que está inserta. Comencemos por revisar los rasgos del contexto de la escuela mexicana.

En los actuales estudios de la problemática social de México la referencia a su condición pluricultural es una constante. Es la constitución política de nuestro país, el marco legal que rige la vida de los mexicanos, que remarca y puntualiza la composición pluricultural de la sociedad mexicana que deviene de la existencia de grupos originarios que constituyen el pasado indígena de la nación (*Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos*, Art. 2º.) El análisis sociológico de la transformación de las perspectivas en cuanto a la realidad pluricultural del país, ha demostrado que hemos pasado desde una perspectiva que temía reconocer esta diferencia cultural de nuestros pueblos, obligando a estos a la segregación, la marginación y el abandono, pasando por la idea de que los pueblos indios eran un obstáculo para el desarrollo económico, hasta la perspectiva del reconocimiento de la riqueza y diversidad cultural como motivo de preservación y orgullo nacional (Schmelkes, 2005).

La Constitución, señala Schemelkes (2005) reconoce desde 1992, la obligatoriedad de las instituciones educativas para operar un sistema educativo que permita

garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (*Constitución*, apartado B, fracción II).

Derivado de las modificaciones a la Constitución, relativas a educación y derechos lingüísticos que ponderan la necesidad de considerar a los niños y jóvenes indígenas como sujetos de derecho, de respetar su lengua y cosmovisión y de ofrecer la educación con un modelo pedagógico intercultural y bilingüe, los docentes de educación básica, media y media superior estamos obligados a reconocer las diferencias y atenderlas en el espacio áulico e institucional, sin embargo cabría preguntarse ¿qué implicaciones tiene este reconocimiento y qué sentido tiene para un proyecto social que busca a partir del reconocimiento social de las diferencias optar por una defensa permanente de la justicia y una igualdad social?

Se sabe que a pesar de los avances notables en materia de legislación y regulación de la educación y la defensa de la lengua en nuestro país, no se perciben muchas posibilidades de consolidar en la práctica cotidiana el marco legal avanzado que se ha construido en los últimos años. Muñoz (2004, p. 18) dice al respecto:

(...) no es seguro que la población indígena se apropie de los cambios jurídicos e institucionales favorables a la construcción y participación en una sociedad multicultural plural, debido a que perciben convergencias entre las reformas constitucionales y el neindigenismo del Estado con el ajuste económico, la apertura neoliberal y los costos económicos y sociales que ellos provocan.

Además las reivindicaciones indígenas reafirmadas políticamente por los objetivos gubernamentales de manera permanente de hacer reformas constitucionales hasta ahora permanece en un nivel declarativo (Muñoz, 2004).

Cultura e identidad ¿articulación imposible?

Para un análisis adecuado de las posibilidades de atender las demandas y necesidades de los sujetos en términos de responder a la esfera identitaria podríamos establecer una tercera relación conceptual, quizá la última relación que tentativamente se expresa como ejercicio de revisión y análisis académico: la cultura como construcción social y su relación con la identidad.

La cultura tiene ya un largo trecho como concepto central de la antropología, sin embargo cada vez más se pone en el centro del debate su significación y sentido para la investigación antropológica, filosófica o educativa. Se asegura con más frecuencia que hay una necesidad de reelaborar el concepto de cultura ante la volatilidad de su significado en la actualidad. De ello se deriva que hablar de cultura implica asumir su polisemia y complejidad y entender los dos sentidos básicos que adquiere en la actualidad: como categoría de análisis o cuerpo concreto y delimitado o entenderlo como mundo de prácticas y creencias de una sociedad (Giménez, 1993). Podríamos decir de entrada que la cultura ha sido comprendida como un mundo artificial que se opone al mundo natural. El hombre mediante la virtud y el estudio logra construir un mundo que lo coloca, por el hecho de permitirle realizarse a sí mismo, al nivel de los dioses. Construyendo este mundo, imita a Dios, constituyéndose en un segundo Dios y crea para sus propios fines todo lo que su capacidad creadora le permite (Villoro, 1994).

Entendemos con Giménez (1993) que el concepto de *cultura* ha cambiado de sentido por la influencia de los procesos sociales actuales. La concepción simbólica ha prevalecido en la tradición etnográfica que ve a la cultura como un conjunto de hechos simbólicos que expresa una sociedad y significan la vida de sus miembros. Esta significación tiene que ver con códigos de comunicación variados que regulan la interacción social. La cultura es, en este sentido, una constante semiótica

social. Esta semiosis se puede explicar por tres momentos que lo constituyen: la existencia de un código, la producción de significados con base en ese código y un intérprete, real o posible, capaz de reconocer el código, reproduciéndolo en forma de un código equivalente. Pero la cultura no es una parte de la sociedad como señala Giménez, no se le puede tratar como un ingrediente o como mera parte integrante de la vida social sino como una dimensión constitutiva de todas las prácticas sociales, de toda la vida social en su conjunto. Lo simbólico entonces tiene un carácter oblicuo y totalizador en el sentido en que se encuentra en todas las manifestaciones humanas.

La cultura acota Beuchot (2005: 9) puede ser entendida como: *el cultivo de todo aquello que nos ayuda a colocarnos en la realidad del entorno, no sólo natural sino también social*. Pero también se dice que la cultura está íntimamente ligada a la sociedad, tanto, que la desborda cuando aparece como producto social y representativo de la propia actividad cultural de los pueblos. El proceso de hominización incorpora la producción de objetos que buscan satisfacer las necesidades del hombre, sin embargo con los objetos que el hombre crea, el hombre va transformándose a sí mismo. Esta dialéctica incorpora junto a la producción de objetos, la producción de significados. Es este proceso semiótico que viene a distinguir entre lo material de la cultura y lo simbólico, atribuyéndosele a este último el verdadero sentido de la cultura.

Por otra parte, se dice que la realidad del símbolo no se agota en su función de signo sino que abarca también otras funciones y empleos que, por mediación del proceso de significación, los usuarios hacen de él un medio de intervención o una especie de dispositivo de poder con el que actúan frente al mundo (Beuchot, 2005). Aunque la cultura es identificada como correlato de la sociedad, como contraparte, también se la piensa como una parte de la totalidad, del sistema social, es decir, se la concibe como una sola dimensión de las prácticas sociales. Derivado de estas ideas se la piensa como un sistema autónomo, con cierta coherencia y autonomía que la separa del todo social. A diferencia del sistema social que está impregnado de prácticas que se concentran en nudos institucionales poderosos como la Iglesia, el Estado, etc., la cultura se rige por una lógica semiótica propia que representa una estructura aparte.

Podemos entender entonces a la cultura como un proceso de continua producción de significados, actualización y transformación de modelos simbólicos (...) a través de la practica social individual y colectiva, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados. Aunque esta idea nos remite a una dificultad operativa. La dificultad derivada de esta idea de cultura como una totalidad, como una sustancia inasible, capaz de atravesar todas las prácticas sociales, de ahí su carácter transversal, surge la cuestión de cómo pensar la cultura en su conjunto.

En este trabajo partimos de la idea de cultura, apoyándonos en Giménez (1993, p. 390), de modo que entendemos:

como la dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social, autónoma respecto a otras dimensiones, tanto en su configuración lógica como espacial; y como un sistema de símbolos que posee una real aunque débil coherencia puesta continuamente en riesgo a través de la práctica y, por lo tanto, sujeto a transformaciones.

Y estas transformaciones tienen que ver con contradicciones, con la idea de que los sistemas simbólicos están débilmente integrados, que son mutables y altamente permeables.

Un aspecto relacionado con el concepto de cultura es el de experiencia cultural, que se nos presenta por fragmentos, por “textos culturales” (Brummett, 1999, citado por Giménez, 1993), o bien, desde una perspectiva dinámica en que la educación y los modos de vida de las personas pudieran darnos elementos para su comprensión, en la vía de acercarnos a la naturaleza de la identidad como resultado de la interacción del sujeto con el contexto que lo abriga.

Un aspecto importante del análisis de la cultura como concepto articulado al de identidad es el de la distinción entre formas interiorizadas y objetivadas de la cultura, en el que se desprende la preponderancia teórica de la concepción de la cultura como un *habitus*, es decir, como parte de lo subjetivo del sujeto, en la idea de que no existe cultura sin sujetos que la recrean y construyen. Y, por otro lado, deriva en la postura de comprender que son las creencias y saberes que los sujetos poseen que dan identidad cultural a los mismos. Es decir, la cultura se

actúa y se vive, por lo que hay que estudiarla desde la perspectiva de los sujetos, de ahí la importancia de las representaciones sociales como parte del terreno del analista cultural.

A partir de la problemática de los sujetos que migran y se adecuan a las condiciones sociales, económicas y culturales de los pueblos que le dan acogida, más o menos de acuerdo a las necesidades y demandas sociales y culturales, podríamos decir que estamos ante una circunstancia particular de una dinámica cultural que debe ser analizada como objeto de estudio. La escuela primaria en Chiapas es ya un espacio que desborda la relación multicultural en cuanto que acoge a niños de varias regiones del sureste de México y a una parte significativa de migrantes centroamericanos. Esta aparente nueva circunstancia le demanda retos educativos como el hecho de tener que posicionarse ante la necesidad de plantear una educación cifrada en la identidad y particularmente en la identidad nacional como un tópico aún no desmembrado ni reconocido como contenido lleno de ambigüedades de sentido y significado para quienes tienen la obligación curricular e institucional de desarrollarlo como parte del trabajo docente en la educación básica.

Más allá del debate entre la teoría de la cultura como proceso semiótico y la que lo entiende como estructura de poder, es el análisis de los contextos y los procesos estructurados socialmente los que pueden dar cuenta de los elementos identitarios que la escuela considera o niega en el proceso educativo de los sujetos que no comparten los significados culturales de la mayoría. Se trata de entender el análisis cultural como dice Giménez (1993, p. 355):

(...) como el estudio de las formas simbólicas, es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativas de distinto tipos, en relación con los procesos y contextos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas (el subrayado es nuestro).

Después de esta breve revisión conceptual podríamos pensar en la posibilidad de abordar la temática de la identidad a partir de esquemas con-

ceptuales, como un asunto situado y contextualizado, de modo que no anticiparíamos reflexiones en torno de la identidad de nuestros sujetos de observación sin desatar los nudos conceptuales de los que hemos hablado antes. Es decir, considerando que la institución escolar como espacio de formación de la sociedad moderna no ha sido el espacio acogedor de los sujetos sino todo lo contrario, un espacio de fragmentación de identidades y descomposición de comunidades que han debilitado los principios organizativos que la sociedad moderna había puesto en la consideración más alta como resultado del avance de la humanidad; sin embargo, se la piensa como una unidad donde se construye la idea de nación y de lo nacional como base para la construcción de las nociones identitarias individuales y colectivas.

La escuela es el espacio ideal para la observación de las formas culturales que se usan para la configuración de las identidades y particularmente de la identidad nacional como uno de sus constituyentes.

De ahí la importancia de revisar los paradigmas teóricos y metodológicos que, desde la investigación educativa, pueden ser operados en la tarea del análisis cultural. La teoría del *habitus* y la teoría de las representaciones sociales pueden ser dos perspectivas que nos ayuden a explicar los nudos en la relación de estas articulaciones teóricas que nos orientan en la comprensión de la cultura, la identidad y el papel de la escuela en la configuración de las identidades de los sujetos, que en situación de migrantes se enfrentan a elementos distintos de su cultura original, entendida a esta como práctica social.

La teoría de las representaciones tiene cuatro funciones nucleares: una función cognitiva, una función identificadora, una función de orientación y una función justificadora. A partir de este paradigma podemos dar cuenta de la idea que los sujetos tienen de la realidad y justificar sus posiciones en función de ciertos pensamientos y creencias o prácticas, de manera que se legitima la toma de posición y los comportamientos observados en los sujetos de investigación (Giménez, 1993).

Por otro lado, la cultura es para Echeverría (citado por Beuchot, 2005, p. 12): (...) *el momento autocrítico de la reproducción que un grupo humano determinado, en un circunstancia histórica determinada, hace de su singularidad concreta; es el momento dialéctico del cultivo de su identidad.*

El discurso hegemónico presenta a la teoría de la identidad y la diferencia como discurso político ideológico. En él se plantea la idea del reconocimiento como solución al conflicto social de la desigualdad y lo hace desde el discurso escolar develando que entre el espacio escolar y el social hay rupturas que no son contempladas. Podemos asumir con Díaz y Alonso (2004) a la escuela como un espacio cultural y político en el que se disputan distintos sentidos de comprender y explicar la realidad. Es decir, la escuela es entendida como el lugar privilegiado de construcción de hegemonía y consenso, la escuela se ve como el lugar que conforma un espacio atravesado por relaciones de fuerzas que jalonan por el poder. Para Díaz y Alonso (2004) la ideología dominante impone a nivel discursivo y práctico la idea de la diferencia fetichizándola, convenciendo a partir de lo evidente (las diferencias). Las diferencias aparecen aquí como aspectos que no podemos negar de ningún modo.

Cuando la escuela categoriza al sujeto como alumno lo hace invisible como persona, pues esta categoría impide ver los elementos constitutivos histórico sociales que lo identifican como tal. La identidad no puede representarse mediante una dimensión o categoría del ser. Se trata más bien de una construcción histórica y dialógica en la que intervienen los otros que constituyen el grupo social.

Así, se define la identidad como (Díaz y Alonso, 2004, p. 171):

La identidad es una construcción oposicional necesariamente dialógica. Este proceso de representación, no es posterior a una referencia ya dada, sino que es constitutivo, se encuentra inscripto en la misma génesis de los grupos que se ven y se relacionan como diferentes (lo cual no significa afirmar que esta génesis se agote en la representación, sino que ésta resulta insuperable de los procesos históricos y las relaciones entabladas por los seres humanos en su vida social, cuyas huellas lleva a su vez inscripta en sí).

La objetivación de la identidad como dato empírico ha llevado a comprender erróneamente la identidad social. La relación que se postula responde a una relación lineal y biunívoca entre cultura e identidad. Esta identificación inmediata es lo que oculta la historicidad de las identidades.

El reconocimiento de la diferencia que se le exige hoy a la institución escolar, constituye un dispositivo de poder:

(...) tendiente a la modificación de las actitudes de los individuos, que sobre la base de un mandato ético, articula una dimensión estética (la celebración acrítica de las diferencias, en su versión estetizante) y una dimensión cognoscitivista (conocer al 'otro', que se ofrece como objeto de nuestra curiosidad y voluntad de saber) fuertemente subordinadas a una dimensión afectiva: conocer y valorar para producir una sensibilización frente a la diferencia (Díaz y Alonso, 2004, p. 176).

La vieja idea del humanismo señala Levinas (2001) conectado con las bellas artes y la alta cultura, desligada de la violencia y la explotación, han dejado de valer como referentes para explicar la identidad y realidad del hombre moderno. Desde la filosofía, particularmente desde la postura de Levinas (2001) se explica la emergencia de la subjetividad del ser, más allá de la conciencia como idea de encierro de sí mismo y las ciencias del hombre dan cuenta de ello, son precisamente las ciencias humanas que explican no la interioridad del *ser* sino su exterioridad. Es la apertura y la vulnerabilidad que explican al *ser* por su *darse* y *abrirse* al mundo.

La apertura es lo descarnado de la piel expuesta a la herida y al ultraje. La apertura es la vulnerabilidad de una piel ofrecida, en el ultraje y en la herida, más allá de todo lo que puede mostrarse, más allá de todo lo que, de la esencia del ser, puede exponerse a la comprensión y a la celebración (Levinas, 2001).

Bibliografía

Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: Siglo XXI.

Díaz, R., Alonso G. (2004). *Construcción de espacios interculturales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Giménez, G. (1993). "Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa", En: *Nuevas identidades en México*. Coordinador: Guillermo

Bonfil Batalla, México D.F.: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CNCA), pp. 23-54.

Levinas, E. (2001). *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI.

Muñoz, H. (2004). "Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad". En: *Escritos*, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje, No. 29, enero-junio de 2004, pp. 9-49

Sacristán, G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Morata.

Schmelkes, S. (2005). *La interculturalidad en la educación básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, México, 21 y 22 de Enero de 2005.

Touraine, A. (2001). *¿Podremos vivir juntos?*. México: FCE.

Villoro, L. (1994). *El pensamiento moderno, filosofía del renacimiento*. México: FCE.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.



Praxis y discontinuidad escolar

Germán Alejandro García Lara

Introducción

El análisis en torno a la conceptualización y diferenciación entre la praxis y la poiesis es uno de los aspectos que se revisan en este trabajo. Se plantea además, cómo toda actividad material supone a la vez una actividad teórica, cuya relación se analiza en un segundo apartado. Finalmente, se examina a la práctica desde lo educativo, espacio, en el que se destacan a partir de su relación con lo curricular y los rituales que se suceden, dos aspectos, los de ordenamiento y disciplinamiento escolar y, la continuidad, discontinuidad que manifiestan las prácticas escolares al articular los procesos de enseñanza aprendizaje respecto de las prácticas culturales diferentes a aquellas promovidas por la escuela.

La práctica

En el hombre moderno europeo se ha desarrollado una forma de relación con la naturaleza que ha tomado a esta como algo explotable, circunstancia que le ha constituido en un ser maquiavélico, individualista, de competición (Dussel, 1984, p. 50). Tal relación, excluye las formas de producción “tradicionales”, destruye y acaba la poiética artesanal, popular, histórica.

Al respecto Bernstein (2001, p. 43) expresa: *No existe una necesidad lógica, conceptual o histórica de que los imperativos sistemáticos deban destruir el*

mundo vital... Lo que ha sucedido en la sociedad moderna (y continúa sucediendo de un modo alarmante).

Su impacto en las sociedades latinoamericanas es advertido por Dussel (1984, p. 99), quien señala:

La introducción de nuevos objetos (...), crea nuevas necesidades de dichos objetos, crea nuevos usos, nueva cultura. La cultura nacional y popular entra en crisis y con ella la posibilidad de poder definir un contenido humano al proceso de liberación (...). En este choque y su resolución se juega el destino de las dos terceras parte de la humanidad, de toda América Latina, el África y Asia.

En *Filosofía de la producción*, Dussel (1984), se replantea la relación hombre naturaleza, aunado a una concepción de las relaciones hombre-hombre, a partir de la ética y la política. Tal relación supone una posición poiética o práxica, a través de las cuales es posible tejer por una parte, la relación mantenida con el entorno, la naturaleza, y, por otro de las relaciones humanas y su fundamento ético político. Práctica y poiesis son los términos que envuelven tales manifestaciones relacionales del hombre. La actividad práxica o poiética en el hombre y su relación entre sí y con la naturaleza ha cimentado tradiciones de abordaje de lo real, que en la época moderna deforman el mundo vital y permean el imaginario social.

Existen distintas aproximaciones sobre el concepto de *práctica*, su análisis ha sido referido contrastando su significado en dos tendencias (Beltrán, 1996). Por una parte, se le refiere en torno a elementos como la habilidad y la destreza, ámbitos estrechamente asociados a la productividad, y por otra, a partir del proceso de interacción, la toma de decisiones, aspectos estos últimos que destacan la deliberación, o *juicio práctico querido, el querer juzgado* (Dussel, 2011, p. 243), lo político o búsqueda del bien común de la sociedad. Así, en sociedades como la medieval y griega, se distingue entre:

(...) obrar (agere) y hacer o fabricar (facere). El agere u obrar se sitúa dentro del ámbito moral (desde el individual al familiar o político) y corresponde a actos que proceden de la voluntad (exvoluntate), es

decir, decisiones responsables fruto de deliberación libre. El *facere* o *hacer* se sitúa en el ámbito poiético y queda definido por el hecho de que su obra es exterior al agente (*faber*): la obra tiene una existencia independiente (*extra se existentem*) (Dussel, 1984, pp. 44-45).

Como se aprecia, en distintas épocas de la historia, ha sido motivo de análisis el abordaje de dos concepciones que privilegian formas de comprensión diferenciada de las acciones y relaciones del hombre. Los términos que se han aplicado son los de práctico (a) y poíesis o poiético (Dussel, 1984, p. 13):

(...) práctica viene del griego (*πραξις*: *praxis*), e indica la relación hombre-hombre; en especial la relación política, o las relaciones sociales de producción. Mientras que poíesis y poiético viene de otra palabra griega (*ποίησις*: *hacer*, *producir*, *fabricar*), e indica la relación hombre-naturaleza, en especial la relación tecnológica, o todo el ámbito de las fuerzas productivas, la división del trabajo, el proceso del trabajo, etc.

Aristóteles (citado en Dussel, 2011), explica cómo el acto poiético (*orthós*, *lógos poietikós*) daba cuenta del trabajo según ciertas reglas productivo-rationales, la *tejné* (*ars* en latín, que no técnica). Para el renacimiento, el artesano, se transforma en obrero calificado y la técnica en tecnología, por lo que aparece un nuevo *lógos*, el de la técnica científica. Este es factivo, fabricante, cambia la forma de la materia de la cosa real que sirve para algo, es funcional. En este proceso, cuando la aplicación técnica presenta limitaciones o ambigüedades, hace uso de la teoría, haciendo de esta una decisión técnica. Ello es importante, ya que contrapone la creencia común de que la técnica es la creación concreta de la teoría.

Nuestra sociedad, tan imbuída en la problemática económica y política, aspecto vinculado con las relaciones sociales, poco se ha desarrollado en el diseño tecnológico, de ahí que si bien se propone lo ético, lo político, como un elemento primario ante el desarrollo tecnológico, no se trata de excluir el ámbito de la productividad, sino considerar una

filosofía completa del acto productivo, que reúna (...) *actos aparentemente tan diversos como el lenguaje o la producción de signos, la tecnología con todas sus formas, las artes y los diversos tipos de diseño* (Dussel, 1984, p. 13).

Una perspectiva práxica, asume la concepción de *alteridad*, y en consecuencia de la *racionalidad dialógica participativa*. Esta, se basa en el reconocimiento y respeto del otro y de los otros en el encuentro, la interrelación, momento clave sobre el que se fundamenta el desarrollo humano. Tal racionalidad tiene como punto de partida la inteligencia práctica, de la cual emerge la inteligencia poiética, que a su vez da origen a la inteligencia teórica (Beltrán, 1996). Desde este enfoque, el hombre nace en lo humano, se nutre, desarrolla y desenvuelve en lo humano, esta es la experiencia de las experiencias, la relación primigenia, fundante. Toda la relacionalidad del hombre se inscribe necesariamente dentro de lo humano en primera instancia, y tan sólo a partir de esta puede acceder a la relación con la naturaleza.

Kosik (1967), plantea que la praxis representa el modo específico del ser del hombre, es inherente a éste en cada una de sus expresiones, por lo que se constituye y lo determina en su totalidad. Al constituir la praxis el aspecto nodal del ser hombre y pensar su relación con el otro como su experiencia fundante, es posible tejer entonces una perspectiva clara de la relación práctica. Práctica viene de la palabra griega praxis que significa acción, obra. La *Praxis* es:

(...) el acto que se dirige a otra persona humana; acto hacia otra persona y relación misma de persona a persona. Praxis es un acto que efectúa una persona, un sujeto humano, pero que se dirige directamente a otra persona o indirectamente. La praxis es la manera actual de estar en nuestro mundo ante otro; es la presencia real de una persona ante otra. Praxis es la relación misma de dos o más personas, la relación práctica entre personas es la praxis (Dussel, 1986, p. 16).

Queda claro que la praxis no es la poiesis, aunque forman parte de una comprensión completa del acto productivo, la poiesis depende de la praxis, pero el desarrollo de la poiesis condiciona a su vez el desarrollo de la relación entre los hombres, aspecto sobre el que se construye la

ética y la política. Se trata pues de dos relaciones que se complementan, de la que se establece con la naturaleza a partir de aquellas que se dan entre los hombres. Tales relaciones que subyacen a los actos de las personas, son la base de la comprensión de la realidad humano social. Kosik (1967, p. 239), aborda la problemática de la praxis en la filosofía materialista, planteando que: (...) *la realidad humano social, se presenta como lo opuesto al ser dado, es decir, como aquello que forma el ser humano a la vez que es una forma específica de él.*

La realidad, es así, obra y manifestación del hombre, por la cual es posible advertir su experiencia creadora a través de la práctica, tal experiencia recrea, hace comprensible pero también contiene los elementos explicativos de la realidad como totalidad. La actitud práctica es la constante del hombre, de su ser en el mundo, su acción se realiza como un elemento que permite ir hacia la búsqueda del bien común, sustrato esencial de la actividad política en que la deliberación y toma de decisiones son acciones centrales en la relaciones que se operan y obran con otros y en otros. Sánchez (1967, p. 245) incluye a la actividad en su concepción de praxis. Para este autor, toda praxis es actividad, pero no toda actividad es praxis. Por actividad en general se entiende: (...) *el acto o conjunto de actos en virtud de los cuales un sujeto activo (agente) modifica una materia prima dada.*

Los actos que se refieren no son precisados ni tampoco lo que emerge de estos en términos de resultados o productos. La transformación que se explica sugiere un desarrollo activo que acontece y se realiza como tal, no solamente como algo que puede ocurrir sino que se da realmente. En el hombre, dicha actividad pone de manifiesto que los actos sobre una cierta materia tienen como elemento primario el concebir el resultado a obtener o fin, lo que ocurre de manera interna y sólo más adelante ello se configura como un resultado o producto efectivo y real. De este modo, los actos siempre preceden en su concepción a las condiciones mediante las cuales se construye la visión de aquello que se realiza, pero también y sobre todo, por lo que aún no existe y no se ha realizado de manera efectiva, pero que constituye el medio por el cual se llega al resultado real de las acciones; por ello, en este proceso prima la expectativa creada a partir del futuro, la adecuación a fines.

Ello, constituye una condición nodal para diferenciar entre la actividad humana y la natural, no es conciencia ingenua o supeditada a la experiencia, sino que conlleva al desarrollo de la conciencia como la anticipación hacia el futuro del resultado concebido y del producto tenido como resultado de la actividad. Sin embargo, el mundo del hombre no se nutre de acciones que se articulan sin más a una adecuación a fines y el resultado de la actividad, sino que por el contrario, es más común advertir acciones en que no existe coincidencia entre intención y resultados. Esto ocurre, debido al desconocimiento y falta de conciencia de los procesos económicos y sociales, así como por la discrepancia entre los fines que son adoptados por los grupos sociales y las personas, lo que lleva a contraponer no sólo la secuencia de actos que se realizan, sino los resultados que se esperan de tales actos.

La actividad humana es contradictoria y compleja y puede tener estas particularidades, no obstante, puede afirmarse que como actividad que se realiza a partir de ciertos fines, da cuenta del desarrollo de la conciencia, lo que es exclusivo del hombre. Como señala Kosik (1967, pp. 258-259):

Los hombres entran en una situación dada independientemente de su conciencia y su voluntad, pero apenas se encuentran en ella la transforman..., y añade Con respecto a esta acción, la situación dada se presenta como condición y premisa; a su vez, la acción da a esta situación determinado sentido. El hombre no supera (trasciende) originariamente la situación con su conciencia, intención y sus proyectos ideales, sino con la praxis.

Una consecuencia sumamente importante de este hecho es que una vez que se prefigura un fin, también se asume una cierta postura frente al contenido que de la realidad se expresa en dicho fin. Como tal fin no se corresponde necesariamente a lo que existe en la realidad, se anticipa a ella y prefigura otra que no tiene ese lugar aún. Los actos que le integran son a su vez aspectos que se suceden como actividades reales, no sólo en el contenido ideativo de la conciencia. En ese sentido prefigurar tales actos conlleva a adecuar la propia actividad con lo que la anticipación tiene un componente efectivo, de producto, incluso antes

de concluido el conjunto de actos que lo integran. Esta adecuación a fines, explica Sánchez Vázquez (1967), se manifiesta como producción de conocimientos, a través de conceptos, hipótesis, teorías o leyes mediante las cuales el hombre conoce la realidad. Este hecho no se da en el sentido de conocer por conocer, sino para un fin; por ello, la actividad de la conciencia, elemento nodal de toda verdadera actividad humana, se desarrolla como adecuación a fines y producción de conocimientos en íntima unidad.

Dussel (1984) lo explica de este modo, en el acto productor se fabrica a partir de un modelo, en la que la idea de producir, de fabricar, ocurre antes en la mente de quien la produce, por ello, el objeto futuro, acontece como intención, pensada, y sólo posteriormente, ello se presenta como un objeto producido de una cierta materia. Aunque hasta ahora se ha destacado la relación entre la adecuación a fines respecto de la actividad de producción, es importante destacar que la actividad de la conciencia posee como atributo central el plano ideativo, el que tiene como límite no poder realizar la transformación de la realidad, ya que su actividad no es objetivable ni se concreta en una serie de actos de transformación de la materia sino en el plano de la ideas. De ahí que aunque indispensable para llegar a una visión distinta de lo posible, ello no se constituye en actividad objetiva, real, praxis. La actividad práctica es la que mantiene como característica el ser objetiva, real, de actuar a través de ciertos instrumentos para llegar a ciertos resultados. La actividad práctica acontece junto a la actividad teórica y da sentido y razón de ser a ésta.

Sánchez Vázquez (1967) observa que la actividad práctica puede adoptar diversas formas de praxis: productiva, artística, política, experimental. En esta última, que se aplica sobre todo en la ciencia, el fin inmediato es teórico, sin embargo también puede corresponderse a otros ámbitos como el educativo, en que el experimento no está al servicio directo e inmediato de una teoría, sino de una forma específica de praxis, de la actividad práctica correspondiente.¹

¹ Al contrario de lo que expresa Dussel, que relaciona la práctica con la política y su correspondiente relación a la educación respecto a la toma de decisiones, Sánchez Vázquez, lo objetiva desde la dimensión experimental que integra entre otros ámbitos el de la educación.

La praxis, se presenta así como una actividad material, transformadora, y adecuada a fines, base de la actividad teórica, la cual es actividad espiritual. No obstante es menester aclarar que la praxis no es exclusivamente material, ya que requiere de la actividad teórica expresada a través de los fines y conocimientos, de ahí que son elementos que se integran en una unidad cuyas relaciones es necesario precisar.

Relación práctica-teoría

En los griegos, la distinción entre teoría y práctica no tenía la misma explicación que se atribuye en la actualidad a ambos procesos, ya que esta última hacía referencia a una forma de vida dedicada al bien humano, en tanto que lo teórico daba cuenta de la actividad contemplativa del filósofo.

Carr y Kemmis (1988) escriben al respecto que las disciplinas teóricas se orientan a la búsqueda de la verdad en tanto que las de carácter práctico abordan aspectos de la vida ética y política. Bárcena (2005) señala que en la educación, la dimensión teórica conlleva una relación con una práctica que necesariamente se construye desde un plano ético, deliberativo, cuya acción no puede entenderse sino a partir de los agentes que interpretan tales acciones y las de los otros.

Para Kosik (1967), la unidad entre la teoría y la práctica, constituye el postulado más alto de la filosofía materialista. Sánchez Vázquez (1967), plantea que la actividad teórica por sí sola no es praxis, ya que la teoría por sí misma no lleva a la praxis, más aún, en su forma ideativa, niega ésta de algún modo. Esto debe verse más como una diferencia que es fácilmente apreciable en las relaciones entre ambas, que como una oposición, la que ocurre sólo si trata de abordarse la práctica sin teoría o bien se pretenda dar cuenta de la realidad desde una lectura teórica que olvida el hecho de que lo que ésta constata justamente es la práctica. Dicha relación es abordada por Kant (citado en Kosik, 1967), quien señala que los ignorantes en su supuesta práctica, consideran superflua la teoría, o bien de la afirmación de que la teoría es buena de por sí pero no sirve a la práctica.

