

01087



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

POSGRADO EN PEDAGOGIA

LA CULTURA EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR.

Un estudio etnográfico en el nivel medio superior

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A

COLETTE DUGUA CHATAGNER

DIRECTORA DE TESIS: DRA. RAQUEL GLAZMAN NOWALSKI



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA



Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Colette Eugua Chatepnet

FECHA: 31-05-04

FIRMA: C. Eugua

Pequeños hechos hablan de grandes cuestiones.
Clifford Geertz

*Por lo menos desde que el hombre creó la bomba atómica,
se sabe que el enemigo para la ciencia no es el sentido común
sino su olvido*
Sergio Ciancaglini

*La educación es el problema más grande y difícil
que puede ser propuesto al hombre*
Emmanuel Kant

*La utopía ética es sólo la utopía de una comunidad
que ha logrado encontrar la manera de guardar sus ideales
sin tener que renunciar a sus realidades*
Mario Teo Ramírez

*Con gratitud,
Al pueblo de Guerrero
Y a su Universidad*

INDICE

PRÓLOGO

INTRODUCCIÓN	1
I. EL AULA Y SU ENTORNO SOCIO-CULTURAL	9
1.1. Qué pasa fuera de la escuela	9
1.2. El entorno institucional	21
1.3. Qué pasa dentro del aula	25
1.4. Quiénes son Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel	46
1.5. Quiénes son los profesores	56
II. LA CULTURA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE. Hacia la comprensión de lo que pasa fuera y dentro del aula	69
2.1. Cultura y vida cotidiana fuera del aula	74
2.1.1. Mitos, ritos y religión de Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel	75
2.1.2. El lenguaje de Ana y sus compañeros	80
2.1.3. Los valores de Ana y sus compañeros	83
2.1.4. La cultura de Ana y sus compañeros	85
2.1.5. La cultura de los profesores	89
2.2. Cultura académica y aprendizaje en el aula	93
2.2.1. Mitos y ritos de la cultura académica	93
2.2.2. El lenguaje de la cultura académica	97
2.2.3. Los valores de la cultura académica	102
2.2.4. El aprendizaje de Ana y sus compañeros	106
2.2.5. El papel de los profesores	111
III. EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO	115
3.1. Aprendizaje y conocimiento	115
3.2. Conocimiento, pensamiento y desarrollo humano	123
3.3. Conocimiento, poder y conciencia	128
3.4. Ciencia, cultura y espiritualidad	133
3.5. Cultura y aprendizaje	137
CONSIDERACIONES FINALES	153
ANEXOS	163
BIBLIOGRAFÍA	193

PRÓLOGO

Esta tesis es la expresión de una vivencia y una búsqueda de más de veinte años como docente en Guerrero, uno de los estados más pobres de México, pero cuya gente con su calidad humana me cautivó y me adoptó. Nací y viví en Francia pero al conocer México, sus costumbres, su cultura y su gente, lo escogí como segunda Patria. Trabajé unos años en una escuela preparatoria dependiente de la Universidad Autónoma de Guerrero en un poblado al norte del estado y en 1981, tomé té de toronjil y semita en Chilpancingo y me quedé allí, tal como se advierte al visitante de esta ciudad: "el que toma té y semita se queda".

Guerrero, tierra de contrastes, donde conviven la opulencia con la miseria, los huisaches con los bosques, el desierto con los manantiales, la sierra con el mar, los indígenas con los mestizos y uno que otro criollo y extranjero. El cacique con el guerrillero, el analfabeta con el licenciado, la modernidad de Internet con la cultura oral y los ritos prehispánicos.

Es una historia de amor ente la gente y yo, mis vecinos, mis amigos y amigas, mis compadres, mis compañeros y compañeras de trabajo, mis ahijados, mis hijas y yo. Entre la Universidad y yo, una universidad donde se hacen milagros todos los días para atender con escasos recursos a unos 60,000 estudiantes, cada uno de ellos haciendo sus propias hazañas para sostenerse económicamente y estudiar, muchos de ellos mal nutridos pero con la determinación de "superarse", soñando con una vida no tan sacrificada como la de sus padres y apostándole a una carrera profesional para evitar la emigración.

Esta investigación también expresa una larga historia de complicidades con mis alumnos. Su mirada profunda, su belleza morena, su sencillez, sus expectativas, sus sueños y temores nunca me dejaron indiferente; al contrario, desarrollaron en mí cierta sensibilidad. Fue así como en un primer momento sentí la necesidad de adentrarme en la dimensión cultural de mi quehacer, con la ventaja de poder tomar distancia y usar mis propios referentes para comprender los de los demás. Después, la exigencia de una explicación más profunda me llevó a lo que hoy presento como tesis de doctorado. En ella, más que medir y demostrar, intento explorar el fenómeno cultural dentro de las aulas de una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Guerrero desde una perspectiva hermenéutica, preocupada a la vez por el rigor científico y la comprensión cabal del problema, sin temor a introducir mi propia intuición.

Inevitablemente, este trabajo es igualmente el reflejo de lo que yo recibí de mi familia y del medio rural donde crecí, con una visión de la vida donde el amor y la solidaridad tuvieron un lugar privilegiado. Para mí, la vida es un todo: mente y corazón, conocimiento y conciencia, ciencia y arte, trabajo y gozo son inseparables. El presente estudio pretende ser un poco de todo esto.

Un día, recordando una conversación con un alumno de la preparatoria, tomé conciencia del posible verdadero motivo de esta investigación. Estaba buscando esclarecer el conflicto entre la cultura de los alumnos y la cultura académica. ¿Acaso no fue el problema que yo tuve que enfrentar en la universidad francesa y que me llevó a un esfuerzo mucho mayor que el de los demás estudiantes? En aquel tiempo, éramos muy pocos los hijos de campesinos que llegaban a la universidad y nunca me sentí a gusto en el ambiente universitario. Hoy, entiendo porqué.

¿Será que hasta los trabajos científicos son una autobiografía disfrazada, "*una búsqueda de sí mismo*", como lo confiesa el sociólogo Alain Touraine quien tras veinticinco años de magistrales reflexiones sobre la sociedad de clases descubre que "*decididamente, hay que comprenderse a uno mismo antes de comprender bien el mundo*". No es nada nuevo, Platón ya lo dijo hace tiempo, pero cada cual tiene que descubrirlo personalmente para comprender realmente lo que eso significa.

Chilpancingo, Gro., mayo de 2004

INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores problemas al que nos enfrentamos los maestros en el aula es la no-comprensión de los contenidos y, como consecuencia, el bajo aprovechamiento escolar de nuestros alumnos. Este fenómeno suele ser aceptado como una realidad ineludible, pero más de veinte años dedicados a la docencia en la Universidad Autónoma de Guerrero me han conducido a buscar una explicación desde una perspectiva antropológica.

Este problema suele ser resuelto reduciéndolo a un asunto de reprobación, rápidamente explicado y justificado por la diferencia entre los buenos y malos alumnos, los flojos y los dedicados, los de lento y rápido aprendizaje, etc.. Individualizamos el problema haciendo a un lado la responsabilidad que nos corresponde a los docentes de atender esta problemática como parte de nuestra función social a fin de no dejar en el camino a ninguno de los jóvenes que buscan el prometido ascenso social.

Al no encontrar en la escuela lo que necesitan, o no responder a lo que la escuela espera de ellos, los alumnos reprobados se adaptan, sobreviven, reciben de parte de la escuela que también se adapta a ellos, oportunidades como los exámenes de recuperación, extraordinarios y extemporáneos. Así, aparentemente el problema queda resuelto, pero los jóvenes egresan inseguros, con una baja autoestima y suelen ser incapaces de incorporarse al mercado de trabajo en un puesto que corresponda a su formación. Finalmente, trabajarán en cualquier cosa excepto en lo que estudiaron y encontrarán múltiples obstáculos en su realización personal.

De los estudiantes con dificultades de aprendizaje, unos son aprobados, pero las calificaciones otorgadas por cansancio o por lástima no pueden sino ser vividas como un fracaso; los demás desertan antes de concluir sus estudios y el sentimiento de frustración es aun mayor. Lo más grave es que este último grupo representa aproximadamente la mitad de la matrícula.

De hecho, se trata también de un fracaso para el docente, la escuela, las familias y el propio sistema educativo por no lograr formar personas seguras de sí mismas e incluirlas en la dinámica del desarrollo nacional, dejando así en la marginación (relativa o absoluta, individual y colectiva) a sectores importantes de la población. En suma, se trata de un fracaso humano porque la propia sociedad es incapaz de educar ciudadanos completos, felices en lo personal, creativos, productivos y participativos.

Para muchos jóvenes, el tránsito por la preparatoria y la universidad significa una experiencia ambivalente porque, a pesar de adquirir un nuevo capital cultural altamente valorado socialmente, experimentan una sensación de malestar latente y de incertidumbre. La mayor parte del tiempo se mezclan en su mente diversas formas de ver la vida, explicar el mundo y vivir en él. Su cultura de referencia está cuestionada en la ciudad adonde llegaron a estudiar y está despreciada en la escuela porque ahí solamente vale el conocimiento científico basado en una racionalidad que no corresponde a "su" mundo.

Un estudio previo a éste, realizado en las once escuelas preparatorias de Chilpancingo en 1998-1999, reveló que casi las dos terceras partes de los estudiantes entienden poco a sus maestros (63.5 % en primer año y 62 % en tercer año); lo que indica que no logran resolver este problema de la no-comprensión del discurso académico durante los tres años de su formación en el nivel medio superior (Luna y otros, 2000).

Para nosotros los docentes, es entonces una obligación moral y profesional indagar esta cuestión de la no-correspondencia entre la cultura académica del currículo escolar y la cultura de los actores del proceso educativo. Se trata de un problema más complejo de lo que parece, que no puede explicarse solamente a partir del rezago social y económico, la falta de voluntad de parte de los docentes o la falta de motivación por parte de los estudiantes. También tiene que ver con la cultura de los educadores.

Es igualmente un problema de lenguaje ya que el lenguaje es, según Clifford Geertz, uno de los sistemas simbólicos más importantes del cual dispone el ser humano, entendiendo por sistema simbólico el conjunto de mecanismos y símbolos gracias al cual ordena su conducta y da sentido a su existencia, afectiva, emocional, moral y existencialmente, o sea que, mediante el lenguaje, construye "su" mundo. Por eso es que ocupa un lugar central en el proceso del aprendizaje escolar y en el problema de la no-correspondencia entre lo aprendido y lo enseñado.

En la escuela se utiliza un lenguaje formal y abstracto, basado en la racionalidad científica, mientras que los educandos y en cierta medida también los educadores manejan un lenguaje cotidiano concreto, estructurado sobre la base de un capital cultural heredado de tradiciones y creencias características de las sociedades campesinas. Por no tomar en cuenta el marco conceptual de los alumnos y sobrevalorar la cultura académica, se imponen en el aula conocimientos que, en vez de articularse con su cosmovisión y su experiencia, entran en conflicto o, en el mejor de los casos, se superponen a la matriz cultural inicial.

Los propios maestros enfrentan esta misma problemática. Muchos de ellos enseñan mecánicamente los programas, sin tenerlos incorporados a sus esquemas mentales. Estudiaron para ser técnicos de la enseñanza, saben de didáctica y sólo estudian los contenidos que están encargados de transmitir. La mayoría de ellos es de origen campesino. De niños se nutrieron de una cultura oral, nunca vieron un periódico en su casa, tampoco han asimilado la lógica formal que implica el conocimiento científico y jamás tuvieron la oportunidad de hacer investigación para descubrir en la práctica la relación que existe entre el método, el razonamiento lógico y el conocimiento científico como explicación objetiva de la realidad.

Además, el modelo educativo mexicano está orientado casi exclusivamente hacia el conocimiento científico, objetivo, incuestionable y tiende a excluir y hasta rechazar toda subjetividad en el proceso de aprendizaje. Se fundamenta en un solo patrón cultural, occidental, científico y "moderno" y en una pedagogía técnica más que reflexiva.

Esta situación conflictiva es calificada por Guillermo Bonfil Batalla como "esquizofrénica" debido al "desencuentro" entre el México profundo y el México imaginario. La cultura occidental, desde la llegada de los españoles al continente

americano, ha violentado mas no eliminado la cultura de las sociedades precolombinas. Durante el siglo pasado, los medios de comunicación, la informática y los múltiples procesos de globalización la han agredido aún más y estamos observando la pérdida de los valores que han caracterizado a las sociedades de la tradición y han dado una identidad propia a nuestros pueblos y el de Guerrero en particular.

No centro mi atención en los grupos indígenas que existen en el estado de Guerrero y que desde la década pasada han empezado a llegar a la Universidad, aunque sea en pequeña proporción (alrededor del 2 % de la matrícula), porque en este caso lo que me interesa es la población estudiantil mayoritaria, mestiza. Recordaré más adelante el proceso particular de mestizaje que se ha dado en la entidad, lo que ayudará a entender el tipo de cultura que se heredó como resultado de dicho proceso. En otros términos, no abordaré el problema de la multiculturalidad, sino el de los marcos conceptuales de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero y en particular de la escuela preparatoria n° 42 de la ciudad de Chilpancingo.

Escogí esta escuela preparatoria porque una de sus características es que el 61 % de su matrícula estudiantil es foránea y de medio rural y proveniente de las diversas regiones de la entidad. Su carácter popular se refleja en el perfil socio-económico de los padres: el 25 % es campesino contra un 9 % de profesionistas; el 67 % de las madres son amas de casa; el 61 % de los padres y el 76 % de las madres estudiaron hasta la secundaria o menos (Moctezuma, 1999). Por otro lado, el 49 % de los estudiantes trabaja y estudia.

El presente estudio se centra en el nivel medio superior porque es entre los 15 y 20 años que los jóvenes tienen la capacidad de desarrollar operaciones formales y abstractas, aplicando entonces su razonamiento lógico tanto al mundo real como al teórico. Esta etapa corresponde a un momento decisivo en la formación de su personalidad, ya que es el tránsito de la adolescencia a la edad adulta y necesitan tomar decisiones importantes acerca de su proyecto de vida y su inserción en la sociedad.

Los conceptos clave en torno a los cuales se desarrolló el trabajo son: la cultura, el aprendizaje, el conocimiento (porque aprendizaje y conocimiento están inextricablemente ligados uno al otro) y el concepto integrador de ser humano, porque éste es a la vez productor y producto, autor y beneficiario, sujeto y objeto de cultura, aprendizaje y conocimiento. Los reinterprete desde una perspectiva interdisciplinaria, articulando antropología social, cultural y filosófica y enriqueciéndolos con algunas aportaciones transdisciplinarias para darles un significado más integral.

Opté por un enfoque fenomenológico, es decir, fui a los hechos y posteriormente, analicé lo que había encontrado sin apegarme a una teoría particular, más bien buscando elementos teóricos que me permitieran analizar e interpretar la realidad con el fin de comprenderla, asumiendo así una actitud hermenéutica, libre y abierta.

Sirvieron de marco teórico inicial las aportaciones de Clifford Geertz quien afirma que el análisis de la cultura no debe ser una ciencia experimental en busca de leyes sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones, planteando una antropología interpretativa, esencialmente hermenéutica.

Por ello es que fue obligada la referencia a Paul Ricoeur y su teoría de la interpretación (o teoría del sentido) que permite, más allá de la explicación objetiva de los hechos, llegar a la comprensión como síntesis de éstos mediante la interpretación, la reflexión y el análisis crítico. Para ello, utiliza como recurso metodológico la conjetura y la validación en una aproximación a la vez subjetiva y objetiva del objeto de estudio.

Acudí a la antropología filosófica de Charles Taylor que se ubica también en la perspectiva hermenéutica y abre el debate acerca de la cultura moderna, planteando entre otros asuntos humanos, los de la identidad, los valores y la libertad. Para Taylor, el ser humano es esencialmente un ser moral en la búsqueda de significados, con una aspiración ineludible al Bien. Su identidad (individual y colectiva) la construye necesariamente en un contexto cultural particular, aunque se base en valores o bienes universales.

Por lo que se refiere al conocimiento, Peter Berger y Thomas Luckmann, discípulos de Alfred Schutz, ofrecen en su teoría social del conocimiento un puente entre la perspectiva antropológica filosófica que asumen Ricoeur, Geertz y Taylor y su perspectiva social, igualmente hermenéutica, en busca de significados. Analizan el problema del aprendizaje como un proceso complejo de construcción, interpretación y reinterpretación permanente.

Alfred Schutz ofrece la base filosófica de esta postura sociológica comprensiva al buscar una teoría coherente del significado, negando una sociología meramente objetiva y proponiendo una ciencia social que volviera a unirse con las ciencias del espíritu, porque todas ellas estudian la realidad humana en sus particulares contextos sociales y culturales.

Por su lado, Teun Van Dijk, desde una perspectiva socio-lingüística, insiste en la necesidad de estudiar el lenguaje en los diversos contextos sociales y culturales. En este caso, hay que dejar de hablar de lenguaje en general, para referirse a "discursos" particulares.

En el ámbito propiamente educativo, hice referencia a María García Amilburu quien plantea la educación como actividad hermenéutica. Inspirada por Gadamer, rebasa la visión moderna del sujeto racional que aprende para atender a un sujeto racional-histórico, "situado", a la vez racional y temporal. Sobre esta base redefine la subjetividad como "situación", en un sentido trascendental.