En el idealismo, la teoría guarda un lugar privilegiado respecto de la práctica, la cual no se reconoce como un elemento que explica o fundamenta la teoría, por el contrario, se le considera como una extensión de ésta, que mantiene el lugar central en el proceso de conocimiento, atribuyéndole incluso un lugar próximo o igual al de verdad. Esta teoría racionalista de la acción, fundamenta una relación de poder para aquellas tareas que priorizan la teorización por encima de la práctica (Kemmis, 1990). Sin embargo, debe insistirse en la relación y unidad entre teoría y práctica, que a su vez entraña elementos de autonomía y dependencia. La teoría depende de la práctica, en cuanto que esta determina el horizonte de desarrollo y progreso del conocimiento. La práctica en la comprensión del proceso de producción es la razón por la cual tiene sentido la teoría, toda vez que se relaciona con el conjunto de acciones concretas y necesidades prácticas del hombre social.

Un elemento central en este planteamiento es la consideración de que la teoría responde tanto a las exigencias y necesidades de la práctica que le condiciona y orienta, pero también predice y anticipa una práctica que aún no existe. De este modo, la práctica al ser el elemento sobre el que se supedita la adecuación a fines, no permite que esta influya en su desarrollo ni se adelante en tiempo a ésta. Lo que se tiene es un fin, la anticipación ideal de lo que aún no existe pero que se desea exista como tal. Si bien se propone a la práctica como el elemento fundante a la vez que el fin de la teoría, tal relación no se da de manera directa, ya que el desarrollo de la teoría puede devenir estrictamente de otras teorías, cuya parcialidad o contradicciones den pie a la ideación y desarrollo teórico.

Es en este sentido que se plantea que aunque la práctica mantenga un papel predominante y determinante respecto de la teoría, con relación al conocimiento, no por ello se plantea un principio de identificación entre ambos procesos o de que una posibilite de manera inmediata a la otra, convirtiéndose en esta. La práctica sólo es posible mediante la teorización que de ella se realice, posibilitando con ello, la comprensión de la praxis. *La praxis, es pues, actividad teórico práctica: es decir tiene un lado ideal, teórico, y un lado material propiamente práctico, con la particularidad de que sólo artificialmente podemos separarla una de la otra* (Sánchez, 1967, p. 297).

Dussel (1984), plantea al respecto que en la realidad, el proceso productivo condiciona materialmente toda instancia especulativa, ideológica y aún científica. Habermas (en Bernstein, 2001, p. 42) por su parte expone: *La teoría quedaría radicalmente incompleta si no captásemos cómo se fijan los diferentes tipos de acción y la racionalidad en las instituciones sociales históricas y en las prácticas, cómo cambian y se desarrollan en tiempo histórico.*

Explicar la articulación entre teoría y los tipos de acción, sólo es posible a partir del análisis de lo histórico, su dinamismo, de las formas en que las acciones ocultan y se ocultan en las prácticas con lo que se develan las formas en que las instituciones sociales se desarrollan y sus prácticas configuran un proyecto de sociedad. La phronesis o disposición moral para actuar de manera correcta, es el elemento problemático que irrumpe contra lo obvio de la práctica o de ese cuerpo *verdadero* de conocimientos o teoría, descubre la necesidad de revisión y reconstrucción de los saberes constituidos como verdades.

Sánchez (1967), realiza una fuerte crítica a los planteamientos que enfatizan a la teoría sobre la práctica o de esta sobre la teoría, señalando la falacia de las argumentaciones presentadas por el pragmatismo en cuanto práctica desligada de la teoría, así como de las tesis que desde el idealismo pretenden constituir la teoría como omnipresente respecto de la práctica, desde posturas antagónicas, no complementarias. Desafortunadamente, tales formas de abordar la realidad se encuentran en lo que comúnmente se ha citado como sentido común. En esta manifestación de la conciencia, lo práctico se dimensiona exclusivamente en su sentido utilitario, sin actividad teórica, es asumido pasivamente de forma acrítica ante el mundo, de ahí que la recuperación que se hace de la realidad es directa, pero al mismo tiempo no cuestionable de otra manera que no sea la propia vivencia del hecho, lo que la hace obtusa y acrítica. Esto es lo que se denomina practicismo, en una práctica que se aleja de la teoría.

En este punto es pertinente aclarar que la racionalidad poiética o técnica es diferente de la actividad no especializada, de la experiencia (empeiria); siguiendo a Habermas (citado por Bernstein, 2001, p. 42), el proceso de racionalización significa: *aumentar la racionalidad o lo razonable de una forma de acción social.* De ahí que se diferencia del empirismo a

partir de la premisa de que es posible conocer las razones de las acciones. La relación entre verdad y utilidad en el pragmatismo presenta una subordinación de la primera en la segunda, de manera que la utilidad al ser caracterizada como eficacia o éxito de la acción humana, situada en el ámbito de lo individual, personal y subjetivo, se contraponen a la acción de transformación que caracteriza una práctica, de actividad material, no sujeta al individuo. La concepción utilitarista se vincula al pragmatismo filosófico, en el que necesidades prácticas y conocimientos se proponen de manera articulada en la explicación de lo real, en tanto que lo verdadero es referido exclusivamente a lo útil, lo que no considera que el conocimiento sea desarrollado mediante el trabajo de la conciencia cognoscente en interacción con la realidad. Esta visión de la práctica es lo que Beltrán Peña (1996) señala como *empirismo*. Al abundar en este posicionamiento sobre el empirismo, se tiene que la comprensión de lo real, de lo que denominamos realidad y su referencia en el proceso de producción de conocimientos, incluye en principio el conjunto de representaciones y percepciones de que disponemos; objetivada mediante un proceso analítico en generalizaciones de lo empírico o nociones, constituye en sí un componente ideológico en sentido epistemológico. Esta realidad, representa lo que solemos denominar “lo concreto” (sinónimo ingenuo y a veces corolario de lo real); lo concreto aparente, que designa la identificación de semejanzas y diferencias analizables pero que no implican la explicación del hecho (Braunstein, 1990).

La ruptura epistemológica o la producción de un cambio de problemática del conjunto de interrelaciones circunscritas a estas abstracciones simples, posibilita determinar el objeto de conocimiento, que contrastado por la teoría, en una constante revisión técnica, metodológica y conceptual permite dar cuenta de lo concreto real y de su presentación bajo la forma de lo concreto aparente y comprender en contraparte la totalidad. Totalidad que a su vez sólo puede ser reconstruida en la concreción del objeto estudiado.

Prácticas escolares

La actividad política o acción humana social práctica, incluye junto a otras formas de acción a la pedagógica, cuyo discurso entrecruza permanentemente la educación referida en el hogar, que prepara al hombre para formar parte de una comunidad política y la referida por la cultura en la que crece para formar un hogar (Dussel, 2011). Así, todo sistema pedagógico educa desde el *ethos social*, pero se apoya a su vez en instituciones como la escuela o los medios de comunicación masiva, dos de las más importantes para la formación del hombre en la actualidad.

La escuela ha sido el motor de ese sistema pedagógico que aloja su presencia en distintas formaciones sociales, cuyas contradicciones, tensiones y discursos señalan también la necesidad de la acción social (Bernstein, 2001), que ha llegado a naturalizarse como el elemento fundante de la educación en la empresa moderna, con una presencia hegemónica en todas las sociedades, sin embargo, tal como lo expresa Sacristán (2000, pp. 33-34): *(...) es preciso llamar la atención sobre ideologías latentes, finalidades encubiertas de las prácticas educativas, consecuencias no previstas, sobre las actitudes y valores que se adquieren sin que sean un objetivo buscado de la práctica.*

Sobre dichas ideologías, Althusser (1988) ha señalado que el saber instrumental, y el saber simbólico, habilidades que encubren la ideología del grupo en el poder, son necesarios para la preservación de la sociedad capitalista. Bourdieu (1996), por su parte, destaca que los conceptos de capital cultural y capital económico, permiten una comprensión del lugar de los hombres en la esfera social y en la escuela en particular. Estos elementos ocultos, encubiertos, que se analizan desde la teoría curricular, son aspectos que mediatizan la actividad cotidiana de la escuela.

El currículum, no se considera como un plan de estudios, sino como objeto simbólico, de construcción cultural que organiza las prácticas, que a su vez son reestructuradas por la propia dimensión de la praxis cotidiana de la escuela. Las manifestaciones de dichas prácticas, pueden aglutinarse según la tipología de McLaren (1995) en rituales de instrucción, que se relacionan estrechamente con el trabajo de enseñanza en el

aula de clases; rituales de revitalización, o acontecimientos que procuran exaltar la motivación, el compromiso y adopción de formas de trabajo acordes con lo esperado para la comunidad y la nación; rituales de intensificación, que posibilitan estrechar las relaciones y pertenencia al grupo; y, los rituales de resistencia, o formas culturales que contraponen la normatividad y formas de proceder asumidas por la escuela para el desarrollo del trabajo académico. Si bien el currículum formal aglutina rituales de instrucción, de revitalización e intensificación, no deja de llamar la atención la manera que a través del currículum vivido, la puesta al día del currículum formal deviene en prácticas de autonomía, de resistencia como le llama Mc Laren, en que el abordaje de contenidos se ve trastocado por el cúmulo de situaciones que se viven y que no se constriñen al currículum formal, sino que lo enriquecen.

Los rituales expresan tras de sí los mitos de la cultura, de la comunidad, los que una vez que se instalan y se desarrollan habitualmente, dan certidumbre, credibilidad y seguridad a las personas. Los rituales los realizan los miembros con autoridad en la escuela, esto es, los directivos, docentes, el representante de los padres de familia, a tal punto que se naturalizan y se constituyen en prácticas cotidianas, cuya repetición y continuidad brindan un entorno de mayor predictibilidad a las acciones. Tales prácticas tienen la particularidad de constituirse en elementos hegemónicos y funcionales de las relaciones que implican el ejercicio de la autoridad, de la asunción de la disciplina en las escuelas, pero también para el practicante, de ser parte, de pertenecer al grupo, de ahí que a mayor acercamiento a la expresión del ritual, sus actos, su lenguaje, sus recursos, mayor interiorización de lo institucional.

Si bien estos rituales constituidos en prácticas no se establecen en el currículum formal, es evidente que forman parte de las acciones cotidianas y mediatizan buena parte de la actividad cotidiana de los diferentes actores educativos, no obstante, cada espacio escolar sedimenta sus propias formas, sus propios medios, sus propios tiempos para imbuir la particularidad de la vida escolar en cada uno de los espacios educativos.

Las prácticas escolares, se explican como el entramado de experiencias que se suceden en el entorno del aula y la escuela. González (2004, p. 44),

destaca que: *En ese escenario cotidiano de confrontación social (...) la realidad objetiva es interiorizada por los actores, pero al mismo tiempo es moldeada y conformada según una variedad de opciones posibles, de acuerdo con las prácticas y saberes individuales y colectivos que median la recepción.*

De Paz (2004, p. 24), por su parte caracteriza el concepto de prácticas escolares como *mecanismos de socialización (...)* como *socialización cognitiva*, como *socialización moral* y como *socialización relacional*, en definitiva como *socialización cultural en sentido extenso*.

Las prácticas se desarrollan en un espacio social circunscrito el cual no deja de mantener relaciones formales, sistemáticas y organizadas con el sistema educativo, otras comunidades, el Estado en su conjunto, todo en un sistema de intercambio acotado por los agentes educativos que lo conforman. Todo espacio social, constituye:

(...) un sistema de posiciones constituidas históricamente definidas a partir de los recursos que disponen los actores, en cuanto sujetos sociales, que suponen relaciones entre esas posiciones. Es decir, son las prácticas escolares cotidianas las que se configuran definiendo las funciones sociales que cada escuela asume (Clavero, Gilli y Klare, 2007, p. 226).

Como espacio social confluyen diversas acciones, desde las demandas, apoyos, participación, visitas o acompañamiento, que condicionan la manera en que se desarrollan las actividades de gestión, al mismo tiempo que dan autonomía al trabajo docente. La perspectiva según la cual se considere dichas acciones y la intrusión o no de otros agentes de la comunidad, configura una manera de desarrollar las tareas escolares, más cercanas o no al entorno local. Así, existe una dialéctica y una naturaleza diversa de la práctica escolar, concebida como actos problemáticos (De Paz, 2004), escenario de prácticas sociales diversas y contradictorias en que circulan procesos técnicos y críticos.

Dichas prácticas, confieren un sentido especial al trabajo de disciplinamiento, de ordenamiento de los alumnos, de modo tal que ha sido uno de los elementos sobre el que más estudios se han desarrollado. De acuerdo con Lourau (2001, p. 12), el espacio escolar, no es distinto de otras instituciones:

(...) la escuela no es una fábrica ni un cuartel; pero la organización de las tareas, su control, la sanción de los resultados, la ideología del esfuerzo, la interiorización de normas fijadas por los adultos, todo ello crea por lo menos homologías entre el universo del trabajo explotado y el universo del aprendizaje escolar.

La escuela, a la manera de la *exomologesis* cristiana, una de las formas de revelación del yo² busca en los alumnos su expresión dramática de pecador, con la verbalización continua de pensamientos llevada a cabo en una relación de completa obediencia a una voluntad ajena; otra de esas formas es la *exagoreusis* (Foucault, 1990), entendida desde el punto de vista de dos principios de la espiritualidad cristiana: la obediencia y la contemplación. Como explica Foucault (1990), al señalar el principio moral más importante de la filosofía antigua, el principio délfico: *Conócete a ti mismo*, expresa que éste es el que paradójicamente conlleva a la renuncia del sí mismo.

La obediencia conlleva el control completo de la conducta por parte del maestro, un sacrificio y renuncia del deseo propio del sujeto. Este es el escenario fundante de la observancia a las reglas en el salón de clases, reglas que si no son seguidas por el alumno, le vuelven sujeto del disciplinamiento escolar. La manera de reconocer si un alumno sigue las reglas y se disciplina, resulta del principio de obediencia al maestro en todo, del compromiso a una verbalización permanente, lo que se conoce como didáctica tradicional, estrechamente relacionada con el verbalismo y una estricta disciplina. Una de las prácticas escolares más usuales que realiza el docente son las intervenciones orientadas a ejercer el control disciplinario, más que a trabajar los contenidos (Barila, 2004), acción que Follari (1990) interpreta como la asunción por parte del docente de la demanda institucional hacia el alumno. No obstante, la realidad cotidiana no se muestra como una totalidad absolutizante, *el trabajo docente no refleja de manera coherente la normatividad pedagógica vigente* (Rockwell, 2007, p. 178). Más aún, se integra por elementos discursivos múltiples y diversos.

² El yo, según Foucault (1990), no es el sujeto sino el interlocutor interior de ese sujeto: uno mismo.

Desafortunadamente en la escuela moderna, es el docente quien organiza las actividades y define lo que es permisible en el aula (Sacristán, 1989; Díaz Barriga, 1990), teniendo como uno de sus principales cometidos el mantener la atención de los niños como sujetos pensantes (Rockwell, 2007), para ello, es de la mayor importancia, como se ha citado, el principio de ordenamiento y organización en torno a su figura. Esta es una forma en que la acción pedagógica condiciona el proceso de intercambio docente-alumno y hace visible la dominación social en el contexto escolar. Bourdieu y Chamboredon (1996, p. 62), explican que la acción pedagógica: *no es más que la imposición arbitraria de una arbitrariedad cultural dominante, en la medida en que es ignorada en su verdad objetiva de acción pedagógica dominante y de arbitrariedad cultural dominante*. Tal poder no deviene sin embargo de lo que el maestro es por sí mismo, sino en tanto se le mantiene en ese lugar. De esta manera la cultura le constituye y la red de significantes es la que le posibilita ser (Gerber, 1992).

En este proceso de dominación, la acción escolar de disciplina tiene como justificante el procurar la integración de los individuos a la sociedad. En esta, resulta sustancial el desarrollo de una práctica que aplica el sistema de reglas de la institución con su consecuente ordenamiento académico. Foucault (1976), enfatiza que el poder disciplinario tiene como función principal la de enderezar conductas, para multiplicarlas y usarlas. La disciplina, agrega Foucault (1976, p. 175):

(...) fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que se da a los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio (...) El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.

Este régimen de prácticas aloja relaciones de saber-poder, elemento clave en la comprensión de los esquemas normativos y disciplinarios en la escuela. La normalización individualiza al permitir las desviaciones, y, a medida que el poder se vuelve más anónimo y funcional, aquellos sobre quienes se dirige la disciplina, suelen estar más señalados, y, es

posible captar y contener más su angustia. El conocimiento que se tiene de aquellos a quienes se nombra como desviados, produce una realidad, ámbitos de objetos y rituales de verdad. En algunos alumnos, este conocimiento le atribuye faltantes, dificultades, por lo que se legitima el reprimirlos, excluirlos, el operar sobre ellos formas de rechazo, cuya simbolización muda a respuestas de agresión inconsciente, hostilidad, malicia, destructividad y culpa persecutoria, así como una fuerte necesidad de que el castigo ocupe un lugar central en su vida (Carveth y Hantman, 2003).

Se continúan así en el contexto escolar, prácticas de crianza contradictorias, maltrechas por el tiempo (y su falta); de escenarios monótonos, rígidos; con alumnos en minúsculo encuentro con los otros, detenidos en el espacio en pos de un goce catártico, de olvido, a partir de imágenes y estímulos siempre cambiantes que no se corresponden a la experiencia de todos los días, lo que les hace proclives a la búsqueda incesante de nuevas formas de actuación, rasgo señalado de la sociedad de consumo que se agrega en una ficción virtual, icónica del mundo. El alumno ha devenido ya no solamente en procesos de transgresión al esquema autoritario de la escuela, ahora también vivencia procesos de destitución³ y fragmentación. La respuesta a esta forma de proceder, es un intento férreo por desarrollar la obediencia a normas, más que atender a los deseos e intereses del alumno.

Al ser los herederos de una moral social que busca las reglas de conducta aceptable en las relaciones con los demás, nuestra moralidad insiste en que lo que se debe rechazar es a la persona, y, la escuela, representa quizá la institución que con mayor ímpetu enfatiza dichas reglas. Es común en las escuelas al atender a un alumno, negar en este, aquello que los otros han negado para uno mismo, el sentido de sí. Se asume la creación de normas y reglas, porque se considera como principio la salvaguarda de los principios escolares. El intento fallido de capturar el deseo del otro, mantiene un continuo exacerbamiento que va

³ La destitución subjetiva es efecto de la caída del Otro que la institución busca restituir en sus prácticas y cristaliza de hecho en su existencia misma. Pues se ofrece como Otro, lo que la sitúa siempre en referencia a la canallada.

desde una queja inocua a la irrupción de la agresividad vuelta hacia los otros. Este mecanismo histérico, envuelve procesos de simbolización que señalan el debilitamiento de la investidura escolar.

Además del disciplinamiento y ordenamiento al alumno, destaca la manera en que se incorporan o dejan de lado las manifestaciones que la cultura expresa a través de las experiencias familiares; el desencuentro entre estas y las actividades escolares, no sólo señala la omnipresencia que a la escuela se le ha conferido, sino que se desdennan posibilidades sin igual para desarrollar aprendizajes con sentido. Así, las prácticas aprendidas por los alumnos en el entorno de su familia, su comunidad, entran en conflicto en su tránsito por la escuela con las normas, disposiciones y contenidos que en ella se desarrollan, por lo que las prácticas familiares y comunitarias, se excluyen o se subordinan a las institucionales, y con ello, el potencial sociocultural que trae consigo. Algunos ejemplos lo constituyen las prácticas de disciplinamiento y uniformidad que se promueven mediante actos cívicos, rutinas, periodos o ciclos de actividades, el uso del uniforme, aspectos todos que ocultan las diferencias y estructura que configuran la vida en la comunidad. Este hecho ha sido claramente enunciado por Parsons (1990) quien señala esta concepción de emancipación de la vida familiar a partir de lo escolar, espacio que es colocado en un estatus más alto que el de la familia.

Adams (en González, 2004), explica que los grupos de relaciones entre dos unidades operantes de desigual poder relativo uno respecto del otro, configura lo que es llamado *dominio*, lo que conlleva a procesos de confrontación continua en una relación de dominio-subordinación. El maestro encarna el papel de mediador cultural y político en esta tarea, en que familia y cultura local, se ve contrapuesta a la escuela, cuya representación hegemónica tiende a negar o apropiarse su presencia y manifestaciones.

Según Cardús (en De Paz, 2004) se enfatiza la preeminencia de la escuela, dada la muy temprana influencia que tiene en los niños, que desde su formación inicial, se ve atendida a esquemas de recepción, alimentación, juego, trabajo con otros, que contraponen fuertemente las exigencias y normas de la familia, en un continuo-discontinuo ejercicio de prácticas cada vez más común en ambas instancias socializadoras.

No obstante, relativiza tal influencia, al plantear que tanto alumnos como padres de familia e incluso los propios maestros por su propia condición de origen (campesino, obrero), se oponen o matizan tales esquemas en el trabajo diario.

La escuela se caracteriza por generar elementos instrumentales, de ordenamiento que pueden o no coincidir con las formas que utiliza la familia. Aún en este momento en que los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de información y comunicación que Castells llama sociedad red (2001), debilitan y contraponen esquemas y prácticas no sólo pedagógicas, sino también de intercambio social, la escuela constituye un gran organizador de la experiencia personal del alumno, el problema, sin embargo, es que la relación hombre-hombre tiende a verse en un vacío de intereses, discursos y actividades, en que la elaboración de los aprendizajes no es mediada por la apropiación y desarrollo de los contenidos por los propios alumnos, a partir de su propia cultura, sino que se sigue una práctica de reproducción, que no reconoce a las personas que se educan ni le conceden un lugar en este espacio de aprendizaje. Con ello esta práctica está lejos de permitir la apropiación de lo real. Esta práctica, aleja aún más al docente del alumno, lo que no sólo les diferencia en el foso generacional, sino también en su interpretación del mundo a partir de lo que se dice, de la convencionalidad de los contenidos, los textos, los discursos, el lenguaje, las acciones, los conflictos, ignorancia, saberes, transiciones, dudas, preocupaciones ó expresiones. Son caminos que se bifurcan, en un des-encuentro de la palabra y la acción. El que la escuela se centre en el maestro limita las posibilidades de integrar los elementos culturales del alumno, e incluso contrapone los saberes que devienen de la familia y aquellos que la institución promueve. Ahí no cabe familia, experiencias previas, comunidad o cultura, sino lo que la escuela posea como ofrenda de consumo al alumno. Aun así, debe enfatizarse que ello no ocurre sin lucha, sin pugnas, ni desencuentros.

Para Bernstein (1993) la explicación del proceso educativo, no debe centrarse en el contenido de lo que se enseña, sino en el cómo ocurre dicho proceso. Explica así que existe un dispositivo de transmisión pe-

dagógica o estructura del proceso, que incluye aquello que se transmite, el contenido o mensaje, para finalmente llegar al dispositivo transmisor o prácticas pedagógicas bajo las cuales se comparten dichos mensajes. Mediante este proceso es posible caracterizar no sólo los elementos de tal dispositivo, sino también su interrelación. En estas prácticas orientadas a una formación enciclopédica que privilegia los procesos memorísticos de los estudiantes, individualista, de desvinculación con su historia, acrítica, no caben reductos de vivencia en comunidad, de recuperación del pasado para la comprensión del presente, del cuestionamiento ético, de una visión comprensiva del mundo. Las prácticas también incluyen actividades que no forman parte de la esfera de lo público, ni tampoco de las funciones pedagógicas prescritas en el currículum. Estas actividades pueden incluir el desarrollo de actividades deportivas, culturales, la enseñanza de ciertos contenidos, cuya importancia deviene de la cultura local.

Las prácticas constituyen nodos complejamente estructurados en que convergen tanto *las trayectorias de vida de los maestros y los sucesivos flujos culturales y pedagógicos* (Rockwell, 2007, p. 181). En este tránsito, los recursos de los maestros, constituyen un acervo inmediato y extraordinariamente rico que es retomado para constituir la propia práctica, la que supone distintos elementos discursivos, que se superponen a partir de los que Batjîn (1982) denomina *géneros discursivos*, que incluyen por igual la novela o el cuento, las formas de saludo, de abordar al otro, de saludar, los que se afinan en el espacio colectivo en que se sucede el discurso.

Uno de los problemas más importantes de ello es el desarrollo de un pensamiento acrítico, más bien técnico, por lo que sigue un curso de actuación según ciertos hábitos que le son conocidos, sin interrelación ante el otro, sin inteligencia teórica, es practicismo o conciencia ordinaria. De ahí que la consideración de actividad no es praxis. Por otra parte, la reflexión en torno a las teorías a partir de la propia práctica sugiere un proceder crítico, no obstante, tal reflexión debe acontecer sobre la realidad material y su transformación.

Conclusiones

Como principio de la razón, el hombre asume una postura dialógica participativa ante la sociedad y el Estado, que como principio de esperanza, constituye una forma de motivación ética que articula teoría y praxis en un proyecto emancipatorio, de encuentro con el hombre. Si en la práctica educativa de la escuela, el docente recupera y asume su lugar de mediación, es posible que el nivel de articulación que se sucede en torno a los patrones de relación entre los actores, posibilite la capacidad de agencia de los actores educativos implicados en esta tarea: alumnos, padres, comunidad. En este proceso, la utopía que modifica la realidad, apunta a una postura crítica y ética, en que la praxis, se presenta como una actividad material, transformadora.

Kemmis (1990, p. 7), señala que *la práctica de la educación es una forma de poder, una fuerza dinámica tanto para la continuidad social como para el cambio social*, dicha práctica se construye histórica y políticamente mediante los significados de la acción, asequibles no solamente por autoobservación, subjetivamente, sino y sobre todo, por la interpretación que los otros hacen de esta práctica, con ello, se arriba a una forma crítica de razonamiento, lo que abre la posibilidad de un proceder reflexivo, de participación en relación con el otro, proceso intersubjetivo que se manifiesta a partir del encuentro, del diálogo, diálogo negado en el vacío ético de la sociedad moderna, que se ausenta del reconocimiento del *otro* yo, como sujeto cuya revelación ocurre a través de la actividad práxica. Esta posibilidad de ver al *otro*, desde su dimensión histórica y subjetiva, denota y apertura la comunidad, en tanto que la totalidad centra en la unidad toda manifestación, de lo contrario se omite su reconocimiento.

La escuela no es solamente una vía de significados hegemónicos, sino también un espacio en que se encuentran diferentes flujos culturales, que si bien son asimétricos, no son unívocos, sino cambiantes y modificables. El punto nodal para comprender esta amalgama de procesos, se da mediante la capacidad del actor individual para procesar la experiencia social y proyectar formas de confrontación, aún en contextos de suma coerción.

Las diferencias presentes entre la vida familiar y la socialización escolar pueden ser analizadas desde los referentes de continuidad discon-

tinuidad (Cordero, 2002), o bien en situaciones de interface o puntos críticos de intersección en que se expresan discrepancias de valores, conocimientos o intereses cuyas interacciones conllevan múltiples formas de lucha y acomodamiento cultural (Long y Villarreal, citados en González, 2004). Asimismo, las prácticas escolares pueden estudiarse en su dimensión pedagógica en tanto construcción de aprendizajes por parte de los alumnos, lo que denota una cierta aproximación metodológica del proceso de enseñanza; cultural, en tanto se orienta hacia una relación dialógica entre los distintos agentes e instancias educativas; y políticas si mantiene una orientación que trastoca relaciones de subordinación por aquellas que establece el encuentro con el otro y su reconocimiento. El imperativo de que esta práctica deje de teñirse desde una perspectiva hegemónica y se construya en un escenario de conflicto, de tensión, de ruptura, depende de la reorganización y acción social de los actores a fin de desarrollar una conciencia social para construir una sociedad más justa e igualitaria y transformar la sociedad actual, en ella la práctica apela a la reconstrucción de la experiencia, tal es el reto planteado para la escuela, aporía del dilema ético de convencernos de la novedad que encierra la emancipación a través del encuentro con el otro.

Bibliografía

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículum*. España: Akal.
- Bárcena, Fernando (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. España: Paidós
- Barila, M. I. (2004). Algunas vivencias del malestar adolescente en la escuela. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. II, N° 2, Pp. 137-158.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

- Beltrán Peña, Francisco. “El concepto de práctica en la pedagogía y la didáctica”. En: *Revista Lúdico Pedagógica. Educación Física*, UPN. Año 1. Número 2, Abril de 1996. México. Pp. 11-16.
- Bernstein, R. J. (2001). Introducción, en: Giddens, A, Habermas J., Jay M., McCarthy, T., Rorty, R., Wellmer, A. y Whitebook, J. *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, Colección Teorema.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. España: Morata.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo*. México: Fontamara.
- Braunstein, N., Pasternac, M. y Saal, F. (1990). *Psicología: ideología y ciencia*. (15° edición). México: Siglo XXI.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carveth, D. L., Carveth, J. H. (2003). “Fugitives From Guilt: Postmodern De-Moralization and the New Hysterias”. En *American Imago*, 60(4):445-479, 2003. Documento disponible en línea: <http://www.yorku.ca/dcarveth/Hysteria.htm>
- Castells, Manuel (2001). *La era de la información*. Vol. 1. La sociedad red, Madrid: Alianza Editorial.
- Clavero, Romina, Tamara Gilli, Bárbara Klare Von Hermann (2007). “Lo público y lo privado en las prácticas escolares en escuelas rurales”. En: *Cuadernos de Educación*. Año V. Núm. 5. Córdoba. Pp. 221-230.
- Cordero Cordero, Teresita (2002). “Desencuentros entre prácticas escolares y vivencias familiares”. En: *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Volumen 2. Núm. 2. Pp. 1-17.

- De Paz Abril, Desiderio (2004). *Prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Díaz, A. (1990). “La escuela como institución (notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina)”. En: Biccice Gálvez, M., Ducoing, P. & Escudero, O. (Coords.). *Psicoanálisis y educación* (pp. 37-57). México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Dussel, E. (1984). *Filosofía de la producción*. Bogotá, Colombia: Ed. Nueva América.
- (1986). *Ética comunitaria*. Madrid, España: Ed. Paulinas.
- (2011). *Filosofía de la liberación*. México: FCE.
- Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. España: Paidós Ibérica.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Gerber, D. (1981). *El papel del maestro: un enfoque psicoanalítico* (Cuadernos de Formación Docente No. 15). México: UNAM.
- Giddens, A., Habermas J., Jay M., McCarthy, T., Rorty, R., Wellmer, A., y Whitebook, J. (2001). *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra, Colección Teorema.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- González, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, 1ª edición.

- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. España: Morata.
- Habermas, J. (1981). *Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Kemmis, S. "Introducción". En: Carr, Wilfred (1990). *Hacia una teoría crítica de la educación*. España: Laertes.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Enlace Grijalbo.
- Lourau, R. (2001). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrurtu editores.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI.
- Parsons, T. (1990). "El aula como sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad americana". En: *Educación y Sociedad*. Núm. 6. Pp. 173-195.
- Rockwell, E. (2007). "Huellas del pasado en las culturas escolares". En: *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212
- Sacristán, J. G. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. México: Morata.
- Sacristán, J. G. (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. España: Morata.
- Sánchez, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. México: Enlace Grijalbo.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata.
- Taba, H. (1987). *Elaboración del currículum*. México: Troquel.
- Taylor, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. México: Troquel.



La configuración de la universidad moderna en México. Devenir de sujetos y desencantos

Carlota Amalia Bertoni Unda

Introducción

La universidad es una institución moderna que alude a una parte de la función social de educar, formar profesionistas y científicos que se concreta en unidades específicas. Como institución, constituye identidades y posiciones sociales que definen formas de relacionarse y de afectividades de sus sujetos. Como proyecto modernizador, su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegurar la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de sus integrantes, en realidades en las que la complejidad se ha intensificado y en donde las universidades “tradicionales” han quedado anacrónicas en la actualidad, por lo que se consideran obsoletas, porque ahora se necesita garantizar el mercado y la selección de los mejores.

Su conformación ha devenido en tensiones y mandatos, que se movilizan en el orden de lo ideológico y lo político, que no está separado de los cognitivo y lo socioafectivo. Es una institución ligada al Estado nacional, vínculo que ha ordenado de diferentes maneras su dinámica y la fundación creciente de establecimientos universitarios. En México tendrá sus propias características, producto de la historia propia y del reclamo que lo institucional implica.

En este ensayo, abordamos desde la mirada propia, el devenir de la Universidad moderna en México, marcado por un momento fundante, ubicado en un mundo ajeno que se implantará a este país al mismo tiempo que se conformaba una modernidad colonizada, para después debatirse entre la democracia y el autoritarismo.

Abordamos también el tiempo de la democracia social, en la que no bien, se conformaría como Universidad de una nación “independiente” que tuvo que tratar de llegar, en la retarguardia, a la modernidad nacionalista entre la apertura y la clausura. No bien se consolida, después de la Revolución Mexicana, sobre las exigencias desarrollistas que la colocaron en la *marginación aprendida* de la modernidad globalizada, interpelada por el pensamiento único.

Se hablará formalmente de los deseos democráticos, al mismo tiempo que la meritocracia y el autoritarismo simbólico se posesionará de la voluntad de los universitarios; en este sentido se vivirá un tiempo de saturación y olvido por la exigencia de formaciones organizativas que desdibujan el pasado y las historias propias para instalarse en la productividad y la eficiencia competitiva.

Concluimos en nuestro ensayo que la comprensión del devenir de la universidad mexicana, sólo puede ser comprendido ligado al proyecto neoliberal del Estado mexicano. Por lo tanto, la universidad mexicana está conformándose como una universidad neoliberal, en la que los universitarios se reducen a una racionalidad instrumental vinculada a estereotipos y estándares evaluativos construidos en sociedades que se legitiman como las desarrolladas y poseedoras de “la verdad”, pensamos que está es una forma de existencia posible, mas no la única.

El nacimiento de la universidad moderna

La universidad, en tanto institución, es producción de la vida social, del entramado de relaciones, vínculos y discursos que tienen continuidad. Funciona de manera legítima y persiste, lo que implica un juego de explicitación del orden establecido como el único posible, a manera de organización para la distribución del conocimiento, además la formación profesional de los grupos sociales que acceden a las expresiones

más elaboradas y al dominio de los instrumentos, los cuales permiten ciertas maneras de creación de conocimiento; como institución tuvo que conquistar, en forma conflictiva, un espacio de acción que estaba ocupado por otras instituciones. Su historicidad como tal, se rememora a más de un siglo. Los diferentes establecimientos universitarios nacieron como

(...) escuelas vocacionales para la enseñanza profesional, se crearon para canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad. Como cualquier otra corporación, la universidad representa asimismo la organización de los miembros de un oficio —en ese caso sacerdotes qua intelectuales— para defender sus intereses gremiales e instaurar un monopolio en su beneficio, que era el de otorgar la licencia para enseñar y el de formar los profesionales de la naciente sociedad urbana en las especialidades de la época (...) a América Latina llegó con los conquistadores, cuando en el Viejo Mundo existían decenas (...) Fueron trasplantadas aquí junto con el poder y con la cruz (...) y a diferencia de la vieja universidad europea, ella nació de la voluntades de esos poderes antes que desarrollarse contra ellos [...] su establecimiento es otorgado desde arriba y fue, por un acto administrativo (...) (Bruner, 1990, pp. 14-16).

Sin embargo, la universidad moderna se resignificó en América Latina con la conformación de los Estados nacionales y las gestas liberales, en una lucha de poder-saber; como un intento de superar, en lo posible, la fuerte hegemonía que la iglesia contenía, en consecuencia, las condiciones más propicias para el surgimiento de nuevas prácticas universitarias modernas, estuvieron ubicadas en las aristas conflictivas establecidas entre los intereses contrapuestos de los principales actores de la época: la Iglesia y el Estado; era ineludible pensar a la universidad como un espacio en el que se debatía y se participaba en la vida socio-política del momento.

Se trata de un espacio de modernidad liberal, que acogió a la universidad moderna como la formadora de profesionales dedicados a un saber

científico, otorgadora de licencias para ejercer legítimamente las profesiones; especialistas habilitados para actuar en un mundo que exigía “orden”, “progreso”, “justicia”, “igualdad” y “libertad”. La tarea de formación se llevó a cabo desde modelos que han predominado hasta ahora para el ejercicio de ésta: el camino francés de facultades, escuelas e institutos, con el énfasis en formar profesionistas; el modelo alemán de facultades y departamentos, que dio predominancia a la formación de científicos y expertos en las distintas disciplinas; o bien combinando ambos. Una vez legitimada como una institución dedicada a la formación, con el paso del tiempo, se demandaron cada vez más la creación de nuevos establecimientos universitarios. La universidad se masificó significativamente en la década de los setenta del siglo pasado, al mismo tiempo que se delimitaba como un espacio para la vida académica y educativa.

De esta manera, con la búsqueda del saber para un espíritu grandioso y para contar con profesionistas que sirvieran al poder liberal. Su presencia legítima, se configuró mediante la acción profesional disciplinaria y el cultivo de la ciencia, en un contexto socioeconómico de creciente desarrollo capitalista. La delimitación de su función, a lo académico-educativo, se orientó a la formación profesional vinculado al campo laboral y a las funciones administrativas propias del Estado moderno nacional, así como a la producción de conocimientos aplicados a las actividades productivas de un mercado que se fortalecía y globalizaba. La universidad ofreció configuraciones y alternativas profesionales y culturales, que fueron avanzando y haciéndose más sofisticadas, conforme lo fue requiriendo el avance científico y tecnológico (Merceddu, 1994). Una de las configuraciones culturales (e ideológicas) es la ciencia, se trata de un discurso particular cuya práctica evoca la objetividad y trastoca la subjetividad, en ese sentido contribuyó a la socialización de los discursos universales de la sociedad capitalista. En términos de sistema político, el discurso científico ha expresado la hegemonía de significaciones de los sujetos que se colocan en el lugar del poder desde donde se orienta el proceso de modernización capitalista. Es también el discurso, en el cual el mundo es de cierta manera, con independencia del sujeto, que interpela y disciplina la voluntad de los que constituyen la universidad, que contiene una visión del mundo en

un devenir de interpretaciones o significaciones de lo que es y debería de ser la universidad; se expresan también procesos tensionantes que pueden observarse en la interacción-correlación entre el discurso social (mandato social), el discurso oficial (del poder-Estado) y el discurso de los sujetos¹ (de los universitarios).

El hecho de que la universidad moderna se gestara en la conformación de grupos con autonomía de los poderes de la Iglesia, cuestionando los saberes y conocimientos que legitimaban su poder hegemónico, posibilitó, por un lado, su alianza con los nuevos grupos de poder que se constituyeron con el Estado² nacional,³ convergencia de una racionalidad en la que se funden la educación “científica”, la formación del ciudadano con principios de laicismo, la profesionalidad y la fidelidad a las instituciones, lo que alude a procesos de identificación de los universitarios con el Estado moderno y da cuenta de las modalidades que en la historia reciente han asumido las universidades y sus formas de relación con el Estado, asimismo, quedará un espíritu de autonomía en el discurso de su historia, que se sigue sosteniendo formalmente en las denominadas autonomía universitaria y la libertad de cátedra; significantes que se contextualizan constantemente, pues la autonomía universitaria ha devenido en diferentes colocaciones frente al Estado, estando siempre presente el vínculo primario con la que se constituye.

¹ Un sujeto se constituye en actor universitario en la medida que ocupa un lugar en el entramado de discursos, normas, rituales, vínculos órdenes institucionales que confirmen a esta institución. Discursos que enuncian y formulan objetos visibles, que articulan lo que se sabe y lo que se puede decir, le da sentido a los acontecimientos de la vida institucional y del devenir de experiencias vividas de los sujetos en tanto actores.

² Desde el imperio austriaco de José II y María Teresa, hasta el reino de Prusia, y un poco después de la Francia revolucionaria, la universidad se somete a una radical transformación. Paulatinamente el Estado tiende a asumir el control directo y la organización del aparato universitario. Las facultades son reestructuradas racionalmente, las edades y las normas de admisión establecidas rigurosamente, la asistencia estudiantil reglamentada, el título académico revalorado profesionalmente. Las materias de enseñanza y los programas son actualizados y enriquecidos con las disciplinas ahora consideradas indispensables desde la perspectiva de un saber moderno, socialmente útil.

³ Estado nacional, en tanto representación social que se institucionaliza y que se vive como uno, constituido por tres poderes. El poder ejecutivo se concretiza en una estructura organizativa del gobierno federal que cada vez se hace más compleja y especializado en diferentes funciones que delega en instancias institucionales; una de ellas, para el caso de México en su tarea educativa, es la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Esta idea de autonomía universitaria, en América Latina se dibuja explícitamente con los movimientos estudiantiles de principios del siglo pasado que denunciaban el autoritarismo de la educación de la universidad claustral y reclaman la participación de los estudiantes en la organización institucional como un acto democrático que conllevaban la intención de alcanzar heroicamente un sueño: *Discurso generacional y utópico, cargado de ideales románticos de un nuevo mundo (...)* (Bruner, 1990, p. 39); y aunque se desvanece el contexto que hizo posible esos movimientos en el que surgieron poderosas significaciones, como las propuestas de cogobierno universitarios y la idea de extensión universitaria, con la intención de difundir la cultura universitaria e ilustrar a las masas para transformar las condiciones, sus condiciones materiales de existencia. Este sueño se rememora en las décadas de los sesenta y setenta, en una universidad que se había masificado en establecimientos universitarios diferenciados y diversificados, con cuerpos académicos ensanchados y profesionalizados, aludiendo a los ideales de las luchas independentistas y revolucionarias liberales. No se trata más que de un sueño de imposibilidad, pues si bien en las revoluciones independentistas, la universidad también jugó un papel crucial en las luchas por la hegemonía social, política y cultural, el hecho fue que se ha constituido en la formadora de grupos de élites superiores y un significativo grupo de intelectuales y técnicos intermedios e inferiores

(...) al tiempo que —por la propia estructura social— ella se mantenía relativamente alejada del mundo de la producción y de la difusión de las técnicas (...) proceso de transferencia dependiente de modelos e ideas desde el centro a la periferia (...) se instala y desarrolla (...) por la historia que ya entonces no reconoce fronteras ni calcaba meramente las instituciones asentadas en otras latitudes (...) portadoras de una tradición prolongada... Las universidades viven, en efecto, más que de la historia, de la leyenda organizacional que les crea un pasado, una raigambre, y les otorga “títulos de nobleza” en medio de un mundo que cada día redescubre, en contra de sus sentimientos igualitarios, el valor de la distinciones, la jerarquías y

el prestigio que viene de algunos objetos e instituciones con la página del tiempo (Bruner, 1990, pp. 19-22).

En México, la inscripción de su constitución en el orden de lo político-ideológico y la verticalidad de su nacimiento, favorecieron para que la universidad viviera todo un lapso de retroceso en la época postindependentista, producto de la lucha entre liberales y conservadores que se vive en todo ese periodo llamado La Reforma, donde la universidad es abierta y clausurada en repetidas ocasiones; la posibilidad de la clausura de lo institucional quedaría marcado en el sujeto y en la historia de la institución universitaria, en el imaginario, abandonado el dominio de la percepción para entrar a la conciencia abstracta, como una amenaza de muerte de lo que ha sido y, de necesarias resignificaciones que se reconfiguran en momentos de crisis nacional e institucional.

Después de la independencia (1810-1820) se suprime la universidad colonial por “inútil, irreformable y perniciosa” y porque se consideraba centro de poder de la Iglesia,⁴ fue el momento de creación de un nuevo tipo de universidad, la incipiente universidad nacional, hasta transformarse finalmente en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a fines de la Revolución Mexicana (1910-1920), que tendría que preparar a profesionistas para el progreso y fortalecimiento del Estado nacional revolucionario. La UNAM se constituye como el modelo primordial de universidad en la nación mexicana. Se le entendía como una prolongación del Estado y, por lo mismo, se esperaba que mantuviese una estrecha relación con el gobierno. No obstante, en el plano de la formalidad jurídica, en México,⁵ el Congreso Constituyente de 1856

⁴ Gómez Farías en la época de la Reforma en México, hizo una reforma legislativa liberal, con la que sustrajo la educación escolar de las manos del clero (también suprimió la universidad de esa manera). El poder legislativo expresa la correlación de fuerzas de los grupos de poder, básicamente el poder de interpelación que tienen algunos sujetos para establecer su hegemonía para el cumplimiento de sus intereses y dado que estos se colocan en el lugar de la autoridad en una cultura autoritaria y paternalista como la que ha prevalecido en México, el hecho de que se realice determinada reforma legislativa es como un decreto de la autoridad, como un orden, como algo irrefutable; el sacrificio puede estar presente en las vivencias de los sujetos que son susceptibles de ser trastocados por la indicación.

⁵ En la política mexicana ha habido, desde los primeros años del México Independiente, el concepto de que la educación escolarizada es potestad del Estado (Castrejón, 1986).

aceptó la idea de libertad de enseñanza como uno de los derechos del hombre y de la libertad de culto, en la Constitución de 1857 reconoció la libertad de cátedra, sin ninguna intervención del Estado que la definiera qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos debían de ser expedidos (art. 30) y en 1926 se expide la Ley de la Universidad Autónoma.

Aquel momento de refundación de la universidad en el país, entendido como la consolidación de la universidad moderna, establece como autoridad al gobierno del Estado nacional —a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP)— en tanto institución oficial y organizadora de la sociedad y sus instituciones, y en consecuencia la dependencia financiera de la universidad hacia el Estado. Asimismo, el reconocimiento de sus gobiernos como autoridad y portador del discurso revolucionario de igualdad, justicia social, democracia sociopolítica, impulsores del desarrollo socioeconómico con el apoyo del conocimiento científico y tecnológico, devendrán en utopías compartidas y abstractas respecto a las prácticas educativas universitarias, conformando así una relación demandante entre el Estado y la universidad, con la intencionalidad formal de establecer las bases de las disciplinas académicas, formar los cuadros para la administración pública y promover el bienestar de toda la población del país.⁶

De esta manera la universidad se legitima para otorgar grados académicos de mayor prestigio. Los profesores universitarios se convierten en los consejeros del Estado en los que se delega el poder para crear y dirigir la formación de una nueva sociedad (Bonvecchio, 1991). Llenaron las aspiraciones políticas de la joven generación revolucionaria e inauguró un ciclo heroico de la vida universitaria, mismo que se clausura más adelante con la introducción de la universidad a las dinámicas del

⁶ Los primeros que ocuparon SEP en México, eran nacionalistas, por lo que impulsan políticas de acuerdo a este posicionamiento. Decían que la transformación cultural era la manera necesaria para superar las desigualdades sociales, ya que “la pobreza y la ignorancia eran considerados como los peores enemigos. Vasconcelos, primer rector de la UNAM, estaba por la democracia y contra las aristocracias, decía yo soy en estos instantes más que un nuevo rector que sucede a los anteriores, un delegado de la revolución que no viene a buscar refugio, para meditar en un ambiente tranquilo en el aula, sino a invitarlos (...) a sellar un pacto de alianza con la revolución (...) organicemos el ejército de los educadores para que sustituya el ejército de los destructores (Castrejón, 1986: 60).

mercado y el predominio de pensamiento único (Estefanía, 1997) que traerá desencantos, resistencias, acomodados, crisis y sufrimientos de los actores universitarios.

Y, aunque desde la ideología de la Revolución Mexicana, a la universidad se le demandaba, en el discurso oficial, que estableciera relaciones con las clases trabajadoras y prestara servicios sociales a la comunidad, especialmente a los sectores más desprotegidos y al proletariado, en la década de los cuarenta,⁷

(...) cuando el proyecto de la Revolución Mexicana se define finalmente y marca el rumbo que el país visible sigue hasta nuestros días. El acomodo de las fuerzas revolucionarias llega a su término y se impone un modelo de desarrollo en el que el México profundo, agrario y popular no es la meta sino tan sólo una fuente de la que se sustraen recursos para hacer posible el crecimiento del otro México, que se perfila industrial, moderno, urbano y cosmopolita (...) el nuevo rostro del México imaginario (Bonfil, 1987: 176).

Con este discurso desarrollista, se establecerá un control absoluto del Estado nacional en la organización, operación y realización de normas y fines de la Universidad con diferentes mecanismos; por ejemplo, se bosquejó un plan para crear diversos consejos técnicos como el Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica y el Instituto de Orientación Socialista⁸, órgano de orden ideológico que interpretaba las ideas del gobierno en relación a los aspectos de la política social del país.

⁷ En los cuarenta, basados en el modelo de industrialización sustitutiva de importaciones, con apoyo y participación directa del Estado, había una limitación del juego político democrático plural mediante la acción autoritaria de un partido de Estado que dio una notable estabilidad dentro de un marco político autoritario, pero el conjunto quedó agotado a principios de los ochenta (Meyer, 1992).

⁸ Estos consejos se conformaron en el sexenio cardenista, durante el cual se establece el sistema de organización política sindical corporativista. Son los primeros antecedente de los órganos de planeación de la educación que se impulsarán con la política neoliberal más adelante, en los que participan diferentes sectores sociales, aunque en realidad su funcionamiento ha sido básicamente en el plano formal y han servido como dispositivos legitimadores de la lógica de mercado y de las determinaciones de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

En la década de los cincuenta,⁹ cuando la ciencia se convirtió en la base de la producción material y valor de legitimación para la intervención pública (Bonal, 1998); en Estados Unidos, en una nación hegemónica económica, política y cultural en el ámbito internacional (Bonvecchio, 1991), las ciudades se expandían como hongos al amparo de las lluvias (Bonfil, 1987), es cuando empieza a manejarse el concepto de *modernización* en el discurso oficial. Con la política de modernización sobrevinieron cambios educativos y una crisis ineludible, se hizo inevitable reconocer a la universidad como un espacio de confrontaciones y como espacio contestario a la autoridad gubernamental para las décadas de los sesenta y setenta, en la medida que los universitarios mostraban sus preferencias paradigmáticas y política-ideológicas, cuestión que habría de jugar un papel central en un mundo que estaba dividido en izquierda y derecha (socialismo-capitalismo, marxismo-estructural funcionalismo), por lo que estaba la posibilidad de un espacio universitario que mostraba acuerdo o divergencias con el Estado (representante de una clase social). En este contexto se resignifica la autonomía en relación a los contenidos educativos y la libertad de pensamiento, de investigación y expresión de los actores universitarios, de quienes no comulgaban con la idea de un sistema de control, por parte del gobierno, para la conducción y normatividad de las prácticas educativas y académicas, de las estructuras físicas, sistemas de exámenes, contenidos curriculares, y de política laboral corporativa, así como en la formación de la oferta del servicio que legitima socialmente su existencia (Castrejón, 1986).

⁹ Una vez finalizada la 2ª. Guerra Mundial, la educación se convirtió, a partir de los cincuenta, en un área prioritaria de acción del Estado como factor de desarrollo y de impulso de políticas de igualdad de oportunidades y la educación formal se convirtió en el principal mecanismo de estructuración social, y en la legitimación de la meritocracia de las sociedades capitalistas democráticas (Bonvecchio, 1991). En los países de la OCDE, entre 1950-1970, el número de estudiantes universitarios aumentó de forma acelerada; en México, situación similar se observó hasta la década de los setenta con la política denominada “apertura democrática” de presidente Luís Echeverría y después del movimiento estudiantil de 1968 disuelto por el Estado con la matanza de Tlateloloco y continuas persecuciones a líderes que los convierten en presos políticos y otros desaparecidos.

En esta década también es cuando se observa la culminación de una larga cadena de disidencias fallidas dentro de la familia revolucionaria, que se había iniciando en 1923 (Meyer), de ahí hasta 2006, en que accede a la presidencia la ultraderecha, después de más de 70 años del PRI en el poder, se establece el juego electoral de los partidos políticos de una democracia controlada. Se pasó de un pluralismo político que tenía que ver más con los cacicazgos y caudillismos a un pluralismo representativo de partidos.

Asimismo, es referida como un espacio transformado en el lugar de las grandes profesiones tradicionales donde se formarían la clase media seducida, desarraigada y con tanta frecuencia cada día más lejana de alcanzar su meta y realizar sus sueños, gozosa de las prestaciones sociales, que ha habitado en departamentos y consumido hasta donde le alcanza el presupuesto, con el propósito de ascender o conservar la posición que estarán ocupando; prueba palpable del éxito revolucionario (Bonfil, 1987). Algunos la describirán como universidades élites porque forma relativamente a un reducido número de jóvenes de los sectores medios y acomodados, que se fueron convirtiendo en la clase política que ejercería una significativa influencia en el orden ideológico, que ha sostenido creciente peso en la cultura política y que comparte el poder político. Otros, la relatarán como espacio profesionalizante, con una concepción laica, pragmática y estatista, que debe encargarse de formar ciudadanos, profesionales y administradores, organizada en facultades que se integraban en escuela e institutos.

Los gobiernos, orientados con los principios de la revolución mexicana de igualdad social,¹⁰ justicia social y democracia, en tanto legitimadores del poder del Estado revolucionario, la observan como el objeto de un discurso oficial con significados sociopolíticos para la justificación de la permanencia de gobiernos mediante la oferta del servicio. En tal sentido millares de jóvenes asistirían a la Universidad que ofrece diversas carreras y profesiones, por lo que su masificación fue ineludible y, dado que la estratificación social mostraría que poco había cambiado y cumplido con las demandas sociales a través del crecimiento de estos establecimientos, florecen conflictos y nuevas situaciones problemáticas. Asimismo florecen grupos y segmentos sociales cada vez más heterogéneos que demandan educación universitaria. En la vida propia de los establecimientos universitarios afloran grupos progresivamente diferenciados que hacen emerger disputas por el control de la institución

¹⁰ Más adelante, con las políticas neoliberales, el contenido de igualdad social deja de relacionarse con la idea de justicia social y, aparece aunada a la idea de competencia, productividad y eficiencia, discurso que sirve de base para argumentar las diferencias y desigualdades sociales a partir de méritos y esfuerzos individuales y produce nuevas significaciones de la tarea universitaria y como adquisición de estatus (Bonaf, 1998).

reclamando la satisfacción de intereses específicos, dádivas y financiamiento otorgado por el Estado, por lo que se configuran relaciones tensionantes y conflictivas entre los mismos universitarios, la Universidad y el Estado, que conduce a cuestionamientos y desconfianza mutua.

La relación universidad-Estado se reconformará, franqueada por el tiempo histórico en que se funda cada establecimiento institucional universitario, por cada contexto regional y cultura política predominante en que se inscribe; formas específicas de organización y operación de la tarea universitaria, de la que se esperarí que procure formar profesionistas con conocimientos útiles para abordar los problemas del desarrollo, puesto que, en una sociedad democrática liberal, se supone que ella provee

(...) los cuadros superiores de la administración estatal y para las empresas y profesiones; acumula, refina y hace avanzar la cultura superior; produce conocimientos que pueden ser útiles para enfrentar los problemas (...) realiza tarea de investigación y desarrollo experimental (...) que interesan a las industrias para aumentar su productividad (...) la capacidad competitiva en los mercados internacionales; contribuye a formar la conciencia política de los jóvenes; mantiene en contacto a la comunidad local de científicos con sus pares en todo el mundo y controla el otorgamiento de certificados educacionales que sus portadores usan para abrir puertas que conducen hacia los puestos más apetecidos dentro del mercado laboral (Bruner, 1990, p. 62).

La universidad en el juego de la democracia formal

Existe el acuerdo que la violenta represión al movimiento estudiantil de 1968, dejó secuelas que afectaron la legitimidad del sistema político mexicano; marca un antes y un después no sólo de la vida política universitaria, sino del país; transforma al estudiante como el actor principal de la política de Estado, asimismo, la política educativa vuelve los

ojos hacia la planeación,¹¹ pues se aseguraba que el conflicto fue producto de una mala orientación de la educación universitaria.

El impulso de la planeación como política de Estado, pretendió dar respuesta a las demandas de grupos sociales y universitarios que pedían una mayor participación en los destinos universitarios. Reivindicaba las representaciones democráticas heredadas de la Revolución Mexicana. La idea de diálogo directo de las instituciones universitarias y sus actores con el gobierno en busca de soluciones para la distribución de los beneficios y la planeación participativa como momentos de consenso, empezaron a tomar forma. Al mismo tiempo, con la intención de aliviar las tensiones sociales, se reconoce a la educación como instrumento de movilidad social, se observa un crecimiento de establecimientos universitarios en todo el país como oportunidad para las jóvenes generaciones; el planteamiento del gobierno a finales de los sesenta y principios de los setenta, con la denominada “apertura democrática”,¹² pretendía terminar con el distanciamiento que apareció en 1968 entre la universidad y el gobierno. La política de “apertura democrática” era un discurso que aludía a la libertad de expresión, autonomía de las universidades, necesidad de la participación de la juventud en los problemas nacionales, modernización de los conceptos educativos y del contenido de la educación, acompañada de nuevas legislaciones para flexibilizar el sistema y el servicio público de la educación superior a todas las clases sociales que, con el (...) *efimero bum petrolero se encargaron de amortiguar hasta hacerlos inaudibles. De cualquier manera, algo fundamental se quebró en 1968: la confianza de un vasto sector afiliado al México imaginario en su propio proyecto* (Bonfil, 1986, p. 180).

¹¹ Las conferencias internacionales de educación organizadas por la OCDE, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), centradas en la relación educación-empleo y educación-productividad son ejemplo del impulso al desarrollo económico por medio de la inversión en educación. Desde estas conferencias se institucionalizan los métodos de planificación educativa sobre la base del cálculo de mano de obra o de la demanda social, método que se basa en el cálculo de las tasas de rendimiento, con criterios de mercado (Bonfil, 1998). En México la planeación significó la descentralización de la tarea, también la contracción del poder para orientar los rumbos universitarios; un cambio controlado desde arriba para modernizar las universidades.

¹² Era la idea de un cambio controlado desde arriba para modernizar a todas las instituciones y al sistema político que tomó forma junto con el auge petrolero. Era una reforma política que se diseñó para revivir a la izquierda (oficializándola) a raíz de la fuga de capitales y devaluación de 1976, donde se preveía que el gran desafío para el sistema vendría de la derecha, como fue (Meyer, 1992).

Con la nunca olvidada fractura de 1968 como el gran espectáculo del autoritarismo, poco antes del advenimiento del modelo neoliberal, que en México sería en 1982, ya se insistía en el (...) *tratamiento de la educación como parte de la estructura para el trabajo y el concepto de educación como factor para obtener la igualdad de oportunidades que se requiere para obtener una sociedad más justa*. (Castrejón, 1986: 118); oportunidades¹³ ofrecidas a los representantes estudiantiles que, en ese momento, aparecen como los principales interlocutores del gobierno. Allí nace, heredándose, un suceso de la “apertura democrática” del que había sido protagonista, a principios del siglo pasado la universidad latinoamericana¹⁴ (...), *la demanda del cogobierno estudiantil y de la participación estudiantil en la conducción de las materias universitarias*, (...) (Bruner, 1990: 32). Con esto el gobierno de la república pretendía mostrar a la educación universitaria como el punto dinámico entre las generaciones para perfilar la organización política del país, como un proceso para la cohesión social y el fortalecimiento de la “democracia”, por lo que nacen nuevos establecimientos universitarios como mandato oficial político administrativo por todo lo largo y ancho de la república mexicana, con la idea de ofrecer “oportunidades” para el acceso a la educación superior que superaran los marxismos de los sesenta, las movilizaciones estudiantiles y el fracaso de las políticas de igualdad y justicia social de los gobiernos posrevolucionarios; es posible ver entonces a la Universidad como un devenir de significaciones sociopolíticas e ideológicas que aluden a relaciones de poder y control en la relación Estado-universidad.

Vendrán dos décadas de infortunios, encuentros y desencuentros, el porrismo, la persecución, la cárcel, la tortura, el control ideológico-político y la resistencia abierta. Al mismo tiempo, con el impulso de la participación de los actores universitarios en la planeación (controlada por el Estado) de sus establecimientos, se abrirá la posibilidad de nuevas formas de dinámicas institucionales -dentro del juego de lo decre-

¹³ Que equivale a la eliminación de barreras que puedan impedir el acceso a la educación que vaya más allá de las que se derivan estrictamente de las capacidades o motivaciones de los individuos.

¹⁴ Podemos mencionar algunos movimientos de reforma universitaria en América Latina a principios del siglo pasado: 1918 en Córdoba, Argentina, 1921 en México y Chile, 1924 en Cuba, 1924 en Colombia, 1916-1923 en Lima, Perú. Sus demandas más importantes eran: participación de los estudiantes en la orientación de la vida universitaria, derecho de voto en la elección de rectores, renovación de los métodos pedagógicos, socialización de la cultura al pueblo.

tado y lo normado por el Estado- de procesos de análisis, evaluación y diagnóstico, para plantear acciones futuras con el objeto de elevar la “calidad de la educación”, priorizar la capacitación para el trabajo y la búsqueda de nuevas formas de financiamiento.

Se abre la búsqueda para conciliar “autonomía con responsabilidad”, inscrito en un discurso político-moral y de personalismo del cual se apropiaran los universitarios vía representación y el hacer planeación institucional, intersticio de poder para algunos universitarios, fuesen de izquierda o de derecha. Los principios de nacionalismo, libertad y justicia, se irían diluyendo en la práctica de la planeación que imprimiría los límites al quehacer de la tarea¹⁵ universitaria y del actuar de los sujetos. Nuevos referentes de la tarea, de significación sociopolítica y socioafectiva y nuevas formas de la dinámica institucional.

La universidad entre la democracia formal y el autoritarismo simbólico

Con endeudamiento externo, crecimiento de la dependencia de la banca internacional, caída del salario real, crecimiento negativo del PIB y una pérdida de confianza hacia el sistema político imperante, el país a principios de los ochenta, con un gobierno neoliberal y una nueva retórica, reconoce la agonía del ideario de la Revolución Mexicana. La búsqueda de la democracia social¹⁶ ya no se ve como necesaria, por lo que se inicia el encuentro de la democracia política que implicará la especialización de lo político a las instituciones electorales e instituciones políticas y la reprobación de acciones políticas en otras esferas de la vida social; en ese sentido, la reforma educativa, denominada *re-*

¹⁵ La educación no sólo se consideraba fundamental para el crecimiento sostenido y mejora de la productividad, sino también el elemento clave para el abandono del subdesarrollo (Bonaf, 1998: 40); el discurso sobre las posibilidades de la educación y el tipo de investigaciones llevada a cabo, debían formalizarse e inscribirse en documentos oficiales que afirmaban esta postura desarrollista.

¹⁶ En los gobiernos posrevolucionarios en México (1921-1982), se vivía una democracia social basada en un régimen político paternalista; el gobierno era el dadivoso a partir de las demandas de las organizaciones sociales, sin embargo, el poder político estaba concentrado en un único partido (PRI) y la familia revolucionaria, por lo consiguiente se hablaba de que existía democracia en México, de una democracia social sin democracia política; de una “democracia perfecta” en palabras de Vargas Llosa.

volución educativa, buscaba el crecimiento, democratización y expansión educativa como signo de democracia social aunque enterrada en la ausencia del lenguaje. El quehacer de la universidad se limita entonces a lo académico y la política educativa se engalana con nuevas palabras que connotan la modernización de las universidades. Aparece en escena la conciencia y la responsabilidad, la competencia, el desarrollo integral del individuo y la sociedad, la eficiencia y eficacia, la pertinencia social, el equilibrio entre calidad y cantidad, la mejora de los servicios como objetos-valores para el control moral y personalizado de los sujetos de la institución universitaria; ello entraña la disminución de la responsabilidad del Estado, de las autoridades educativas y universitarias, y la exacerbación del individuo, del utilitarismo y de lo privado.¹⁷

Se disimula pues en la institución universitaria, a finales de los ochenta y principio de los noventa, el control ideológico-político, se excluye como castigo el aparato teatral de sufrimiento de represión política: la tortura, la persecución, la cárcel y el asesinato, y deviene la cooptación, el silencio de la resistencia y el duelo por las ideologías, puesto que para las cuestiones de política se especifican instituciones del quehacer político para dirimir controversias y desacuerdos que se centra en el juego electoral de los partidos políticos para sobrellevar una crisis sociopolítica y socioeconómica, que han llevado a una disputa abierta, entre quienes mandan, por los recursos disponibles (Meyer, 1989), al mismo tiempo, México se abre al mundo poniendo en riesgo su soberanía nacional frente a una *soberanía empresarial internacional*.¹⁸

Sin embargo, era imparable el crecimiento por la demanda de *oportunidades* de educación superior y la continuidad del crecimiento de la

¹⁷ (...) una sociedad más educada, consciente de sus valores culturales, es también más responsable; quienes la integran conocen mejor sus posibilidades y límites, saben resolver sus diferencias internas y, por lo mismo, son más dueños de sus momentos y de sus circunstancias.