La perspectiva crítica de Henri Giroux me permitió introducir la dimensión política del aprendizaje escolar. Aborda la cultura desde una óptica política y social, siendo él mismo un crítico de la teoría social crítica. Influenciado por Gramsci, la Escuela de Frankfurt y Paulo Freire, al desarrollar una pedagogía liberadora plantea problemas esenciales como el de la relación entre conocimiento, poder y dominación.

Paulo Freire quien impactó significativamente la educación en América Latina durante la segunda mitad del siglo pasado desde una perspectiva antropológica, otorga una importancia central al lenguaje, a la palabra como signo y símbolo, al diálogo y a la esperanza de un "inédito viable" que resulta ser una aportación central en el presente estudio.

Al final de mi reflexión hago referencia a Jurgen Habermas y su teoría de la acción comunicativa, descubriendo que no hay contradicción entre su postura crítica y la perspectiva comprensiva de Gadamer, porque ambas teorías resultan

complementarias: no hay crítica posible sin comprensión y viceversa, no hay comprensión cabal sin lectura crítica.

Por último, la visión integradora de Ken Wilber ofrece valiosos elementos de reflexión transdisciplinaria acerca de la conciencia como el nivel de mayor profundidad de la cultura humana. En el ámbito de la educación, con una conciencia planetaria y un pensamiento complejo, Edgar Morin plantea una educación "antropo-ética" y ecológica para el siglo XXI. Asimismo Ramón Gallegos, basándose en el paradigma de la totalidad que desarrolla Wilber propone una educación holista, para la vida, mediante una "pedagogía del amor universal".

Estas diversas aportaciones teóricas pueden articularse y complementarse porque todas ellas están orientadas hacia la comprensión y consideran el contexto como un elemento significativo tanto en la interpretación de la realidad individual y colectiva como en la construcción del conocimiento, lo que permite unir las en lo que me atrevo a llamar la "teoría integradora del conocimiento".

A nivel operativo, la etnografía resulta ser el método adecuado para acercarse a la complejidad de la realidad sociocultural. Clifford Geertz define la investigación etnográfica como una aventura que consiste en "conversar" con las personas que son objeto de nuestro estudio, como una tarea artesanal para observar principios generales en hechos locales. En eso consiste la descripción fenomenológica densa propuesta por este antropólogo que marcó la investigación etnográfica de las últimas décadas.

Siguiendo a Geertz, la descripción etnográfica consiste básicamente en, primero, "rescatar" lo dicho por la gente; luego "fijarlo", es decir, registrarlo para poder consultarlo posteriormente; y, finalmente, "interpretarlo". Este enfoque semiótico de la cultura permite ubicar el papel de ésta en la vida humana y en el caso de este estudio particular, en el aprendizaje escolar.

Esta "antropología reflexiva", como la llama Christian Ghasarian, incluye y reconoce explícitamente las motivaciones científicas y extra-científicas que tienen que ver con el autor y las circunstancias. El texto, más bien de tipo literario, refleja la sensibilidad creativa del autor. Ghasarian habla de una escritura "dialógica, polifónica" en la cual se manifiestan a la vez la intersubjetividad y la subjetividad del autor, la experiencia vivida junto con el diálogo interior de orden ético relacionado con sus opciones. Es una suerte de sociología "desde adentro" que sabe tomar la distancia necesaria para reflexionar e interpretar. Implica entonces una investigación de corte cualitativo.

La investigación cualitativa es, como lo señalan S. J. Taylor y R. Bogdan, un modo de encarar el mundo empírico desde una perspectiva holística porque las personas y su entorno son abordados como un todo. Reune datos no estadísticos sino "descriptivos" desde la perspectiva de las personas estudiadas. Es inductiva porque permite desarrollar conceptos partiendo de los datos empíricos. Busca más la validez que la comprobación, la coherencia más que una verdad universal. Su diseño es flexible, así que se puede hablar de "métodos" cualitativos. Otorga importancia a todos los detalles, a todos los marcos referenciales de la gente, a todos los grupos sociales. Es humanista porque recupera el aspecto humano de la vida social que se pierde en las estadísticas. En pocas palabras, la investigación cualitativa es tanto un arte como una ciencia.

Guadalupe Díaz Tepepa en un trabajo de investigación educativa, al ubicar la etnografía en su contexto antropológico, señala la mezcla de los enfoques sociológicos, antropológicos y psicológicos en la investigación cualitativa, lo que, según ella, hace difícil distinguir la antropología sociocultural de la sociología cualitativa.

Construí este marco teórico-metodológico en un relativamente largo proceso para contestar a las preguntas que me había formulado en un principio con relación al papel de la cultura en los procesos de construcción del conocimiento en las aulas de la escuela preparatoria n° 42 de Chilpancingo, Guerrero.

Cronológicamente hablando, en 1999 empecé a reunir en un ensayo, apuntes, observaciones y conversaciones que, sin haberlo previsto en el momento de su redacción, sirvieron de base para elaborar un proyecto de investigación que terminaría siendo una tesis doctoral. El trabajo de campo propiamente dicho, al igual que la elaboración teórico-metodológica duró cuatro años (2000-2003). Fueron dos procesos paralelos e íntimamente relacionados. Tenía cierta experiencia en la investigación cuantitativa pero éste era mi primer estudio de carácter cualitativo, el cual resultó altamente motivador por su carácter heurístico. De las tres etapas inicialmente planeadas, resultaron ser cinco porque las respuestas encontradas en cada etapa iban acompañadas de más preguntas.

La primera etapa consistió en observar el contexto local de la ciudad de Chilpancingo, cámara fotográfica en mano. Durante la segunda etapa, entré a la escuela preparatoria para, primero, conseguir información acerca de la historia de la institución y sus características, luego para observar tres clases diferentes (historia, matemáticas y física). Apliqué un cuestionario al cabo de unas ocho horas de observación en cada salón pero no respondió a las necesidades del estudio, por ser demasiado superficial y descriptivo. Asistí a un seminario sobre análisis del discurso y llegué más preparada para la tercera etapa que consistió en aplicar en dos grupos de primer semestre el Modelo de Análisis Proposicional (MAP) elaborado por Miguel Ángel Campos de la UNAM y estudié a profundidad seis casos. Luego, quise conocer a los seis estudiantes que estaban atrás de las pruebas que había analizado; así que la quinta etapa me llevó durante unas vacaciones de fin de año a diversos lugares del estado de Guerrero para visitarlos en su ambiente familiar y comunitario. Después de todo ello, faltaba acercarme a la cultura de los profesores. Les pedí que contestaran a cuatro preguntas y dibujaran la casa donde crecieron. Se trataba de una suerte de síntesis de su biografía.

La cámara fotográfica y el cuaderno fueron mis herramientas más importantes. Entrevistas, pruebas y cuestionarios jugaron un papel complementario, excepto en el caso de la prueba para el análisis del discurso que resultó esencial para escudriñar con lupa un momento particular del proceso de construcción del conocimiento en el aula. Más de trescientas fotografías integran un archivo que bien podría transformarse en material documental para otra investigación. Mis apuntes, por igual, fueron una importante fuente de información para el presente estudio. Confieso no haber utilizado la grabadora, considerada generalmente como el instrumento indispensable de todo buen etnógrafo porque procuré siempre ser discreta e integrarme al ambiente natural y cotidiano de los estudiantes y sus familias.

Resumiendo, utilicé cuatro recursos lingüísticos. Primero, el lenguaje oral en las entrevistas semi-estructuradas, con el director, los profesores, los estudiantes seleccionados, así como las innumerables conversaciones informales y espontáneas, individuales la mayoría del tiempo, algunas con varios estudiantes y en una ocasión fue grupal en un salón de clase. El segundo recurso fue el lenguaje escrito mediante dos cuestionarios (uno para los estudiantes, otro para los profesores) y una prueba aplicada en dos ocasiones a los estudiantes. El cuestionario de los profesores combina la escritura con un tercer recurso que es el lenguaje gráfico, pidiendo un dibujo "la casa donde crecí", simbólico por ser la síntesis de su historia sociocultural. El cuarto recurso fue visual: las fotografías hablan por sí solas y representan un riquísimo material para ilustrar el entorno natural, social y cultural de los estudiantes, reforzando la simple observación.

Esta investigación va dirigida hacia cuatro objetivos:

1. Describir la distancia que existe entre la matriz cultural de los estudiantes (y de manera paralela la del profesor también) y el discurso académico del currículo escolar.
2. Interpretar la distancia encontrada entre cultura académica y cultura popular.
3. Valorar en una reflexión hermenéutica interdisciplinaria la dimensión cultural del proceso de aprendizaje.
4. Aportar elementos para una pedagogía alternativa que incluya la cultura en el proceso de aprendizaje y pueda así resolver el problema de la no-comprensión del discurso académico.

Tres preguntas orientaron la investigación hacia dichos objetivos:

1. ¿Cuál es la matriz cultural (los marcos referenciales) de los estudiantes de esta escuela preparatoria?
2. ¿Cuál es la relación entre el texto académico, el discurso del profesor y el discurso del estudiante? En otros términos, ¿cuál es la relación entre la cultura académica y la cultura de los actores del acto educativo?
3. ¿Cómo construye el estudiante su conocimiento en el aula?

Para contestar a la primera pregunta, observé las culturas presentes en el contexto local, es decir, la cultura rural tradicional de los estudiantes como resultado de su socialización primaria, la cultura urbana de la ciudad de Chilpancingo a donde llegaron a estudiar y la cultura académica que encuentran en la escuela. Realicé un trabajo etnográfico para captar el contexto de la ciudad, de la escuela, así como del lugar de origen de los estudiantes.

En cuanto a la segunda y tercera preguntas relacionadas con el proceso de construcción del conocimiento, centré mi atención en el contexto inmediato del aula, en el discurso oral y escrito del profesor y de los estudiantes. Para ello, apliqué una metodología propia de los estudios del discurso desde una perspectiva sociolingüística que me permitió aprehender el discurso en su contexto, combinando la observación etnográfica y el análisis semántico de dos

pruebas. Este análisis del discurso, por ser muy detallado y minucioso, lo realicé escogiendo al azar tres pruebas escritas de los alumnos en cada uno de los dos grupos donde realicé una observación sistemática. Posteriormente quise conocer personalmente a esos seis estudiantes; fui a visitarlos a su lugar de origen para poder comprender sus resultados académicos.

La respuesta a la primera y segunda pregunta queda plasmada en términos descriptivos en el primer capítulo, en un estilo etnográfico por todo lo que concierne el entorno, fuera y dentro del aula, así como el discurso (oral y escrito) de los actores en el aula. Fuera de la escuela, observé la ciudad de Chilpancingo, sus principales características, recordé rápidamente su historia, el contexto estatal, su proceso de modernización. Viajé a los pueblos de origen de seis estudiantes, en la región Centro, Costa Chica, Costa Grande y la Sierra del Filo Mayor. Combinando la observación etnográfica del contexto, de la interacción grupal y el estudio semántico del discurso oral y escrito del profesor y de los estudiantes, apareció la distancia entre el mundo urbano y el mundo rural y entre la cultura académica de la escuela y la cultura popular de los sujetos del acto educativo.

El segundo capítulo está dedicado al análisis de los datos y hechos reportados en el primer capítulo en torno a cuatro categorías extraídas de la propia observación: los mitos, ritos, lenguaje y valores, fuera y dentro de la escuela, ofreciendo una respuesta explicativa a la segunda pregunta, contrastando con criterios objetivos la cultura popular expresada fuera del aula y la cultura académica hegemónica adentro.

En cambio, el tercer capítulo consiste en establecer "conjeturas" entre algunos de los aspectos centrales de la relación entre cultura y aprendizaje escolar. Se plantea en términos teórico-prácticos el problema del conocimiento y se pretende profundizar la reflexión acerca de la compleja y necesaria relación entre el aprendizaje y el conocimiento, el pensamiento, la inteligencia y el desarrollo humano; entre conocimiento, poder y conciencia, entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común, entre el conocimiento y la cultura; y en particular la religión como rasgo esencial de la cultura popular. Finalmente, mediante un intento de síntesis, se problematiza la relación entre la cultura y el proceso de aprendizaje escolar, haciendo énfasis en el problema del lenguaje.

El segundo y tercer capítulo intentan responder a la segunda pregunta, al interpretar la distancia encontrada entre los dos mundos, el que está afuera y el que está dentro del aula; y el tercer capítulo concluye con una reflexión inter y transdisciplinaria acerca del tema central de la cultura y del aprendizaje escolar, en busca de una pedagogía alternativa. Este último capítulo contesta también a una pregunta no formulada en un principio y que aparece en esta reflexión: ¿cómo debería el estudiante construir su conocimiento en el aula?

Es así como, a partir de un estudio micro y de manera inductiva, llegué a descubrir lo que Clifford Geertz llama "principios generales" que me permitieron comprender el problema de la no-comprensión del discurso académico y esbozar una alternativa pedagógica para resolverlo, con la esperanza de que sea útil, no solamente a la Universidad Autónoma de Guerrero, sino también a los académicos que buscan nuevas vías para contrarrestar la reprobación y deserción de los estudiantes.

I. EL AULA Y SU ENTORNO SOCIO-CULTURAL

Es obvio que para indagar el papel de la cultura en el proceso de aprendizaje escolar, tenía que entrar a las aulas de la escuela preparatoria que escogí como campo de observación. Pero al optar por una metodología etnográfica, no podía limitarme al espacio escolar; era necesario contextualizarlo. Entonces, empecé por observar la ciudad de Chilpancingo donde se ubica la escuela. Sin ser exhaustiva, esta observación me ofreció el contexto inmediato de la institución educativa y de los estudiantes. Después de ello, entré a algunas aulas y con base en un acuerdo previo con algunos maestros, tomé nota de la interacción en clase, tomé fotos, realicé entrevistas abiertas, tuve varias conversaciones informales en los pasillos con estudiantes y profesores y apliqué dos pruebas en dos grupos para analizar su respectivo discurso escrito. Analicé a profundidad seis de estas pruebas y quise conocer personalmente a sus autores. Fui a visitarlos en sus lugares de origen aprovechando unas vacaciones de fin de año y conviví con ellos y sus familias para poder así conocer desde adentro su contexto cultural primario. La descripción siguiente pretende ser lo más fiel posible a esta "aventura" que duró unos dos años y que disfruté intensamente.

1.1. Qué pasa fuera del aula

Vivo en una calle céntrica de Chilpancingo, capital del estado de Guerrero, una ciudad relativamente tranquila, con un ambiente provinciano, de unos ciento veinticinco mil habitantes, anidada en uno de los innumerables pliegos geológicos de la Sierra Madre del Sur y a unos mil quinientos metros sobre el nivel del mar. A través del tiempo ha ido perdiendo las características de un pueblo grande, con cada vez más automóviles, más semáforos y más embotellamientos. Sin embargo, sigue habiendo mucha gente caminando por las calles, subiendo y bajando las faldas deforestadas y construidas de los cerros, convertidos en una colmena humana. Cada vez son más los edificios cuadrados de varios pisos que contrastan con las casas tradicionales con su techo de teja y sus ventanas enrejadas.

El centro de la ciudad lo componen los cuatro barrios más tradicionales con su respectiva iglesia y "zocalito" que necesariamente incluye jardín y kiosco. El zócalo central frente a Palacio de Gobierno un domingo por la tarde o la noche es el lugar de paseo de cientos de familias para comprar el globo al niño, comerse un helado, unas palomitas, un elote, un tamal o un atole. El aire que corre en las tardes refresca el ambiente de un clima clasificado como templado-cálido que ofrece temperaturas diurnas que dan un promedio anual de veintidós grados.

Las campanas de las iglesias nos recuerdan que vivimos en una ciudad de mucha tradición católica. El culto a la Virgen de Guadalupe es general, como en el resto del país, pero tenemos aquí nuestros propios "santitos" favoritos, San Judas Tadeo es uno de ellos. Pero también, los cohetes que truenan a lo largo del año, por los más diversos motivos (cumpleaños, fiesta de un santo, feria, año nuevo, peregrinación, etc.), expresan de la manera más concreta la estrecha relación que

mantiene la gente entre la tierra y el cielo, entre lo finito y lo infinito, aquí y allá, a la usanza prehispánica.

La historia de la ciudad y del estado nos ayudarán a entender el presente. Regresemos rápidamente a sus orígenes. Hace más de 3 000 años, Guerrero formó parte del desarrollo de la primera civilización surgida en Mesoamérica, la olmeca. Las evidencias se encuentran prácticamente en todo el estado y lo demuestran diversos descubrimientos en varios puntos de la actual ciudad de Chilpancingo, así como las pinturas en cuevas de la región que debieron ser lugares de culto. Estos dibujos sugieren ritos propiciatorios de la fertilidad y la cosecha mediante la danza de los tlacololeros, ejecutada una o dos veces al año, sobre todo en las regiones Centro y Montaña, donde el personaje central es un jaguar.

Los numerosos asentamientos arqueológicos revelan la presencia de diversas culturas mesoamericanas, las cuales conformaron un complicado mosaico étnico y lingüístico, producto de múltiples movimientos migratorios e invasiones. Grupos nahuas se adueñaron de gran parte del territorio, desplazando a los ya establecidos o mezclándose con ellos. También los purhépechas del imperio tarasco se asentaron en Guerrero, compitieron con los mexicas en el norte, centro y costa grande, y con los yopi-tlapanecas en el sur. Las migraciones, así como las invasiones bélicas de tribus provenientes de otras regiones, fueron constantes dentro del actual territorio guerrerense antes de la caída de México Tenochtitlan a manos de los españoles. Además de la presencia mayoritaria de los olmecas, se registraron invasiones teotihuacanas, toltecas y más tarde, aparecieron los cuitlatecas, tlapanecas, mixtecas y purhépechas, así como otras etnias menos numerosas. Bajo el dominio azteca, "Chilpantzinco" formaba parte de la provincia tributaria de Tepecuacuilco. Algunos de los testimonios arqueológicos se pueden apreciar en el museo regional que hoy ocupa el antiguo palacio de gobierno de estilo clásico construido en 1902, ubicado en la Plaza Cívica Primer Congreso de Anáhuac en el centro de la ciudad, conocida como el Zócalo.

A la llegada de los españoles, el actual estado de Guerrero contaba con unos 30 grupos étnicos, los más importantes fueron los cuitlatecas, los purhépechas, los yopes-tlapanecas, los mixtecas y los nahuas. Los tres últimos grupos aún se encuentran presentes, al igual que otros grupos minoritarios como los amuzgos.

Durante el siglo XVI y XVII, la población indígena siguió siendo mayoría y en el territorio guerrerense, escasamente poblado, la mayor parte de los nativos se sometió pacíficamente a los europeos. Llegaron también negros y filipinos que se establecieron en pueblos de indios. Los españoles que no residían en este territorio utilizaban capataces negros o los caciques indígenas que aceptaban servir a sus intereses. En la práctica, la intención inicial de la Corona española de mantener separadas a las dos comunidades, con la "república de indios" y la "república de españoles" resultó imposible, el intercambio permanente entre éstas condujo a los españoles a establecerse en los poblados indios para abrir negocios y atender sus propiedades. Tanto los misioneros como la burocracia española trabajaron intensamente para modificar la organización política conforme a las convenciones europeas; de tal manera que a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX, las sociedades indígenas sufrieron cambios importantes y se convirtieron

poco a poco en pueblos de mestizos y se hicieron "ladinos". Además, debe señalarse en esta región suriana la presencia significativa de negros.

Desde los inicios de la colonización, Chilpancingo se convirtió en uno de los puntos estratégicos de la región para proporcionar bienes y servicios a los viajeros y comerciantes con la nao de China. Esto creó condiciones favorables para que los indígenas de este lugar se beneficiaran de ciertos privilegios como, por ejemplo, el de tener ganado, sembrar semillas en sus tierras, andar a caballo y tener mulas de carga. Consiguieron también en 1680 el permiso de independizarse del gobernador indígena de Zumpango y de pagarle tributos. La permanente comunicación con los viajeros permitió que los nativos de Chilpancingo aprendieran castellano y asimilaran el modo de vida de los españoles.

Los misioneros coadyuvaron en esta tarea de transformar al indio en hombre occidental mediante la evangelización. Los agustinos llegaron al territorio hoy guerrerense en 1533 y se establecieron principalmente en Chilapa y Tlapa en la región de la Montaña y en Tierra Caliente. En 1570 se fundó la parroquia de Santa María Asunción de Chilpancingo. Según la tradición, el pueblo de Chilpancingo fue fundado en 1591 y según un documento del Archivo General de la Nación, logró su primera dotación de tierras en el año de 1603.

En el siglo XVIII, aparece la preocupación por legalizar la tierra y se realizan varios acuerdos en este sentido para beneficiar tanto a indígenas como a españoles, criollos y mestizos. Pero, por otra parte, de las 24 lenguas registradas en 1521 en el actual territorio guerrerense, solamente subsisten 6: la lengua amuzga, cuiclateca, mixteca, nahua, tarasca y tlapaneca. Se clasifican los nuevos grupos no indígenas en: europeo, español, castizo, mestizo, pardo y chino, pero se acelera el proceso de mestizaje, pasando de un 17 % de no indígenas a mediados del siglo XVI a un 30 % a finales del mismo.

Más tarde, la ilustración europea llega para quedarse: ser civilizado significa ser como Francia, Inglaterra o los Países Bajos. Los vientos de la Independencia soplan fuertemente y Morelos encuentra a muchos combatientes en estos lugares; en 1810, declara la abolición de las castas y la esclavitud. En 1813, declara ciudad el pueblo de Chilpancingo para llevar a cabo en ésta las reuniones del Primer Congreso de Anahuac, emitiendo en aquella ocasión el siguiente aviso: *"Todo americano, hombre de bien que quiera poblar la nueva ciudad de Chilpancingo, o los hermosos pueblos de Tixtla y Chilapa, se le proporcionará casa, tierras de laborío, y lo mismo en la ciudad de los Reyes de este puerto de Acapulco."* Con Vicente Guerrero, los indígenas guerrerenses continúan sosteniendo la antorcha de la Independencia. En 1847, se crea el estado de Guerrero con una población aproximada de 270 000 habitantes, cada vez más mezclados entre sí.

Con la independencia del país en 1821, la clase terrateniente se libró de las leyes reales y aceleró el proceso expropiatorio de las tierras hasta provocar las grandes rebeliones indígenas de mediados del siglo, como fueron las de la Montaña guerrerense que unió a mixtecos, tlapanecos, amuzgos y nahuas. Se trató de un verdadero despojo, los latifundios se extendieron sobre las tierras más útiles y se explotó al campesinado hasta provocar la insurrección de 1911 con Emiliano Zapata.

Es interesante observar en la recopilación histórica de este período que los historiadores generalmente dejan de referirse a los diversos grupos étnicos y hablan del “pueblo”, de los “revolucionarios”, de los “rebeldes” o de los campesinos en general, en su confrontación con los terratenientes, ligados a la tierra y a la organización comunitaria tradicional. El gran tema de principios del siglo XX es la reforma agraria.

El historiador Tomás Bustamante considera que *“la construcción del estado de Guerrero ha sido un proceso lento y complejo; y que a un siglo y medio de existencia, es discutible definir su consolidación como tal; hasta ahora continúa siendo un conjunto de identidades sociales, dinámicas económicas y culturales de diversas regiones y un control político que se rige más por decisiones administrativas que por un liderazgo moral y civil.”* (Ravelo y Bustamante, 1998; 191). En 1921, el 91 % de la población guerrerense era rural, en 1940 el 85 % y en 2000, se redujo al 45% (población viviendo en poblaciones con menos de 2500 habitantes) (INEGI, 2001).

Actualmente, la composición étnica de la sociedad guerrerense es predominantemente mestiza pero con cuatro grupos indígenas importantes que representan oficialmente el 12 % de la población total (náhuatl, mixteco, tlapaneco y amuzgo). En 1930, ocupaba el primer lugar en analfabetismo en el nivel nacional; en 1940 pasó al penúltimo, superado por Oaxaca y en 2003, está en el antepenúltimo (idem).

Como factores relevantes de cambio durante el siglo pasado, además de la reforma agraria, la apertura de caminos fue decisiva, así como la integración al mercado nacional a través de ciertas producciones agrícolas que favorecieron el desarrollo económico de algunas regiones. Sin embargo, la aparición de ciudades comerciales como Iguala y turísticas como Acapulco y Taxco, por una parte, y el abandono de la agricultura tradicional en las políticas públicas por otra, han conducido a la emigración del campo y a la concentración cada vez mayor del crecimiento económico en las zonas urbanas.

Con toda esta herencia milenaria, Chilpancingo, hoy capital del estado de Guerrero, combina tradición y modernidad, concentra el poder estatal y la administración central de la Universidad Autónoma de Guerrero, fundada en 1960. La población vive principalmente de la burocracia gubernamental y universitaria, así como del pequeño comercio. Fue hasta 1998 cuando logró instalarse en la orilla de la ciudad una tienda de autoservicio de una cadena nacional. No hay industria en la región, ya sea por la geografía accidentada, por la falta de planeación y/o por la falta de agua; el aislamiento también puede ser una razón ya que, hasta hace poco, no existía ningún acceso directo como lo ofrece ahora la autopista del Sol que atraviesa la ciudad.

La modernidad puede observarse en la infraestructura urbana que se desarrolló de manera significativa durante la última década. Semáforos, banquetas, saturación de coches en el centro, pasos a desnivel, puentes, centros comerciales, videojuegos, cafés Internet, el teléfono celular, Telecable y Sky, Cinépolis y Blockbuster son adquisiciones recientes. Las tradicionales pintas de los universitarios inconformes han sido sustituidas por los graffiti enigmáticos y coloridos de los “chavos”. Junto a este ambiente “moderno”, están omnipresentes los comerciantes ambulantes particularmente concentrados alrededor del mercado

central, invadiendo las entradas, escaleras, banquetas y parte del estacionamiento; los tianguis de barrio, los puestos de artesanías en el zócalo. Para la mayoría de la población, se trata de una lucha permanente por la supervivencia cotidiana en el mundo de la economía informal.

Pero un antiguo dicho recuerda que no sólo de pan vive el hombre. Chilpancingo tiene su Feria de San Mateo, Navidad y Año Nuevo, el festejo más querido y esperado por sus habitantes. Según documentos no publicados, su antecedente histórico parece ser la feria que se realizaba cada 15 de agosto en honor de la Virgen de la Asunción, patrona de la ciudad, pero se recorrió la fecha porque *"agosto era un mes de mucha lluvia y se deslucía lo vistoso del espectáculo"*. En 1825, se concede oficialmente el cambio cuando la ciudad tenía aproximadamente 5,000 habitantes. No existen crónicas escritas sobre la Feria pero, según la tradición oral, ésta iniciaba la noche del 24 de diciembre al terminar la misa de Gallo y concluía con la llegada del año nuevo. Las calles que desembocaban en la plazuela de San Mateo eran adornadas con papel de china multicolor, se levantaba la efímera plaza de toros y el palenque de gallos, se instalaban los comerciantes en las calles, el cielo se iluminaba con las luces de bengala y los cohetes tronaban; no faltaban los toritos, las pastorelas y sus cánticos, la música de Chile Frito; llegaban por todos lados las danzas para protagonizar el legendario "pancalaquis" cuyo significado es "ir a la casa de Dios".

Tampoco podían faltar los puestos de comida y el excelente mezcal de la región: cecina, longaniza, tacos, enchiladas, caldo de espinazo, albóndigas, costillas a las brasas, barbacoa de chivo, pozole, atole champurrado acompañado de tamales de ciruela, heridos, de manteca o de carne, verdura fresca de Tixtla, fruta de Mochitlán, cañas de Tepechicotlán, queso de Zumpango o jocoque de Chichihualco y las tradicionales cemitas con toronjil de Chilpancingo. Las calles se llenaban de vendedores de cacahuates, cañas, jícamas, tejocotes, limas dulces, frutas, semillas de calabaza, maíz almibarado servido en hojas de totemochтли, alegrías, garbanzos y otras golosinas.

Los pueblos vecinos colaboraban con sus mejores toros para los jaripeos que eran (y siguen siendo) el espectáculo favorito de los lugareños, sus bandas de Chile Frito y grupos de danzantes. Se instalaba un carrusel tirado por niños, las niñas vendían flores, hombres y mujeres vestían sus mejores prendas.

Un domingo antes del 24 de diciembre se llevaba a cabo el Paseo del Pendón que marcaba el inicio de la Feria de San Mateo. Ese paseo, según una versión oral, es una réplica del que se realizaba en la ciudad de México durante la etapa colonial para recordar cada 13 de agosto la caída de Tenochtitlán en manos de Hernán Cortés. Otra versión afirma que el Pendón es *"La Fiesta de las fiestas"* y su propósito era reconciliar mediante las danzas y la convivencia a las comunidades en conflicto por uno u otro motivo.

El Paseo del Pendón se repite anualmente con variantes menores. En los últimos años han participado entre ochenta y cien grupos de danzantes, algunos locales, otros de comunidades aledañas, bajo la coordinación de un patronato y el apoyo de las autoridades estatales y municipales. Conforme a la tradición, sirve de inauguración de la Feria que inicia el mismo día y termina el 6 de enero. Actualmente, cuenta con un espacio propio con instalaciones permanentes para unos 360 puestos comerciales, un amplio perímetro para los juegos mecánicos,

una plaza de toros y un palenque, así como un lugar privilegiado en la entrada para el Nacimiento que es parte importante de la tradición. Se ha modernizado con la inclusión de diversos concursos, exposiciones, espectáculos con artistas nacionales, así como la venta de productos de todo tipo, incluyendo los de importación que parecen tener mucha aceptación entre la población.

En esta y todas las demás fiestas, se mezclan bailes profanos y religiosos. De hecho, en estas fiestas se mezclan las culturas de negros, mulatos, indios y mestizos con los jarabes, sones, jaranas y guapangos llenos de picardía y música sensual que fueron objeto de persecución en tiempo de la Santa Inquisición.

Éste es el contexto donde vivo y trabajo. Sumando anécdotas, observaciones espontáneas, trabajos de mis alumnos, conversaciones y otros detalles de mi vida cotidiana, me encuentro frente a una realidad cultural que quiero comprender.

Recuerdo que un día, encontré en mi buzón la fotocopia de un breve texto ilustrado con la imagen de San Judas Tadeo y abajo, una moneda de diez centavos pegada:

Quando te encuentres en una situación difícil por depresiones o problemas económicos o morales debe decirte que San Judas Tadeo te acompaña por siempre en cualquier situación por difícil que sea, nada deberá evitar que esta carta de vuelta al mundo de los votos. San Judas Tadeo te pide que envíes 50 copias de esta carta a 50 personas diferentes y verás que a los 13 días recibirás una sorpresa o gratitud por solo hecho de enviar 10 centavos como el que está en la carta. La persona que reciba esta moneda deberá llevarla a un templo católico y depositarla como limosna deberá rezar un Padre Nuestro a San Judas Tadeo y otro a las ánimas del purgatorio, esta cadena la envía un padre de California y por ninguna razón deberás burlarte de ella, sigue las instrucciones antes de 13 días recibirás una sorpresa.

Antecedentes

Isabel Contreras lo tomo de burla y le ordenó a su secretaria que lo hiciera, pero se le olvidó a los trece días, perdió el trabajo y estuvo en peligro de muerte.

El presidente de Brazil las envió no le dio importancia y a los 13 días se sacó la lotería.

Una oficinista las hizo y a los 9 días se sacó 9 000 000 en la lotería.

Otra persona la dejó para cuando tuviera tiempo y a los 11 días perdió su cartera y chocó su coche.

Deberás observar como cambia tu suerte después de que las hallas (sic) enviado.

Magia y religión mezcladas...

Una historia relatada por una alumna mía, que según ella, "tal vez sea una leyenda", expresa la visión religiosa del mundo rural guerrerense:

En un pueblo cuyo nombre se ha perdido, lo mismo su ubicación, los campesinos estaban desesperados porque el cielo se negaba a enviarles

agua para sus cultivos. Las milpas se torcían por falta de líquido y las matas de frijol casi desfallecían por la abrasadora sed. Pasaban los días y las milpas se negaban a crecer, pero también a morir, se alimentaban con el rocío nocturnal. Con la colaboración del señor cura, llevaron en hombros al Señor de la Cañita, un santo milagroso, al cerro de El Tejón en medio de sonoros cohetes, sahumerio, flores y cantos dolientes. Durante 3 días, los fieles repitieron el mismo ritual y al cabo de estas demostraciones, de desesperación, humildad y devoción, el Señor de la Cañita los escuchó. El cielo que estaba limpio se nubló de pronto, rayos y truenos y el cielo luego empezó a vaciar sus ansiadas aguas. Todos se empaparon las ropas y el cuerpo. Las mujeres lloraban de alegría y los hombres también... Pero he aquí que la lluvia se prolongó, entonces lo que en un principio fue alegría causó más tarde tristeza. Nuevamente los campesinos recurrieron al señor cura. En esta ocasión, fueron a pedirle les prestara la Virgen María. Extrañado, les preguntó porqué la querían. Como respuesta, los campesinos le dijeron: "Sólo para que vea los destrozos que en nuestros campos causó su hijo.

Así siente, así cree, así vive la gente en Guerrero, así se comunica con Dios. Entremos ahora a la casa de otra de mis alumnas. Transcribo aquí fielmente lo que escribió para explicar porqué desde su punto de vista la fe es el aspecto más importante de la cultura:

Nosotros somos católicos, vamos a la iglesia para rezar por nuestros seres que se nos han ido y por todos los que estamos vivos, creemos mucho en dios (sic). Yo en particular hice mi primera comunión, estoy bautizada y confirmada y puedo decir que soy muy católica, a la iglesia voy cuando tengo tiempo y si no puedo, rezo de noche en mi casa y le pido a dios que me cuide a mí y a mi familia y a todas las personas del mundo. En mi casa acostumbramos regar agua bendita en la esquina de la casa, sólo los días martes y viernes, según para que se vayan las malas vibras.

En otro trabajo, una alumna describe así la ofrenda de muertos en su familia:

Le ponemos el famoso pan en forma de corazón ya que eso significa que el ser ausente lo sentimos todavía con nosotros, como si ese corazón estuviera vivo, expresando al difunto y luego, después de haber pasado 2 días, al tercer día acostumbramos levantar la ofrenda para intercambiarla con otra persona, porque si comemos lo que nosotros le pusimos a nuestros difuntos, en nuestra costumbre, quiere decir que nos los estamos comiendo a ellos.

Estas breves y sencillas descripciones expresan una cosmovisión que integra vivos y muertos, yo, mi familia y el resto del mundo, los humanos, dios (sin mayúsculas) y lo sobrenatural, el bien y el mal (las malas vibras). Se trata de una cultura donde fe, mitos, ritos y magia se mezclan constantemente y de mil maneras.