Una educación para el ejercicio de la vida ciudadana impide aceptar y ejercer la autoridad como un valor en sí mismo, antes bien, la reconoce como un medio, para la utilización de los fines y metas que los hombres se proponen (...) después de varias décadas de expansión acelerada de las instalaciones y matrícula escolar resulta indispensable que, sin descuidar el nivel de atención mayor que exigirá el crecimiento de la demanda, se desarrollen los elementos que incidan sobre la calidad de la educación y el bienestar de la sociedad (PND 1982-1988: 125-126).

¹⁸ Concepto utilizado por González Casanova, Pablo (2001).

matrícula universitaria, del cuerpo docente y administrativo, al mismo tiempo que se rompe con la histórica organización corporativa¹⁹ del Estado mexicano y con la unidad sindical,²⁰ con ello vendrían la socialización de nuevos mecanismos de control que articularon la exaltación de valores con sentido negativo como la corrupción y la irresponsabilidad denunciada muchas veces por los mismos universitarios, mientras que se exaltaba el entusiasmo de valores individualistas y eficientistas, en un contexto de privatización y del predominio de la lógica de mercado, vinculado a esperanzas e incertidumbre del futuro de muchos.

Por tanto, se fortalece la práctica de la planificación acompañada de una estructura burocrática²¹ y de control de la tarea universitaria y de los universitarios; se trata de órganos específicos que ejercen un autoritarismo simbólico en un proceso de descentralización-centralización de la vida universitaria. Es un autoritarismo que se concreta con la participación de los universitarios, controlada simbólicamente de diferentes maneras: una, mediada por consejos nacionales, estatales y regionales de educación, presididos por gobernadores de las entidades federativas y secretarios técnicos, en los que participan diferentes representantes de las universidades y sectores sociales,²² otra manera, mediada por un proceso de administración “descentralizada”, pero con

¹⁹ Organizaciones de masas (sindicatos, confederaciones, entre otras) vinculadas estructuralmente con el gobierno y su partido, el PRI; desde el final de los años treinta, tendían a apoyar o al menos no contradecir, las políticas presidenciales, lo que le permitió al Presidente convertirse en el centro de una gran estructura corporativa, y a proponer y aprobar las designaciones a candidaturas populares y a los funcionarios públicos. Con el advenimiento del neoliberalismo y la política de privatización intensificada en el gobierno de Salinas de Gortari, este tipo de organizaciones han perdido fuerza y poder.

²⁰ Según Meyer (1989) la relación gobierno-sindicatos será cada vez menos relevante en la formulación de la política gubernamental hacia la clase trabajadora y en las respuestas a éstas en dichas políticas.

²¹ La burocratización como forma de dominio, y la centralización ligada a ella, se convirtieron a partir del fin de la Primera Guerra Mundial en exigencias imprescindibles de la estabilización y reestructuración capitalista. La nueva faz del Estado burgués posliberal se caracterizó, así, por el intervencionismo y el asistencialismo económico y social; estos procesos, si bien fueron impulsados al finalizar el siglo pasado, se aceleraron en este siglo fomentados en un primer momento por necesidades de la guerra, pero fundamentalmente por la necesidad de rescatar al capitalismo de la depresión y por el papel estratégico que asumía la política fiscal como factor determinante de los patrones de inversión. En especial después de la crisis del 29 (Waldman, 1989).

²² Llama la atención como esta idea de pensar a la sociedad dividida por sectores, pues se piensan como generalizaciones que desdibujan las especificidades históricas políticas, ideológicas, culturales. Ello permite la hegemonía de un tipo de pensamiento y mundo institucional.

conceptos determinantes centrales dictados por el gobierno federal, en la búsqueda de la eficiencia (Castrejón, 1986), es una participación *controlada* de los universitarios que disponen del fundamento empírico y de conocimientos de los ámbitos concretos de intervención, que legitima una interlocución masiva en programas y recursos para los diversos establecimientos universitarios. Esto es paradójico porque la demanda de participación de los universitarios se manifiesta en los actos de planeación que integra el momento de diagnóstico como espacio de definición de necesidades, espacio en el que el gobierno se apropia de viejas reivindicaciones de los universitarios, al mismo tiempo que impone su visión de universidad al reglamentar y declarar formas, áreas, indicadores y criterios de planeación.

Más adelante, con el gobierno Foxista (2000-2006), vendría la política de constituir comités de planificación en cada uno de los establecimientos universitarios para la consecución de recursos, el denominado Comité de Planeación de Educación Universitaria (CPEU), figura organizativa en la que se formalizan y planean las funciones sustantivas y adjetivas de la universidad. Entonces, la planificación se estipula como un tiempo ocupado por los universitarios hasta desanudarse en sus aspiraciones. Estos comités, controlados por los universitarios interpelados por las políticas de Estado, se convertirán en los vigilantes institucionales para que los todos los universitarios se inscriban en las redes del poder, en la obediencia inevitable a la política educativa; disciplina y lealtad necesaria para la permanencia y el desvanecimiento del temor a la exclusión, la consecución de beneficios y la confirmación de su existencia institucional. Ello va acompañado de una moral de productividad, el autocontrol y la autosuficiencia: la autorregulación del sujeto individualizado frente al sistema.

Este tipo de organismos burocratizados, posibilitaría la técnica de la planeación participativa de las funciones sustantivas universitarias, con un control y orientación centrados en los indicadores-estándares que prescribe la SEP; proliferarán los diagnósticos comparativos y la clasificación de las universidades con una visión evolucionista de la his-

toria institucional, muchas veces compartida entre los universitarios.²³ Esta visión constituye una escala de niveles y posiciona a cada uno de los establecimientos²⁴ y de los grupos universitarios que se constituyen.²⁵ La posición se define desde los significantes de la calidad, la eficiencia, la productividad y la competencia, en el éxito significado en el estar en la cúspide, en el cielo prometido a pesar de las desigualdades y los rezagos.

El sueño de la superación de las desigualdades, entre los establecimientos, se pretende realizar con la cooperación institucional de los más desarrollados hacia los subdesarrollados, se manifiesta como deseo fallido en un mundo competitivo y darwiniano, correlato de la formalidad auxiliadora y de la desigualdad entre los países del norte y los países del sur, desigualdades perennes. Esta cooperación permite la constitución de redes comunicantes que permiten redefinir tareas, prioridades e identidades y una nueva división internacional del trabajo universitario, que puede o no responder los a reclamos de la sociedad: dictaminan

²³ Por supuesto que no faltarán los herejes, los desleales, los que no compartirán esta visión de Universidad y de universitarios; esos quedaron como fracasos personales, molestias e ineficiencias (Hargreaves, 1994).

²⁴ Por ejemplo, podemos ver como el Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX) formado para evaluar y acreditar a las instituciones de educación superior de "calidad" en el país, dictamina que los establecimientos universitarios de "alta competitividad académica" deben tener: altos índices de egreso y tasa de empleo superior al 77% de sus egresados, vigorosos sistemas tutoriales que prestan servicios a más del 85% de los alumnos e incorporan hasta el 95% de los profesores de tiempo completo, tasa de retención y eficiencia terminal de las más altas del país, una planta académica en la que 75.68% tiene estudios de posgrado y de ellos el 23.6% con doctorado y cuenta con cuerpos académicos con líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento; mediante un enfoque de planeación estratégica participativa.

²⁵ Vemos, por ejemplo, que la SEP controla las formas de organización de los académicos al ordenar la conformación de Cuerpos Académicos (CA) conformados por profesores de tiempo completo que comparten una o varias líneas de investigación o de estudio en temas disciplinares o multidisciplinares, y un conjunto de objetivos y metas académicos, quien no trabaje con esta modalidad organizativa, no podrá acceder a los beneficios y recurso destinados ex profeso. De esta manera y con criterios de productividad se han establecido tres niveles; CA en formación, CA en consolidación y CA consolidados que tienen alta productividad, dos o más de sus miembros son líderes académicos en sus disciplinas, de nivel nacional o internacional, cuentan con la plataforma de infraestructura básica necesaria para su trabajo, es decir: laboratorios, biblioteca, equipamiento mayor, talleres, etcétera y alto compromiso y reconocimiento institucional.

(...) entidad abstracta que representa sólo la capacidad de consumo (...) donde la producción de conocimientos de punta y la preparación de los cuadros científicos y dirigentes de alto nivel ha quedado generalmente a resguardo de las naciones del centro europeo y americano, para dejar las orillas al “subdesarrollo”, el traslado y consumo de tales saberes y la producción masiva de cuadros técnicos y profesionales de nivel medio (...) diferencias entre regiones, países, localidades, alejándonos con ello de la grosera interpretación de las “mega-tendencias globales”, usualmente presentadas como realidades inescapables ante las cuales no hay alternativa...abriéndose formas inéditas de organización (...) cada vez son más comunes los acuerdos de colaboración entre universidades, empresas y agencias de gobierno para garantizar la nueva producción del conocimiento bajo esquemas de co-participación y autonomía relativa (Ibarra, 2002).

La universidad frente al pensamiento único

Como formadora de recursos humanos y centros de postgrado, desde la perspectiva del capital humano,²⁶ puede leerse a la universidad como un espacio de alineación de recursos humanos de alto nivel para la competencia capitalista en un mundo globalizado.

Con el acceso a las políticas de modernización de la educación superior, se accede a una racionalidad instrumental que sostiene al universitario como sujeto de la economía sometido al poder del mercado, pues se establecen procesos de identificación como individuos productivo-eficientes o no-productivo-no eficientes. Reemplaza los criterios de antigüedad²⁷ y justicia por los de calidad, eficiencia, productividad,

²⁶ La teoría del capital humano se recupera en los años noventa, en un contexto de cambio acelerado de la tecnología y la economía global; el papel de la educación se redefine y se abren nuevos campos de análisis que tratan de responder al crecimiento informacional, tecnológico y científico y a las aceleradas transformaciones estructurales, relacionando con ello, nuevos significados de la política educativa, por ejemplo podemos ver la propuesta de Delors-UNESCO sobre los cuatro pilares de la educación.

²⁷ Ahora, en lugar de antigüedad como un criterio de derecho laboral, se piensa en la permanencia como un criterio de lealtad a la política y criterios establecidos.

con ello vendrán la práctica de la evaluación y del estímulo como técnicas del poder ideológico-político que posibilitarán la interpelación de los sujetos universitarios y la re-constitución de las subjetividades atravesadas por la lógica de mercado y el predominio del pensamiento único donde chocan los mendrugos de las posibilidades inconclusas de proyectos que las subjetividades producen, muchas veces con sentimientos contenidos por el desencanto, la desconfianza,²⁸ el miedo a la clausura y la saturación de actividades; vigilados con una apariencia fenomenológica de objetividad por la autoridad central, desde el discurso internalizado por los sujetos de la institución universitaria, sujetos singulares que acontecen en la experiencia vivida, consintiendo o resistiendo de alguna manera el control e intromisión, por parte del Estado, de la vida institucional y de su intimidad, e invalidando espacios autónomos²⁹ antes intocables; autonomía regulada que usurpa capacidades de decisión y reduce la interpretación de la historia desde los sujetos a un asfixiante triunfalismo económico. El campo de autonomía relativa en el que se ejerce la cultura propia se constriñe y llega a quedar limitado a un reducido número de acciones, porque las decisiones significativas y del sentido orientador de la vida institucional las usurpa el colonizador (Bonfil, 1987).

En el tiempo cuando la relación Universidad-Estado estaba convenida desde el orden político-ideológico, las posiciones se encontraban definidas y se establecían conformaciones grupales, un *nosotros*, con pensamiento antagónico, de oposición, muchas veces, con exclusión de

²⁸ “Siempre hay un gato encerrado”. Esta es una actitud generalizada en el México profundo, que se expresa en formas diferentes según las circunstancias: se evita al extraño, se le agrade llegado el caso, o se disimula frente a él, se le escucha y se le hace creer que se discutirán (“despuesito”) sus propuestas (Bonfil, 1986: 194).

²⁹ La autonomía tiene una razón todavía más profunda. Las innovaciones y los cambios que necesariamente acarrea su aceptación, significan generalmente una reducción de la autonomía del grupo. La ciencia y la tecnología se producen principalmente en los centros más desarrollados del país y del mundo y dado que las universidades marginadas no están en condiciones de producirlas, aunque implica mejorar la vida académica institucional, también implica mayor dependencia porque son objetos que se ven cosificados y por tanto se deben adquirir. Casi cinco siglos de dominación no han logrado impedir la sobrevivencia histórica del núcleo fundamental, de otro que se ve como referente externo, por lo que los caminos de la autonomía, de partir de sí mismo, hasta ahora poco pensado, forman una intrincada red de estrategias que ocupan un amplio espacio en la cultura y en la vida cotidiana de la institución.

unos otros, que son otros con posición política divergente. Los conflictos desembocaban frecuentemente con algún signo de violencia política (represión, tortura, encarcelamiento, despidos con ley o fuera de la ley), bien sea ejercida por porros, autoridades universitarias, gobierno, el conflicto central estaban (al mismo tiempo que se reconocía explícitamente los juegos del poder) en los contenidos ideológicos de la educación y en la libertad de cátedra, en la organización y dinámica política institucional, en la participación de los actores en los órganos de gobierno universitarios y la autonomía, así como en la distribución de los beneficios que se concretaba a partir de la correlación de fuerzas, que se conocían como de izquierda y derecha, de cada coyuntura y en los debates sobre la justicia y las reivindicaciones sociales.

Si bien antes del arribo de la política neoliberal la lucha era de clases, ahora se establecen luchas de todos contra todos por la apropiación de, cada vez más, beneficios particulares. Lo que antes era activismo militante con lealtad al grupo político de pertenencia, ahora es activismo por la exaltación del éxito individual sin memoria histórica común y sin más lealtad que a la referencia los criterios establecidos por el poder. Antes, en el juego de las identidades, la relación era entre los del poder y los del no poder, ahora es una lucha entre los sujetos con no-poderes, entre el individuo y la representación, una competitividad referida al status y estratificación tipificada desde los espacios del poder.

El traslado del debate de la función de la universidad, de la lógica política-ideológica a la lógica y racionalidad económica, contextualiza el cuestionamiento de la función social universitaria a la lógica de su vinculación con el sector productivo y laboral, hace necesario observarla en cuanto a su capacidad para atender la capacitación de mano de obra, flexibilidad de sus esquemas organizativos, calidad, eficiencia e insuficiencia para cubrir la demanda del mercado. Con estos criterios se buscan culpabilidades personalizadas del incumplimiento y deslealtades a lo exigido. La culpabilidad es por la falta del cumplimiento de indicadores que los evaluadores marcan como cumplidos o no cumplidos.

Es interesante ver cómo los evaluadores se convierten en los promotores de la políticas establecidas, cómo los dueños de un saber único,

dadores de recomendaciones, desde un discurso “científico” en el cual los hechos son de cierta manera, con independencia del evaluador, y donde los universitarios son vistos siendo de cierta manera con independencia de él mismo y del evaluador (Maturana, 2001) que oculta la lógica de orden político e ideológico del poder y constituye un sujeto neoliberal poniendo en juego, en la cotidianidad, los procedimientos de culpabilidad-castigo, vigilancia-coacción, pena-sanción; evaluación, certificación y acreditación. En fin, el poder somete a los universitarios en el momento que estos hacen suyo el discurso oficial para dialogar y colocarse en un lugar predestinado en dos formas que preexisten mutuamente: exitoso o no exitoso.

Los actores, de universidades públicas principalmente, ante la locura y la imposibilidad de la huída y de cubrir los requisitos que no estaban acostumbrados a hacer, recurren a la formalidad que ha implicado una colección de informaciones estadísticas, donde no son ellos ni sus intereses la mejor guía para encontrar un camino por el que marchen todos, sino que cada uno, en su soledad, se enfrenta al acontecimiento de la evaluación como forma de selección y clasificación, calificación y acreditación de su calidad, tal cual producto o recurso (humano), como se denomina desde la teoría del capital humano. Y si bien en las épocas revolucionarias la amenaza del cierre del espacio institucional estaba latente, en el presente, este peligro se desplaza hacia subjetividades autoreferenciadas que actuarán, en consecuencia, con la “autoexclusión”, como un mandato de la autoridad.

La universidad meritocrática y la integración global

El reordenamiento de las universidades públicas desde la perspectiva neoliberal sólo puede explicarse al interior de los Estados nacionales en relación a lo mundial y las actuales formaciones grupales que contienen hegemonía económica y política en el mundo. Centros de poder mundial que han producido cambios significativos en el entorno donde se desenvuelven como custodias de los anhelos de la modernidad. Su poder llega hasta los establecimientos universitarios mediado por la

intervención del gobierno nacional, entendido como concreción organizativa del Estado, y las recomendaciones de organismos internacionales, lo que a partir de los ochenta muestra un despliegue discursivo que destaca la creciente importancia de la calidad, excelencia, eficiencia, productividad y competitividad para las políticas y programas educativos en un contexto global y de mercado, que se encuentra saturado de información y que es altamente competitivo, esto ha modificado

(...) las relaciones entre el Estado y la Universidad con la operación de nuevas formas de vigilancia a distancia, bajo los principios de la competencia mercantil y la autonomía regulada (...). En adelante, las universidades serán responsables de conducirse a sí mismas, teniendo que demostrar al Estado y a la sociedad que cumplen con las funciones para las que fueron creadas: la eficiencia terminal, el nivel de empleo alcanzado por su egresados, la vinculación que mantienen con la industria y la sociedad, y la adecuación de su funcionamiento y su normatividad según lo exijan las circunstancias, son algunas de las medidas que permiten calificar a cada una de las instituciones y compararlas frente a las demás (Ibarra, 2002).

Una relación que ha desplazando el énfasis de la planeación por la evaluación, que se concreta en diferentes prácticas evaluativas de agencias mediadoras que aplican los criterios de eficacia y eficiencia desde una racionalidad instrumental al desempeño individual e institucional, en ellos se contempla: la “pertinencia social” de los servicios universitarios, la redistribución de la oferta educativa o el grado de progreso de la docencia y la investigación. Estos referentes que se fueron implantando por recomendación de organismos internacionales, de planificación y evaluación, y que se promovieron en la década de los noventa en todos los establecimientos universitarios del país, con el propósito de reformar el sistema de educación superior a partir de estímulos y referentes externos, basados en el control de fondos financieros designados por el Estado. Asuntos como la autonomía universitaria, también fueron desplazados a segundo término, pues ya no era vital que las universida-

des públicas pudieran definir su ideología, currículo, misión o propósitos fundacionales, que pudieran establecer normas particulares para la contratación de su personal académico o la investigación científica, pues las preferencias e intereses gubernamentales ya estaban plasmados en sus criterios de evaluación y en los recursos financieros extraordinarios que los han acompañado.

Esta política busca una “integración diversificada del sistema”, ello implica el reconocimiento de las diversas individualidades y la tolerancia de la ineficiencia, pues pone en el centro al sistema al mismo tiempo que no reconoce y oculta las subjetividades de lo institucional. Obliga de cierta manera a los universitarios, desde una racionalidad economista y una práctica meritocrática, a actuar para la productividad y la eficiencia, lo reduce a una existencia utilitarista para el mejoramiento del sistema, aun a costa de sí mismo.

Sin duda es el modelo norteamericano que desde hace algunas décadas ha sido el dominante en las políticas de reforma de la educación superior que se caracterizan por la flexibilidad acrítica del currículo y una investigación organizada en torno a agentes privados emprendedores que venden servicios educativos al mercado, la idea de competencia para aumentar y elevar la calidad de sus servicios; como una empresa privada financiada por el Estado, forma graduados e investiga adaptándose y respondiendo a las demandas del mercado. Esta situación desdibuja límites entre las funciones de la institución universitaria y la de otras instituciones, porque el saber ya no le es exclusivo a la universidad. De esta manera la universidad mexicana compite en un mercado con una división internacional del trabajo, en el que los conocimientos de punta, la preparación de los cuadros científicos y dirigentes de alto nivel, han quedado en los países centrales, para dejar a los de la periferia la transferencia y consumo de saberes y la producción masiva de cuadros técnicos y profesionales de nivel medio. Ello, como podemos notar, establece una diferenciación y tipificaciones de las universidades por lo regular establecidas desde los centros del poder-saber, así los países y regiones más pobres son en los que estarán las universidades de “menor calidad”. En este contexto, en el que además lo ideológico-

político está visto como lo imposible-posible en la vida universitaria, las universidades marginadas son las que más toleran el control sobre el desempeño de su tarea por parte de los gobiernos nacionales que tienen en su resguardo el recurso financiero, fenómeno que difiere del pasado, pues si bien las universidades marginadas eran pobres, contaban con un espacio más amplio de autonomía y libertad que se sostenía desde los órdenes ideológico y político, así como del cognitivo.

No cabe duda de que la crisis del socialismo, la reforma política y jurídica estatal y universitaria ha dividido, incluso desgajado, el curso de la vida de todos y cada unos de los universitarios en un antes y un después. Antes, algunos habían procurado actuar con el compromiso de sus conciencias, aprovechando el más pequeño intersticio de la libertad ante el poder del Estado. Dicotomía entre izquierda y derecha. La unidad se constituía con los opuestos, incluidos en una relación con significaciones sociopolíticas y socioafectivas de las funciones sustantivas de la universidad que movilizaban el actuar de los universitarios. Por el contrario, con el advenimiento de la política neoliberal y la tendencia hacia la integración y el predominio del pensamiento único, los desacuerdos al discurso oficial se traducen en exclusión de las subjetividades, los acuerdos al discurso oficial en el excesivo control de la vida académica de los actores universitarios y, la búsqueda obsesiva del éxito, de las individualidades con relación a las tareas académicas de la universidad, en una competencia descarnada por los escasos recursos y en una acción tecno-meritocrática.

La modernización para la atención de exigencias sociales y económicas implicadas en el nuevo ciclo de integración global contiene un pensamiento convergente hacia el centro, mientras que se entiende a la Universidad como un espacio de competencia³⁰ y de identificación con las demandas del mercado. Con esta competencia se establece una di-

³⁰ La competencia, el profesionalismo y la dedicación que se exige a los docentes hacen que recaiga en ellos una ardua responsabilidad. Es mucho lo que se les pide, y las necesidades que han de satisfacer parecen casi ilimitadas, pues la expansión de la educación superior se ha traducido en escasez de personal docente calificado y aulas sobrecargadas, además a lo que se llama "ajuste estructural" ha tenido repercusiones directas en la remuneración del personal docente (Delors, 160). Los universitarios viven un proceso que Kenneth J. Gergen (1992) denomina *saturación del yo*.

cotomía exitoso-no exitoso, que suplanta la diada ideológica derecha-izquierda, (...) *la desautorización de la diada ideológica se convierte en un expediente natural para ocultar la propia debilidad* (...) (Bobbio, 1995, p. 65) de los sujetos colocados en el lugar del poder (Estado), lo pensado y no dicho, lo impensado y riesgoso a la vez por la posibilidad de ser pensado, los conflictos que atormentan y se esconden en el trasfondo de los sujetos singulares, auxiliados por la formalidad y la excesividad burocrática.

Por otra parte, el hecho de centrar la mirada en el sistema (la universidad como un sistema o como parte de un sistema³¹ educativo), produce otro tipo de dicotomía, hace posible la metáfora del espacio como un *afuera* y un *adentro*, un *arriba* y un *abajo*, coloca a toda figura de autoridad arriba y afuera, y en un adentro y abajo a toda forma de obediencia; el mandato y la obediencia colocados en lugares diferentes escinden al sujeto. Centrar la mirada en el sistema, en el desarrollo del sistema (ANUIES, UNESCO, OCDE, SEP) induce a la ordenanza de un velo para que el sujeto no pueda ser visto y no pueda verse, representación que se sostiene y actualiza en los discursos de los universitarios insertos en la dinámica institucional universitaria, desde la que se piensan en términos de tendencias y en tanto actores de las funciones y roles; formas de organización para el cumplimiento de la tarea.

Sin embargo, sistema es un significante que se observa en el pasado de los actores universitarios que cuestionaban el poder del Estado; experiencias vividas a partir de las cuales conforman su conciencia, pues orientaban su acción para la destrucción del sistema injusto establecido, del sistema opresor en el que estaba insertos pero en conflicto. Sistema, significante con un sentido diferente ahora convenido, que opera como única posibilidad de integración, la cual se inscribe como una necesidad para la no exclusión. Sistema que designa el desempeño de tareas universitarias asignadas con responsabilidades individualizadas y de las que depende el “buen funcionamiento” de la Universidad.

³¹ Esta idea de sistema en una lógica de oposición y relación de opresión está presente también en el pensamiento de la izquierda y el pensamiento marxista, ello ha posibilitado la actualización de este significante en procesos de generalización que en realidades específicas su significado queda en el olvido, desdibujado, oculto, incluso para el mismo sujeto que lo usa en los actos del habla.

Sistema pensado con una lógica neoliberal³² hegemónica, como la única posible, la cual se moviliza en la imposibilidad de otras posibilidades, y que hace inevitable reconocer contradicciones del orden sociopolítico en la dinámica particular de los establecimientos universitarios, así como el reconocimiento de nuevas formaciones de distribución social de los beneficios, y cómo ello va concluyendo por ampliar la brecha de la desigualdades, ya que según la UNESCO

Los sistemas educativos no pueden responder de manera indefinida a una demanda que crece constante y fuertemente. Tendría que ofrecer al mismo tiempo las mismas posibilidades de educación a todo el mundo, respetar la diversidad de gustos y de cultura y satisfacer todos los tipos de demandas. Dadas las limitaciones financieras, es obligado asignar los recursos de la mejor forma posible a fin de conciliar cantidad y pertinencia, equidad y calidad. A falta de un modelo único de distribución óptima, la atribución de los recursos debe, sobre todo, reflejar claramente las decisiones colectivas correspondientes a los arbitrajes que cada sociedad efectúa para asegurar su desarrollo económico, social y cultural.

En los países en desarrollo, donde la enorme demanda de educación va acompañada de una penuria de recursos a menudo dramática, las decisiones que deben tomarse son particularmente difíciles y conducen a veces a un callejón sin salida (...) no obstante (...) hace necesario adoptar decisiones de organización que a menudo son, en realidad, decisiones de carácter sociopolítico (...) han de hacer frente a intereses contradictorios (...) Los dilemas resultan particularmente graves, ya que no se puede satisfacer todas las demandas (...) legítimas que corresponden...a las misiones fundamentales de la educación (Delors, 1996, pp. 176-177)

³² En la sociedad de mercado, como necesidad social, ha resurgido la orientación social del utilitarismo como componente sustancial de la individualidad, se caracteriza porque cada una de las personas se acomoda a las exigencias de diferenciación y diversificación de la oferta, sin resistencia a las orientaciones externas y manipulación, obstaculizando la promoción de la identidad individual, basada en la independencia intelectual (Pérez, 1996).

La universidad entre tiempo de saturación y olvido

La preeminencia del conocimiento³³ como determinante para el “desarrollo”, define a la Universidad como un espacio instrumental y pondera el conocimiento tecnológico y útil como mercancía para el sector productivo; su posesión y producción se relaciona con el éxito y reconocimiento de los individuos y los establecimientos universitarios productores, es

(...) un razonamiento sencillito y aparentemente inocuo: “Todo conocimiento para que tenga valor debe ser útil”. En este caso valor, aplicado al conocimiento significa: “precio con que se puede ofrecer en el mercado”, esto quiere decir que el conocimiento es entonces sólo una mercancía, que su ausencia o presencia incidirá, como otras muchas, en el precio final del objeto, de ahí su utilidad (...) Pero además, la economía ha transferido al acto cognoscitivo y a su efecto propio un recorte aún más drástico, pues ya ni siquiera se postula la necesidad de ponerse en contacto, de discutir, de ampliar o rechazar el conocimiento existente, sino que sólo aquel tipo de conocimiento aprovechable en el mercado por la producción que merece la atención. Saberes de alta eficacia productiva (Merceddu, 1994).

³³ El proyecto educativo neoliberal se configura con un tipo de conocimiento y comportamiento de los universitarios y en la proliferación de estereotipos para mostrar una forma de existencia posible, orientados por una racionalidad mercantilista, que actúan sobre ellos, al mismo tiempo que define a la Universidad como el lugar del poder intelectual que la sociedad (capitalista) necesita para que le ayuden a reflexionar, comprende y actuar. El predominio de este discurso contradictorio se deriva de la capacidad del Estado para ofrecer significantes compartidos para la actualización del discurso oficial, lo que posibilita la apertura del sentido de los universitarios en la operatividad de la institución universitaria; formas de organización y agrupamiento específicos que se confunden con pasados no muy lejanos, como por ejemplo la búsqueda de un sistema justo y democrático o la realización de la función universitaria, deseos hundidos en los fracasos del pasado, en la imposibilidad de la misión.

Ha estimulado la diferenciación entre lo público y lo privado, así como entre cada uno de los establecimientos institucionales y los individuos en términos de prestigio, reconocimiento y acceso a fondos públicos, diferenciación que se justifica y legitima con la aplicación de técnicas pedagógicas siempre presentes en las prácticas de las instituciones educativas: la planificación, la evaluación y la certificación, encumbradas como políticas de Estado, se aplican a los procesos y productos del trabajo universitario para lo que se ha promovido la conformación de instancias externas a los establecimientos universitarios, como el Sistema Nacional de Evaluación para la Evaluación de la Calidad, y ha señalado estándares de calidad al desempeño connotado por valores establecidos por los países centrales y están siendo aplicados por agencias privadas y gubernamentales en una sociedad en el que el conocimiento deviene en mercancía.

Las innovaciones y transformaciones aceleradas de la ciencia, la tecnología, el uso de las TIC, y el cuestionamiento de lo que han sido verdades y posiciones para la vida en la institución, ha implicado la relatividad, temporal y espacial, de las verdades y del saber de los universitarios y la Universidad, por lo que la incertidumbre y las inseguridades están presentes en su quehacer. Estas innovaciones amplían *la gama de relaciones humanas, modifica las preexistentes; al desplazarse el vínculo cara a cara al vínculo electrónico, las relaciones con frecuencia se alteran (...) ocultan, por otra parte la información visual (...)* (Gergen, 1992, p. 95), producen desconcierto, porque cambian los ritmos y tiempos de vida, en una sociedad como la nuestra que se ha establecido con los ritmos de la naturaleza y no con los de las máquinas. Saturan de información a los sujetos, propiciando un devenir de actividades que prácticamente caen en una compulsividad pragmática y en añoranzas de verdades que antaño estaban presentes en el discurso que orientaba y organizaba los comportamientos de los universitarios. Para muchos, ello ha significado un vacío y desencanto, que se expresa en significaciones de angustia, nostalgia, descontento, quejas y resistencia disimuladas.

En este contexto, los disimulos abundan en el orden socioafectivo, pues la denominada sociedad moderna y la universidad como institución moderna, encierra procesos que resalta la dimensión de la razón que desafió eficazmente a la autoridad de la inspiración divina; impulso de la capacidad de discernir la verdad y decidir la acción propia del individuo, puesto que la esencia del hombre es racional y las afectividades no desempeñan papel alguno en la conducta. En el orden sociopolítico, se disimulan las diferentes subjetividades, pues se arrastra una universidad moderna que se identifica con procesos que nacieron en el uso de la razón *neutral* y el predominio de una objetividad que podía desafiar eficazmente a la autoridad derivada de “posturas ideológicas y subjetivas”; discernimiento de la verdad y la acción propia con objetividad, predestinación que justifican las nuevas formas de ejercicio del poder, puesto que, desde esta postura, se piensa en un Hombre racional, metódico y objetivo, y que las subjetividades no deberían tener papel alguno en sus juicios y pronósticos para el desarrollo social; más bien (...) *el individuo funciona exactamente como un científico, maduro, observando, clasificando*

y poniendo a prueba sus hipótesis (...) (Gergen, 1992, p. 66). Esta concepción conspiró en las instituciones modernas, para su adhesión a la ciencia y a las esperanzas depositadas en la educación formalizada y la “razón”.