Otro alumno escribió en un ensayo la siguiente historia:

Mi padre nos contó que una noche iba hacia su terreno que está a un lado del río como a las 12 o 1 de la mañana a tapar el agua que había dejado. El iba por el callejón muy tranquilo, sólo llevaba un reflector pero de repente el reflector se le apagó y él regresó a ver hacia atrás, vio que se acercaba a él un hombre montado en su caballo muy grande y todo de negro que lo miraba fijamente. Mi papá lo único que hizo fue sacar su escapulario y correr hacia la iglesia que estaba a una cuadra. Llegó a la puerta, se persinó (sic) y llegó a mi casa todo blanco del susto pero mi mamá al abrir la puerta recibió todo el mal aire que él traía y cayó enferma. Después la estuvieron curando de espanto hasta que sanó.

Cuentan que en ese callejón de por sí espantan porque dicen unos muchachos que ellos ya lo vieron y que los llamó pero también corrieron del susto. También, allí se aparece una mujer sentada en las piedras toda de blanco que está llorando y cuando ve a un hombre lo llama..

Estas creencias del hombre de negro, la mujer de blanco, los duendes y nahuales, pueblan las mentes y los corazones de los guerrerenses. Es más, aunque las nuevas generaciones no parecen ser tan sensibles a esta realidad que ellos llaman sobrenatural, siguen viviendo en este ambiente cultural. La historia siguiente es un ejemplo de ello. Fue escrita por un alumno con motivo de un trabajo de investigación acerca de los mitos y creencias de su comunidad:

Esto es un hecho real que sucedió en mi pueblo hace como 5 años. Don Guadulfo estaba muy enfermo y tenía tres hijas, todas muy bonitas pero la más pequeña era más todavía y era muy rebelde, no la podían controlar.

Un día, el señor se sintió muy mal, eran las 12 de la noche cuando de pronto se les apareció un nahual y le preguntaron qué quería y el nahual les contestó: lo quiero curar pero con una condición y don Guadulfo le contestó que cuál era su condición, el nahual le contestó que quería una de sus hijas, la más chica, entonces don Guadulfo le contestó que se largara de su casa que no quería nada de él, que no lo volviera a molestar, que él se prefería morir antes que darle a su hija, entonces el chaman le contestó, si no me das a tu hija en 3 días, te vas a morir antes de tiempo, es mejor que me la entregues ahorita, sino tu esposa e hijas se van a quedar solas y no es conveniente para ti, así es que piénsale.

Pero el señor no se dio cuenta que su hija los escuchó conversar, pasaron tres días y el nahual se presentó de nuevo en la casa de don Guadulfo, éste ya estaba moribundo y se espantó al verlo y le dijo en voz baja, vete de mi casa, no te necesito y entonces entró su hija al cuarto y dijo: yo sé de todo esto, los escuché la otra noche, me quieres a mi verdad, pues aquí estoy, llévame contigo pero antes cura a mi padre. El nahual lo curó y se fueron, el señor se recuperó y mandó a buscar a su hija pero nunca la encontró, porque ellos se conocían desde hace mucho tiempo y se querían y ellos se pusieron de acuerdo para engañar a don Guadulfo y lo lograron porque sus padres no iban a aceptar su amor y por ello hicieron todo esto.

Se supo todo esto porque ella regresó a los 5 años y contó todo a sus padres.

¿Creen o no creen nuestros alumnos en estos fenómenos? Algunos los cuentan como hechos reales. Otros son escépticos o los niegan, pero todos están envueltos en este mundo a la vez real e irreal, tangible e intangible, fascinante y espantoso, como lo relata uno de ellos:

Para empezar, yo no creo ni en brujerías, ni magia blanca, ni negra, o más bien sé que existe pero mi fe no está puesta en ello.

Yo nunca he conocido un caso de cerca de algo sobre brujería o pactos con Satanás. Pero me han contado varios casos principalmente de brujería. Por mencionar uno, me contaron que a uno de mis primos, le están haciendo brujería, su misma esposa que tiene un muñeco con tierra de panteón y con ropa interior usada, esto con la finalidad de que él esté enamorado de ella y no se dé cuenta de que ella anda con otros hombres.

Una vez fue su esposa a mi casa y se bañó allí, después se fue y mi hermana encontró en el baño una bolsita chica rellena con tierra y nos dio curiosidad y la abrimos y traía una moneda. No sé con qué objeto hacen este tipo de bolsitas llenas de tierra.

También me han contado que una cuñada de mi tía que vive aquí en Chilpancingo le hace invocaciones a Satanás, que en la noche sale de su casa y se va a su patio y se desviste e invoca a Satanás, que mata gallinas negras y otros animales y le pide al demonio la desgracia para mi tía y su familia y que por eso metieron a mi tío a la cárcel y a mi prima le salieron unas bolas en el pecho y una señora bruja se las quitó.

Bueno, yo no creo en esto, yo creo que bueno no creo (sic), estoy segura de que la brujería, magias, espirituistas y otros tipos de cosas no son más que pactos con Satanás, pero los tienen que disfrazar con otros nombres para que la gente no se asuste y crea en ellos.

Yo creo que existe Satanás pero estoy segura de que existe Dios y yo tengo mi fe puesta en él y en los representantes de la iglesia de Dios que son los sacerdotes y cuando me siento mal espiritualmente o hasta físicamente, me acerco a los sacerdotes pero principalmente me acerco a Dios en la oración.

Estos breves relatos expresan la perspectiva mágica desde la cual los sectores populares interpretan desde esta misma perspectiva mágica los fenómenos tan naturales como las tormentas o huracanes. Éste es el reporte que hizo una alumna después del huracán Paulina que provocó graves daños a la ciudad de Acapulco con pérdidas humanas.

En la historia que me basaré sucedió como aproximadamente 3 años es cuando sucedió el huracán Paulina.

Mucha gente se espantó por lo que había pasado puesto que nunca se había visto una cosa igual, yo soy de Acapulco y puedo decir que fue algo

horrible, mucha gente murió, miles se quedaron sin su patrimonio, todo sucedió tan rápido. (...)

Después que pasó lo del huracán se empezaron a decir muchas historias que pueden ser ciertas o falsas. Por ejemplo, hubo un río que se desembocó en el cual vivía mucha gente a su alrededor, así es que al desembocarse arrastró a toda la gente que vivía ahí.

Después, la gente decía que lo que había pasado era culpa de la culebra que vivía hasta arriba del cerro por donde pasaba el río.

Dicen que ese día la culebra salió a tomar agua y que por eso fue que pasó lo de la tormenta, también dicen que a su costado hay una piedra grande en la cual esa noche del huracán un "hombre" estaba parado sobre la roca mucho tiempo y dicen el hombre aquel gritaba y la poca gente que lo vio dijo que era alto, vestía ropa negra y tenía un bastón.

Otras personas lo vieron andar por la calle y que al caminar se oían los pasos y por ese lugar estaba inundada la calle pero aún así se oían los pasos, los que lo vieron dicen que iba caminando con la cabeza agachada y que caminaba normalmente como si no estuviera lloviendo y además dicen que vestía ropa negra, un sombrero grande y negro, unas botas y una capa negra.

Unas personas dicen que era la muerte, otras decían que era el diablo.

Conclusión: yo pienso que esto es algo sobrenatural pero que sí existe. Esto data de hace 3 años y las personas las cuales lo vivieron saben que es algo verdadero. Aunque ahora en la actualidad muchas gentes ya no creen en esto. Aunque en lo personal pienso de que depende de la creencia que tenga la gente.

En el campo de la salud, todos mis alumnos en sus trabajos de investigación sobre medicina tradicional, llegan a la conclusión de que

La medicina tradicional fue, es y será la mejor porque la medicina farmacéutica termina más rápido con la salud por tantos fármacos y drogas.

La medicina casera con hierbas que dan muy buenos resultados y no pueden faltar los curanderos que nos ayudan en cualquier problema que tengamos, nos curan de espanto, utilizando huevos, albahaca, agua ardiente y te rezan para que se vayan los malos espíritus.

Encontramos en esta concepción de la salud, la unidad de lo orgánico con lo emocional y lo espiritual. Nuevamente, ¡qué lejos estamos de la medicina moderna que todo lo mide, analiza, diagnostica y pronostica "científicamente"!

En esos trabajos, hacen referencia a las diez enfermedades más importantes: el mal de ojo, el empacho, el susto, la caída de la mollera, la disentería, los aires, las diarreas, las torceduras, el daño (brujería) y las anginas. De esas, la mitad son orgánicas, o sea son enfermedades del cuerpo y el resto son enfermedades del alma. El mal de ojo y la pérdida de la sombra, por ejemplo, particularmente graves en los niños, las describen como sigue:

El mal de ojo. Ésta es una enfermedad que les cae a los niños en el estómago y en los ojos. Cuando les cae en el estómago, se enferman de diarrea y los doctores no pueden curarla. Para eso, hay curanderos. Los niños los deben de curar luego porque si en 3 días no los curan, pueden llegar hasta morir. Las señoras le rezan padre nuestros, la magnífica (sic) y credos. De material, utilizan un vaso con agua bendita, chile guajillo, 2 huevos y sal. Soban a los niños y le van rezando, primero por la cabeza y después por el ojo y así se van bajando hasta los pies, esto se repite 3 veces para que se curen bien. Ésta es la creencia de mi pueblo.

La pérdida de la sombra. Cuando el niño pierde su sombra en algún camino por donde pasó, se pone enfadado, chillón y no se calma con nada, así que lo llevan con la curandera, lo acuestan junto a una jícara y repiten varias veces, primero mencionan su nombre y le dicen, regresa, no te desvíes de tu camino, aquí está tu casa, regresa sombra, y así sucesivamente y dicen que deben llegar a ser cinco días para que regrese la sombra y el niño deje de llorar.

¿Cómo un curandero conceptualiza la salud?: como una armoniosa relación con el medio ambiente. Así lo resume una alumna después de entrevistar a uno de su pueblo:

Es conveniente que a lo largo de su vida, la gente tome contacto con el medio ambiente social, cultural y físico, a través de un ejercicio continuo que le dé fuerza y valor para soportar emociones fuertes y otros agentes de enfermedad.

¿Qué definición de la salud adoptaremos: la que acabamos de leer, propuesta por una curandera de Guerrero o la de la OMS ("el completo estado de bienestar físico, mental y social")? ¿Qué diferencia hay entre una y otra? Cuestión de lenguaje.

Me llama particularmente la atención el concepto de fertilidad. Para ilustrarlo, cito a continuación la narración que hizo una de mis alumnas de la tradición de un casamiento:

El baile del pípilo que significa la fertilidad hacia la mujer: un día antes de casarse por la iglesia, los familiares del novio acompañados de invitados y música de chile frito llegan a la casa de la novia, toman, bailan y emborrachan al pípilo. Después una persona baila con el pípilo por toda la casa y calles y después se lo dan a la novia para que lo mate y sirva de alimento al día siguiente.*

Esta visión mágica y ritual de la vida se refleja en las actitudes y reacciones de cualquiera en la vida cotidiana, en los eventos más insignificantes como los siguientes:

* guajolote

Un día, de regreso a casa, me encuentro con mi vecino, 15 años, estudia primer año de preparatoria. Nos conocemos bien. Nos saludamos, lo noto deprimido.

- *¿Qué te pasa?*

- *Son dos veces que pierdo mi dinero, lo tenía en el bolsillo de mi pantalón y qué cree, llevaba el mismo pantalón que la primera vez, ¡ya no me lo voy a poner!*

Me quedo pensativa. ¿Qué tiene que ver el pantalón con la pérdida del dinero? No es lógico. Y me pregunto ¿Por qué un joven que llega a la preparatoria no razona de manera lógica? ¿Por qué no se hace otras preguntas, más racionales, como si no estaba roto el bolsillo del pantalón, ¿por qué perdí mi dinero?, ¿lo perdí o me lo robaron?, ¿con quién iba?, ¿dónde pudo suceder?, ¿cuándo?.

Otra anécdota que me ha llamado la atención es que, cuando la gente visita mi casa y observa el jardín, sobre todo si es por primera vez, generalmente se exclama ¡qué buena mano tienes! Y este comentario siempre me ha intrigado. ¿Qué significa tener buena mano? ¿Tener suerte?, ¿contar con un sexto sentido?, ¿tener el don de las plantas?. ¿Por qué no me preguntan qué hago para tener plantas tan bonitas, cuándo las riego, qué tipo de tierra pongo, si uso fertilizante orgánico, etc.? Todo indica que aquí no hay necesidad de hacer preguntas, la respuesta ya está dada, es obvia. Vivimos en la cultura de la tradición, de lo dado, de lo establecido, de la fe, de los mitos y ritos.

Otro rasgo que caracteriza la sociedad guerrerense, es su concepto del tiempo. Por ejemplo, mi comadre llega de su pueblo, tiene una cita en el DIF y me pregunta:

- *Comadre, ¿qué dice usted, me dijeron que me presentara tempranito en las oficinas. ¿Cómo a qué horas sería bueno que fuera?*

Adaptándome al contexto, le contesto:

- *Como entre las 8 y 9...*

La atendieron a las 10.30 horas.

Si lo invitan a comer, recuerde: la hora de la comida es a partir de las 15 horas hasta que anochezca, digo yo, pero puede ser después también. Usted siempre será bienvenido porque a cualquiera, "se le puede hacer tarde". Magnífica expresión que sirve para justificar todo tipo de contratiempo. Quién o qué es responsable del retraso, nadie sabe y además eso no importa, lo que sí queda claro es que yo no lo soy, son las circunstancias. Entender y vivir el tiempo en una forma tan flexible e indefinida revela no solamente una concepción fatalista de la vida sino también el valor muy relativo de la vida misma. Finalmente, no importa lo que yo pueda hacer y qué tanto pueda hacer. Ahora bien, me pregunto: ¿cómo repercute esta visión en el ámbito escolar?

Esta imprecisión acerca del tiempo, la encontramos igualmente con relación al espacio. Por ejemplo, un día, preguntando a mi ahijado, 17 años, de origen rural pero con varios años viviendo en la ciudad:

- *¿Dónde vive tu amigo?, me contestó:*
- *Por donde pasa la combi de la colonia Indeco.*

Si se pregunta si un lugar “está lejos de aquí”, lo más probable es que la gente conteste que “más o menos” o “algo” y si se insiste “¿qué tanto?”, tal vez precisen “entre tantas y tantas horas”. Para qué precisar más si, por una parte, no se cuenta necesariamente con la información y por otra, uno se va a dar cuenta solo, haciendo el viaje. No hay como la experiencia vivida. ¿Qué necesidad hay de anticipar las cosas? Lo importante es vivir el momento presente y luego... Dios dirá... Otra pregunta mía como maestra: ¿Será que en la escuela, nuestros alumnos razonen de igual manera?

1.2. El entorno institucional

Antes de entrar a una aula de la Escuela Preparatoria n° 42 de la Universidad Autónoma de Guerrero para observar lo que pasa adentro, veamos rápidamente el contexto institucional. En particular cómo se define esta institución educativa y la imagen que proyecta, así como las características generales de la escuela preparatoria donde realicé mi estudio, descritas por su director en una entrevista amistosa.

Fundada en 1960, la Universidad Autónoma de Guerrero surge de un movimiento popular que combinó reclamos de carácter social, educativo y político. En su último Congreso General en diciembre del 2000, reformula su proyecto educativo de institución “*pública, autónoma, popular, gratuita y plural*”, pero ratifica su ideario educativo “*integral, humanista y ambiental*”, así como su compromiso social, pertinente con el entorno, para “*la formación de sujetos responsables como ciudadanos y capacitados como profesionistas con una praxis y sentido ético y de respeto al ambiente*” (UAG, 2001; 20-21).

El plan de estudios de nivel medio superior de la Universidad se ha reformado por última vez en 1999. Esta reforma representa un largo y serio esfuerzo de parte de un equipo de maestros de este nivel que se ha traducido en la publicación de la propuesta y su aprobación por el H. Consejo Universitario para su puesta en marcha en el año escolar 2000-2001. A continuación, me referiré a este documento para buscar cómo se pretende abordar la dimensión socio-cultural del proceso educativo en las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG, 1999).

Una primera característica del bachillerato de la UAG es que “*por su bajo costo y por su amplia distribución en la entidad, absorbe a los estudiantes de origen étnico y socioeconómico más desfavorecidos*” (idem; 6)

Históricamente, “*las preparatorias son, a través de sus estudiantes, acciones de servicio social comunitario y servicios culturales que brindan en su entorno, el principal brazo divulgador, en el seno de las comunidades, de un determinado*

esbozo de proyecto cultural, social y político que hace suyo la institución, el que más allá de su esquematismo y de otras limitaciones, incentiva una conciencia de organización, de reivindicación cultural, social y política y de interpretación menos fatalista y más racional de la realidad. No sólo eso, de una manera precaria, esas preparatorias, recuperan y difunden determinadas manifestaciones culturales y artísticas de las clases subalternas.” (idem;. 7).

Los autores afirman:

A nuestro juicio, la opción de atención preferencial de nuestro bachillerato a los sectores económicamente más desfavorecidos, sigue teniendo plena validez. Sin embargo, esa opción, para que efectivamente lleve a generar un impacto significativo en los educandos y en el entorno social implica, entre otras cosas:

- a) fortalecer, incrementar y perfeccionar el conjunto de servicios compensatorios enfatizando, más que una política de puertas abiertas, una honesta política de educación de masas que privilegia la permanencia académica exitosa de los estudiantes en nuestros planteles;*
- b) impartir una educación de alta calidad que permita suplir las deficiencias, en términos de “capital cultural” que traen nuestros educandos por su origen socio-económico y formativo y*
- c) precisar, al amparo de una nueva currícula, el sentido de un adecuado bachillerato propedéutico al servicio, no excluyente, de los sectores más desfavorecidos económicamente.*

Más adelante, el documento reconoce que los alumnos de preparatoria tienen “insuficientemente consolidadas aquellas nuevas actitudes y capacidades que les permitan competir en un mercado de trabajo más restringido y parcialmente distinto al del pasado, iniciativa, capacidad de autoaprendizaje, disciplina intelectual y laboral, capacidad de transferir conocimientos a nuevas situaciones, resistencia a la frustración, etc... Nuestro estado requiere, con apremio... de auténticos líderes en la producción, en la cultura, en la ciencia y en la técnica”.

Pero admite que “en poco grado hemos contribuido a formar, a nivel preparatoriano, ese tipo de liderazgos. (idem;.9).

En términos prospectivos, los autores señalan, entre otras cosas, que:

Las tendencias educativas programáticas homogeneizadoras, formuladas al amparo del modelo de modernización impulsado por los últimos gobiernos, tienden a minusvalorar los requerimientos formativos específicos que se desprenden de necesidades regionales y de perfiles educativos parcialmente distintos a los de las medias nacionales. Nuestro bachillerato, está ya en condiciones de articular y darle respuesta a esos requerimientos específicos no sólo por contar con un significativo número de

núcleos docentes calificados, sino, más que nada, por ser parte de una universidad autónoma que posee las atribuciones jurídicas para ello.

Afirman que *“el bachillerato universitario, con su nueva propuesta curricular, ha de contribuir a resolver la severa crisis cultural que impide a nuestro estado, incorporarse a un acelerado y profundo proceso de modernización”* (idem).

Luego, haciendo referencia al escenario nacional, se denuncia la estrategia neoliberal de modernización de la educación superior, con la homogeneización curricular nacional y los procesos de estandarización de acreditación terminal y de competitividad académica entre los planteles. Esas y otras medidas *“se apoyan en supuestos diagnósticos y concepciones como “la homogeneización cultural nacional, por sobre el principio anterior de “unidad en la diversidad”., paralela al proceso internacional de globalización e interdependencia económica, política, cultural y científico-técnica. El reto para la Universidad es “construir una propuesta curricular que prepare al educando para intervenir y actuar en dicho escenario sin que él pierda su identidad nacional”. (p. 18-19)*

En cuanto a su concepto de educación, los autores declaran que:

Tenemos dos convicciones, la primera radica en que la justificación y el sentido último de nuestra educación ha de ubicarse en las relaciones significativas que esa actividad pueda establecer con lo social.

La segunda desde la perspectiva de la transformación y desarrollo del sujeto y de la transformación y desarrollo de la sociedad, es que la educación, dependiendo en qué contexto se de y como ella sea planteada, organizada y ejecutada, puede convertirse en una variable altamente activa y por lo mismo coadyuvante estratégica en los procesos de desarrollo, cambio y transformación del sujeto y de su sociedad.

Derivadamente, formulamos una tercera convicción, existiendo contextos más favorables que otros, para el quehacer educativo significativo, es tarea de los responsables y ejecutores directos del hecho educativo, es decir de los docentes, asumir el contexto dado y buscar y articular los elementos existentes en él, para potenciar el efecto del acto educativo... Cuando el acto educativo es un acto de imaginación, voluntad, consecuencia, compromiso y vocación, es capaz siempre de trascender en la sociedad.

Después de esta contextualización, los autores de la propuesta de reforma curricular enuncian los fines “tendenciales” del bachillerato universitario, con base en los principios de la UNESCO: aprender a ser, aprender a aprender y aprender a hacer, eliminando el cuarto que es “aprender a vivir juntos”, sin dar explicación alguna acerca de esta omisión.

Por su parte, la Escuela Preparatoria n° 42 donde realicé el trabajo de campo dentro del aula, se fundó en 1972 como preparatoria popular bajo el modelo educativo denominado “Universidad crítica, científica, democrática y popular”, basado en una concepción marxista como fundamento de la conciencia crítica de

la Universidad. En aquella época, este modelo se aplicó en las universidades de Nuevo León, Oaxaca, Puebla y Guerrero, donde la Izquierda estaba presente. Sin embargo, las relaciones cada vez más conflictivas con las autoridades federales condujeron en 1984 a una profunda crisis con la suspensión temporal del subsidio. En 1985, se normalizaron nuevamente las relaciones y la Universidad renunció al modelo marxista, aunque hemos de reconocer que éste sobrevive en la memoria colectiva de los universitarios guerrerenses.

En el año escolar 2000-2001, 57 docentes atienden una matrícula de unos mil alumnos, distribuidos en dos turnos.

A pesar de no formar parte de la planta docente de esta escuela, tengo desde hace muchos años buenas relaciones con varios maestros y con el actual director. Las puertas están abiertas para mi investigación de campo.

El edificio se encuentra en el centro de la ciudad, tiene más de 40 años de construido y ha sido remodelado en varias ocasiones; cuenta con tres niveles, su entrada principal da a una de las avenidas principales de la ciudad, frente a la Alameda Central. Su patio interior preserva unas pequeñas áreas verdes en las esquinas y algunos frondosos árboles que dan sombra a los puestos de comida precarios a los cuales acuden maestros y alumnos. La pintura de agua renovada cada año cubre las superficies del inmueble, color amarillo claro para las paredes, color melón para las columnas y lo que queda de la pintura de aceite café claro de las rejas y puertas da una impresión de mantenimiento mínimo. El pasillo relativamente estrecho que da acceso a las oficinas y a los salones deja una sensación de estrechez y saturación con el ir y venir de la gente. Llegando al nivel superior, en un cuadrado amplio y ventilado, casi siempre encontramos a unos chavos, sentados en el piso, la mochila en las piernas o a un lado, jugando cartas, afinando la guitarra o simplemente platicando.

Leo los graffitti de la butaca en la cual estoy sentada: *Para qué te amo, José, Manuel, Moreno, Carmen, Kenya, macho puto, Ramón y Nora, Ramón y Kaliman te aman*. En medio de la paleta, con plumón grueso, una clave de sol y unas iniciales *AM*. En la parte inferior, un graffitti ilegible que pretende imitar al de los "chavos banda". En la puerta: *Pícaras soñadoras Reyna, Araceli, Rubi, Leo di Caprio, 303TM, Leticia, Genaro, Rocío, Sarahi Carmen Reina, las 3 soñadoras*. A finales de junio, una nueva capa de pintura de agua, del mismo amarillo claro, viene a cubrir todas estas expresiones anónimas, clandestinas y rebeldes.

Aunque algunos jóvenes traten de imitar, entre otros, a los "chavos banda", la mayoría de ellos viste de manera sencilla, tradicionalmente con pantalón de mezclilla; las jovencitas con el tradicional pelo largo y playeras discretas; sólo algunas más coquetas se maquillan, tienen el pelo corto y visten minifaldas y blusas ajustadas.

Con la excepción de algunas personas de piel clara, que seguramente vienen de la Sierra del Filo Mayor donde se refugiaron algunos extranjeros en los siglos pasados, la mayoría tiene rasgos físicos indígenas o mestizos: cabello negro, ojos oscuros, tez morena, estatura baja, principalmente. Su complexión delgada y las manchas en la piel de algunos revelan casos de malnutrición que es difícil estimar. Lo que sí es cierto, es que muchos alumnos "se la malpasan" como acostumbran confesar con pudor. Me lo confirmó hace poco un alumno amuzgo de

tercer año diciéndome que durante todo el primer semestre de su "prepa", sobrevivió con *"dos bolillos al día y mucha agua"* para evitar gastritis.

Una característica común a todos los estudiantes que siempre ha llamado mi atención es su sencillez. Es muy fácil iniciar una conversación con cualquiera de ellos, conociéndolo o no. Percibo en ellos el deseo de aprender, de saber más, de descubrir. Tan pronto se dan cuenta que "no soy de aquí", hay curiosidad y múltiples preguntas sobre mi país, mis costumbres, etc. Con la misma facilidad, podemos hablar de ellos, de su vida, sus expectativas, sus problemas. Siendo sensible a la necesidad que tienen muchos de ellos de encontrar a alguien con quien compartir, hay muchas oportunidades para escuchar hasta sus problemas más íntimos.

Los siguientes datos indican un ambiente familiar y cultural tradicional. Del total de la matrícula, el 61 % es foráneo, el 49 % trabaja y estudia; el 55 % viene de una familia campesina contra un 17 % de profesionistas; el 67 % de las madres son amas de casa; el 58 % de los padres y el 76 % de las madres estudiaron hasta la secundaria o menos (Moctezuma, 2000).

La planta de profesores es en su mayoría guerrerense y la mitad de ellos trabaja de tiempo completo en la escuela. El 63 % son hombres y el 37 % mujeres, el 70 % tiene nivel licenciatura y el 30 % cuenta con estudios de maestría. Todos reconocen que esta escuela tiene una población estudiantil particular, más rural que urbana, con problemas de aprendizaje muy marcados relacionados con la cultura indígena y con una situación socioeconómica precaria que los obliga a trabajar. Según el director, un número significativo de ellos participa activamente en la vida académica de la Universidad y se actualiza; sin embargo, la planta docente en su conjunto sigue teniendo un perfil muy tradicional y no se distingue de la de las demás escuelas.

1.3. Qué pasa dentro del aula

Veamos ahora lo que pasa dentro de algunos de los salones de la escuela, de la misma manera que en la calle y en las casas, es decir a través de anécdotas recogidas con mis propios alumnos durante mi práctica docente, así como con alumnos de los tres grados de la escuela, mediante una investigación de campo expresamente diseñada en el marco del presente estudio.

Al pasar la puerta del aula, el cambio es enorme, ya no existe este mundo colorido de la vida cotidiana de la familia, de la comunidad y del campo. Entramos al santuario del saber. Aquí se habla de ciencia, de método científico, de estadísticas y otros asuntos universales y serios como las ciencias sociales, la economía, las matemáticas, etc. Además, es un espacio cerrado, cuadrado, todo del mismo color, vidrios opacos, persianas semidestruidas, graffiti en los pasillos, las puertas y las paredes de las aulas, única expresión libre y pública, aunque clandestina, de los estudiantes, aparte de los tradicionales y aburridos periódicos murales que aparecen esporádicamente en mamparas en la entrada principal.

Empecemos por mis apuntes. Al finalizar un curso sobre el método científico, en una evaluación en la cual pregunté cuáles eran los pasos más importantes de un protocolo de investigación, encontré, entre otras, las siguientes respuestas:

El planteamiento del problema se basa del problema del tema o título de la investigación que se está realizando para saber el problema que presenta lo que estamos realizando.

Objetivos. Éstos nos sirven para lograr la meta que nos pretendemos y tomar reflexión sobre la investigación que estemos realizando.

Marco referencial. Se hace referencia del lugar a estudiar o las instituciones de investigar.

Marco teórico. Se basa de todo lo que realiza en una investigación en donde se realiza los problemas que se presentan en el tema y desarrollo del tema.

Metodología. Este punto se hace toda la investigación. Del tema cuando se hizo, cuando se inició la elaboración, el espacio, tiempo, en donde y se realiza el método empírico inductivo y la duración de la investigación.

Resultados. En este apartado nos daremos cuenta en que fallamos tanto el investigador como también el tiempo o el espacio que utilizamos, si fue necesario formular hipótesis y si nuestro mencionado al principio se lograron o no."

Ofrezco aquí solamente un botón de muestra pero quedan a disposición del lector interesado otras versiones de lo mismo. Antes de reflexionar acerca de este tipo de respuestas, quisiera aclarar que no todas las evaluaciones fueron de este estilo; sin embargo, hubo muy pocas que indicaran sin lugar a dudas que los alumnos habían asimilado la razón de ser de cada paso del proceso de construcción de un proyecto de investigación científica.

Además de poner en duda la capacidad pedagógica de la maestra, se nota inmediatamente que esos alumnos no entendieron nada. Tales temas son para ellos tan abstractos y lejos de su realidad que no tienen ningún punto de referencia para construir su conocimiento. En segundo lugar, les falta vocabulario para expresarse, de ahí el uso repetitivo de los mismos verbos como "realizar" y sustantivos como "tema". Juntan al azar las palabras conocidas con las desconocidas, dando el resultado que acabamos de constatar líneas arriba.

Prestando más atención a la cuestión del vocabulario, me pregunto: ¿Por qué, por ejemplo, un alumno habla de "los conocimientos conocidos"? ¿Qué quiso decir? Quiso acaso referirse a "los resultados encontrados" en la investigación, a los "conocimientos disponibles"? Sabemos que el lenguaje científico es preciso, riguroso, mientras que el lenguaje popular es general e impreciso. Surge entonces la pregunta para los maestros: ¿Cuándo y cómo enseñamos a nuestros alumnos a pasar de un lenguaje a otro, de su "código restringido" a nuestro "código elaborado", como los define Basil Bernstein?

Me pregunto: ¿Por qué un alumno de primer año de licenciatura al describir una pirámide poblacional habla de "etapas" en lugar de "niveles"? ¿Por qué confunde "antropología" con "arqueología", "realidad" con "verdad", "nacional" con "internacional", "aumento" con "disminución", por qué se refiere a "sinceros conocimientos" y a "prácticas viciosas" en vez de "prácticas viciadas", ¿por qué habla de la lucha contra la alfabetización?, etc.

Por otra parte, constantemente durante mi experiencia docente, he observado cómo los alumnos traducen en lenguaje concreto los contenidos abstractos que les explicamos y muchas veces los reprobamos porque no dicen las cosas como nosotros. Un ejemplo:

Después de una discusión grupal acerca de un texto titulado "*En la pobreza extrema 24 millones de mexicanos*" con el subtítulo "*Se agrava la concentración del ingreso*", un alumno presentó la siguiente conclusión: "*Los ricos se hacen más ricos y los pobres se hacen más pobres y ahora son más muchos*". Conclusión mía: entendieron la lectura pero no hicieron suyo el concepto abstracto de "concentración del ingreso" y lo tradujeron a su lenguaje concreto. De la misma forma, en ese artículo, el autor hace referencia a "la reducción del poder adquisitivo", los alumnos tradujeron: "*el salario no alcanza*".

Otro gran obstáculo que encuentro en el aula, es la poca capacidad de abstracción y de razonamiento lógico-matemático, incluso en el campo de las ciencias sociales. Por ejemplo, comentando algunos datos demográficos, leíamos que "*a principios de siglo, 8 de cada 10 mexicanos vivían en el campo. En la actualidad (datos de 1996), 6 de cada 10 viven en la ciudad*". Pregunté: ¿Cuántos mexicanos viven actualmente en el campo? Escuché varias respuestas menos la acertada. Después, ¿Cómo traducir estas cifras en porcentaje? Al cabo de varios minutos de esfuerzo, una alumna (de más de 30 alumnos) pudo explicar su operación matemática. ¿Sobre qué bases estamos construyendo conocimientos "científicos"?

Además de estos problemas relacionados con el pensamiento abstracto y lógico, quiero aludir a un referente cultural que no aparece en las actividades escolares cotidianas pero subyace en el pensamiento de los estudiantes y se manifiesta cuando, liberados de las tareas impuestas, redactan las dedicatorias de sus tesis de licenciatura. Habiendo tenido la oportunidad de asesorar muchas de ellas, he podido observar que éstas revelan la identidad cultural del estudiante, el significado que da a su propia vida poniendo en el centro a Dios y su familia, expresando de esta manera la dimensión espiritual de su pensamiento, absolutamente negada por la institución escolar. A continuación transcribo una de ellas, respetando la presentación:

AGRADECIMIENTOS

*Señor gracias te doy
por haberte encontrado*

en mi camino

*En mis momentos
Más difícil (sic) de mi vida
Nunca sola me dejas*

*Siempre caminas
A mi lado
Compartiendo mis
Alegrías y mis sufrimientos
Nunca me olvidas*

*Tu amor es maravilloso
En cuanto te aceptamos
Que al estar juntos
La vida es hermosa*

*Un regalo maravilloso
Es entregarse
A la conversión
Enriquece para siempre
El amor a Dios!*

¡Señor gracias por darme todo lo que necesito!

A MIS PADRES
*Por haber dado la vida
A quien sin escatimar esfuerzo alguno han sacrificado
Gran parte de sus vidas.
Por haber formado y educado
A quienes nunca podré pagar todos sus desvelos
Ni con las riquezas más grandes del mundo.
Para mis seres más queridos.*

A MIS HERMANOS
*Por apoyarme tanto moral y
Económicamente durante
Los días más difíciles de
Mi carrera.*

A MIS MAESTROS
*Por darme todo los conocimientos
De mi carrera profesional.*

A MI NOVIO
Por darme apoyo moral durante el proceso de mi carrera.

Para evitar una generalización no fundamentada, me tomé la molestia de revisar las dedicatorias de las tesis disponibles en otras dos escuelas superiores de la Universidad y encontré datos similares. En ambas escuelas, el 80 % de los documentos revisados contiene dedicatorias o agradecimientos, el 45 % en una escuela y el 58 % en otra citan a Dios en primer lugar, siguen los padres, hermanos y familia en general, el novio, novia, esposo o esposa y en último lugar a los asesores y maestros. Las dedicatorias que priorizan los agradecimientos para los profesores y asesores son la excepción.

Reproduzco a continuación cuatro de esas dedicatorias para ilustrar los diversos referentes culturales de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero:

- Doy gracias a Dios todopoderoso por darme sabiduría avivando mis conocimientos adquiridos a través de la enseñanza.