Y es que, la objetividad entendida como un afuera del sujeto nos lleva ante un vacío histórico e ideológico, que engancha a los espectadores por el apresuramiento del triunfo independientemente de las especificidades y la fuerza de los argumentos, invade todos los ámbitos de la vida de los sujetos, en un mundo en que los mensajes de la autoridad (en nuestro caso el de la SEP) saturan, porque van acompañados del mandato de nuevas tareas, además de las ya establecidas (docencia, investigación, tutorías, publicaciones, gestión académica, participación en congresos, estudios de postgrados, vinculación universitaria, por nombrar algunas). Se trata de una hiperestimulación academicista y productivista, con una inevitable acción fragmentada de los sujetos de la historia, y de una hiperactividad diversificada que produce ansiedades, provoca la insatisfacción permanente y la autoexigencia de cambio constante; el adicto, al más hacer y más tener (más producción, más competitivo), pierde la paciencia necesaria para la comprensión y la intersubjetividad, se deja seducir por la fascinación, haciéndose dependiente del objeto que lo fascina, aún a costa, si es preciso, de sentimientos profundos que acompañan a la tarea; en ello puede reconocerse la inercia del que participa voluntaria y activamente en un plan que no ha trazado.

Los universitarios: recurso humano marginado y competitivo

“Por no estar con los tiempos” (negatividad del discurso oficial), frecuentemente se ha cuestionado la función académica y el profesionalismo de los profesores e investigadores universitarios, por lo que se encuentran sujetos a un proceso de profesionalización³⁴ vía estudios de

³⁴ El programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) contiene el proyecto de becas a profesores para hacer estudios de postgrados, cuenta con un padrón de excelencia que persigue orientar la formación de los profesores hacia programas que atiendan a cierto perfil con un mecanismo de convencimiento y anulación de toda posible resistencia (Ibarra, 2000).

postgrados³⁵ para hacerlos productivos y competitivos en este mundo globalizado y de redes; podemos pensar que ello, más que como una actividad académica es una actividad de capacitación laboral burocrática contenida de un individualismo competitivo, ya que los grados académicos y la productividad significan mayores nivel, ingreso y status. La Universidad se configura como estadística de éxito y fracasos, reconstruyendo de esta manera las identidades de las universidades y sus sujetos en la dicotomía eficiencia-deficiencia.

Y es que la formación, para la actualización y el desarrollo de competencias científicas y tecnológicas, de los académicos universitarios se instituye desde la teoría de capital humano,³⁶ que convierte a los académicos, en un recurso a profesionalizar y actualizar y, de ser capaces de organizarse en CA.³⁷ Su perfeccionamiento se planea con una visión evolucionista lineal orientada por un paradigma de rentabilidad, de

³⁵ Los cuales se realizan básicamente en el extranjero, lo que conduce a la constitución de un perfil profesional anglo-céntrico de lo que significa “ser académico” y una diferenciación a partir de trayectorias individuales y la posición que cada cual guarde al interior de su comunidad de referencia, más allá de los establecimientos de adscripción (Ibarra, 2000).

³⁶ Esta teoría se conoció en México a finales de los años sesenta. Ha tenido gran impacto ideológico en tanto ciencia, que constituía un importante símbolo de modernización y de legitimación meritocrática. Incorpora tanto la potencialidad de la legitimación del status quo, al mismo tiempo que define la responsabilidad estatal para ofrecer oportunidades para el acceso a la educación superior. Se piensa en el sujeto como recurso humano (competencias laborales) para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, signos de modernización y legitimación meritocrática propio para un régimen de gobierno autoritario y paternalista como era el PRI-gobierno. Más adelante con el devenir de la política neoliberal, se posesiona de la estructura gubernamental una technoaristocracia para la que ésta teoría le es funcional para orientar la política educativa con criterios “científicos” que legitima su poder. La política educativa se fundamenta por principios meritocráticos nutriendo la idea de que el estatus social en relación con su escolaridad. Esta perspectiva se diferencia de la ideología de la Revolución Mexicana que la adscripción política-ideológica en sectores afines al régimen definía el estatus (Bonal, 1998, p. 46).

Esta perspectiva conduce a la conversión de los académicos en capital porque pueden invertir en sí mismos (su formación); sus habilidades tiene un valor económico que puede intercambiarse por un salario-valor en el mercado de trabajo, en consecuencia la frontera entre capitalista y no capitalista deja de tener sentido y la desigualdad económica se explica como resultado lógico del aprovechamiento individual de las oportunidades o como la expresión de distintas preferencias individuales (Bonal, 1998: 43).

³⁷ Los que son una figura organizativa conformada por profesores de tiempo completo con grado mínimo de maestría, su función principal es la generación y aplicación del conocimiento, la SEP establece tres niveles de estos CA: en formación, en consolidación y consolidados, el nivel depende de los grados académicos de sus integrantes, de la producción académica y de su inserción en redes, los integrantes tienen que participar en funciones de docencia, investigación, tutorías y vinculación, así como en eventos académicos internos y externos.

mercado y competitivo. Con la idea de que los estudios universitarios de licenciatura no han sido la mejor forma de vincularse al mercado de trabajo (ANUIES), se han impulsado los estudios de postgrado y los técnicos, con el supuesto de que a mayor escolaridad se favorecen el intercambio y colaboración interinstitucional, la participación en redes y vinculación con el mundo globalizado de los universitarios.

En ese mismo supuesto se sostiene el incremento del capital humano, donde la institución tendría mayores oportunidades de competir desde los nuevos modelos de financiamiento e identificar las fuentes de ingreso (venta de servicios, transferencia de tecnología), al mismo tiempo que disminuyen su dependencia del financiamiento estatal, cuestión políticamente discutible. La universidad es, entonces, un dispositivo pedagógico-mercantil para la producción y oferta de conocimientos y profesionistas, su quehacer se observa en los procesos de evaluación para la certificación de la “calidad” como la producción de cuantificables (eficiencia terminal, investigaciones realizadas, número de postgraduados, etc.); los administradores y los contadores se convierten en los actores fundamentales de la universidad contable.

En paralelo se ha impulsado, desde una mirada conductista, políticas para estimular conductas positivas de los académicos hacia la productividad y eficiencia individual, orientadas a la búsqueda de financiamiento, para lo que se ha instrumentado:

- El programa al estímulo al desempeño docente, la denominada carrera docente, en la que anualmente los académicos someten a una revisión su quehacer; los criterios definidos por la SEP establecen una multiplicación de tareas y niveles de productividad a los que le asigna un monto determinado, con parámetros de medida de corte cuantitativo que propicia la creación de intercambios adulterados para operar la diferenciación de los sujetos; son inevitables las complicidades y los clientelismos, así como las frustraciones y los resentimientos de los que no ingresaron al juego de lealtades.
- El programa de becas al desempeño docente, el denominado perfil PROMEP, que se renueva cada dos años, para evaluar el trabajo académico y establecer un estímulo económico a su des-

empeño; la obtención de éste exige la realización de tareas de investigación, docencia, publicaciones, tutorías, vinculación, casi imposible de cubrir mas que recurriendo a la práctica de la meritoburocracia, momentos interminables y casi intolerables de llenado de formatos, con el anterior peregrinar de documentos de comprobación, actividad que no está lejos de la pura formalidad.

- El PROMEP, apoya con becas la obtención de grado y la permanencia en la institución una vez obtenido el grado. Asimismo, permite la exclusividad del docente y su preparación para ingresar al Sistema Nacional de Investigadores, del que recibirán una compensación mensual mientras muestre productividad; en este sistema también se ha definido niveles de calidad y han recurrido a estadísticas contables para la admisión y permanencia de los investigadores.

Esta política de estímulos, puede entenderse como un discurso que interpela la conducta de los universitarios, establece una predicción que se hace realidad a través de las técnicas de la evaluación y la certificación, que se muestra en un sí o en un no cumplimiento de los valores prescritos, de una forma de comportarse u otra; toda conducta implica un conocimiento, una perspectiva, muchas veces no manifiesta o dicha, que se comparte. Esta predicción anticipatoria es posible porque el punto de partida es la distinción de lo nuevo y el ocultamiento de lo viejo, el pasado histórico, presente en la cotidianidad institucional que significa, conforma y relativiza en la concreción de las políticas de la calidad, a su pesar de los sujetos del poder.

Las formas de remuneración competitiva en una universidad masificada referidas a un sistema meritocrático,³⁸ estratificante y selectivo, establece los límites y las condiciones de la actuación pública de los universitarios, y nuevos mecanismos de diferenciación permiten la

³⁸ El sistema meritocrático se caracteriza por: distribución de estatus y beneficios según méritos (producción, eficiencia y calidad) y cualificación (grados académicos), capacidades individuales y desconocimiento de las posibilidades subjetivas y culturales y sociales, dominio de tecnología y racionalidad instrumental.

vigilancia a distancia de los académicos, la ausencia de la solidaridad para la formación de un cuerpo social y el compromiso institucional que entraña la pertenencia a ese cuerpo social. Asimismo ha limitado la participación en la vida institucional de mediaciones organizativas de los actores, como el sindicato³⁹, las academias,⁴⁰ etc., que daban cohesión a formaciones grupales nacidas en cada contexto; formas de organización que ahora aparecen inoperantes ante la constitución de nuevas identidades grupales⁴¹ vinculadas a la competitividad profesional y a la diferenciación del consumo como indicadores de status, el eje valorativo se ha trasladado del ser al tener.

Una vez imposibilitada la escapatoria de esta retórica, que ofrece un parteaguas ideológico más amplio en un contexto de revitalización renovada de la fe en el poder autorregulador y creado del mercado liberador de trabas, se han exigido nuevas formas de organización para la producción académica, que ha trastocado las formas de organización pasadas por el condicionamiento del recurso financiero y de la acreditación.

Las prisas por los tiempos cortos para el cumplimiento de las nuevas demandas como legitimadoras del cargo formal (espacio de poder) y el decreto de la planeación participativa, demeritó en el establecimiento y fortalecimiento de una red de relaciones clientelares y favores para la

³⁹ La aparición del sindicalismo universitario transforma las relaciones entre profesores y autoridades, y entre administrativos y autoridades, pasando a constituir uno de los hilos de poder más importantes dentro de la universidad, ya que se establecen como grupos de presión ante las autoridades. Al igual que los sindicatos mexicanos mantienen posturas limitadas de carácter gremial y alrededor de líderes, en lugar de agrupaciones que reivindicuen el carácter autónomo y académico de las instituciones universitarias (Hera, 1997).

⁴⁰ La academia, signifiante que ha acompañado a la universidad en su devenir, es un nombre prohibido, signo mandado al entierro con lo muerto, su presencia es razón de la no aprobación de los proyectos que los académicos presentan y del acceso a los fondos financieros.

⁴¹ La SEP ha impuesto como modelo de organización académica la forma denominada Cuerpo Académico, integrada, básicamente por profesores de tiempo completo con grado mínimo de maestría. Formalmente su función principal es la generación y aplicación del conocimiento, y se tipifican tres niveles de evolución: 1) en formación, 2) en consolidación y 3) consolidados, el nivel depende de los grados académicos de sus integrantes, de la producción académica y de su inserción en redes, los integrantes tienen que participar en funciones de docencia, investigación, tutorías, redes y vinculación, así como en eventos académicos internos y externos. Los CA más evolucionados cuentan con mayores oportunidades de acceder, vía proyectos, a los fondos financieros.

solución de problemas inmediatos; cumplimiento formal de la tarea.⁴² En tal sentido podemos hablar de un corporativismo líquido y competitivo, inserto en una multiplicidad de programas que operan simultáneamente en los que se invierten, por parte de los académicos, meses para proveer la información que requiere la evaluación, la realización los proyectos aprobados en una práctica simultánea de planeación para los proyectos extraordinarios que se presentarán en el siguiente año.

Finalmente podemos decir que el proyecto universitario neoliberal se configura con un tipo de conocimiento y comportamiento y con la proliferación de estereotipos para mostrar una forma de existencia posible, orientados por una racionalidad mercantilista, que actúan sobre los sujetos de la institución universitaria, al mismo tiempo que la definen como el lugar del poder intelectual que la sociedad (capitalista) necesita para la reflexión, comprensión y actuación de la realidad. El predominio de este contenido contradictorio en el discurso oficial, deriva de las significaciones posibles de ser compartidos por los sujetos de la institución universitaria en los actos de actualización del discurso del Estado, ello posibilita la apertura de sentidos de los sujetos en la operatividad de lo institucional; formas de organización y agrupamiento específicos que se confunden con formaciones pasadas no muy lejanos, como por ejemplo la búsqueda de un sistema justo y democrático o la realización de la función universitaria, deseos hundidos en el fracaso-éxito y el acompañamiento en la imposibilidad de utopías que produce desencantos y sufrimientos de los universitarios.

Bibliografía

- Acosta, A. (2001). "Poder, políticas y cambio institucional de la educación superior latinoamericana". En: *Universidades* 21 enero-julio. Documento disponible en línea: <http://www.udual.org/CIDU/Revista/21/Poder.htm>

⁴² Y si bien es cierto que la estructura formal del poder en las universidades mexicanas, compuesto por autoridades ejecutivas (rector y directores) y técnicas legislativas (consejos técnico y consejo universitario), ha sido vertical, el estilo organizativo se hizo más autoritario y se abandonaron de alguna manera los principios de la academia para cumplir los requisitos de la política educativa y acceder a los fondos financieros

- Berger P., Luckmann T. (1991). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- (2001). *Derecha e izquierda ¿existen aún la izquierda y la derecha?* Litografía Rosés, S. A., Punto de Lectura, España, 2001.
- Bonal, X. (1998) *Sociología de la educación, una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós
- Bonvecchio, C. (2002). *El mito de la universidad*. D. F., México: Siglo XXI.
- Bonfil, G. (1994). *México profundo, una civilización negada*. D. F., México: Grijalva.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina, cambios y desafíos*. Chile: FCE.
- (1990). *Sistemas y gobierno universitario*. En Trilogía No. 108. Universidad Tecnológica Metropolitana. http://www.utem.cl/trilogia/Volumen_10_n_18/p_10_10.htm
- Castrejón J. (1986). *Ensayos sobre política educativa*. D. F., México: INAP
- CEPAL (1990). *La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G.1601-P)*, Santiago de Chile, marzo de 1990. Publicación de las Naciones Unidas
- (1992). *Equidad y transformación productiva, un enfoque integrado*. Recuperado el 15 de mayo de 2012 en <http://www.eclac.cl/publicaciones/SecretariaEjecutiva/1/lcgl701/lcgl701e.htm>

- UNESCO (1998) *Declaración mundial de la educación superior en el siglo XXI, visión y acción*. Conferencia Mundial sobre Educación Superior, s. l.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO, 1996.
- Díaz, B. A. (2005). *Riesgos de los sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior*. Ponencia presentada en el Seminario Regional: Las nuevas tendencias de la evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe organizado por la CONEAU y el IESALCUNESCO. Documento disponible en línea: http://www.ort.edu.uy/ie/caes/riesgos_sistemas_acreditacion.pdf
- Estefanía, J. (1998). *Contra el pensamiento único*. (4ª edición). España: Taurus.
- Foucault, M. (2001). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. (3ª, ed.). D. F., México: Siglo XXI.
- Gergen, J. (1997). *El yo saturado, Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. España: Paídos.
- González, P. (2001). *La universidad necesaria hacia el siglo XXI*. México: Era.
- Hargreaves, Andy (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. (3ª, Ed.). Madrid, España: Morata.
- Ibarra, E. (2003). *La universidad en México hoy: gobernabilidad y modernización*. México: UNAM-UAM Iztapalapa.
- (2002). “La ‘nueva universidad’ en México: transformaciones recientes y perspectivas”. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril 2002, vol. 7, núm. 14, pp. 75-105

Mereddu, C. (1994). "Educación y universidad". En: *Estudios filosofía-historia-letras*, Núm. 39. Edit. ITAM. Documento disponible en línea: http://www.biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto04/sec_9.html

Meyer, L. (1992). *La segunda muerte de la Revolución Mexicana*. D. F., México: Cal y arena.

Gobierno del Estado de Chiapas (s. f.). *Programa estatal de educación 2001-2006 (Chiapas)*.

— (s. f.). *Programa nacional de educación 2001-2006 (México)*.



Las promesas de la escuela

Oscar Cruz Pérez

Introducción

En este capítulo se analizan las promesas de la escuela y se muestran las dificultades que enfrenta el proceso de escolarización para promover los aprendizajes. Se cuestiona sobre la incapacidad que tiene la escuela para crear una sociedad más justa, de ofrecer igualdad de oportunidades para todos y de cumplir con los deseos y expectativas de los sujetos. Se reconoce que la escuela moderna, desde su creación se ha concebido como un instrumento o herramienta social para que los individuos se desarrollen y puedan acceder al capital cultural y a la prosperidad económica, con base en la idea de que con los procesos de escolarización es posible construir una mejor sociedad, más justa y equitativa. De tal manera, que en la actualidad, en muchos ámbitos, se le considere como la verdadera, la legítima, la necesaria y obligatoria, para acceder al conocimiento universal que ofrece la ciencia y la tecnología y como instancia civilizadora. Sin embargo, desde su surgimiento ha sido objeto de múltiples críticas porque los objetivos no se han cumplido, pues, *en la práctica podemos notar que el optimismo que prevalecía a principios de siglo, referente al papel motor de la escuela en la transformación social, deja lugar actualmente a un pesimismo más o menos negro* (Gras, 1985, p. 22).

Desde estos referentes se da cuenta de las promesas de la escuela moderna.

Educación y escuela: una contextualización

La educación es un proceso inmemorial y es la encargada de construir al ser humano. Para Martínez (1981), la educación es un hecho social cuya importancia resulta indiscutible si recordamos que todos los seres humanos, en todos los momentos de la vida, están sujetos a ella, ya sea en el seno de la familia, en la comunidad, en las actividades sociales, o en aquellas en que intervienen las instituciones educativas.

La educación es justamente iniciación y, como tal, renunciamiento simbólico solemnemente institucionalizado de los deseos inaceptados socialmente de los individuos, que abren la entrada a la sociedad, a partir de técnicas y tácticas de poder suficientes para construir sujetos sociales. Para Hameline (1981) es un juramento civilizador que constituye un segundo nacimiento que introduce a la fraternidad humana a través de la aceptación del orden social y al devenir personal, en adelante soportado por un proceso de institucionalización, que se funda y autoriza como legítima. En este acto, el sujeto queda atrapado en un conjunto de normas y reglas, que funcionan como un código que por su capacidad de proponer significados establecidos, permiten construir un orden a una variedad de situaciones, circunstancias y estímulos recibidos de la sociedad y la naturaleza. Desviarse de ellas, contestarles críticamente, puede acarrear el riesgo de recibir un castigo externo o interno de la autoridad, de ser expulsado del grupo o en casos peores ser estigmatizado (preso, psicótico, farmacodependiente, vagabundo, niño de la calle, reprobado, etcétera).

Algo que surge como una creación social llega a experimentarse como si poseyera una realidad propia, y se presenta como un hecho externo y coercitivo. Es así como la institución educativa como red simbólica, se vive como una realidad dada, como si fuera natural y se transmite a una nueva generación. La educación tiene por meta fundamental la transmisión de conocimientos de una generación a otra; no obstante transmitir y actualizar estos conocimientos no es suficiente, ya que se necesita, además, que sean capaces de prever el futuro. La comunicación es en general un factor de evidente importancia para lograr cualquier objetivo educativo. Para Larroyo (1982) la educación

es el proceso por el cual las nuevas generaciones se apropian de bienes culturales de una comunidad; un hecho gracias al cual los niños, jóvenes y adultos entran en posesión de conocimientos científicos y formas de lenguaje, costumbres morales y experiencias estéticas, destrezas técnicas y normas de vida. A través del proceso educativo, un sujeto ha aprendido a caminar, a reconocer olores y sabores, a manipular objetos tridimensionales y a identificarlos por su color, tamaño o textura, en este sentido, los procesos cognoscitivos que se desarrollan desde temprana edad son el resultado de los actos educativos. Los aprendizajes que se van incorporando de manera permanente en los sujetos, ya sea de manera espontánea, planeada u organizada, son el resultado de la educación, en términos generales, también lo son, el hecho de convertirse en ser humano, de convivir, de estar y de relacionarnos con lo demás.

Sin embargo, se ha creado una institución social para formalizar, legitimar y certificar los aprendizajes: la escuela o institución escolar. Ella es la encargada de planear, organizar y evaluar la educación formal, su propósito es ofrecer a las nuevas generaciones los bienes culturales producidos fuera de la comunidad social y escolar, a través de un conjunto de conocimientos que corresponden al terreno de la ciencia, la tecnología o el arte, de tal forma que niños y jóvenes entran en posesión de conocimientos científicos y formas de lenguaje, desarrollan habilidades y destrezas y adquieren normas y valores inherentes a la responsabilidad académica.

La escuela en la modernidad

La escuela moderna, es un espacio institucional que se crea para proporcionar a los individuos acceso a contenidos culturales que están fuera del alcance de los grupos primarios (como la familia, los amigos, el vecindario, la comunidad) y es la responsable de impartir lo que se ha denominado educación formal. La escuela moderna es una institución que se inscribe, históricamente en la expresión del Estado nacional, que tiene lugar en las sociedades capitalistas, producto de los movimientos sociales que culminaron con la revolución francesa, con la secularización de los grupos sociales, con la ruptura del vínculo Iglesia-monarquía

y que hizo de la burguesía la llamada clase dominante. La burguesía, a través de diversos grupos de poder, construye los fundamentos y las propuestas educativas que orientan el universal de la institución escolar, es decir, lo instituido positivo e ideológico. En este sentido, busca en una sociedad compleja, la transmisión y reconstrucción cultural, regida por un marco social, jurídico y cultural que le permite regular la formación escolar, por lo que se constituye como una institución singular donde se concretiza el modelo social en el que se encuentra inmersa. *La escuela como la conocemos hoy es una institución del programa de la modernidad instaurado por la burguesía, se instauro bajo el lema de libertad, fraternidad e igualdad y enfatiza las ideas de orden y progreso* (Díaz Barriga, 1999, p. 38), sus cimientos se localizan en la llamada cultura occidental moderna.

La *modernidad* es un concepto que hace alusión a un proceso histórico de la humanidad y una manera de explicar la posición del hombre en la naturaleza y su relación con Dios. Como proceso histórico se sitúa su comienzo en torno a la Ilustración, como producto de la extensión del imperialismo occidental en el siglo XVI y el predominio del capitalismo en la Europa del Norte (Turner, B. S. citado por Hargreaves, 2005). A la modernidad se le conoce como la *era de la razón*, pues, impone la *razón* como norma trascendental de los individuos en la sociedad, lo que implica la emergencia de la noción de *hombre* como fundamento de todo conocimiento del mundo, separándolo de lo natural y de lo divino. Establece una ruptura con la época medieval centrado en Dios, como guía y destinos de los hombres y establece la *razón* como constitutivo de los seres humanos. Se inspira en la razón, concretizándose en la ciencia, en el conocimiento y la tecnología que prometen un infinito mejoramiento en lo social, económico y moral.

Para Touraine (1995), la *modernidad* es la secularización de la vida social que a diferencia de la visión teológica del mundo medieval, la religión moderna se inclina ante los nuevos dioses: la razón, la ciencia y el progreso, generándose la antitradición, el trastrueque de las convenciones, las costumbres y las creencias, la salida de los particularismos y la entrada del universalismo, también la salida del estado de naturaleza y la entrada en la edad de la *razón*. La modernidad está unida al proyecto del Iluminismo, que implica iluminar todo, dar luz a lo oscuro a través

de la *razón*. La modernidad propia de la cultura occidental, sostiene que la sociedad evoluciona permanentemente hacia un futuro cada vez mejor, que en última instancia debería conducir a la felicidad y al paraíso terrenal, esto implicaba el dominio y control de la naturaleza a través de la acción de la ciencia y la tecnología. La modernidad hace ruptura con el pasado, considerando *lo moderno no sólo como lo actual, lo novedoso, sino también como lo renovador, que implica la superación de lo anterior por algo mejor* (Giddens, 1997, p. 78).

El capitalismo, la industrialización y la democracia, son los elementos que coexisten y dan sentido a la modernidad, con una tendencia universalizadora que intenta globalizar el planeta, como verdad absoluta, de tal manera que la modernidad se va adentrando en territorios desconocidos (el nuevo mundo) para conquistar, imponer y dominar al otro desconocido a través del conocimiento que da la *razón*, como acto civilizatorio. El capitalismo, como una forma de producción y distribución de las riquezas, se sostiene en la dialéctica entre el trabajo, el capital y la acumulación. Para Giddens (1997) la *modernidad* se caracteriza por el uso de la maquinaria en los procesos de producción y con un sistema de producción de mercancías, que comprende tanto a los mercados de productos competitivos como a la transformación en mercancía de la fuerza de trabajo. Bajo esta idea, los procesos productivos capitalistas implican un doble disciplinamiento; el de la naturaleza y del trabajador para la producción y la acumulación. Por otro lado, la industrialización supone la separación del ámbito doméstico de la economía, generando que la producción económica y la reproducción humana se separen, de tal manera que la familia y el lugar de trabajo dejan de ser contiguos (Hargreaves, 2005). Otro elemento de la modernidad es la democracia como un proceso formal que promueve el ejercicio de la libertad y de los derechos como ciudadanos en la vida colectiva, donde la razón y la racionalidad permite los consensos y la toma de decisiones más adecuadas para la vida social y comunitaria. La democracia como forma de organización social y de gobierno, procura el bienestar colectivo con la participación libre y con elementos de juicio de todos los integrantes de la sociedad.

La modernidad va acompañada del proceso de modernización. La modernización es una serie de transformaciones sociales que se producen

simultáneamente tales como: la industrialización, la urbanización, la formación del capital y desarrollo de las fuerzas productivas, el surgimiento de las identidades nacionales, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, la organización política según el modelo de democracia, la familia nuclear como forma predominante de organización familiar. La modernidad siempre se dirige al futuro proponiendo una ruptura radical con el pasado y con la tradición, sus conceptos centrales se plantean en términos de progreso, desarrollo y crecimiento (Inglehart, 1994). En este sentido, en la modernidad, las orientaciones son hacia la racionalidad, la ciencia y el progreso, con una visión universalista del mundo, con una especialización en el comportamiento social, con una especificidad de los papeles sociales que se extienden a todos los ámbitos de la actividad humana, predominando el logro, el mérito y la capacidad individual para alcanzar un estatus social, instaurándose un sistema de vigilancia y control en la industria, los campos de trabajo, y posteriormente en la vida social.

Para Marcuse (1969) entre el capitalismo, la industrialización y la democracia existen muchas contradicciones, pues la apuesta del progreso a través del disciplinamiento del hombre, va unida a la intensificación de la falta de libertad, de tal manera que, el hombre de la modernidad “racionaliza” (controla, domina, ordena) el placer, aprende a sustituir el placer inmediato, el gozo del juego, por el placer retardado, restringido, seguro. Porque para lograr la “felicidad” a través del progreso, es necesario el orden y control racional, el disciplinamiento de lo natural y de la libertad.

En este contexto surge la institución educativa moderna, *aparece cuando lo que ha de enseñarse es un saber científico, no meramente empírico y tradicional... en la medida que las sociedades van evolucionando culturalmente, los conocimientos se van haciendo más abstractos y complejos, por lo que es difícil que cualquier miembro del grupo los posea de modo suficiente para enseñarlo* (Savater, 1998, p. 43).

La institucionalización de la escuela

Los procesos educativos se planean, organizan, evalúan y certifican para cumplir con las funciones sociales de democratización del saber,

esto es, “legitimar” la igualdad de oportunidades para todos y colocar los valores del orden público por encima de los privados, además de preparar a las futuras generaciones para su inserción a la vida pública y productiva que requiere una sociedad compleja, industrializada, democrática. En este sentido, la educación se institucionaliza, *la institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitadas por tipos de actores* (Berger y Luckman, 1984, p. 76). Las tipificaciones son acuerdos entre los hombres que son compartidas por un grupo de personas y ubica a cada situación, acción o característica de un hecho o realidad en un conjunto. Significa clasificar como perteneciente a una clase, los objetos, las personas, ejemplo: hombres, mujeres, flojos, bonitos, carros, etc. Estas tipificaciones son objetivadas y externalizadas para favorecer el entendimiento entre los que comparten una cultura. Con la institucionalización se produce lo que Bourdieu (1998) llama *arbitrario* cultural. Sin embargo, la reproducción de la especie humana permite el surgimiento y la adición de nuevas generaciones, esta condición genera la necesidad de sostener y transmitir las instituciones, para ello se desarrollan mecanismos de legitimación que la expliquen y justifiquen. Las nuevas generaciones necesitan aprehender los sistemas de representación y las acciones que están o no permitidas en el contexto social, son formas de construir un sujeto social. Para esto, es necesaria la presencia del lenguaje como discurso, para compartir y transmitir las múltiples representaciones colectivas que dan existencia y sentido a los objetos, las prácticas y las situaciones en general.

En la escuela están presentes dos elementos que hacen una urdimbre para legitimarla e intentar que ésta cumpla con su encargo social y dar sentido a lo que es y lo que hace. El primero es el elemento implícito que aparece como discurso, como promesa o esperanza. Son las unidades discursivas que están presentes en el ambiente social y promueven una visión de hombre y justifican su surgimiento y su presencia como institución. Estas unidades discursivas tienen su origen en los grupos de poder político y económico y operan a través del Estado. Su poder hace carne en todos los ciudadanos y se interiorizan como conciencia que definen un posicionamiento frente a la escuela. En este sentido los discursos obedecen al orden simbólico (orden del lenguaje, los símbo-

los y la cultura) y sirven de lugar y expresión de las estructuras que constituyen a todo individuo como sujeto (que encarna el deseo y discurso del Otro).

El discurso vehiculiza saber, poder y representaciones (significantes) que conforman sujetos, en tanto que los sujetos desconocen el sentido de lo que los constituye, dimensión del discurso que queda reprimido, siendo lo reprimido aquello que el sujeto no puede integrar a su historia conciente y de su ser en la cadena discursiva por la que se hace representar y aspira a ser reconocido por el otro (Anzaldúa, 2004, p. 174)

De tal manera que todo discurso construye sujetos, no sólo es una práctica social institucionalizada que remite a situaciones y roles en la comunicación, sino también lugares objetivos y subjetivos en el entramado social. Se ha construido un discurso que sostiene que a través de la educación formal se puede cambiar al sujeto. Cambiar a los alumnos pero no cambiar el contexto, las políticas educativas, los recursos ni la ideología. Instauro la democratización de los saberes, bajo la idea que todos los sujetos somos libres y, por tanto, se tiene la posibilidad de aprender.

Desde estos referentes el discurso pedagógico moderno dominante se nutrió de dos principios básicos: la operación para la eliminación de lo considerado negativo (lo que contamina, el desorden, el conflicto, lo imponderable, los errores, lo impredecible, lo diferente) y la esencialización, la abstracción y la anulación de identidades. Estas últimas las definió como universales, absolutas y esencializadas, apareciendo las fórmulas: maestro= apóstol, escuela= templo del saber, educación= formación del ser, alumno= inculto, ignorante, salvaje. Este discurso indica que los sujetos sociales / culturales dejen en la puerta su “ropa”, obviamente por su bien, para ponerse otra que les promete un futuro mejor, de esta manera el sujeto pedagógico predomina sobre los sujetos sociales, los suprime y lucha por imponer su hegemonía, a través de la supervisión y dominación del cuerpo, su vestimenta, lenguaje, sus comportamientos, utilizando siempre la posibilidad de expulsar cuando no

logra su objetivo de domesticar. Este mecanismo de anulación y negación de las diversas identidades sociales y culturales es un proyecto que funciona con base en inclusiones y exclusiones, mediante un proceso de homogenización y el no reconocimiento del otro.