- Dedico este trabajo a mi Madre que tuvo que sacrificar todo para poder darme una carrera: gracias Mamá, te amo y que dios te bendiga.

- Si has de seguir ascendiendo en el áspero y arduo sendero de la hombría... si caes, levántate... y sigue adelante (Alfonso Harth).

*Romper el muro de pobreza
Que cubre la vergüenza de este suelo
Donde admiramos todas las bellezas
Que dios nos ha dotado con su cielo*

...

*No se puede crecer sin un antecedente
Ni podemos vivir sin un consecuente
F.P.M.*

En estas dedicatorias, aparecen valores que Charles Taylor llama "hiperbienes": Dios, la familia, la propia sociedad, más importantes que la educación o la formación profesional. Además, queda claro que los profesores no ocupamos en su mente ni en su corazón el lugar que algunos de nosotros suponemos, porque, o no se acuerdan de nosotros o nos mencionan al final de sus agradecimientos.

Entremos ahora, a algunas aulas de la escuela preparatoria para ver lo que pasa ahí. Con la anuencia de los maestros, entré a observar algunas clases de Historia, Física y Matemáticas de cuarto semestre. Llegando siempre puntualmente a la hora de las clases programadas, tuve la oportunidad de quedarme observando en el pasillo lo que pasa entre clase y clase. El primer hecho que llamó mi atención es que nadie estudia, discute o trabaja en equipo si no está el profesor. Al salir un maestro, los alumnos inmediatamente se dispersan y hasta que llegue el siguiente se pasan rápidamente la voz y entran. A su llegada, me siento en la esquina del fondo del aula del lado de la puerta que da al pasillo interior, viendo en diagonal al profesor cuyo escritorio se encuentra en la esquina del lado de la ventana que da a la avenida. Inmediatamente, los alumnos me

aceptan y de ahora en adelante me reciben con saludos llenos de simpatía y hasta de curiosidad para saber más de mí.

Los maestros acostumbran pasar lista. El de Física prefiere revisar la tarea "la próxima vez" para poder avanzar con el programa. El pizarrón es el interlocutor: "hoy vamos a ver otro tema que es..." y lo apunta en el pizarrón; hace muchas preguntas pero la mayoría de las veces, él mismo da la respuesta: "Sigamos, ¿qué pasa si... ¿captan la idea?. Lo que quiero es que ustedes vayan entendiendo para después resolver."; sigue dibujando en el pizarrón. "¿Qué tengo que saber para medir las dos fuerzas? El método...", sigue explicando y escribiendo en el pizarrón graficando con toda nitidez las fuerzas, objeto del tema. Aproximadamente la mitad de los estudiantes toma nota puntualmente, la otra mitad se ve indiferente, algunos de los distraídos se recuperan rápidamente cuando está por concluir la hora. Se ayudan mutuamente. Sigue el monólogo del maestro parado frente al pizarrón y volteándose hacia los alumnos: "¿Creen que...Por ejemplo... ¿cuánto da?" Se oyen varias respuestas. "Perfecto, ya resolvimos. Ahora, me falta explicar... ¿Cómo puedo conocer..." Sigue dibujando en el pizarrón. Un alumno se come las uñas, otro sigue masticando su chicle. Los que están sentados del lado de la ventana y en el centro están atentos, escriben y calculan. Mi vecino también, tiene calculadora, pasa el resultado a sus compañeros. Ya se terminó de resolver el problema, todo mundo copia en su cuaderno lo que está en el pizarrón. "Faltan cinco minutos - dice el maestro con su voz pausada - vamos a hacer una recapitulación de los pasos que se deben seguir para resolver este tipo de problemas" y dicta... Todo mundo escribe. "El siguiente ejemplo lo van a resolver ustedes para la próxima clase". A la siguiente clase, son tan pocos los que lo hicieron que el maestro decide que "lo van a resolver aquí".

Este maestro de Física se siente buen maestro, sabe utilizar el pizarrón a la perfección, de manera muy ordenada, haciendo uso de plumones de diversos colores. Su explicación es clara y concisa, recuerda conocimientos previos, dicta ejercicios para resolver, sea en la misma clase o como tarea. Dos de esos ejercicios serán el tema del examen final. En resumen, se trata de una clase tradicional de buena calidad pero la sombra que pesa en esta clase es que son muchas las interferencias que nadie parece notar: el ruido que viene del exterior, la avenida con un tráfico intenso todo el día. Desde el interior, se oyen conversaciones, pasos, a veces gritos, la puerta del salón casi siempre queda abierta. El propio maestro sale y entra por los motivos que él solo conoce. La atención de los alumnos se percibe frágil, fugaz, unos escuchan, otros mascan chicle, otro saca punta a su lápiz, otro más está apoyado contra la pared con una cara de aburrido, dos hablan entre sí, a veces se ríen, el maestro no ve ni oye nada, sigue con su explicación. Uno que otro alumno lo interrumpe durante su clase para aclarar alguna duda, la respuesta es generalmente precisa y breve.

Con todo esto, la relación con los alumnos se nota buena, sin conflictos notables, el maestro tiene un temperamento tranquilo, se ve instalado en su rutina, la puntualidad no es una cualidad suya, generalmente llega con unos diez o quince minutos de retraso y cuando la clase dura dos horas, él acostumbra terminarla a la hora y media y el trato con los alumnos es generalmente indiferente, no hay atención personalizada. Percibo que solamente la tercera parte del grupo está participando en la clase siguiendo las explicaciones del profesor.

En una sola ocasión, se dirigió a un estudiante. "Acércate o te vas a dormir." No supe porqué lo hizo.

La maestra de Historia es más extrovertida, siempre sonriente; el ambiente del salón se nota alegre. Al entrar, rápidamente el grupo se aquieta y se pone a trabajar, siguiendo sus indicaciones. En la primera clase a la cual asisto, con una voz pausada lee los objetivos de la unidad que se inicia mientras un alumno los copia en el pizarrón. "Ustedes tienen que entender... Recuerden la formulita... Ahora regresemos a...". Sigue la explicación-monólogo. "¿Sí, se entiende cómo se da el expansionismo de Estados Unidos? Ahora, es muy importante entender lo que pasó para que nos sirva hoy, para no repetir los mismos errores... ¿Quién leyó su material?" Nadie contesta. La maestra sigue con su explicación. La interrumpen algunos alumnos, siempre los mismos, unos tres, cinco cuando mucho, a lo largo de la clase. Como trabajo final, pide un *album* con recortes de periódicos con noticias internacionales de preferencia y relacionadas con los países que están estudiando. Para preparar el examen semestral, "les voy a dejar un cuestionario que me van a traer contestado para la próxima clase". No cumplen y no pasa nada.

En una de las clases observadas, la maestra trae tres acetatos para ilustrar el tema del día. Por falta de antecedentes, los alumnos no reaccionan a la presentación hecha por la maestra y prevalece el monólogo. Termina diciendo "Lean este material para la próxima clase".

Un día, no se presenta la maestra. Los alumnos me invitan a pasar y a platicar con ellos, lo que acepto con gusto. Empiezan con las preguntas inevitables: "¿Como llegó a México?, ¿Tiene hijos? Cuando se enteran que tengo dos hijas de su edad, la respuesta brota "¡Me aparta una!" ¿Cómo se casan en Francia?, ¿cuál es la comida de la boda? También quieren saber cómo se traduce su nombre en francés. Se lo digo cuando hay traducción y cuando no, se quedan sorprendidos y descubren que no todo tiene su equivalencia en otro país. Noto que los alumnos que se habían retirado regresan al salón y quieren seguir con la plática para hablar "de lo que sea". Empieza una muchacha quejándose de que falta limpieza y disciplina en la escuela. Otra contesta:

- Sí es cierto, los salones están mal cuidados, pero se supone que los alumnos son mayores de edad y son responsables para no andar rayando las paredes...
- Por eso, la universidad es autónoma...
- Pero no está bien...
- Yo me imaginé que en la prepa iba a encontrar a amigos más centrados y no, me encontré con niños...
- Es que la mujer madura más rápido. Su organismo hace que sea así.
- Es que lo mezclan todo. Interpretan autonomía con libertinaje.
- Aquello que la mujer madura más rápido no es cierto. Si se pinta, anda con desmadres, eso no es madurez. Los hombres, no nos sentimos mal si nos llevamos pesado, pero con las chavas, nos portamos bien.
- Ahora, la autonomía, confunden con libertinaje, nada que ver. Debiera haber más formalidad, más disciplina. Hace falta mucha.
- Es utópico... (varios a la vez)

- *Cómo hacerle con toda la prepa, imposible.*
- *Pero somos nosotros, la prepa.*
- *También, los maestros no tienen perfil. No puede ser como en la primaria o la secundaria. Ya no hay amenaza y lo vemos como libertinaje.*
- *La disciplina del uniforme, para que lo piden y la credencial... El uniforme se compra en la calle, no ayuda, la credencial es más segura.*
- *Pero la autonomía, es entrar y salir como quieras.*
- *Entras, sales a la hora que quieras*
- *Pero el señor que está en la entrada me conoce y no quería dejarme entrar sin credencial, eso es lo malo, aún si vienes a estudiar.*
- *Es que la autonomía, es también saber comportarse, ser responsable.*
- *Los maestros son los que nos deben dar el ejemplo.*
- *Hay maestros estrictos y los alumnos les tienen miedo pero no les tienen respeto.*
- *Hay maestros que fuman y nos dicen "no fumen".*
- *Sí, pueden fumar pero no dentro de la institución, menos dentro del salón y eso es respeto hacia nosotros.*
- *Y el maestro X... con su café...*
- *Nadie debería fumar en la escuela.*
- *Desde la casa, empieza el problema.*
- *Aquí, es el espacio de su trabajo, nos perjudican a nosotros, sus alumnos y vienen a formarnos y deben tenernos respeto.*
- *Pero nosotros les debemos respeto y sabiendo, también fumamos.*
- *Se sienten más hombres (dice una muchacha).*
- *Si un maestro fuma afuera, él dirá, estamos en una Universidad autónoma, es mi derecho y lo voy a hacer.*
- *Yo no fumo.*
- *Ellos nos vienen a perjudicar con su cochinado y si les decimos algo...*
- *Los trabajadores nos afectan con el polvo también. Vienen a barrer antes de la hora.*
- *La marihuana huele más bonito. Es una planta que da vida. ¡Agarren su machote y verán! ¿Qué nunca la han visto? El lugar de donde vengo, he visto una mata hasta el fondo de la escuela por el río.*
- *Nos salimos del tema.*
- *Sabe...*
- *Aquí, ¿no hay?*
- *¡Sí!*
- *¿Circula?*
- *¡Sí! En refrescos, en bolsas...*
- *Así dicen, me contaron...*
- *Yo también, tengo cuates...*
- *Hay también maestros que vienen en estado de ebriedad. En la tarde, uno que da psicología, siempre viene tomado.*
- *Viene a contar su vida, cosas de Dios. Que los hijos pegan a los papás...*
- *Pero está bien que hable de valores religiosos el profe de psicología. Nos habla que si no creemos en Dios, es muy respetable.*

- Al maestro, cuando le hice una observación, me sacó del salón. Si tu participabas, el lo tomaba a mal, se sentía.
- Hay muchos maestros que cuentan su vida y nada de clase.
- También hay maestros que usan un plan antiguo y siempre enseñan lo mismo. No tienen una actualización.
- Vienen a ganarse la vida, no vienen a explicar, no les interesa. Si uno les da su punto de vista, su opinión, no les gusta. Si un alumno hace una pregunta, contesta que investigáramos. Repite lo mismo y quiere lo mismo memorizado.
- Lo que no me gusta, es cuando el maestro escribe en el pizarrón, habla solo, anota, nunca dice cómo lo sacó.
- Es que tiene razón el maestro.
- No, si pregunto es que no entendí.
- Tienes tus apuntes, tienes el programa. ¿Porqué no lo investigastes?
- Pero es la obligación del maestro explicarnos.
- Se supone que hay cosas que ya vimos.
- Algo se te olvida...
- Llevamos varias materias a la vez.
- El maestro, sí debe decirte "Me da mucha pena, eso lo debes de saber. Te lo voy a explicar pero pierdo tiempo. Porque nunca vas a estudiar esperando que el maestro te lo explique todo." Con alumnos así, el maestro no puede avanzar.
- Lo que no me gusta, es que me lo dice de mala forma.
- Es que el maestro siempre lo debe decir con este timbre de voz "qué bien que lo sepan" o "me da pena que no lo sepan..."
- Es que estamos hablando del maestro de primer año que explicaba muy bien, el de ahora, no.
- Éste y otro, sí son buenos maestros.
- El semestre pasado, un maestro nos mandaba a su ayudante que era estudiante. La mayoría expresó su descontento y él decía que no lo respetábamos y el maestro dijo que éramos un grupo conflictivo. No me pareció.
- Lo criticábamos, como venía vestido, tiene biper, cómo habla...
- Ah..., el naco...
- No lo respetábamos, es cierto. Tenía porque enojarse. Nos hubiera dicho "Quiero integrarme con Ustedes"...
- El maestro también era conflictivo. Daba sus vueltas y se imponía. Era bien flojo. Lo que decía está bien, era muy cerrado.
- Con algunos maestros, sí se puede, con otros, no.
- No nos dan la oportunidad
- Es que no quieren entablar una amistad para pasar el examen...
- Es que no hay que confundir amistad con lo de la clase.
- Bueno, uno sí se deprime adentro de la escuela, no por las clases, pero sí, por los compañeros, porque hay una falta de responsabilidad, hay relajado demasiado...

A la hora de salida del turno matutino, todo el mundo se retira aparentemente satisfecho de este momento de libertad e intercambio. Me llama la atención el grado de tolerancia y la participación muy equilibrada entre mujeres y hombres. También recuerdo un comentario de una alumna durante una conversación informal en el pasillo:

- ¡Pero todo mundo sabe que uno no va a la prepa para estudiar!
- ¿?
- Pues sí, uno va por los amigos, por el ambiente, por sentirse libre. Uno entra a clase, si quiere... Por eso es autónoma la Universidad, ¿no?

El estilo de las clases de matemáticas no fue muy diferente de las de Física e Historia. Mucho pizarrón, mucho monólogo, muchos ejercicios copiados del pizarrón y fórmulas dictadas porque se estudia sin libro, tareas no revisadas, con la preocupación centrada en el programa y muy poca atención personalizada. Se nota que el maestro viene con sus clases bien preparadas. Para ahorrar tiempo, trae láminas elaboradas, las pega en el pizarrón y los alumnos copian. El maestro es muy respetado y hay silencio durante su clase. Uno que otro se distrae, otro está agachado en la paleta de su butaca. Una muchacha se la pasa durmiendo, el maestro la tiene detectada. Si un alumno se levanta y cambia de lugar, lo que sucede varias veces, el maestro lo ignora y sigue con su explicación.

Un día, entran cuatro muchachas con media hora de retraso haciendo ruido. El maestro detiene su exposición: "*Si vienen a estudiar, bienvenidas, si no, se pueden retirar, no hay problema*". Y sigue con el tema. Otro día, un joven inquieto sentado en la última fila del salón se pasa a la primera y distrae al grupo. El maestro interviene: "*Si no te interesa, puedes irte, no hay problema*". Sigue: "*Preguntas, ¿no hay?... Fíjense por favor, después preguntan.*"

En una ocasión que noté excepcional, el maestro invitó a los alumnos a pasar uno por uno al pizarrón para ir resolviendo un problema. Luego, les dictó otro problema para resolverlo en el instante, el grupo se animó un poco, se consultaron entre alumnos y el maestro ayudó. Estaba la clase por concluir cuando el joven inquieto del fondo antes mencionado se acerca "*Profe, ¿pasó lista?, ¿puede ponerme retardo?*" Cinco más incluyendo a "la dormida" van con el maestro con el mismo propósito para revisar la lista.

En otra ocasión, faltando quince minutos para terminar su clase, el maestro "regresó" los exámenes parciales. "*Les recuerdo que todos sus exámenes valen 50 %, el otro 50 % es de su asistencia, participación y el tallerito que hicimos... Xochitl, la dormida, no tenías derecho a examen porque tienes más de 50 % de inasistencias.*". Entrega los exámenes uno por uno. Mientras se levantan al oír su nombre, hay ruido, comentarios: "*¿Cuánto te sacaste?*" Comentan sus calificaciones. El maestro concluye insistiendo en las calificaciones: "*Recuerden sus calificaciones, cómo va cada quien. Todavía faltan dos exámenes. O hacen un esfuerzo para terminar bien, o terminan mal... Que les vaya bien*". Sin más comentarios ni respuestas de parte de los alumnos, todos se retiran.

Ahora, necesito estudiar más a fondo el proceso individual de construcción del conocimiento en el aula. Para ello, opto por aplicar el instrumento de análisis del discurso llamado "Modelo de Análisis Proposicional" (MAP) elaborado por un

equipo de investigadores de la UNAM desde la perspectiva socio-lingüística de Teun van Dijk (Campos y Ruiz, 1996, Campos y Gaspar, 1997, Campos, coord., 2000) (van Dijk, 1983, 2001). A continuación explico brevemente en qué consiste y presento los resultados de mayor interés.

El MAP es una herramienta de análisis estructurada con base en la propuesta teórico-metodológica del análisis del discurso desde una perspectiva crítica de la sociolingüística, con un enfoque constructivista e interpretativo. Metodológicamente, plantea el análisis del discurso antes, durante y después del aprendizaje en clase. Combina la descripción, la explicación y la interpretación mediante el método estadístico, cuantitativo, y el método etnográfico, cualitativo, en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su uso puede responder a diversos objetivos. En este caso, me centré en el estudio de los procesos cognitivos de los alumnos y evalué su aprendizaje con relación a su conocimiento previo. También analicé la participación del profesor en el proceso interactivo de la clase, además de la atención al contexto inmediato del salón de clase, logrando así un análisis del discurso contextualizado y más integral.

El primer momento del análisis del discurso del alumno consiste en aplicar una prueba antes de iniciar el estudio del tema escogido para tal propósito, llamada "*pretest*". El segundo momento se refiere a la observación de la o las sesiones durante las cuales se estudia el tema: explicación del profesor, su interacción con el grupo, participación de los alumnos, etc. El tercer momento consiste en volver a aplicar la misma prueba cuando menos dos semanas después de haber terminado de estudiar el tema, ésta siendo el "*postest*", de tal manera que el alumno no haga uso de su memoria de corto plazo para repetir mecánicamente la clase o recordar lo que escribió en la primera prueba.

Esta prueba consiste en hacer tres preguntas acerca de un tema todavía no estudiado para detectar (en el pretest) el conocimiento previo. Cada pregunta corresponde a un nivel epistemológico: la primera es de descripción o definición del concepto central del tema, la segunda es de explicación acerca del concepto; y la tercera es de aplicabilidad, se pide un ejemplo que ilustre la explicación anterior. Se agrega una cuarta pregunta pidiendo al alumno que señale los tres conceptos o ideas centrales de su respuesta con el fin de confirmar el nivel de comprensión de la misma.

Contando con la colaboración de un profesor de filosofía que imparte la asignatura de Filosofía I (*Introducción a la Filosofía*) en el turno matutino y turno vespertino del segundo semestre, a sugerencia del mismo se escogió el tema de "*La educación según Juan-Jacobo Rousseau*" y, siguiendo las recomendaciones del modelo, él elaboró la siguiente prueba (ver anexo n° 1):

¿Cuál es el concepto que tiene Rousseau la educación?

De acuerdo con tu definición anterior, explica por qué Rousseau entiende la educación desde esta perspectiva.

Da un ejemplo detallado de un proceso educativo que ilustre tu definición.

Señala los tres conceptos o ideas que según tú son los más importantes en tu respuesta.

Basándose en el libro de texto de los alumnos, el profesor redactó la siguiente "Respuesta Criterio" que sirvió de referencia para valorar tanto el conocimiento previo de los alumnos, en el caso de la primera prueba, como su aprendizaje final en el caso de la segunda. En ambas ocasiones, se dejó un tiempo de 20 minutos que fue más que suficiente para contestar. (Aparecen entre corchetes [] los conceptos y otros elementos implícitos).

Descripción:

[La educación] es la formación del hombre en contacto con la naturaleza, siguiendo su orden, creando un mundo ordenado en su ser, para que sepa discernir[la] de la educación de la sociedad y su orden injusto y viciado.

Explicación:

El ser humano es un ser naturalmente bueno, amante de la justicia y del orden. Para que sea así, [el ser humano] tiene que comprender y seguir las leyes naturales; las leyes de la sociedad crean vicios porque alteran todo, forjan una realidad falsa y por tanto [una realidad] injusta, que viene a ser el origen de todos los males.

Ejemplo:

La armonía del sistema solar contra el orden injusto del sistema social.

Haciendo un breve análisis semántico de la respuesta-criterio, observamos que está compuesta de 5 proposiciones, 20 conceptos y 40 relaciones lógicas (verbos y preposiciones, principalmente), lo que da al texto una densidad de 0.50. La densidad representa la relación entre conceptos y relaciones lógicas, es decir, la estructura sintáctica del discurso. Es un dato importante pero muy variable según los tipos de discursos. En este caso, la respuesta elaborada por el profesor tiene un valor de densidad por debajo de la proporción esperada (generalmente entre 1 y 2), por utilizar formas redundantes y un exceso de relaciones lógicas. Esta observación nos llevará posteriormente a plantear un problema con la clasificación de las organizaciones conceptuales según el MAP.

Cinco de los veinte conceptos que son parte de la respuesta se repiten, o sea que juegan el papel de núcleos conceptuales (o conceptos clave) en torno de los cuales se desarrolla el discurso. Estos núcleos conceptuales son:

Hombre (proposiciones 1, 2 y 3)

Orden (proposiciones 1, 2 y 5)

Ser (proposiciones 1, y 2)

Sociedad (proposiciones 1,4 y 5)

Orden injusto (proposiciones 1, 4 y 5).

Comparando estos núcleos conceptuales con los del texto del libro de referencia, encontramos que el texto consta también de cinco núcleos conceptuales, que son: **hombre, naturaleza, corazón humano, sociedad y orden social malo**. Dos de los conceptos clave de la respuesta criterio están en correspondencia exacta con los del texto (hombre y sociedad), dos pueden ser considerados equivalentes en este contexto (ser/corazón humano y orden social

injusto/orden social malo). El quinto es más bien alusivo (orden [de la naturaleza]/naturaleza). La correspondencia parcial de la respuesta criterio con el texto indica que el profesor centró su interés en una parte del texto en torno al concepto de hombre más que el de educación, lo que explica porqué los conceptos de educación y naturaleza, aunque son medulares en la explicación del concepto de educación según Rousseau, no aparezcan como núcleos en la respuesta criterio.

Ahora bien, los párrafos del libro de texto de los alumnos que se refieren directamente al concepto de educación según Rousseau son parte de un subcapítulo que desarrolla el pensamiento de Rousseau y representa lo que Van Dijk llama el "entorno discursivo" del texto (ver anexo n° 2). Éste consta de los siguientes núcleos conceptuales: **moralidad, libertad, estado natural del hombre, familia, pacto social, soberanía y gobierno**. Llama la atención el hecho de que el profesor no haya relacionado el tema de la educación con la perspectiva moral y social de Rousseau, lo que le hubiera permitido contextualizar y justificar el planteamiento del autor en cuanto a la educación. El siguiente cuadro resume la correspondencia (y no correspondencia) entre estos diferentes "textos" (escritos o discursivos) propuestos a los estudiantes para abordar el tema, con base en los núcleos conceptuales de cada uno de ellos.

Correspondencia entre los núcleos conceptuales del texto, el criterio, la interacción en clase y el entorno discursivo

Entorno discursivo	Texto	Respuesta Criterio	Interacción en clase
Moralidad Libertad Estado natural del hombre Familia Pacto social Soberanía Gobierno	Educación <u>Hombre</u> Naturaleza <u>Corazón humano</u> <u>Sociedad</u> <u>Orden</u>	<u>Hombre</u> <u>Ser</u> <u>Sociedad</u> <u>Orden</u> Orden injusto	<u>Educación</u> <u>Hombre</u> <u>Naturaleza</u> Pensamiento humano <u>Sociedad</u> <u>Orden</u>

Los núcleos conceptuales y sus relaciones lógicas nos permiten definir la siguiente configuración temática de la respuesta criterio:

1. La educación es la formación del **hombre** en contacto con la naturaleza.
2. Porque el **hombre** es un **ser** naturalmente bueno.
3. Entonces, el **hombre** debe comprender y seguir sus leyes, su **orden**.

4. Entonces, el **hombre** debe discernir [esta educación] de la educación de la **sociedad** que crea un **orden injusto**.

Como ejemplo, la respuesta criterio señala "*el orden del sistema solar contra el desorden del sistema social*". Pero en clase, el profesor no hace alusión a este ejemplo y se refiere a la armonía de la naturaleza y los derechos y obligaciones dentro del salón de clase, lo que puede indicar una falta de claridad en cuanto a la aplicabilidad del concepto de educación de Rousseau.

En cada uno de los dos grupos que atiende el profesor de filosofía se tomaron para su estudio las pruebas de tres alumnos. En total, son seis casos estudiados a profundidad, precisando que se analizaron las respuestas de los mismos estudiantes en el pretest (primera aplicación de la prueba, antes de estudiar el tema) y en el postest (dos semanas después de haber estudiado el tema) con la finalidad de comparar ambas respuestas y así valorar su estructura discursiva antes y después de estudiar el tema y apreciar el nuevo conocimiento adquirido. Las tres pruebas fueron escogidas en cada grupo tomando en cuenta la distribución de las respuestas con base en una revisión previa de las pruebas, la cual indicó tres tipos de respuestas: unas más o menos correctas (27%), otras relacionadas con la educación pero no con la perspectiva de Rousseau (el 50%); y otras más sin relación alguna con el tema (el 23%) (ver anexo n° 3).

Nuestros seis alumnos son: **Ana, Bety y René**, del turno matutino; **Isabel, Mario y Elvira** del turno vespertino (ver anexo n° 4).

Del análisis semántico de sus respuestas (ver anexo n° 5) y su correspondencia con la respuesta criterio del profesor, se obtuvo la siguiente información:

- a) Mientras que la respuesta criterio elaborada por el profesor contiene 5 proposiciones (enunciados) estructuradas con 20 conceptos y 40 relaciones lógicas (preposiciones y verbos principalmente), los alumnos utilizan entre 2 y 3 enunciados en ambas pruebas; de 3 a 9 conceptos en el pretest y entre 4 y 12 en el postest, lo que indica que contestan a cada pregunta con una sola proposición, sin desarrollar su idea y que cuentan con un léxico muy restringido, tanto después como antes de haber estudiado el tema.
- b) La densidad de sus respuestas es en promedio de 0.37 en el pretest y de 0.35 en el postest. Según el MAP, se considera que existe una coherencia sintáctica satisfactoria (es decir, un equilibrio entre conceptos y relaciones lógicas) cuando la densidad tiene un valor de entre 1.38 y 2. En el presente caso, la alta densidad del discurso de los alumnos indica el uso excesivo de relaciones lógicas, o sea un lenguaje heredado de su matriz cultural que interfiere en el discurso académico. Volveremos sobre este punto en el siguiente capítulo cuando analicemos el lenguaje de la cultura académica.
- c) De los 5 núcleos conceptuales (conceptos clave) del profesor, en el pretest, solamente el concepto de hombre (o sus equivalentes, ser humano o persona) es retomado por los alumnos y en el postest, dos de ellos (hombre y sociedad). En la mayoría de los casos, su discurso se

basa en un marco cultural divergente, es decir que tienen otra representación del concepto; por ejemplo, en el caso del concepto de hombre o ser humano, la respuesta criterio conforme al pensamiento de Rousseau enuncia que “es bueno por naturaleza” y Elvira lo define como “sabio”. Además, se puede usar el mismo concepto (por ejemplo, el de educación) para hacer afirmaciones con significados diferentes. Por ejemplo, “la educación es para formarnos con la sociedad”, dicit Ana, o “la educación es... igual que una regla que tenemos que respetar”, dicit Bety; o “la educación es la forma de ser de la persona...”, dicit Isabel. René e Isabel no supieron qué contestar y copiaron del encabezado de la prueba: “es un seminario de...”, “es un análisis...”. Mientras que el profesor en la respuesta criterio, formuló la siguiente definición: “es la formación del hombre...” Ana y sus compañeros usan un lenguaje oral que expresa propósitos concretos (la educación es para... es una regla), mientras que el profesor y el propio Rousseau se expresan en un lenguaje abstracto para referirse a una idea moral (ver anexo n° 6).

- d) En cuanto a las relaciones lógicas, generalmente no hay correspondencia entre las relaciones lógicas de la respuesta criterio, las de los alumnos y las del texto de referencia. Por ejemplo, no es lo mismo decir “hay que educar en contacto con la naturaleza, - dicit Rousseau – que “hay que educar con la naturaleza”, dicit el profesor en clase; o “educar según la naturaleza” dicit el autor del texto página 122; o “hay que educar conforme a la naturaleza”, dicit Mario. Y una misma relación lógica asociada a diferentes conceptos da otro significado, por ejemplo, Ana habla del hombre “educado conforme a las enseñanzas”. Pasa lo mismo cuando los mismos conceptos están relacionados con diferentes verbos: según Rousseau y el profesor, “la educación es la formación del hombre...”; para Bety, “la educación sirve para la buena formación”. Los primeros denominan el concepto usando el verbo “ser” y alumnos como Bety describen su función usando el verbo “servir” (“sirve para”); de ahí la no-correspondencia semántica. Si, como es el caso en el presente estudio, no hay precisión en el uso de los conceptos y de las relaciones lógicas, no puede haber rigor en la estructura del discurso.
- e) La configuración temática de la respuesta criterio (entendida como síntesis de la respuesta criterio) abarca 4 ideas centrales. Según el MAP, se puede considerar tres tipos de correspondencia: una idéntica cuando el estudiante usa el mismo término que el profesor; otra equivalente cuando usa conceptos diferentes pero sinónimos; y una tercera, alusiva, cuando el concepto usado por el estudiante hace vagamente referencia a los conceptos o relaciones usados por el profesor. En su primera prueba, ninguno de los alumnos elaboró una respuesta exacta, equivalente o alusiva. En la segunda prueba, Isabel dio una respuesta en correspondencia idéntica, en cuanto a la descripción, y equivalente para la explicación del concepto de educación, sin poder aportar un ejemplo de su aplicabilidad; las respuestas de Ana y Mario incluyen elementos de correspondencia parcial (equivalente o alusiva) con una o dos de las ideas centrales de la respuesta criterio. Las otras tres respuestas son sin

correspondencia alguna con la respuesta criterio. Por ser estos resultados los del postest, hemos de constatar que tres de los seis alumnos demostraron no haber asimilado nada del pensamiento de Rousseau, se quedaron con su marco divergente o no pudieron resolver el conflicto cognitivo que les provocó el nuevo conocimiento con relación a su propia representación de la educación, siendo éste posiblemente el caso de Elvira que ofreció una respuesta confusa (“El hombre es sabio, al saber, si no lo es, no ha de ser”) (ver anexo nº 7).

- f) Niveles epistemológicos de las respuestas. De acuerdo con el MAP, se considera tres niveles que indican la precisión del discurso: el nivel descriptivo, el explicativo y el aplicativo. El primero es básico y se refiere a la definición del concepto mismo; el segundo consiste en establecer relaciones más o menos complejas según las exigencias del nivel y grado educativo; el tercero está relacionado con la aplicabilidad del concepto y permite demostrar la asimilación de dicho concepto a diversas circunstancias, reales o hipotéticas. En el caso de Ana y sus compañeros, solamente Isabel ofreció una descripción y una explicación exacta del concepto de educación según Rousseau; Ana y Mario dieron una explicación parcial; y Bety, René y Elvira no aportaron ninguna información relacionada con el tema. Estos tres alumnos se quedaron con su marco alternativo, divergente, o un marco confuso (ver anexo nº 8).
- g) En términos de organización conceptual, entendida ésta como el ordenamiento de los conceptos, núcleos conceptuales, relaciones lógicas y configuración temática, principalmente, según el MAP, ésta se clasifica en tres tipos: si es precisa y lógica, se puede hablar de un marco conceptual; si es aproximativa, se trata más bien de un marco referencial; y en el caso de una organización deficiente, de un marco nocional. En el postest, Isabel es la única alumna que responde a las preguntas con un marco conceptual preciso. Ana responde parcialmente con un marco referencial aproximativo. Mario da elementos de respuesta de manera más bien alusiva, lo que indica un marco nocional. Bety y René no recuerdan nada del tema estudiado y se quedan con su pensamiento divergente, o sea con su marco alternativo. Elvira anda perdida, dando una respuesta confusa, probablemente en conflicto entre su pensamiento divergente y el nuevo conocimiento (ver anexo nº 8).

Estos datos se presentan en forma sinóptica en el cuadro siguiente.

Análisis semántico de las respuestas

Elementos	Respuesta criterio	Respuesta alumnos	
		<i>pretest</i>	<i>postest</i>
Proposiciones	5	2-3	3
Conceptos	20	3-9 (prom. 6)	4-12 (prom. 8)
Relaciones lógicas	40	8-25 (prom. 18)	14-31 (prom. 24)
Densidad	0.50	0.37	0.35
Núcleos conceptuales	5	1-2	1-2
Configuración temática	4 ideas principales	Sin correspondencia	C. Parcial c/1-2 (3 al.) C.nula (3 al.)
Ejemplos	Sistema solar Sistema social	Formación moral y social (4 al.) Capacidad para aprender (2 al.)	Según Rousseau (1 al.) Form. moral (2 al.) Sin ejemplo (3 al.)
Niveles epistemológicos	Descriptivo Explicativo Ejemplificativo Otro	- - - -	2 al. (1 parcial) 2 al. (1 parcial) 0 3
Organización conceptual del discurso	Marco conceptual Marco referencial Marco nocional Marco alternativo Marco alt. confuso	- - - 4 2	1 1 1 2 1

Pasemos ahora a observar el desarrollo de las sesiones de clase durante las cuales se estudió el tema de la educación según Rousseau (dos en cada turno, ocho horas en total).