La filosofía fundante de la escuela se expresa por la búsqueda de la democratización del saber, esto es “legitimar” la igualdad de oportunidades que existe en un sistema social y colocar los valores del orden público por encima de los privados. Esta idea rompe con un orden social previo (feudal) y con una concepción mítica del mundo (orden religioso), se ve signada bajo la presión de establecer el progreso para todos a partir de la asunción colectiva de un nuevo orden racional como válido universal, necesario y legítimo para todos. Sin embargo, la escuela no es un universal abstracto y absoluto, pues ha tenido diferentes formas en la historia de la humanidad (Díaz Barriga, 1990). En este sentido, toda institución escolar refleja en parte las normas sociales de la clase dominante, definiendo espacios geográficos perfectamente delimitados, simbolizados por una arquitectura funcional y por grupos de personas definidos mediante una selección del ingreso y la permanencia y que van definiendo tareas con el propósito de generar procesos de enseñanza y aprendizaje (Lourau, 1994).

El segundo elemento, es lo explícito, lo objetivo, se refiere a las partes “visibles” o explícitas de la escuela. La integran los actores educativos concretos que son el docente, el alumno y los contenidos, estos últimos se ubican en los planes y programas de estudio y se hacen visibles en los libros de texto que auxilian a los profesores y alumnos para propiciar los aprendizajes. Los actores construyen interacciones que posibilitan el desarrollo de procesos internos individuales y de estrategias de socialización entre ellos en el medio escolar, el cual permite el desarrollo de habilidades del pensamiento y competencias intelectuales para el aprendizaje. Sin embargo, en estas interacciones se constituyen un conjunto de prácticas cotidianas que promueven un orden y construyen una disciplina en torno a la cual los sujetos giran, se posicionan y reproducen sin que medie la conciencia o el darse cuenta de ella. Esto supone que toda la institución escolar se edifica sobre la violencia, violencia que redundan en represión y sacrificio, las que son inmediatas, di-

rectas y primitivas y que van configurando la subjetividad de los que en ella participan (Belgich, 2005). En este mismo sentido Foucault (1993, p. 170) sostiene que en la escuela:

Toda la actividad del individuo disciplinado debe ser ritmada y sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada, es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización. Se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto, de acuerdo con un código más o menos artificial establecido de antemano.

De esta manera el cuerpo singular de cada uno de los alumnos se convierte en un elemento que se puede mover, colocar; su fuerza no es la potencia que lo define, si no el lugar que ocupa el orden según realiza sus desplazamientos, sus tareas y actividades dentro y fuera del aula. Aparece entonces como un fragmento de la totalidad de la clase. En este sentido se reducen las posibilidades en el funcionamiento del cuerpo como totalidad y se fracciona en operaciones determinadas. En las aulas de centros escolares de educación primaria es frecuente encontrar que la estrategia didáctica utilizada es la repetición en coro de las sílabas y las palabras, en esta acción se va construyendo el cuerpo de los alumnos y lo que pueden hacer con él, a través de elementos de una serie, que se muestran en un conjunto de actividades desvinculadas entre sí, que se repiten y repiten de manera automática.

Según Lourau (1994), las instituciones educativas son espacios clausurados, lugares donde se reprime la libido; dividido en espacio y tiempo; sometido a normas imperativas, que reflejan en parte las normas sociales de la clase dominante. Su tarea es estandarizar a los sujetos, una estrategia de negar las características individuales, culturales y hacerlos uniformes a las exigencias de la institución; para Foucault (1993: 175), es una forma de educar el cuerpo a través de la disciplina.

La disciplina “fabrica” individuos; es la técnica específica de un poder que se da [sic] los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio. No es un poder triunfante que a partir de su propio exceso puede fiarse en su superpotencia; es un poder modesto, suspicaz, que funciona según el modelo de una economía calculada pero permanente, humildes modalidades, procedimientos menores... y son ellos precisamente los que van a invadir poco a poco esas formas mayores,¹ a modificar sus mecanismos y a imponer sus procedimientos.

La escuela moderna supone la formación de un sujeto racional y consciente capaz de moldear sus expectativas, necesidades y deseos para lograr apropiarse de lo que la institución le ofrece. Para Aristi (1990) la educación formal se sostiene a través de una ley fundada en la moral, que inculca un deber ser y hacer, que al sujeto a quien se dirige, es autónomo y consciente, que tiene control voluntario de lo que desea y necesita. La práctica educativa formal como fundamento moral se postula para lograr su propósito, su acción se dirige sobre la naturaleza del sujeto para dirigirla o para oponerse a ella mediante prohibiciones y restricciones, prácticas pedagógicas repetitivas, que al mismo tiempo de potencializar sus habilidades, crean valores y orientaciones que le permiten a los alumnos adquirir los elementos fundamentales de la moralidad colectiva.

Por su tendencia homogenizante, las instituciones educativas son reproductoras de la cultura hegemónica de la modernidad, operan a través de saberes oficiales y agudizan la negación de otros saberes, de esta manera convierten a la escuela en una institución incapaz de asumir las diferencias de los sujetos, refractando a las minorías étnicas y culturales y los grupos marginales. En este sentido, es pertinente sostener que cuando un niño rechaza a la escuela, también está rechazando una institución que no lo reconoce como tal y que niega su condición y su derecho de existencia diferente.

¹ Con formas mayores Foucault se refería a los rituales majestuosos de la soberanía, a los grandes aparatos del Estado, al aparato judicial que utilizan como instrumentos la inspección jerárquica, la sanción normalizadora; el examen.

Las promesas de la escuela

La educación moderna lleva consigo la promesa de liberar al hombre de las limitaciones de su origen, porque desde esa postura progresista, la circunstancia de haber nacido en un determinado contexto y ciertas condiciones es algo que se puede corregir, ya que el mundo que nos rodea ha sido construido y no viene dado por alguna fuerza inamovible, por el destino o por la fatalidad. De esta manera el individuo y la sociedad pueden ser de otra manera de como son.

La creencia en el progreso se asienta en los supuestos de que todos los seres humanos pueden ser educados, que la condición humana puede ser mejorada, por lo tanto todos deben ser educados, en la medida que es posible hacerlo. De esta manera se integra un discurso donde aparece la escuela como buena, bondadosa, deseable y civilizadora. Para Gimeno Sacristán (2000, p. 56) la escuela como invento social aparece:

(...) a modo de mito representa un conglomerado simbólico de significados, valores, aspiraciones y expectativas de comportamientos que operan en las formas de pensar, de querer y de relacionarse los miembros de la sociedad; imágenes que actúan de manera implícita y explícita en la formación de aspiraciones que tenemos (como individuo y sociedad) para poder llegar a ser diferentes a como somos.

Es un mito que se asocia a la idea que existe una forma de progreso y un camino para alcanzarlo, de tal forma que se ha llegado a considerar que la educación escolar o el aprendizaje en la escuela permitirá formar al individuo (a los alumnos) para que puedan tener una vida más plena y de mejor calidad en las “sociedades avanzadas”. Bajo la idea de progreso se ha universalizado la educación obligatoria para todos los niños, al mismo tiempo se han excluido de los procesos educativos a los niños discapacitados, a las minorías sociales y étnicas porque no son educables y son incapaces para lograr la mejora de una calidad de vida como las sociedades “progresistas”.

Esto se sostiene bajo la idea, que entre más educación consume un individuo, mayor es el “acervo de conocimientos” que adquiere, y más

se eleva en la escala social. Así, la educación define una nueva estructura de clase para la sociedad dentro de la cual los grandes consumidores de conocimientos (aquellos que han adquirido un gran acervo de conocimientos) pueden alegar que tienen mayor valor para la sociedad. Ellos representan los valores de primera en la cartera de capital humano de una sociedad, y a ellos queda reservado el acceso a los instrumentos más poderosos o escasos de la producción.

Por otro lado, existe la idea que el mundo avanza demasiado rápido, pero la escuela se ha quedado estancada e inamovible a los cambios (Lepeley, 2005). En la *era del conocimiento* como se le ha bautizado al siglo XXI, la educación escolarizada adquiere un desafío enorme, pues se le considera como el eje central en el desarrollo de los países, las sociedades y las organizaciones. La economía de los países avanza progresivamente a través de la integración de bloques comerciales y redes de comunicación e información que generan una importante demanda de capital humano.

De esta forma, el acceso y permanencia en el curriculum escolar define y mide lo que es la educación y el nivel de productividad a que tiene derecho el consumidor. Sirve como razón de la creciente correlación entre los trabajos y el privilegio correspondiente, que puede traducirse en ingreso personal en algunas sociedades, y en un derecho directo a servicios que ahorren tiempo, mayor educación y prestigio en otras. Desde estos referentes la escuela, su ingreso y permanencia en ellos pareciera que favorece los aprendizajes para la vida más digna y para acceder a las riquezas de este mundo. Sin embargo, los altos índices de desempleo, violencia en las calles, los bajos índices de desarrollo humano, la gran cantidad de familias en la miseria, contradicen estas ideas.

La obligatoriedad de la escuela básica para todos los niños, se sostiene a través de la idea que la niñez es el tiempo privilegiado de preparación y ayuda para el desarrollo óptimo del ser humano, que define un destino promisorio para los sujetos. Esta representación sigue siendo válida y permea a todos los integrantes de la sociedad, sin embargo, es una concepción estática de la sociedad, que presupone que sólo existe un momento o un periodo determinado para el aprendizaje escolar, dejando de lado, las otras etapas de desarrollo humano, además en su ca-

lidad de obligatoriedad impone una forma de ser y hacer para los niños fuera de toda voluntad. Por otro lado, es propiciatoria de sentimientos de culpa y de cuestionamiento a las familias que no quieren o no pueden generar el acceso a la escuela para sus hijos. En la etapa adulta, las personas se muestran con resentimientos hacia sus condiciones que no permitieron ni dieron las posibilidades de ir a la escuela.

Con la educación obligatoria se construyen deseos al margen de los destinatarios concretos. El poder que ejercen los discursos de progreso, de la escuela bondadosa o necesaria para la movilización social, va construyendo los deseos de los padres y los niños, de tal suerte que estos se imponen como si fueran propios de los sujetos. En este sentido, los deseos de los otros hacen carne y conciencia en los niños y definen lo que los educandos deben desear, de esta manera el poder construye deseos. Sin embargo, estos actos de dominación tienen sus propios límites o siempre fallan. De tal manera que si el acto educativo se sostiene en la idea de alcanzar el bienestar de los sujetos, está condenado al fracaso.

El psicoanálisis instauro la idea de que la enseñanza es siempre un acto fallido, un acto fallido con respecto al saber del bien que pretende alcanzar, pues la falla sólo puede considerarse como tal desde la referencia de un ideal del bien en la que se basa la ética de la educación. Ese ideal es guía constante del maestro y de la institución educativa que, sin embargo, no tiene ninguna garantía de ser la respuesta adecuada para todos y para cada uno de los sujetos, por lo que tarde o temprano fracasará en su empeño de hacerlo cumplir. El psicoanálisis se opone a esta ética del bien, no pretende señalar que se busque en otra parte, enfatiza que tal "bien" no existe, porque nadie sabe del deseo del sujeto, ni él mismo. Lo que hace es interrogarse e interrogarnos sobre la causa del deseo inconciente tanto del sujeto como de la institución, sosteniendo que la imposición del propio deseo al otro, condena al olvido el saber racional que se pretende imponer (Gerber, 2007). En este sentido, los aprendizajes que se generen estarán siempre dados por la memorización de un contenido para mostrárselo al docente cuando lo solicite y no se incorporarán como parte significativa de la vida del sujeto. Sin embargo, la escuela, a través de las tácticas y técnicas de poder obliga a los niños a ser y hacer como ella quiere que sean.

Castorina (2005) recuperando a Bourdieu, manifiesta que la violencia simbólica es una cohesión instituida por mediación de la aceptación del dominado, de tal suerte que dicha aceptación no supone una decisión conciente acerca de la dominación, se trata de una dominación tácita, proveniente de la inscripción de la dominación en el cuerpo, pero no en el cuerpo objetivo (la carne) de lo biológico sino en el cuerpo vivido, el cuerpo tendido hacia el mundo que nos hace evocar el pensamiento. Debido a los discursos de promesa y esperanza con que legitima la escuela, es de locos suponer que la escuela no sirve para nada o que no es buena.

Para Bourdieu (1998) es a través de la imposición simbólica que se instaura la aceptación incuestionada de la dominación, misma que queda oculta al no saberse que se la acepta ni que es arbitraria. De tal forma que las creencias de los agentes sociales involucran la aceptación de más ideas de las que ellos saben que aceptan.

Si no se cree en que todos pueden crecer, en el sentido de acrecentar sus habilidades y capacidades, la universalidad de la educación obligatoria pierde su fundamento más digno. Se confía en las posibilidades del sujeto y en que la escuela pueda incidir en su mejora y ensanchamiento con una intervención meditada (Gimeno, 2000, p. 56).

En este mismo sentido, Neufeld (2005) sostiene que en las escuelas no sucede únicamente la imposición de una cultura dominante, sino que el acceso a ella es parte de las demandas populares. Esta búsqueda del acceso a la educación es producto de la necesidad de sentirse incluido y de la conciencia que se ha construido en torno a que los excluidos pueden mejorar sus condiciones de vida, por vía de la educación formal.

Otra promesa que enarbola la educación en la sociedad moderna capitalista es la idea de que la escuela ofrece igualdad de oportunidades para todos, de tal manera que todos sin excepción de nadie pueden acceder a los beneficios de la escolarización. Desde este referente la escuela aparece como neutra y objetiva, que su función es la democratización de los contenidos curriculares sin ningún interés político, ideológico, económico ni de grupo. Se percibe a la escuela como la madre dadora y

cariñosa que quiere a todos sus hijos por igual, que las preferencias por uno o algunos es sinónimo de una mala madre. La igualdad de oportunidades se basa en dos afirmaciones que se complementan:

1. Todos los niños son considerados como iguales. Los niños comparten una humanidad y se insertan en una categoría de edad.
2. Todos los niños tienen el mismo derecho de alcanzar las calificaciones más elevadas en la escuela. La responsabilidad de los aprendizajes se deposita al sujeto mismo, de tal forma que es el único culpable de los fracasos en la escuela.

Desde estas aseveraciones la escuela ofrece igualdad de oportunidades para todos, de tal forma que la línea que divide a los triunfadores y perdedores está situada en el orden de las capacidades, habilidades, responsabilidades propias, sobre sus méritos o desméritos individuales o familiares. Esta postura corresponde a la lógica de mercado que se impone sobre los bienes simbólicos, sosteniendo que los éxitos o fracasos son exclusivamente producto de la competencia o estrategias individuales justificándose así los privilegios de unos y las carencias de otros. En este sentido, la desigualdad se justifica con un discurso que alude a la competitividad y a la producción, como condición “naturalizada” de las relaciones sociales. En nuestra sociedad orientada hacia el éxito se ha revelado cada vez más claramente que “algunos son más iguales que otros” y que *la igualdad formal no garantiza la igualdad de oportunidades en la vida ni siquiera en las sociedades socialistas intensamente comprometidas con el igualitarismo* (Husén, 1986: 22). De esta manera cierra los ojos a las desigualdades sociales en que se encuentra un amplio sector de la sociedad; niños que tienen que trabajar, que provienen de familias que no han resuelto las necesidades básicas de subsistencia, que están en situación de calle, que carecen de espacios escolares dignos para estudiar, que en la mayoría de los casos se traducen en desigualdades educativas y, por tanto, desigualdades de éxito escolar.

Es importante reconocer, que la igualdad de oportunidades no produce igualdad de resultados porque se parte de una idea falsa de la sociedad, desconociendo que los grupos sociales minoritarios están en situaciones de exclusión y marginalidad que los condiciona en el apro-

vechamiento de las “riquezas” que ofrece la escuela. Así, las condiciones de igualdad de oportunidades no son plenamente realizables en una sociedad basada en la desigualdad. *El sistema escolar funciona siguiendo un proceso de destilación fraccionando en su transcurso a los alumnos débiles, que también son menos favorecidos socialmente* (Dubet, 2005, p. 89). La escuela no ha logrado ni logrará neutralizar las consecuencias de las desigualdades sociales y culturales que pesan sobre las desigualdades educativas, que se traducen en “fracasos” de los que menos capital cultural tienen. *Porque el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar (los contenidos culturales) y todo lo que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados* (Bourdieu, 2003, p. 160).

Dubet (2005) al tratar de explicar cómo las desigualdades sociales se convierten en desigualdades educativas o fracaso escolar, sostiene que las familias “favorecidas” o con mayor capital cultural desarrollan habilidades cognitivas y verbales más o menos cercanas a la experiencia de la escuela, sin embargo, las familias desfavorecidas están más preocupadas en la búsqueda del sustento diario, que no permite estar pensando y repensando las exigencias y experiencias de la escuela.

Por otro lado las diferencias sobre el papel que tienen los recursos disponibles y las capacidades estratégicas marcan enormemente los logros de los niños en la escuela. En esta sociedad altamente competitiva, los padres con mejores condiciones de vida, pueden conocer de mejor manera los códigos y reglas explícitas e implícitas de la escuela, de tal forma que tienen mayores posibilidades de guiar a sus hijos en este sentido; ya sea colaborando con la tarea, pagando cursos externos, asistiendo a la escuela para conocer sus necesidades y exigencias, participando en actividades escolares, o por lo menos tienen posibilidades de hacerlo. Los padres de los núcleos sociales marginados desconocen, no les interesa o no saben cómo hacerlo o creen que sus actividades no les incumben porque son propias de la escuela y los profesores. De tal manera que *los problemas que acosan al sistema educacional son, en último análisis, problemas sociales que no pueden ser simplemente resueltos ejerciendo una acción dentro de los muros de una escuela* (Husén, 1986, p. 21).

De esta manera la permanencia y la continuidad en el sistema escolar no garantiza a los niños superar el efecto de destino que las necesidades sociales en que han nacido los condiciona, de tal suerte que la carencia de recursos económicos, las distancias de las escuelas y las diferencias lingüísticas aparecen como elementos condenatorios para el fracaso escolar. Es pertinente sostener que la escuela por sí sola no puede crear igualdad de oportunidades en una sociedad desigual, lo que se necesita es construir una sociedad más justa y equitativa para que la escuela sea un espacio que pueda promover igualdad de oportunidades.

La idea de buscar los mismos fines en la educación, admitiendo que todos los niños tienen una misma naturaleza humana, se contraponen con las realidades sociales y culturales en donde la diversidad es una constante en todos los centros escolares y en el pensamiento humano en general. Decía Montaigne (1991) que el hombre no es más que remiendo y mezcolanza, el mundo no es más que variedad y semejanza; la cualidad más universal es su diversidad. Esta cualidad es una condición provocada por la interacción de las peculiaridades personales, la singularidad del contexto en que cada uno vive y el uso que hacemos de nuestras posibilidades y las reacciones personales ante el ambiente que nos viene dado y nos tocó vivir.

A manera de conclusiones

Es necesario cuestionar la naturalización de la escuela y de su quehacer, sobre su tarea de participar en la construcción de nuevas generaciones. Tal parece que la propaganda intensa sobre la necesidad de escuelas en las comunidades modernas lleva a todos a creer que la asistencia a clases es sinónimo de niños y adolescentes satisfechos, sanos y felices, a tal grado que en el lenguaje cotidiano los términos son intercambiables. Por lo que es conveniente asumir una actitud reflexiva crítica como lo propone Kemmis (1985), quien sostiene que la reflexión no está biológica o psicológicamente determinada, tampoco es pensamiento puro; expresa una orientación a la acción y tiene que ver con la relación entre pensamiento y acción en las situaciones reales históricas en las que nos

encontramos, por lo que no es un trabajo individualista, como si fuera especulación, más bien presupone y prefigura relaciones sociales.

La reflexión crítica no está libre de valores ni es neutral; expresa y sirve a particulares intereses humanos, sociales, culturales y políticos; en este sentido, no es indiferente o pasiva respecto al orden social, por lo que busca una práctica que promueva la reconstrucción e invención de la vida social, a través de la participación en la comunicación, la toma de decisiones o la acción social de sujetos reflexivos.

En este sentido, las condiciones sociales e históricas en las que se han construido nuestras formas de entender y valorar las prácticas educativas concretas deben ser revisadas y cuestionadas, para ello es necesario dar cuenta de las construcciones sociales que nos han llevado a sostener ciertas ideas de lo que es la educación formal, así como las contradicciones y las estructuras sociales e institucionales que condicionan su quehacer cotidiano, tratando de develar el origen sociohistórico y los intereses a los que sirve. Esto nos permitirá analizar las formas de enseñanza, las estructuras institucionales y la organización de prácticas en los centros escolares, cuestionando aquellas situaciones que se han considerado como normales, aceptables o no problemáticas.

Bibliografía

- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Aristi, P., Castañeda, A., Landesnan, M., Remedi, E. (1990). El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa aportes a la identidad y quehacer docente. En Biccice, M., Docoing, P., Escudero, O. (Coords.) *Psicoanálisis y educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Belgich, H. (2005). *Escuela, violencia y niñez. Nuevos modos de convivir*. Argentina: Homo Sapiens.

- Berger, P., Luckman T. (1984). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bourdieu, P., Passeron J. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (3ª ed.) México: Fontamara.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. (5ª Ed.). México: Siglo XXI.
- Castorina, J. A. (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturaleza en la psicología. En Llomovatte, S. & Kaplan C. (Coords.)(2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. México: Noveduc.
- Díaz, Barriga A. (1990). La escuela como institución (Notas para el desarrollo del problema del poder, control y disciplina). Biccice Gálvez, M., Ducoing, P. & Escudero, O. (Coords.). *Psicoanálisis y educación*. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de la oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* España: Gedisa.
- Foucault, M. (1993). *Vigilar y castigar* (21ª ed.) México: Siglo XXI.
- Gerber, D. (2007). *Discurso y verdad. Psicoanálisis, saber, creación*. México: Gradiva.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, España: Ediciones Península.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid, España: Morata.
- Gras, A. (1985). *Sociología de la educación*. (3ª ed.) Madrid, España: Narcea.

- Hameline, D. (1981). *La instrucción, una actividad intencionada*. Madrid, España: Narcea.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. España: Morata.
- Husén, T. (1986). *La escuela a debate, problemas y futuro*. Madrid, España: Narcea.
- Inglehart, R. (1994). "Modernización y posmodernización: La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural y político". En: Revista *Este País tendencias y opiniones*, Núm. 38, mayo, 22 pp. Documento disponible en línea: http://estepais.com/inicio/historicos/38/22_folios_modernizacion%20y%20posmodernizacion.pdf
- Kemmis, S. (1985). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.
- Larroyo, F. (1982). *La ciencia de la educación*. México: Porrúa.
- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y calidad en educación. Un modelo de evaluación*. México: McGrawHill.
- Lourau, R. (1994). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortú.
- Marcuse, H. (2006). "La esfera de la libertad y la esfera de la necesidad: una reconsideración". En: *Youkali Revista Crítica de las Artes y el Pensamiento*, 2, pp. 179-186. Tierrade nadie ediciones. Documento disponible en: <http://www.youkali.net/2emarcuse.pdf>
- Martínez, Bolaños, R.. (1981). Los orígenes de la educación pública en México. En: Solana, F. *et al.*, (Coord.), *Historia de la educación pública en México*. México: Ed. FCE-SEP.

- Montaine, M. (1991). *Ensayos completos*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Neufeld, M. R. (2005). ¿Persistencia o retorno al racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En: Llomovatte, S., Kaplan C. (Coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. México: Noveduc.
- Savater, F. (1998). *El valor de educar*. México: Ariel.
- Touraine, A. (1995). *Critica de la modernidad*. México: FCE.

El lazo con el Otro en las vías del aprendizaje escolar

Freddy Ocaña Hernández

El proceso por el que transita y se produce el aprendizaje puede ser concebido desde múltiples ópticas. Una de ellas es su vertiente de lazo con el Otro,¹ concebido como el lugar simbólico del lenguaje, los ideales, las leyes y normas, el conocimiento, como el lugar en el que el sujeto se va insertando de distintas maneras. En este sentido, el aprendizaje es también un efecto de la cultura, es decir, de la transmisión del Otro, es producto de un *efecto del lenguaje* (Lacan, 1966, p. 814).

La acumulación de saberes legados ancestralmente configuran ese legendario Otro, llamado también tesoro de los significantes;² es una otredad, una alteridad radical, que contiene la ley y el lenguaje, quedando inscrito en el orden de lo simbólico. Sin embargo, el brillo idealizante se torna opaco, cuando observamos que depende de cómo cada uno entiende y aplica ese saber, que tiene innumerables versiones posibles e infinidad de historias de asunción del Otro, aún en una misma cultura.

¹Otro: Es el lugar en el que el psicoanálisis sitúa, más allá del compañero imaginario, lo que, anterior y exterior al sujeto lo determina a pesar de todo. (...) Es en el Otro del lenguaje donde el sujeto va a buscar situarse, en una búsqueda siempre a reiniciar, puesto que ningún significante basta para definirlo. (...) Otro (*Autre*) que no es un semejante y que J. Lacan escribe con una A mayúscula, una <gran A>, para distinguirlo del compañero imaginario, del pequeño otro (*autre*). *Chemama, R. (1998) Diccionario de psicoanálisis. Amorrortu editores, Buenos Aires, Arg. Pág. 309.*

²Significante: Se considera el elemento del discurso, registrable en los niveles consciente e inconsciente, que representa al sujeto y lo determina. *Chemama, R., op. cit., pág. 401.*

El sujeto al nacer surge como producto del encuentro entre un cuerpo sin destino y un saber qué hacer con ese cuerpo que será inscrito y ordenado por la cultura. Así en palabras de Freud (1930, p. 117) la cultura (...) *sería un proceso al servicio del Eros, que quiere unir a los individuos aislados, luego a las familias, después a etnias, pueblos, naciones, en una gran unidad: la humanidad.*

El cachorro humano no podría sobrevivir, ni llegaría a ser un sujeto sin una cultura que lo cobije, sin un Otro que le hable, lo cuide, le transmita su deseo. Es desde el Otro que el sujeto posee un lenguaje y es desde el Otro que el sujeto piensa, de ahí que el sujeto más que hablante es hablado y pensado por el Otro, *es el deseo del Otro* (Lacan, 1966, p. 794).

El sujeto se encuentra inmerso en un proceso de construcción social desde el momento mismo de ser concebido e incluso antes; ocupará un lugar en la sociedad que seguramente le antecede en mucho a su llegada, un lugar permeado por el discurso de los otros, esos otros cuya existencia misma representan una gran importancia para el sujeto, de donde surgirá este “nuevo ser” moldeado por la cultura.

El mismo padre (la instancia parental) que dio al niño la vida y lo preservó de sus peligros le enseñó también lo que tenía permitido hacer y lo que debía omitir, le ordeno consentir determinadas limitaciones de sus deseos pulsionales, le hizo saber qué miramientos hacia padres y hermanos se esperaban de él si quería ser un miembro tolerado y bien visto del círculo familiar y, después, de unas asociaciones mayores (Freud, 1997, p. 1519).

Pero ¿quién es el otro? Esta pregunta admite una doble respuesta, pues existe un *otro* (con “o” minúscula) y un Otro (con “O” mayúscula), que aunque están vinculados no son lo mismo. El *otro* no es necesariamente una persona, puesto que bajo esta mirada sólo existen sujetos, sujetos a la cultura. La identidad del sujeto depende del reconocimiento del otro, otro que también es sujeto, que ocupa un lugar en la estructura y desde ese lugar reconoce al primero.

El otro que puede ser el padre, la madre o quien sea, es el medio por el cual se induce un reconocimiento que emana de una red de relaciones

simbólicas que asigna los lugares de uno (el que pide) y de otro (el que otorga ese reconocimiento). Lacan (1981, p. 355) lo menciona de esta manera: *Hay que distinguir, por lo menos dos otros: uno con A mayúscula, y otro con una a minúscula que es el yo. En la función de la palabra de quien se trata es del Otro. (A=Autre=Otro; a=autre=otro).*

La red de relaciones simbólicas del Otro, constituye el orden de la cultura y la sociedad, orden simbólico que asigna lugares para el sujeto y los otros, que también son sujetos, puesto que el sujeto no puede otorgarse una identidad por sí mismo. Requiere de un reconocimiento que sólo parte del Otro. El Otro es y no es sujeto, es porque no va a haber Otro sin un sujeto que lo encarne y a la vez ningún sujeto va a coincidir totalmente con ese Otro, entonces cualquier otro semejante puede hacer función de Otro, de esa red simbólica, es de donde puede provenir, puesto que la representación del sujeto se constituye fuera de sí, en un espacio virtual que es la mirada del otro.

El sujeto está alienado de entrada en el mundo simbólico, es decir, que el yo sólo puede ser producido y ratificado como siendo, único, individual y distinto. Esa alienación se consagra desde el nacimiento en los momentos cruciales de la atribución del sexo y en la imposición de un nombre propio, pasaporte del sujeto ante el Otro. Así es que llegará él a contar y a ser contado, a ser considerado como un componente individualizado de la cultura.

El ser humano no puede pensarse recortado, fuera del universo de relaciones que lo mencionan, lo sustentan, lo definen, que lo ubican en el tiempo, con un valor social específico; es decir, en su coexistencia institucional, ya que gracias a ella se constituye su historia única y sus relaciones psíquicas emocionales (Flores, 1999, p. 84).

La realidad psíquica de un sujeto surge y se constituye a partir de los otros con quienes se identifica y a quienes toma como modelos o como objetos de amor, los interioriza, los hace formar parte de sus instancias, conformando la fantasmática de su espacio físico, pero además, la realidad psíquica de un sujeto induce las formaciones y procesos de la realidad psíquica de otros sujetos, dándose así una relación de mutua constitución entre el sujeto y los otros.

Así, un niño puede con el anuncio de su llegada, venir a ocupar en el deseo de los padres el lugar de un familiar muerto, de un compañero de juegos para otro hijo, de un castigo, de un regalo o de una prótesis para los padres, etcétera, pero sea cual fuere el lugar consciente o inconsciente que se le otorgue, su supervivencia implica, indefectiblemente, que se le otorgue un lugar.

No es verdad que antes de que el niño viniese al mundo había en éste un lugar vacío que sólo cabría llenar, a no ser, con toda evidencia, el lugar que el deseo socava en él. Pero éste permanece abierto, tanto antes como después, el mundo está agujereado. El hijo se hará violentamente su lugar. Para constatar que no lo tiene, basta observar, cuando el segundo hijo viene a hacer tambalear el edificio, cómo el hijo mayor se expande en un aspecto familiar imaginariamente acomodado para él (Lemoine, 1976, p. 65).

El sujeto en su diferencia, también se encuentra en los grupos, en las relaciones intersubjetivas, en la institución. El sujeto se constituye ahí en el cruce institucional de todos estos sistemas, de los diferentes discursos familiares, educativos, sociales, que para Freud serán las identificaciones con otros, como las identificaciones maternas, paternas, y sociales para que se conforme el yo.

El sujeto se construye en las propias estructuras institucionales y en el alter-ego, transgresión de lo instituido, lo que es impugnado y cuestionado desde la subjetividad. Podemos decir que al mismo tiempo que se aliena a las estructuras institucionales, se oponen a ellas –desalienación– así, esta contraposición parece insalvable y constitucional al sujeto (Flores, 1999, p. 65).

La subjetividad se construye en la relación con el otro, el semejante; y con el Otro del orden simbólico, legado de la cultura en la que se inserta. En este sentido, la subjetividad no es producto exclusivo del sujeto, más bien el sujeto mismo es constituido por un proceso siempre abierto de

subjetivación. La subjetividad es el conjunto de procesos que desde el inicio constituyen al sujeto, sujeto siempre en constitución y por lo tanto abierto al cambio en su devenir. Para devenir sujeto necesariamente tiene que pasar por el complejo de Edipo, coordenadas simbólicas que lo hará un sujeto en falta, proceso subjetivante que marcará su destino.

Esta condición edípica lanza al sujeto a la búsqueda de aquello que le hace falta, por lo tanto es un sujeto deseante, a esta condición humana Freud le llamó o la representó a través de la castración, es decir, el corte que viene a separar al niño de ese cordón umbilical que se constituye como la unión simbólica con la madre, corte necesario para no quedar simbiotizado. Significa pues el paso definitivo del lugar de un objeto a la posición de un sujeto que irremediamente le llevará a transitar con interrogantes principalmente sobre el origen ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿me quiere? ¿qué quiere de mí?, esa curiosidad del niño está ligada a las pulsiones, a la pulsión de saber, esto es, adquirir un saber sobre sí mismo y sobre la cultura para hacerse un lugar en el mundo. Por lo que puede considerarse al complejo de Edipo como esa:

(...) etapa decisiva que todo ser humano atraviesa... de pertenecer al género humano, significado por su apellido, y de ser corporalmente portador aparente de un sólo sexo, significado por su nombre (Dolto y Manonni, 1965, p. 24).

Como ya se dijo antes el sujeto está en falta, ¿qué significa estar en falta? es tener o haber tenido con el objeto de volver a tener, en algún momento se supone que se tuvo, ya no se tiene, sólo se puede saber que se tenía cuando se ha perdido. Para Freud, lo que se quiere tener es lo que se ha perdido, *sólo se sufre en la falta*, ¿que se perdió? Míticamente podemos decir que se perdió el vientre materno, el paraíso, el edén, el falo.³

³ Falo: Símbolo de la libido para los dos sexos; significante que designa el conjunto de los efectos del significante sobre el sujeto y, en particular, la pérdida ligada a la captura de la sexualidad en el lenguaje. Es una especie de operador de la disimetría necesaria para el deseo y el goce sexuales. Se percibe por lo tanto la ambigüedad de este término, que, poniendo en imagen la turgencia del pene hace de él o bien un símbolo a venerar o bien un símbolo capturado por la lógica del inconsciente. *Chemama, R., óp. cit., p. 309.*

Es algo que pudo haber sido y no fue, partimos de un engaño, porque se cree que alguna vez se tuvo. Ese objeto mítico entonces está perdido, en tanto perdido causa el deseo, así el despliegue del deseo es sobre un anhelo, una nostalgia de volver al reencuentro con ese objeto de la primera satisfacción, objeto inalcanzable, por lo tanto perdido para siempre. ¿Quién hace el corte? El único que expulsa del paraíso es el padre, puesto que, él representa la ley. Ahí donde el sujeto se sexualiza va a quedar prohibido por orden y mandato de la ley. La castración estará dada no hay retorno, ya que ha sido introducida por el lenguaje, por el Otro, a través de la ley del padre. Se trata de:

(...) una aceptación de la ley del incesto, de una renuncia, incluso a nivel imaginario, al deseo de contacto corporal genital con el progenitor del sexo complementario y a la rivalidad sexual con el del mismo sexo (Dolto y Manonni, 1965, p. 27).

El acceso a lo simbólico se constituye como una alienación, es decir, se vuelve una relación mediatizada que produce una división (*spaltung*) en el sujeto. El niño ahora tendrá que acceder al lenguaje, tendrá que pedir, demandar, su demanda tendrá que pasar por las palabras, por lo tanto se identificará con un significante yo (je), o un nombre propio que lo representa ante otro significante y que, al mismo tiempo, le separa de los demás. Para Lacan (2003), un significante es un elemento que no tiene valor ni significación por sí mismo, solo tiene valor en tanto se opone a los otros elementos que integran la cadena.

El registro del significante se instituye por hecho de que un significante representa a un sujeto para otro significante. Es la estructura... de todas las formaciones del inconsciente y es también la que explica la división originaria del sujeto. El significante produciéndose en el lugar del Otro... hace surgir allí al sujeto... pero al precio de coagularlo... lo que allí había presto a hablar... desaparece al no ser ya más que un significante (Lacan, 2003, p. 819).

El sujeto no se inscribirá en el circuito del lenguaje hasta que sea nombrado, hasta que reciba un nombre, nombre que también le reserva una posición en el circuito de intercambio humano. El niño antes de su nacimiento, se encuentra atrapado en un discurso que lo marca como objeto del deseo de los padres, a menudo se convierten en portavoces de sus angustias o encarnan y hacen presentes las consecuencias de sus conflictos, que tienen que ver con sus propias historias de vida.

El niño aparece marcado por el deseo de la madre, como aquel falo prometido, como un complemento ideal, estructuración a partir de la cual surge el complejo de Edipo. Por medio de esta operación que es la metáfora paterna, el niño, pasa a insertarse dentro del mundo humano. Dentro de un mundo regido por el símbolo, el niño se inserta en la cadena significante, aparece ahora reconocido mediante un nombre que le asegura un lugar en la cadena significante. El niño repara finalmente en quien recae o quien constituye la ley, pero es en la palabra de la madre donde se hace esta atribución del responsable de la procreación, palabra que sólo puede ser el efecto de un puro significante, el nombre del padre. *En el nombre del padre es donde tenemos que reconocer el sostén de la función simbólica que, desde el albor de los tiempos históricos, identifica su persona con la figura de la ley (Lacan, 1971, p. 267).*

El padre continúa siendo una verdad sagrada, de la cual por lo tanto nada en la realidad vivida indica su función ni su dominancia, pues sigue siendo ante todo una verdad inconsciente. Significa que el sujeto asume su deseo como consintiéndose con la ley del padre, es decir, la castración simbólica y en las leyes del lenguaje, bajo el efecto de la represión originaria. El hombre nace en un mundo regido por el símbolo, el acceso a este reino de lo simbólico, esta característica del significante de decir más de lo que el yo quiere, se verifica en el discurso, el lapsus, el chiste, o las formaciones del inconsciente.

Es con esta estructura como el sujeto accede a las relaciones simbólicas con el Otro y con los otros a través de las instituciones, esos aparatos ideológicos del Estado como lo plantea Althusser, de los cuales la escuela encarna el lugar por antonomasia como el espacio del saber, de donde se abrevarán y se incorporarán al sujeto.

Sin embargo, el deseo de aprender no puede ser ordenado, nadie puede obligar a otro a desear e incluso amar. Como puede advertirse el deseo de saber y aprender está mediatizado por las relaciones del sujeto con el Otro. El deseo de saber y de aprender implica también una renuncia, renunciar a la satisfacción inmediata.

Los procesos subjetivos son de diversa índole, se manifiestan a través de las representaciones, las fantasías, los deseos inconscientes y sus vicisitudes, las identificaciones, en general en su inserción en la cultura, que van conformando la realidad psíquica, que ubican al sujeto dentro de un orden simbólico sumamente complejo. Este es caracterizado por un campo de saber y una serie de dispositivos que encarnan las instituciones, normas, leyes, discursos que modelan a los sujetos, regulan sus prácticas y establecen las formas según las cuales han de reconocerse a sí mismos.

Hoy nos enfrentamos a un momento histórico donde las instituciones están en crisis de credibilidad, donde ya no representan ni contienen la angustia del sujeto, puesto que los ideales de progreso prometidos por el positivismo y la época moderna por más de dos siglos fue la brújula que guió la construcción de ideologías, sistemas políticos e instituciones con la justificación de que era un bien para todos. Sin embargo el progreso no sólo no acabó con las guerras, ni con el hambre, ni ha traído igualdad, salud, paz, reducción de la pobreza, etcétera, en general los ideales religiosos y los diferentes modos de producción durante siglos que intentaron implantar un reino divino en la tierra o en todo caso encarnaron una esperanza de felicidad para todos no se cumplieron y han fracasado.

Por lo tanto lo que se observa hoy es más una época en decadencia, lo que está en decadencia en la actualidad en esta época postmoderna es la subjetividad, la dimensión del sujeto, la dignidad del sujeto, mientras que lo que está en auge es el objeto, el consumo de objetos, los *gadgets*⁴ técnicos con los que el ser humano tapona su división como sujeto, su deseo, su castración. Lo que también está en decadencia es reconocer

⁴ Gadgets: es un dispositivo que tiene un diseño y una función específica, generalmente de pequeñas proporciones, práctico y a la vez novedoso. Ejemplos de gadgets: teléfonos celulares, Ipods, cámaras, calculadoras, relojes, lap tops, tablets, gadgets virtuales como internet, tv, electrónicos, mecánicos, etcétera.

que hay inconsciente, el inconsciente entendido como verdad y como saber posible sobre el sufrimiento supuesto al Otro, con quien se intenta el lazo. Lazo social que no es un lazo simple.

Desde antes de su nacimiento, el ser humano está ya situado con referencia a la historia que cuenta su ambiente y con respecto a la cual tendrá posteriormente que conducirse. O más sencillamente aún: la cuestión del lazo social, en tanto que cuestión, es un juego del lenguaje, el de la interrogación, que sitúa inmediatamente a aquel que la plantea, a aquel a quien se dirige, y al referente que interroga. Esta cuestión ya es, pues, el lazo social (Lyotard, 1987, p. 38).

Los diferentes lazos que vinculan al sujeto a sus Otros, eso que hace que el sujeto viva conjuntamente, tiene como base la utilización del lenguaje, los discursos, lo social, desde donde se engarza, donde se amarra o se anuda, donde se aprieta o afloja ese nudo, donde queda atrapado en sus redes simbólicas, emergen o circulan en una familia, en una escuela, en una institución, dificultades, fracasos, problemas, inhibiciones, es decir, aquello que se desborda y que sólo sabemos de ellos cuando retornan como síntomas, para mostrar esas perturbaciones en el lazo social.

De esta manera los síntomas actuales se caracterizan, por poner en juego otra dimensión del inconsciente, el inconsciente del lado de la pulsión, que se satisface silenciosamente, que es autoerótica, que no hace lazo, que no se dirige al Otro para saber de qué se trata; más bien dice: *déjenme gozar tranquilo (a)* (toxicomanías, anorexias).

¿Cómo acceder al plano simbólico, de la palabra, del deseo, cuando sabemos bien que sobre el sufrimiento en el plano de la necesidad no se puede instituir (porque parece que nadie quiere escuchar) la verdad? ¿Cómo recurrir a la escuela en su función educativa y de culturalización si las urgencias de la supervivencia la han reducido a su función de comedor o de regulador de las conductas que se desbordan y hacen síntoma?

La constante inexistencia del Otro como fenómeno cultural ha arrastrado tras de sí la caída abrupta de muchas ficciones (por ejemplo como autoridad), ideales que antes permitían sostener modalida-

des compartidas del tratamiento del goce,⁵ ordenaban el lazo social, las identificaciones imaginarias y el régimen del principio del placer, la escuela, era una de ellas.

Por tanto la escuela no es ajena, como institución, a esta decadencia de los semblantes paternos de autoridad. También están en decadencia los semblantes ligados a los ideales, a la autoridad, a lo confiable. Predomina el descreimiento, la burla, o el cinismo. En contraposición, lo que hay es un auge de la imagen, del narcisismo, especialistas a falta de un buen semblante paterno de autoridad; cualquier contingencia de la vida requiere de especialistas: en adopción, en embarazo, en aborto, en separación, en profilaxis psicológica; en fin, en el sector de los que consumen, se consumen especialistas como se consumen objetos. Tal como lo explica Lipovetsky (1983, p. 108), en su obra *La era del vacío*.

La lógica acelerada de los objetos y mensajes lleva a su punto culminante la autodeterminación de los hombres en su vida privada mientras que, simultáneamente, la sociedad pierde su entidad específica anterior, cada vez más objeto de una programación burocrática generalizada. A medida que lo cotidiano es elaborado minuciosamente por los conceptualizadores e ingenieros, el abanico de elecciones de los individuos aumenta, ese es el efecto paradójico de la edad del consumo.

Es por todo esto que actualmente los sujetos se agrupan -sin hacer lazo- alrededor del objeto plus de goce, se juntan imaginaria y especularmente los que gozan parecido, sin encuentro posible, a modo de *monólogos colectivos*, con vínculos muy precarios que conducen al exceso de goce o dejan en la insatisfacción. Lo que predomina entonces es la angustia, el desconcierto y los desbordes.

Los sujetos se encuentran sin defensa cuando lo real irrumpe, cuando en esta época post-moderna erigida como Otro social, con su imperativo

⁵ Goce: Diferentes relaciones con la satisfacción que un sujeto deseante y hablante puede esperar y experimentar del usufructo de un objeto deseado. El goce concierne al deseo y más precisamente al deseo inconsciente, lo que demuestra que esta noción desborda ampliamente toda consideración sobre los afectos, emociones y sentimientos para plantear la cuestión de una relación con el objeto que pasa por los significantes inconscientes. *En Chemama, R., op. cit., p. 192.*

de consumo desenfrenado, en la búsqueda del éxito, la belleza, la eficiencia, etc., se imponen como una nueva subjetividad que poco a poco se va legitimando y entonces genera un empobrecimiento y un vacío, una prolongada indiferencia, donde el aburrimiento, el descreimiento y el hartazgo se hacen escuchar en las consultas clínicas como una demanda reiterada.

Estos efectos del capitalismo sobre las instituciones constituyen un verdadero problema. Se necesita de la escuela como institución que ayude a creer en los semblantes del Otro, en los Nombres del Padre.⁶ No se trata de prescindir de la creencia en los semblantes del Otro, sino develar su funcionamiento que permite ir más allá de ella. El psicoanálisis, no sólo concibe la escuela como necesaria, sino también en otros modos de funcionamiento lógico, en relación con lo posible, lo imposible y lo contingente. Permite a los sujetos establecer vínculos con el mundo e insertarse en él, de una manera que siempre será paradójica, pues implicará la dimensión de alienación en el Otro de la cultura y también la dimensión de separación de este Otro.

Procesos que atañen, por un lado, al sujeto que aprende y los recursos subjetivos con que cuenta para hacerlo, los recursos llamados *intelectuales*, pero que no se reducen a las estructuras cognitivas. Lazo que se teje en la trama de una comunidad organizada e instituida bajo el nombre de “escuela”, que incluye al que enseña y al que aprende. Como todo lazo social, el educativo-escolar apunta a la regulación, a la homeostasis, a la homogenización y a la socialización del sujeto, acorde a reglas generales que valgan para todos. Tal parece que el imperativo social en la actualidad es no sólo homogenizar, acreditar, legitimar, sino también “evaluar” que lo que se aprende cumpla con los objetivos esperados, de donde surge la pregunta, ¿objetivos de quién?

En este devenir sujeto de relaciones intersubjetivas con el Otro y con los otros, se establece un lazo que es primordial, el sistema escolar, que se la ha llamado también un *segundo hogar*, es decir un espacio físico, simbólico, imaginario e incluso virtual que produce una forma de rela-

⁶ El nombre del padre: es producto de la metáfora paterna que designando en primer lugar lo que la religión nos ha enseñado a invocar, atribuye la función paterna al efecto simbólico de un puro significante, y que, en un segundo tiempo, designa aquello que rige toda la dinámica subjetiva inscribiendo el deseo en el registro de la deuda simbólica. *En Chemama, R., op. cit., p. 293.*

ción que a través de su discurso puede obturar o liberar el deseo de *saber* del sujeto. Y no porque una escuela, el maestro, o el currículum sean mejor que otros, sino porque en este devenir la educación muestra su imposibilidad tal como lo plantea Freud, es decir, es imposible que se pueda educar a un niño totalmente, llevarlo a una felicidad total.

¿Es imposible educar?

Cuando Freud (1925: 69) plantea a la educación como un imposible al afirmar que *Desde un principio hice mío el dicho de las tres profesiones imposibles –educar, curar, gobernar*, inmediatamente genera interrogantes, puesto que al ser una tarea que encuentra su legitimación en un ideal de la cultura, ante el cual no encuentra una oposición, es necesario hacer una aclaración que es pertinente. La institución educativa posee formas de organización, legitimación y jerarquización de saberes que ofrecen resistencia y difícilmente podrán ponerse en entredicho, tal como lo afirma Kant (1983, pp. 29-31) cuando establece en las premisas de la educación al ser humano: *El hombre es la única criatura que ha de ser educada. (...) únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre*. De esta manera se construye a través del Estado todo un complejo sistema burocrático, político e ideológico a quien como amo absoluto se le demanda ese saber, un saber cristalizado que resuelva el constante malestar del sujeto. Gerber (2007, p. 196) lo menciona de esta manera:

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta que en todas las circunstancias y en todos los sistemas socioeconómicos imperantes, más allá de los modelos educativos vigentes el saber mostrará su impotencia para obtener el dominio pleno del goce, que por definición se escapa (...). De tal manera que el síntoma (...) será en todos los casos el producto específico del proceso educativo.

Por tanto en este sentido se puede afirmar que el acto educativo es un ejercicio fallido, fallido con respecto al saber del bien que se pretende alcanzar, puesto que este saber que encarna otro sujeto, que podemos llamar *el maestro, docente, catedrático*, etcétera, o quien asuma ese lugar,

aunque quiera el bien supremo del otro *alumno*, este nunca podrá saber cuál es el bien supremo que le conviene para su goce.

Esa incompletud que caracteriza a los seres humanos en general afecta a lo educativo en particular. Freud (1998) en el *Malestar en la cultura*, muestra que las pulsiones siempre llevan al fracaso cualquier proyecto que una sociedad busque establecer, sea la igualdad, la cooperación, la armonía o incluso la búsqueda de la felicidad, se encuentran más conectadas con un malestar, con un sentimiento de culpa, de descontento, como algo que no funciona bien, con una permanente insatisfacción, que, con un sentimiento de felicidad o de entera satisfacción. Aún cuando afirmemos que siempre se fracasa, no quiere decir que dejemos de intentarlo o que renunciemos a tal empeño pretextando una u otra cosa. En este sentido siempre es un nuevo comienzo, como en el mito de Sísifo que fue condenado a empujar una roca sobre la montaña, y cuando la roca está casi en la cima, de pronto regresa al punto de partida, por toda la eternidad, por lo que siempre hay una nueva forma de interrogar, de especular, de reinventar los caminos por donde transitan los deseos del sujeto.

Esto es lo que queda como lo enigmático del intercambio intersubjetivo que se establece en el proceso educativo, lo que en ese acto se juega, o más bien lo que en ese lazo social va a quedar como algo que debe ser *aprehendido*, lo cual se traduce como un bien para el sujeto, para tratar de *llenar o rellenar aquello que le hace falta*, ¿qué le hace falta?, ¿qué se quiere tener?, creemos que le falta *saber*, le falta *conocer*, sin embargo el Ideal que viene del Otro como un significante que da sentido y que sostiene sus identificaciones no alcanza. Lo que hay que reconocer es que la falta no está sólo del lado del sujeto, sino también del lado del Otro.

Por muy buena voluntad, por muchos conocimientos que se tengan, el resultado nunca es satisfactorio. También se aleja de él en cuanto a su manera de concebir el saber como absoluto. El saber absoluto es un saber que absorbería todo lo que de perturbador puede tener la verdad cuando emerge. Esto es cierto cuando de pronto las nuevas generaciones cuestionan el discurso anterior, eso nuevo que emerge causa un cierto horror al adulto quien a veces no sabe cómo tratar eso, puesto que ponen en entredicho sus ideales, sus creencias, pero paradójica-

mente los niños necesitan de los adultos para que caminen y avancen hacia lo nuevo y lo desconocido, por lo que este cruce de vías del deseo de cada uno, cuando no convergen, en uno por lo nuevo y en el otro por su caducidad, se devuelve como rechazo, como pedida de ayuda, como síntoma tanto para uno como para otro.

Si se sabe cuál es la función del educador, qué lugar ocupa, para no confundir esta función con la de la madre o el padre, aún cuando en algún momento se podría considerar como una extensión materna o paterna, su función es más bien en el orden de la cultura, de un saber sobre el mundo. Por lo tanto el límite en la educación es que no todo en el sujeto es educable, como se dijo antes, siempre hay un resto que nunca es negociable con la pulsión, con esas modalidades de satisfacción de cada sujeto.

Esto muestra que no existe un tipo de lazo social que sería el ideal, el modelo a seguir, sino que las formas de lazo social son singulares. Para que se produzca el acto educativo es necesario el consentimiento del sujeto. Para educar es necesario reconocer la dimensión de la responsabilidad, una disciplina, un límite. Pedirle al educando sea niño o adulto un esfuerzo es respetarlo, es confiar en las posibilidades que tiene.

Podríamos decir que el saber clásico no sólo es *puesto en el banquillo* por el psicoanálisis, también es subvertido por él, en tanto la introducción del inconsciente⁷ cambia totalmente su estatuto. *El inconsciente como un saber*: un saber que no se sabe. Lacan *pone en el banquillo*, acusa al saber -clásicamente ligado a la verdad entendida como adecuación correcta a la Cosa⁸- de no ser el conveniente, ya que el saber en esta práctica sólo vale por sus traspies, por sus errores, por sus interrupciones, por sus fallas. Al psicoanálisis le interesan sus tropiezos.

Este saber que emerge como traspie es también crucial porque está ligado a *lo imposible de saber*, que es una de las definiciones que Lacan da de *lo real*: lo imposible de que entre en el registro de lo simbólico, lo que

⁷ Inconsciente: es la instancia psíquica, lugar de las representaciones reprimidas, opuesto al preconciente-conciente en la primera tópica freudiana. En *Chemama, R., op. cit.*, p. 221.

⁸ Cosa: lo que hay de más íntimo para un sujeto, aunque extraño a él, estructuralmente inaccesible, significado como interdicto (incesto) e imaginado por él como el soberano Bien. Su ser mismo. (...) El movimiento de Freud, nos dice Lacan, consiste en <mostrar-nos que no hay soberano Bien: que el soberano Bien que es *das Ding*, que es la madre, el objeto del incesto, es un bien prohibido y que no hay otro bien>. En *Chemama, R., op. cit.*, pp. 66-67.

queda *expulsado* fuera del aparato, la *Cosa*, y al que el registro imaginario siempre trata de darle un sentido, un sentido que siempre será *débil*.

¿Qué posibilidades tiene la escuela? Podemos aspirar a una escuela que admita que lo inasimilable puede tener otros tratamientos posibles además del escolar, que ella puede *cesar de hacerse cargo de educarlo* y puede derivarlo a otros abordajes posibles. Sólo si una escuela es capaz de asumir esta dimensión de lo imposible, de que hay algo que no cesará nunca de no ser domesticado por ningún discurso, sólo así, quizás, lo contingente tenga lugar en ella. Es decir, sólo así algo puede *cesar de no ser educable* y prestarse a ser -por un instante- domesticado bajo la forma de una invención, y produzca sentidos diferentes, incluso como algo sublime, no sólo de un alumno, también (puede ser) de un maestro.

En ese agujero del entramado que asumir lo imposible impone, la contingencia de una invención singular puede manifestarse en una escuela. Sólo así, bajo esta lógica, una escuela quizás pueda reconsiderar un fracaso, o una perturbación, o un error del proceso de enseñanza-aprendizaje como un saber distinto, un saber que subvierte el orden homogenizante, por lo tanto no es un fracaso sino (en ese sentido es) un éxito. La perturbación o fracaso escolar puede ser un ejemplo, entonces, de esta doble vertiente de lo sintomático: vehiculiza tanto una falta como el intento de suplirla, pero un intento singular que no responde a lo permitido por el lazo social, en este caso, el educativo. Es por eso que se puede decir que el fracaso escolar del niño afecta al lazo escolar, porque esto es de manera general un *no*, dicho de muchas maneras, un *no* que puede estar dirigido a algo o a alguien, de eso que hace síntoma, a lo que a veces hay que poner la escucha para derivar su sentido.

El síntoma en el contexto escolar puede tener muchas formas de representarse y hoy de manera cada vez más urgente se quiere homogenizar, es decir, nombrarlos como categorías colectivas que de alguna manera todos entendamos, como cuando se dice *todos los niños de hoy son hiperactivos, inquietos y con déficit de atención*, lo que viene a suceder con esta atribución es *tapar* con ello la incertidumbre de la mayoría de los profesionales, al no querer tomarse como un síntoma que se relaciona con el Otro, ya que eso no se puede formular o entender sólo de una manera.

Entonces muchas veces el diagnóstico aparece como un punto ciego en algunas prácticas clínicas de la psicología o de la educación. Son respuestas estereotipadas que ayudan o mejor dicho que no ayudan a esclarecer que en ese síntoma hay un *saber* distinto, y que lo importante no es desaparecer ese síntoma, sino encontrarle su sentido, por lo que es fundamental que cada caso se trate no en su conjunto, ni en su homogenización, sino de manera singular.

Es difícil no ver introducida, desde antes del psicoanálisis, una dimensión que podría denominarse del síntoma, que se articula por el hecho de que representa el retorno de la verdad como tal en la falla del saber. No se trata del problema clásico del error, sino de una manifestación concreta que ha de apreciarse “clínicamente”, donde se revela no un defecto de representación, sino una verdad de otra referencia que aquello, representación o no, cuyo bello orden viene a turbar... (Lacan, 2003, p. 224).

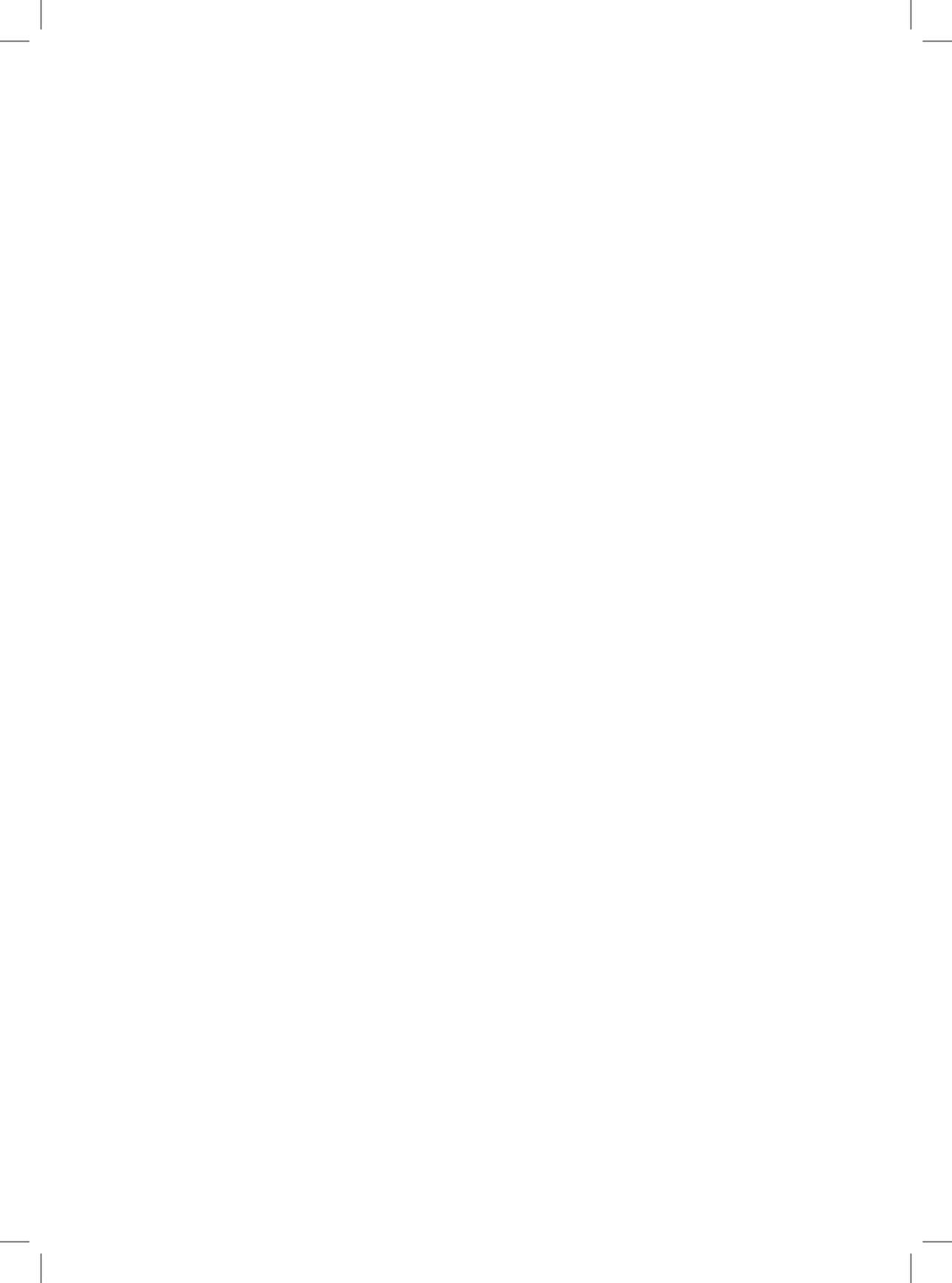
Por tanto el sistema escolar y el docente deben saber que cuando la *cosa no anda bien* en ese proceso de enseñanza-aprendizaje, es después de todo un signo, que muestra que efectivamente, de quien se trata, es de un sujeto. En otras palabras, es saber que este proceso puede llevar a trabajar desde la dificultad, desde el síntoma, desde la falta, que es inherente a su *deseo*.

Esto es algo distinto a trabajar desde el ideal, desde esa ilusión pedagógica, porque mantiene abierta la interrogante y permite el espacio para lo particular de cada sujeto. Esta es también, una manera distinta de sostener y apostar por un nuevo acto, un nuevo vínculo educativo, que dé cabida a lo inesperado y a la singularidad de cada sujeto asumiendo esa responsabilidad, que implica repensar el espacio escolar y las exigencias culturales cada vez más cambiantes.

Bibliografía

Althusser, L. (2003). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.

- Chemama, R. (1998). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Dolto, F., Mannoni, M. (1965). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Barcelona, España: Gedisa.
- Freud, S. (1930)(1925) (1997). *Obras completas*. Tomo IXX; XXI, XXII Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Flores, A. (1999). *El sujeto y su odisea*. México: UNAM Iztacala.
- Gerber, D. (2007). *Discurso y verdad*. Gradiva Colección. México: s. e.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. Vol. 1 y 2. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1981). *Seminario 2. El yo en la teoría de Freud y en la teoría Psicoanalítica (1954-1955)*. Barcelona, España: Paidós.
- Lemoine, L., E. (1976). *La partición de las mujeres*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Lyotard, J-F. (1987). *La condición postmoderna, informe sobre el saber*. Madrid, España: Cátedra.
- Lypovetsky, G. (1983). *La era del vacío, ensayos sobre el individuo contemporáneo*. Madrid, España: Anagrama.



La educación y sus sujetos

Betsy Aricel Rivera Argüello

Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido
a otro a través del control y la dependencia.

Y sujeto atado a su propia identidad

Michel Foucault

La educación formal es un proceso complejo donde convergen múltiples elementos, políticos, económicos, religiosos y culturales. Esto refiere la influencia de intereses, siempre manifiestos, derivados del poder dentro del ámbito educativo que influyen determinadamente los contenidos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se han generado diversas perspectivas teóricas con el objetivo de conocer o ampliar la información relacionada al proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del cual se ponen en juego diversos componentes, sin embargo los principales elementos están encaminados al docente-alumno, dentro del marco institucional que para fines de este trabajo serán el objeto principal de discusión. Por tal motivo es conveniente rememorar la conceptualización de dichos elementos, ya que han sido acotados diversos términos para dar significado a esta diada y a los múltiples acontecimientos que surgen de esta relación, pues bien, cabe mencionar algunos conceptos diferentes que se han planteado.

El concepto *maestro* proviene de *magistro*, que significa el que enseña, tal como lo señalaba Demóstenes, el concepto de maestro implicaba

una superioridad moral e intelectual, en tanto que era capaz de *realizar en sí mismo lo que trata de realizar en los demás*.

Por su parte el origen de la palabra *profesor* proviene de *de pro fatio*, que significa disponerse a hablar. En la edad medieval, en las iglesias el rol del maestro era el de realizar la lectura de los libros sagrados. Sin embargo con el paso de los años esta labor de lectura queda en manos de los discípulos, mientras que los maestros se dedican a realizar comentarios sobre lo que se lee, esto en latín se expresa con las palabras *pro fiteri*, refiriendo, explicadores o comentadores de los textos escritos. Ahora es importante señalar que desde la otra parte también existen variadas conceptualizaciones por mencionar algunas, la palabra *aprendiz* conlleva a hablar de la adquisición de habilidades y conocimientos sobre determinado oficio u arte. *Discípulo* proviene del latín *discipulus* y este a su vez de *dicere o disco*, que significa el que aprende o se deja enseñar.

Para fines del presente escrito utilizaremos los siguientes conceptos: la palabra *docente* expresa una relación con la enseñanza y la educación, esta palabra proviene del latín *docere* que significa enseñar. Y *alumno* desde el punto de vista de la etimología griega, “alumno” deriva de *a= sin*; y *lumen= luz*. En otras palabras un estudiante es el “sin luz”. Es la persona que no tiene la luz del conocimiento, que es ignorante y por lo tanto necesita de alguien que lo ilumine, a este alguien se le podrá llamar docente. Sin embargo no es prioridad mostrar la historicidad de estos términos más bien, se pretende realizar un análisis de la relación que se da entre estos dos conceptos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la educación formal, no únicamente como conceptos sino como sujetos que están posicionados dentro de estas definiciones.

Alumnos y docentes: el inconsciente y la subjetividad

Es necesario dar una mirada a la interacción entre el docente y alumno, para ello se toma la concepción del sujeto propuesto por el psicoanálisis. Nos referimos por lo tanto, a una concepción que va más allá de un organismo biológico de una terminología, de un individuo o persona. En este sentido, cuando se establece una relación entre el docente y

el alumno, se presentan algunas complicaciones escolares entre otras situaciones, no podemos hablar de una relación entre dos entes biológicos puesto que en ésta se están estableciendo no únicamente lazos de orden consciente, de cuestiones morales o de derechos, más bien, aspectos que están determinados por lo inconsciente y que nos permitirán entender algunas de estas complicaciones.

Para diferenciar entre individuo, persona o sujeto, es importante mencionar alguna conceptualización de estos términos. Puesto que esto nos ayudará a comprender el nivel de importancia de este sujeto.

El término individuo hace alusión a un organismo conformado como una unidad resultante de la suma total de células, tejidos, aparatos y sistemas que, organizados en funciones preestablecidas, constituyen un ser vivo cuyas características lo dotan de una singularidad que lo distingue de cualquier otro, ya sea de su misma especie o de otra (...) Persona hace referencia a un individuo humano por lo que éste término distingue al hombre y a la mujer del resto de los organismos vivos. Persona es todo ser humano por el hecho de serlo, considerado como un ser moral, dotado de derechos, que no puede ser tratado como cosa, cabe señalar que el término viene del latín *personam*, que significa máscara de actor (Ramírez y Anzaldúa, 2005, p. 8).

El sujeto que introduce el psicoanálisis pertenece a un lenguaje del que no es poseedor, puesto que el lenguaje lo posee a través del discurso del Otro.¹

Por tanto:

Los sujetos no poseen una existencia orgánica o psicología anterior a su sujetamiento a las redes de la cultura y el lenguaje (...) el lenguaje produce al sujeto como sujeto de un deseo desconocido y eterno, constante actualización de la carencia en el ser que el orden simbólico produce (Gerber, 2006, p. 60).

¹ Otro (con mayúscula): Lugar en que el psicoanálisis sitúa, más allá del compañero imaginario, lo que, anterior y exterior al sujeto, lo determina a pesar de todo (...) es en el Otro del lenguaje donde el sujeto va a buscar situarse, en una búsqueda siempre a reiniciar, puesto que ningún significante basta para definirlo (Chemama, R., 1998).

Por consiguiente hay que situar el proceso educativo como un proceso generado a partir de la interacción de diversos sujetos, sujetos no como dueños del lenguaje sino dominados por su estructura, misma que será rebasada por lo inconsciente, estructura que les ha dado soporte, podríamos mencionar las relaciones de parentesco, el poder, las relaciones de producción, entre otras.

En el proceso educativo el docente y alumno no se pertenecen a sí mismos sino al Otro que los subjetivó, sujetó, y estructuró, a ese lenguaje y cultura que fueron interiorizados, y que originan el deseo inconsciente de ese Otro.

Al referirnos a esto hablamos de que:

(...) la existencia del inconsciente implica ante todo que el sujeto ya no es el centro productor de sentidos, es decir, el poseedor discutido del saber acerca de sus enunciados (...) El inconsciente no es sino ese decir siempre más de lo que se cree, esto es, la imposibilidad de ser dueño del sentido pues este rebasa al sujeto que habla y se produce más allá de la consciencia, la voluntad, las intenciones (Gerber, 2007).

Existen dificultades y deseos entre el docente y el alumno sin que estos puedan explicarlas, es decir, ese alumno que por más que se esfuerza por entender al maestro, que tiene voluntad de aprender y las intenciones de hacerlo, que cumple con todas las actividades académicas solicitadas, y que sin embargo no puede darle significatividad o incorporar determinado conocimiento científico y, por su parte el maestro, quien está consciente de las dificultades del alumno se muestra irritado y poco tolerante ante esta conducta, en tales circunstancias podemos ver que:

(...) la relación entre estructura y sujeto es de mutua coexistencia: la estructura presupone a los sujetos que serán sus soportes y, a la vez; no existe concretamente fuera de ellos, el sujeto a su vez, es un efecto de las estructuras anteriores y fundantes de su existencia, sin las estructuras de las que es soporte, el no existiría en tanto sujeto (Ramirez y Anzaldúa; 2001, p. 31).

Pero cabe recalcar que esta relación estará regulada por un tercer elemento que será la institución, ya sea esta vista como el contexto escolar o la cultura.

Institución: alumno y docente

Pues bien, considerando el encuentro de dos sujetos en un proceso educativo no lineal, es decir, que está regulado por un tercer componente inmediato, la institución, la regulación de la institución como ley, determinará acciones diferentes para el docente y el alumno, donde se podría referir ante esta situación *Somos al mismo tiempo víctimas y verdugos* (Cordie, 1998), ya que mantendrá su poder sobre el alumno, pero necesariamente se mostrará como dominado por la institución. Y por su parte el alumno tendrá que regularse por las consignas del docente que le fueron otorgadas a este por la institución.

El docente tiene en sus manos el poder de darle al alumno eso que de manera consciente busca en las calificaciones o en la aprobación de determinada materia, poder otorgado por la institución, sin embargo en este dar lo que desea, recordemos, van incluidos procesos inconscientes del docente y alumno. El docente al otorgar una nota al alumno tendrá el poder de que sea aprobatoria o reprobatoria, poder al mismo tiempo sufrido y gozado, puesto que sobre el alumno también existe una relación afectiva de parte del docente, y sufre al ver sufrir al alumno, pero goza el poder que mantiene sobre él.

El poder dentro de la práctica docente conlleva a una dificultad constante en su mediación, es decir, el poder con el que cuenta la posición en que está colocado el docente genera en él una ambivalencia de sentimientos, ya que corresponde a un sufrimiento y goce, puesto que el docente al poner la nota cumple únicamente su función institucional, sin embargo como cualquier otro poseedor del poder, el docente puede abusar de este, generando violencia legal en esa acción hacia el alumno, y gozando de este en nombre del lugar en el que es colocado. Tal como lo plantea Foucault (2009) cuando habla del verdugo y el juez. En el verdugo que ejemplifica la realización de su deber (...) *el horror confuso brotaba del cadalso, horror que envolvía al verdugo y al condenado, que si bien siem-*

pre estaba dispuesto a cumplir con infamia la violencia legal de su función, poder que después pasaría a manos del juez, (...) para disculpar al juez, quien cumple únicamente su función de ser pura y simplemente el que castiga.

Daniel Gerber nos menciona (2006): *la existencia de la cultura determina la institución de la imposibilidad y esta imposibilidad toma forma discursiva en ella bajo la forma de la prohibición, es decir, de lo que se denomina ley.*

Freud (1930), en *El malestar de la cultura*, define a la cultura como un proceso al servicio del Eros que quiere unir a los individuos aislados, luego a las familias, después a las etnias, pueblo, naciones, en una gran unidad: la humanidad.

En las zonas indígenas podemos observar cómo la cultura es dominante del sujeto, existen alumnos que se resisten a portar sus vestimentas típicas, tratando de deslindarse de este contexto cultural, o cuando se niegan a hablar su lengua tratando de elegir libremente su lenguaje, sin embargo, aunque esto se logre, se mantendrán arraigadas determinadas características que no podrán liberar al sujeto de su cultura, es decir, posiblemente este chico que ha logrado vestirse y hablar de forma diferente a sus tradiciones seguirá respetando algunos rituales de la misma, ya que no podrá deslindarse totalmente de esta cultura que lo domina, de esta cultura que lo ha estructurado y guía de manera inconsciente.

Es importante apreciar que esto no sólo ocurre en este contexto, sino que se toma como ejemplo en medio de muchos otros que se dan día a día. De igual forma podríamos hablar de ese docente, al cual la cultura como tal lo ha colocado en una posición de ejemplo, y que estará condenado a seguir las normas que ya estaban impuestas por la cultura dentro del contexto educativo, es decir, estos estereotipos que se han dado a partir de su posición. O bien de ese alumnos que tendrá que estudiar desde el preescolar, el nivel básico, medio, y superior, porque la educación como fenómeno político, cultural, económico y religioso, conlleva una dominación de sujeto de extensa formación.

Se genera por lo tanto un nuevo componente, el cual tendrá referencia a la realidad de cada sujeto, es decir, a la forma de existencia particular, puesto que el sujeto estará constituido por un proceso abierto siempre de subjetivación, ya que mantendrá relación con las diversas

estructuras que le otorgaran soporte. El sujeto sin cultura dejaría de ser sujeto, la cultura como tal conlleva a la concepción de la ley, que dentro del proceso educativo será representada por la institución, quien registrará de manera inmediata la relación docente-alumno.

La transferencia como medio en el proceso enseñanza aprendizaje

La institución coloca al alumno en una posición de sujetamiento ante el docente, por lo que se genera un sufrimiento, sin embargo, el alumno también goza esta posición, por lo que no hay que verlo únicamente como víctima, ya que traspone una seducción dirigida al docente, donde sufrirá la prohibición de este deseo, que es del Otro, pero al mismo tiempo gozará esta imposibilidad de seducción. Jacques Lacan en su seminario VIII *La transferencia*, dedica todo un año al estudio de este concepto, que no es otro que el del amor, toma al *Banquete* de Platón como referencia fundamental; constatamos este placer y sufrimiento del alumno hacia el maestro,² utilizando el ejemplo amplio de seducción y demanda de amor de Alcibíades y Sócrates, de quien tomamos esta pequeña referencia: *Alcibíades compara a Sócrates con esos pequeños objetos*, objetos del deseo que están depositados inconscientemente en ese deseo por el Otro. Es decir, admiración, respeto, amor, deseo, que no se refieren en sí al sujeto que el maestro pueda tener, más bien, a esos que se cree que tiene, que lo representa, y que son de eso Otro que está ausente y ahí al mismo tiempo.

George Steiner (2003) analiza la relación de Sócrates con sus discípulos y sostiene en su libro *Lecciones de los maestros* donde dice: *los poderes de seducción del maestro no tienen rival; nadie puede resistirse al hechizo carismático de Sócrates (...) esta seducción va mucho más allá de las palabras y trampas dia-*

² Dentro del marco histórico-pedagógico, existe una trayectoria de cambios y sentidos sobre el término *maestro*, donde en un inicio esta refiere al formador no únicamente de conocimiento, sino a un formador de alma y cuerpo, en el cual no existía ni era necesaria la introducción de una institución que regulase esta admiración al Maestro ya que esta posición como tal es digna de respeto, admiración y deseo del Otro.

lécticas de Sócrates. Es un compuesto indefinible, espiritual y carnal. El discípulo³ se consume de deseo por el maestro.

La relación entre Maestro y discípulo refleja las fuerzas inconscientes que uno desea del Otro, mismas que en ocasiones pueden transgredir a ese otro en el que estamos depositando este deseo por el Otro, es así, que podemos mencionar que esto es un arma de doble filo donde los protagonistas pueden ser verdugos, víctimas, donde puede existir el displacer, el sufrimiento, o más bien el placer por el sufrimiento, y el goce.

A partir de las diferentes posiciones en que se encuentran ubicados docente-alumno, se han presentado diversos fenómenos actuales, que conllevan no únicamente a trasponer deseos inconscientes a ese sujeto del Otro, sino que han originado la realización de estos, ya sea a través de actos violentos de índole físico, sexual, psicológico presentados en cualquiera de las dos partes. Y cada vez son más alarmantes no por el hecho de que sucedan, sino porque cada vez su realización es más común.

No hablamos únicamente de ese docente-alumnos, sino de lo que enviste a cada uno de estos como sujetos, y que puede llevar a diversos ejemplos de relaciones que se originan entre estos dos, dados por los cruces del inconsciente que dominará sus deseos. Steiner (2005, p. 111) señala al respecto:

Simplificando podríamos distinguir tres escenarios principales o estructuras de relación. Hay maestros que han destruido a sus discípulos psicológicamente y, en algunos raros casos, físicamente. Han quebrantado su espíritu, han consumido sus esperanzas, se han aprovechado de su dependencia y de su individualidad (...) Como contrapunto, ha habido discípulos, pupilos y aprendices que han tergiversado, traicionado y destruido a sus Maestros. (...) la tercera categoría es la del intercambio: el eros de la mutua confianza e incluso amor.

³ De igual forma el término *discípulo* es conceptualizado desde la época antigua quien asigna la posición total de sumisión, admiración sin cuestionamiento hacia el Maestro.

Tal motivo hace necesario continuar con la reflexión sobre éste proceso que conlleva la relación de los elementos dados en el proceso educativo, puesto que existen muchas situaciones en juego dentro de este suceso, y es importante considerar la necesidad de salvaguardar la integridad de cada uno de los actores que están implícitos en el proceso educativo.

¿Qué sucede con la relación inconsciente entre la posición privilegiada del docente otorgada por la institución y la posición asignada por la misma al alumno? Esta relación como bien hemos visto es inconsciente, esto es demostrable en la analogía que se hace a través de la banda de Moebius, es decir, en esta no se logra ver dónde termina y comienza el camino, a la vez, la subjetividad de cada uno se continua con la otra, a través de lo que se está representando en el uno del otro, sin verse claro dónde, ese Otro que conlleva deseo pero al mismo tiempo prohibición. Entonces es necesario introducir un elemento para continuar pensando dentro de esta relación a la subjetividad, la transferencia tal como la propone el psicoanálisis.

Alrededor del sentido de la transferencia existen diversos discursos, sin embargo, para fines de este trabajo nos apoyaremos definiendo a la transferencia como el siguiente proceso:

(...) en la cima del enamoramiento amenazan desvanecerse los límites entre el yo y el objeto. Contrariando todos los testimonios de los sentidos, el enamorado asevera que yo y tú son uno mismo, y está dispuesto a comportarse como si así fuera (...) por tanto, también el sentimiento yoico está expuesto a perturbaciones, y los límites del yo no son fijos (Freud, 1930).

Vemos que la transferencia será ese deseo que está representado en el otro como sujeto, representación que va más allá del deseo y que en ocasiones puede generar perturbaciones en el yo, motivado, claro está, por los deseos inconscientes del Otro.

Como hemos planteado anteriormente este deseo por el Otro en ocasiones, nos lleva a la realización del acto sin importar la integridad de ese otro, puesto que se fantasea con la idea que ese es el Otro, y que

nos brinde eso que estamos buscando, sea atención, deseo ó amor. Sin embargo ¿qué ocurre cuando esto no es llevado al acto? Esos deseos y prohibiciones se pueden representar en el mismo cuerpo del sujeto generando no daño hacia el otro sino hacia sí mismo.

Podríamos reflexionar y hablar de lo que sucede con ese sujeto y con el manejo inconsciente de sus deseos, es decir, por qué la situación escolar es generadora *en el docente*, de angustia, miedo, somatizaciones como jaquecas, insomnios, enfermedades recurrentes; y *en alumnos*, somatizaciones que van desde dificultades orgánicas, alergias, fobias, así como dificultades cognitivas, inhibición al aprendizaje reflejadas en bajas calificaciones, ausentismos, deserción, repetición de cursos etc. (Cordiè, 1998; Ramírez y Anzaldúa, 2001).

Estos diversos síntomas aparecen en los distintos niveles educativos, existen algunos autores que han realizado importantes aportaciones en este campo, quienes relacionan estas dificultades con las representaciones que el ámbito educativo puede conllevar. Maud Mannoni, en su libro *El niño retardado y su madre* (1979), nos refiere algunos casos clínicos de niños con fracaso escolar y catalogados con retardo mental que están dados no por dificultades cognitivas de orden orgánico, sino más bien, al orden emocional e inconsciente. De igual manera Anny Cordie, en su libro *El malestar docente* (1998) nos refiere algunos casos de niños con dificultad escolar, sin embargo genera grandes aportaciones referentes no sólo a las dificultades de los alumnos sino también de docentes, esto a través de diversos casos clínicos en los que representa síntomas que se dan en ellos a partir de esta práctica.

Veamos algunos ejemplos: *Suzane: se niegan a aprender, eso me saca de quicio y entonces tengo miedo de mi propia agresividad (...) la garganta se anuda, vienen ganas de huir, de volver a casa* (Cordie, 1998).

Esto se da en el ejercicio de la práctica docente y en ocasiones no se da la importancia necesaria, creyendo que son enfermedades comunes de orden orgánico, ahora bien, ¿qué sucede entonces con el alumno? Arthur de 10 años de edad, quien muestra inhibición al aprendizaje refiere:

Cuando leo solo, o mi madre está en otra pieza, leo bien. En la escuela, con la maestra que me escucha, con los niños a mi alrededor,

leo mal, me digo que no quiero leer... La que me enseñó a leer fue mi madre, ella estaba embarazada, yo no tenía ganas de leer, ella se enojaba y esto me producía un efecto raro, como de estar en otro mundo (Cordie, 1998).

¿Qué sucede con Arthur, que la sola presencia de la maestra impide que logre leer, porque la presencia de la maestra está relacionada con la de su madre?, ¿será acaso que la maestra representa ese Otro del cual es él el deseo, ese Otro que fue estructurado por la madre en posición del deseo y de la prohibición, que generan angustia en el pequeño por ese querer ser?

Retomando la situación que se presenta en la estructura del docente frente a la situación escolar, es conveniente poder evocar algunos porqués de la formación o elección docente (sin olvidar que el sujeto no mantiene libre elección, sino que es dominado por el inconsciente), cuando hablamos de formación connota un tema amplio y más dentro de la docencia. Existen diversos niveles en que se genera la docencia, desde el nivel básico al nivel superior, y todos estos proponen diversos discursos sobre la elección de esta práctica, habrá quienes relaten esto debido a una vocación y otros que manifiestan una formación por convenir a las condiciones socioeconómicas que la práctica docente acarrea.

Pues bien, en cualquiera de los casos, se puede decir que:

(...) la formación docente se inicia desde el momento en que alguien se asume como profesor y se comienzan a recuperar todos aquellos elementos consientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial, claro está, esta recuperación no es objetiva, es decir se van a reproducir todas esas significaciones que para el docente generaron un proceso de identificación. (Ramírez y Anzaldúa, 2001).

Por ejemplo, existirá el docente estricto, el docente relajado y permisivo, el docente carismático, que no sólo serán identificados así por sus estrategias didácticas, sino porque estos a su vez asumieron ciertas conductas de algunos docentes que estuvieron presentes en su formación y vida, y

que regirán el estilo de enseñanza. Es decir, la formación es un proceso que va más allá de adquirir conocimientos teóricos o prácticos, de generar habilidades o cualidades para determinada función, en la docencia se apunta a la movilización de afectos, deseos, ilusiones o fantasías, que se incluyen dentro de este proceso de especialización, es decir, la formación es un proceso de transformación del sujeto, donde este *re-significa* ese imaginario⁴ que alberga en sus representaciones como portador el conocimiento ¿quién soy yo, docente, cuando digo todo esto y enseño a mis alumnos, dando un nuevo sentido a estos y promoviendo así mismo la continuidad de ese discurso, discurso del Otro, inconsciente?

De este modo:

(...) la formación como un proceso de construcción del sujeto mediante el cual este va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, y de utilizar, sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas (Anzaldúa, 1996).

La formación docente evidentemente irá ligada a la identidad que se tenga de esta formación y ésta es el resultado de una encrucijada de identificaciones, sociales y culturales, donde existen en juego de diversas significaciones imaginarias, lo que genera en el docente una serie de asignaciones a cumplir en el imaginario personal, social y cultural.

Para Steiner (2005): *La verdadera enseñanza se lleva a la práctica mediante el ejemplo. Es literalmente ejemplar.* El docente al investirse de este personaje, está condenado a tratar de dejar de un lado su subjetividad, ya que este es representado ante la sociedad como un ejemplo a seguir porque se supondría tiene conductas de rectitud, de honradez, de respeto, y que a través del ejemplo conductual él designa a sus estudiantes estos

⁴ Lo imaginario está constituido en un proceso que requiere una cierta enajenación estructural, es el reino de la identificación espacial que inicia en el estadio del espejo y es instrumental en el desarrollo de la agencia psíquica. Es en este proceso de formación que el sujeto puede *identificar* su imagen como el 'yo', diferenciado del *otro*. Lo que se designa como 'yo' es *formado a través* de lo que es el otro —en otras palabras, de la imagen en el espejo. Es la forma primitiva de pensamiento simbólico (Lacan, Jacques 1953.)

valores, normas establecidas y necesarias para la sociedad, ¿pero será esto posible? Es decir, quizá si el docente dejara de ser ese sujeto atado o sujetado a la cultura, al lenguaje, al inconsciente esto no generaría dificultades en la transmisión del conocimiento y del ejemplo, sin embargo cómo puede el docente decidir dejar lo inconsciente si este no la domina, más bien, es determinado por ello. Esto genera algunas complicaciones puesto que tendemos a seguir el ejemplo docente, como idealización del mismo. Por lo que caben en él, docente, una cantidad enorme de prohibiciones que conllevarán a poder realizar sus funciones pedagógicas, pero que al mismo tiempo generarán dificultades al entremezclarse con su propia subjetivación generada a partir de su vida, y esto provocará la formación de algún síntoma que expresará la dificultad para mantenerse en ese orden ejemplar.

Existen diversos factores que generan algunas dificultades en el docente a la hora de ejercer su práctica, esto debido a la posición cultural en que el docente es visto, y a la dificultad de mantener de manera separada el rol docente del sujeto existente en éste, es decir, factores que despiertan la problemática inconsciente en quien ejerce esta función. Pongamos el ejemplo de determinado docente, quien decide formarse como tal, y a través de su formación va identificándose con ciertas estrategias de sus propios docentes, no olvidemos la posible posición en la que de antemano los está colocando, sin embargo, esa identificación no es lo único que va a regular su actuar docente, y que este se ha desenvuelto en un núcleo familiar en el cual ha ido estructurando su cuerpo⁵ de igual forma ha sido interiorizado el lenguaje-cultura, entonces cómo podríamos decir que el docente, no es ya como tal, sino dentro de este docente existe un sujeto como bien hemos visto dominado por el inconsciente y es éste quien pretende investirse de el rol docente.

⁵ “La imagen del cuerpo forma parte de estas primeras imágenes de las que son resultado los símbolos naturales”, seminario *El yo en la teoría de Freud* “La imagen del cuerpo” tiene un lugar importante e incluso dirá Lacan “viene de alguna manera a dominar todo”, seminario *Las formaciones del inconsciente* (1957-1958). Precisaré que esta imagen del cuerpo, *no es un objeto*, pero que, *es una producción a propósito de la cual*, uno no puede ni hablar de realidad ni hablar de irrealidad, seminario *La relación de objeto* (1956-1957). Su importancia viene de lo que “es la imagen del cuerpo que da al sujeto la primera forma que le permite situar lo que es del yo y lo que no lo es (‘él es hombre y no caballo’); seminario *Los escritos técnicos de Freud*.

Pues bien, esta formación docente está relacionada con ese ser docente o más bien, ese ser sujeto, donde intervienen algunos factores que generarán dificultad a la hora de ejercer la práctica, factores que por su esencia alteran el significante del sujeto llamado docente. *Algunos de estos tienen relación con la autoridad, con la ley, con los valores a inculcar, la relación con el alumno* (Cordie, 1998). Es decir, el docente se verá conflictuado desde su sujeto a la hora de establecer la autoridad o ejercerse como ley que le ha dado la institución, o entre identificarse con los valores que por posición docente necesita tener pero que quizá se contraponen a su ser sujeto, de igual forma pueden existir otros factores que generen perturbación en la práctica docente.

Esteve, plantea que (1984):

O bien la existencia de motivaciones negativas en la elección de la carrera docente, la distancia entre el ideal y la realidad, la relación subjetiva entre los alumnos, la relación entre docente y los padres, y la relación con las autoridades académicas que presuponen la ley.

Como se precisó anteriormente la elección de la práctica docente está dada a partir de diversas circunstancias, y éstas evidentemente van a generar perturbaciones a la hora de su ejercicio, es decir, aquel docente que no se incitó a la práctica únicamente por la posición económica o por convenir a este aspecto, pues tendrá mayores dificultades en su ejercer ya que frecuentemente se mostrará contrariado por todo lo inconsciente que está en juego, o de igual forma aquel docente que decide formarse como tal, por el ideal inconsciente que se ha formado a partir del Otro, y que ingresa con muchos ideales en mejora de la práctica, pero que al enfrentarse a la realidad esta generará una desfiguración de su ideal puesto que así como él tiene inmersos deseos inconsciente, este tendrá que alternar con los de sus alumnos, por dar un ejemplo, el docente idealista creará que todos su alumnos asiste a la clases por el deseo de aprender, y esto lo motiva a partir de su propio ideal, sin embargo se encontrará con ciertas realidades, es decir, estará el alumno que sí desea aprender, el alumno que acude a clases por imposición de los padres, el alumno que se muestra ausente ante las demandas es-

colares, el alumno agresivo, y el docente tendrá que comprender que las expresiones de estos diversos alumnos no están dirigidos a él como sujeto, sino a la posición como objeto en la que se encuentra.

Si bien estos factores no están jerarquizados debido a que ni uno ni otro mantiene mayor o menor importancia, es necesario que el docente logre reflexionar en la posición en la que se encuentra, como volvemos a repetir, no como sujeto, sino, como objeto de depósitos inconscientes de sus alumno, ya que como es visto la imposibilidad de poder mediar entre estos procesos genera síntomas o somatizaciones dirigidas hacia el cuerpo del docente, sin embargo, cabe resaltar la imposibilidad de establecer relación generalizadas entre conductas y síntomas, las conductas de determinado alumno con los efectos de determinado docente, o a la inversa, es decir, cada caso siempre se mantendrá asilado y será de manera individualizado, aunque cabe resaltar que el número de casos en que la sistematización del docente o alumno está relacionada con los procesos escolares son un sinfín.

Bibliografía

- Altamirano, G. (09 de noviembre de 2007). *Alumnos matan a profesor en Oaxaca*. El Universal, D. F., México. Documento disponible en línea: <http://www.eluniversal.com.mx/estados/66549.html>
- Chemama, R. (1998). *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente: la educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Esteve, J. (1984). *Profesores en conflicto: repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Freud, S. (2000). *Obras completas de Sigmund Freud*. Volumen XXI. Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu Editores.

- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Gerber, D. (2006). *El psicoanálisis en el malestar en la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Lazo.
- Gerber, D. (2007). *Discurso y verdad, psicoanálisis, saber, creación*. Gravidia Colección. Buenos Aires, Argentina: s. e.
- Lacan, J. (2008). *Seminario número 8, la transferencia*. Buenos Aires, Argentina: editorial Paidós.
- Mannoni, M. (1997). *El niño retardado y su madre*. Buenos Aires, Argentina: ediciones Nueva Visión.
- Martínez, N. (05 de agosto de 2009). "Aumenta el abuso sexual en alumnos". En: *El Universal*, D. F., México. Documento disponible en línea: <http://www.eluniversal.com.mx/primer/33412.html>
- Ramírez, B., Anzaldúa, R. (2001). *Subjetividad y relación educativa*. D.F., México: Psicoanálisis y formación profesional.
- Steiner, G. (2005). *Lecciones de los maestros*. D.F., México: editorial Tezontle.

Rectoría

Ing. Roberto Domínguez Castellanos
RECTOR

Mtro. José Francisco Nigenda Pérez
SECRETARIO GENERAL

C.P. Miriam Matilde Solís Domínguez
AUDITORA GENERAL

Lic. Adolfo Guerra Talayero
ABOGADO GENERAL

Mtro. Pascual Ramos García
DIRECTOR DE PLANEACIÓN

Mtro. Florentino Pérez Pérez
DIRECTOR ACADÉMICO

Dr. Eduardo E. Espinosa Medinilla
DIRECTOR DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

Lic. María de los Ángeles Vázquez Amancha
ENCARGADA DE LA DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Lic. Ricardo Cruz González
DIRECTOR DE ADMINISTRACIÓN

L.R.P. Aurora Evangelina Serrano Roblero
DIRECTORA DE SERVICIOS ESCOLARES

Mtra. Brenda María Villarreal Antelo
DIRECTORA DE TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES

Lic. Noé Fernando Gutiérrez González
DIRECTOR DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

Dependencias de Educación Superior

Mtro. Jesús Manuel Grajales Romero
DIRECTOR DE OFERTA EDUCATIVA REGIONALIZADA

Mtra. Érika Judith López Zúñiga
DIRECTORA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA NUTRICIÓN Y ALIMENTOS

Dr. Ernesto Velázquez Velázquez
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS BIOLÓGICAS

C.D. Jaime Raúl Zebadúa Picone
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS ODONTOLÓGICAS Y SALUD PÚBLICA

Mtro. Martín de Jesús Ovalle Sosa
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Ing. Francisco Félix Domínguez Salazar
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE INGENIERÍA

Antrop. Julio Alberto Pimentel Tort
DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES EN ARTES

Dr. Alain Basail Rodríguez
DIRECTOR DEL CENTRO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MÉXICO Y CENTROAMÉRICA (CESMECA)

Dra. Silvia Guadalupe Ramos Hernández
DIRECTORA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN GESTIÓN DE RIESGOS Y CAMBIO CLIMÁTICO

Dr. Alejandro Nettel Hernanz
RESPONSABLE DEL CAMPUS DEL MAR

Lic. Diego Martín Gámez Espinosa
COORDINADOR DEL CENTRO DE LENGUAS





La escuela: discursos, prácticas, rupturas y tensiones

Se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2012 en los Talleres de Ediciones de la Noche, Madero núm. 687, 44100, Guadalajara, Jalisco. Teléfono: 33-3825-1301, con un tiraje de 500 ejemplares. El diseño tipográfico estuvo a cargo de Salvador López Hernández y la corrección de Luciano Villarreal Rodas. El cuidado de la edición fue supervisada por la Oficina Editorial de la UNICACH, durante el rectorado del Ing. Roberto Domínguez Castellanos.



El presente libro es producto de las sesiones de análisis, discusiones y reflexiones entre académicos dentro del seminario denominado *Modernidad y cultura: discursos, prácticas, rupturas y tensiones*. En él, se presentan las vicisitudes que enfrenta la escuela para cumplir con sus objetivos sociales. Se reconoce que la escuela es un entramado de discursos, relaciones y prácticas donde los sujetos se constituyen y dan sentido a la institución. Sin embargo, lo moderno y lo cultural son ámbitos problemáticos al dar cuenta de un escenario ideológico, político y concreto como es la escuela. En este sentido, el texto nos invita a repensar la escuela moderna y cuestionar su quehacer en la sociedad multicultural mexicana.