El patrón dominante de trabajo del profesor es desde el inicio de la sesión poner a los alumnos a trabajar en equipos de 6 u 8, para que lean y discutan las páginas del libro de texto del programa oficial que indica (incluye citas textuales de

obras, biografías, comentarios y ejercicios). Mientras tanto, sentado frente a su escritorio, pasa lista y al mismo tiempo llama uno por uno a los alumnos para revisar sus tareas sacadas del mismo libro, llamándolos por su número de lista. Pude observar que no hay trabajo de equipo sino que cada cual lee individualmente, solamente algunos y principalmente las mujeres, llegan a comentar con su vecino o vecina. Queda la duda si platican acerca del tema o de cualquier otra cosa porque el maestro está ocupado en revisar tareas en su rincón. Terminado el registro (más que revisión) de las tareas, el profesor se levanta, se acerca a los equipos y pregunta si hay dudas, preguntas. Si no hay, toma la iniciativa de dar una explicación como la siguiente:

- *Recuerden que estamos estudiando la evolución del pensamiento humano. Ahora vamos a ver el cambio del pensamiento del siglo de la Ilustración, que abre el pensamiento a la época moderna.*
- *¿Del periodo qué?, pregunta una alumna..*
- *Recuerden que vimos con Maquiavelo cómo el pensamiento se renovó y se dejó el pensamiento del medioevo.*

Allí terminó la explicación y el grupo sigue con la lectura individual y en voz baja. Solamente una alumna se anima en leer en voz alta con su vecina. El profesor se retira a su escritorio, algunos conversan, otros se distraen y vagan con la mirada perdida. En general, se mantiene un ambiente relajado, los alumnos se quedan sentados a gusto en su butaca, esperando pacientemente que termine la sesión.

En la primera de las dos sesiones, el profesor utilizó el pizarrón para contextualizar históricamente el tema: sin borrar las ecuaciones que llenan el espacio, ocupa la esquina derecha del pizarrón más limpia y traza una raya horizontal que divide en cuatro segmentos, escribe en silencio de izquierda a derecha en cada segmento: *Grecia - medioevo - renacimiento - siglo 16, 17 y 18*. Luego da una breve explicación acerca de cada periodo y termina:

- *Con la Ilustración, éste es el nuevo pensamiento hacia la educación. Educar a la sociedad beneficia a todos.*
- *¿Preguntas?*
- *Para el jueves, terminaremos de explicar. Van a leer lo que es Rousseau. De la página 116 a 120. La educación va a ser el tema central porque parte de un concepto de hombre y de sociedad.*

Las páginas que acaba de señalar el profesor explican el contexto histórico-social del siglo XVIII y el concepto de hombre en la época de la Ilustración. Sigue la biografía de Juan-Jacobo Rousseau y su pensamiento con relación a la educación, el pacto social, la soberanía y el gobierno en general; y finalmente, algunos ejercicios de autoevaluación. Ya distraídos y algunos de ellos parados, los alumnos escuchan las indicaciones y se retiran, sin comentarios. El profesor sin prisa, mete su cuaderno y su libro en su portafolio; risueño, platica brevemente con algunos alumnos y sale.

En la segunda sesión, sigue la misma dinámica, los alumnos acomodan sus butacas en círculos sin mucho orden, sacan su libro y se ponen a leer o platicar mientras el profesor llama a revisar individualmente las tareas. Unos treinta minutos después, se levanta y pregunta:

- A ver, ¿cuál es el concepto de hombre para Rousseau?

Una alumna lee la respuesta del libro:

- *El hombre es naturalmente bueno y el vicio proviene del orden social luego hay que educarlo en contacto con la naturaleza.*

Sigue el maestro:

- *¿Y porqué dice esto Rousseau, que debemos respetar la naturaleza?*
Silencio.

- *Por los vicios de la sociedad, adelanta una alumna.*

- *Entonces - pregunta el profesor - ¿porqué hay que reordenar? Recordemos a Aristóteles: hay que reordenar lo que está desordenado. Y ¿qué es lo que está desordenado? Bueno, vamos a poner orden en el salón. ¿Quién llega tarde por ejemplo? Recuerden, habíamos quedado... necesitamos de reglas. Dice Rousseau que el mal viene del orden social. ¿Porqué? ¿Porqué el mal viene del orden social? Porque es contrario a la naturaleza. El hombre se tiraniza sin cesar, contra lo natural. ¿Qué sería lo natural al llegar al salón? Por ejemplo al entrar a clase, qué exigen? Reclaman sus derechos. A ver, cuáles, díganme un derecho... (Sin esperar respuesta, sigue): El derecho a aprender. Las obligaciones, la de estar aquí, entrar a clase, a participar. Hay una relación entre derecho y obligación. Si llegaron tarde, porqué quieren que los califique? ¿Qué hay que hacer para que el hombre aprenda y de manera más natural? Imitar la naturaleza. Y ¿qué es la educación según la naturaleza?*

Un alumno lee una oración de una cita textual de Rousseau, página 122:

- *Hay dos tipos de dependencias: la de las cosas, que nace de la naturaleza, y la de los hombres, que se debe a la sociedad...*

El maestro se dirige hacia el pizarrón y escribe (sin borrar lo que fue escrito en la clase anterior):

COSAS (arriba), NATURALEZA – DEPENDENCIA – HOMBRE (abajo) y explica:

- *Tenemos dos tipos de dependencia: la de las cosas y la de los hombres. Veamos las características de cada una. A ver, ¿cuáles son las características del hombre?*

Invita a los alumnos a participar con una lluvia de ideas y apunta en el pizarrón de manera desordenada y con una letra casi ilegible lo que dicen los alumnos sin haber borrado lo que está escrito.

- Ahora, ¿cuáles son las características de la naturaleza?

Sigue el profesor:

- *Armonía y sus leyes inviolables, no perjudiciales. La naturaleza no perjudica, la naturaleza Ahora comparemos las características más positivas. Lo importante en la naturaleza es su cura. Revisemos las características del hombre, más que tolerante, es intolerante.*

Regresa al ejemplo de la impuntualidad y termina comentando:

- *Puede uno violar las leyes humanas. No se puede violar las leyes naturales. Ahora, ¿cómo se puede educar según la naturaleza? 1) siguiendo su orden, 2) construyendo un orden en su ser, 3) para que sepa discernir el orden injusto de la sociedad, con sabiduría, desarrollar nuestro ser interno, nuestra conciencia. Cómo ser compañeros, seres sociales, con sentimientos. Educar es aprender a discernir. El hombre es naturalmente bueno, amante del bien y la justicia. La naturaleza hoy dicen que hay que dominarla, no hay que armonizarlos con ella. Pero sí hay que armonizar esos dos mundos. ¿Preguntas?*

No hay. Ya es hora de salir. El maestro recuerda el siguiente tema para la próxima clase. Todo mundo se retira tranquilamente, con aparente indiferencia. La dinámica grupal arriba descrita puede resumirse de la siguiente manera:

Dinámica de trabajo en el aula

Trabajo en equipo	Trabajo en grupo
<p>50 % del tiempo</p> <p>Lectura individual en silencio Lectura grupal en voz baja Plática en voz baja principalmente</p>	<p>50 % del tiempo</p> <p>Explicación del profesor Preguntas del profesor Preguntas de los al. (1 por 7 del prof) Respuestas de los al. (4 por 3 del prof) Uso del pizarrón: el profesor, 1-2 veces por sesión los alumnos, nunca Dinámica grupal: 0-1 por sesión</p>

En términos generales, el temperamento tranquilo del profesor favoreció un ambiente relajado pero su interacción con los estudiantes fue más bien dirigida y

generalmente los estudiantes no tomaron la iniciativa de intervenir. Formularon en promedio una pregunta por siete de parte del profesor. Contestaron a la mitad de éstas y la otra mitad, las contestó el propio profesor, sin esperar la respuesta de los estudiantes. Fue el único que utilizó el pizarrón. El trabajo en equipo fue más aparente que real puesto que no fue acompañado de la atención del profesor; en vez de representar una oportunidad para compartir ideas, opiniones o interpretación del texto, significó más bien una situación pasiva de espera para la mayoría de los estudiantes.

Comparando su explicación oral en clase con la respuesta "criterio" elaborada con anticipación, hay que reconocer que el profesor hizo una referencia bastante exacta al texto estudiado, aunque no incluyó en la respuesta criterio dos de los conceptos clave (educación y naturaleza) que son medulares en la explicación del concepto de educación según Rousseau; de hecho, centró más su atención en el pensamiento de Rousseau que en su concepto particular de educación. No utilizó los mismos ejemplos en la respuesta criterio que en clase (un sistema solar armonioso contra un orden social injusto, en la respuesta criterio; la armonía de la naturaleza y el orden en el salón de clase, en el aula). En clase, no hizo alusión al entorno inmediato del texto estudiado (es decir al resto del subcapítulo dedicado al pensamiento de Rousseau), lo que hubiera ayudado a los alumnos a entender la perspectiva del autor con respecto a la educación, por la relación que establece Rousseau entre la educación, la familia y la sociedad, teniendo así la posibilidad de articular el planteamiento de Rousseau con el marco referencial alternativo de los alumnos (la educación moral desde la familia y su función de socialización). El macrocontexto histórico aludido en clase, por más interesante que fuera, no facilitó la comprensión del tema.

La participación de los alumnos en clase fue mínima, tanto en equipo como en grupo. Su lenguaje escrito adolece varios defectos con relación al lenguaje científico. Todavía en el nivel medio superior, cuentan con un léxico muy restringido. En segundo lugar, describen generalmente de manera parcial, no explican y menos ejemplifican para demostrar que pueden aplicar este concepto a una situación real. La mayoría de ellos (cinco de seis) no relaciona las cuatro ideas centrales del tema estudiado.

Además, es relevante destacar que los alumnos que dieron su propio concepto de educación expresaron de manera muy clara su conocimiento previo, con un alto contenido moral, que van Dijk llama marco alternativo. Equiparan la educación a la forma de ser, el comportamiento, aluden a los valores sociales como son el respeto y, de manera especial, el respeto a los mayores. Varios señalan la educación recibida en casa como la más importante; son menos los que hacen referencia al desarrollo de la inteligencia, de habilidades y de los conocimientos. En pocas palabras, para la mayoría de los estudiantes, la educación es prepararse a vivir en sociedad y saber "comportarse".

En suma, solamente Isabel entendió el tema a nivel teórico, pero no pudo ejemplificarlo, es decir, demostrar su aplicabilidad. Ana y Mario aprendieron "algo" relacionado con la educación según Rousseau. Bety y René se quedaron con sus ideas previas y Elvira no pudo más que expresar su confusión con respecto al tema estudiado.

Trataré de explicar este diagnóstico en el siguiente capítulo.

1.4. Quienes son Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel

Aprovecho las vacaciones de fin de año para visitar a Ana y sus compañeros en sus lugares de origen (ver anexo n° 9). Todos expresan su sorpresa al ver que cumplo con la visita prometida y me reciben muy bien. Todas las mamás estaban enteradas que “tal vez” vendría una maestra.

ANA

Ana tiene 17 años, es de Tepechicotlán, un pueblo a media hora al sur de Chilpancingo, tiene 5 hermanos. Viaja todos los días a Chilpancingo porque no quiere separarse de su mamá pero le gusta mucho el ambiente de la prepa donde ha conocido a mucha gente. Tiene problemas económicos en su casa y no está segura de poder seguir estudiando después del bachillerato. Por lo pronto, ayuda a su abuela a hacer pan.

- Veo poco la televisión, algunos programas familiares de Televisa pero prefiero escuchar música, de todo menos rock. Me gusta escribir poemas, imagino cosas que me han pasado... Mi papá es campesino y siembra maíz, frijol y jícama, principalmente.

Para llegar a Tepechicotlán se deja en Petaquillas la carretera federal en dirección de Acapulco y se entra a una estrecha carretera que sigue una profunda cañada y desemboca en un pequeño valle donde se encuentra el pueblo pegado al cerro dominando las fértiles tierras de cultivo regadas por el río Azul. Me llama la atención el alto grado de deterioro ecológico del lugar, entre lo más visible dos basureros al aire libre y antes de llegar a la zona habitada, el agua espumosa color café que sirve para el riego.

El pueblo se aprieta contra la falda pedregosa del cerro. Más que calles, son corredores que suben y bajan de una casa a otra. La mayoría de las casas son de material o de bajareque, con techo de teja o loza. Ana me explica que las tierras de regadío que divisamos desde arriba son ejidales, excepto cuatro grandes parcelas que pertenecen a los dueños de la antigua hacienda que dejó un recuerdo doloroso por el maltrato que daban a los peones, “*muchas veces pagados solamente con algo de comida para sus familias*”.

El día que la visité me acompañó para que conociera el lugar, empezamos por la iglesia donde se venera a una virgen pintada en una piedra de unos veinte centímetros de alto y diez de ancho que hallaron unos albañiles escarbando “hace mucho tiempo, no se sabe cuando” en las afueras del pueblo. “Parece que es milagrosa y es motivo de mucha devoción en la región”. Después, vamos a ver otra capilla a la orilla del pueblo, escondida en una espesa vegetación a un lado de la “caja” que capta el agua del cerro rico en manantiales. Nos cruzamos con varias personas, intercambiando el saludo, dos hombres están sentados en el piso tomando cerveza. Un anciano corretea unos ocho marranitos que están criando para la fiesta del próximo año. Un burro amarrado está esperando a su dueño. El altoparlante llama a los grupos de danzantes para ensayar. Ana participa en la danza de los Chinelos:

- Es una de las danzas más tradicionales de aquí, las demás son la de los Manueles, de los Diablos y de los Pescados... Pero es bien lamentable que un profesor de la prepa no nos dé el día 12. Nos va a hacer examen... Debería de saber que todo mundo festeja a la Virgen y que uno se va a desvelar el 11 y bailar hasta la madrugada del 12... Los mariachis llegarán desde las 2 de la mañana.

Al regreso de la capilla, entramos a su casa subiendo varias gradas que se adaptan a los caprichos de las rocas del lugar. Es una construcción de material de un piso con azotea, está recién pintada con pintura de agua color morado claro. Encontramos a la mamá atizando la leña en un fogón alto, a un lado de una enorme pila de agua cubierta por una lámina. A mano izquierda, unas tres gradas llevan a una salita amueblada por unos estantes llenos de adornos y en el centro una televisión de pequeño tamaño. A los pocos minutos llegan sus dos hermanas mayores con sus respectivos hijos de algunos meses a unos tres años de edad. Hablamos de la fiesta de la Virgen y de la familia. La mamá con orgullo me explica que:

- Todos los mayores (cuatro) llegaron a estudiar la prepa, aunque yo apenas terminé la primaria... Todos nos ayudamos, Ana y su hermano mayor le ayudan a mi mamá a hacer pan, yo apenas fui a cuidar al nietecito cuando lo operaron, todos le ayudamos al mayor cuando construyó su casita... El chiquito no ayuda en la casa pero sí va al campo con su papá. Ayer regresó muy cansado porque sembró cebolla...

Ana me ofrece agua fresca y galletas, los sobrinitos están felices, las galletas se acaban pronto. Al despedirme, la mamá me agradece el interés que tengo por su hija. Nos volveremos a ver pronto.

BETY

Bety tiene 17 años. Es de El Potrero, un rancho a dos horas y media de Tecoaapa, un municipio de la región de Costa Chica, a cinco horas al sureste de Chilpancingo.

- Yo quería estudiar, salir, conocer a mucha gente... Estoy a gusto en la prepa... Vivo con dos hermanas que trabajan y me costean mis estudios, también me ayuda un hermano que trabaja en Estados Unidos... Me gustaría estudiar medicina, para ayudar a mi gente... Mi papá es campesino, siembra maíz, frijol, calabaza y jamaica... Somos diez hijos... Me gusta ver telenovelas aunque no sea diario, escuchar música, a mí sí me gusta el rock y también a veces me siento inspirada para escribir mis reflexiones acerca de lo que me pasa.

Se llega a su queblo por un escarpado camino de terrecería donde sólo entran camionetas. Pasamos un río caudaloso donde las mujeres lavan y los niños juegan con toda libertad. Admiro las enormes parotas que ofrecen una generosa sombra entre el río y el camino. Más adelante, los colores del campo se hacen

más variados, contrasta el ocre de las milpas secas con el rojo oscuro de las plantas de Jamaica y el verde intenso de la vegetación silvestre. El polvo que alza el vehículo quita algo del encanto que emana del paisaje. El camino es como una serpiente que nunca acaba de subir la falda del cerro, de repente baja, pasa un vado y vuelve a subir en el cerro siguiente.

El día que fui a verla, la encontré trabajando para su tía con sus primos y primas en una parcela de jamaica, limpiando la flor. El pueblo se ve humilde, las casas son de bajareque, dispersas. Una cancha de básquetbol y una pequeña capilla están en el centro de la comunidad. Las calles están apenas trazadas, los animales andan libres buscando su alimento. El silencio y el calor del mediodía se imponen y los chivos se quedan a la sombra de los árboles. Su casa es de bajareque con techo de teja y piso de tierra, con un corredor frente a la calle. Es de un solo cuarto alargado, al lado derecho de la puerta están unas sillas de plástico ordenadas contra la pared, una hamaca atraviesa el espacio central; a la izquierda, una cortina esconde las camas y en la esquina derecha, oscura porque no hay ventanas, se encuentran algunas cajas de refresco y productos de abarrotes para la venta. El fogón y la pila de agua con el fregadero están en el patio trasero. No se ven muebles ni televisión.

Una breve plática con los papás me permite entender la importancia que tienen para ellos los estudios de sus hijos. El hijo mayor terminó su carrera y se fue a los Estados Unidos, otro está estudiando con Bety en Chilpancingo, los demás hijos "que son muchos" están en la casa, estudiando en el pueblo la primaria o la telesecundaria que es la única oportunidad para muchos niños que desean seguir estudiando. La telesecundaria tiene buena fama puesto que muchos de los que estudian con este sistema entran a la preparatoria. El esfuerzo financiero es grande pero vale la pena, "ahora, ya no es el maíz el que deja sino el ganado". Acepto un vaso de sabroso chilate y me despido, la camioneta está esperando.

De regreso, nos vamos por otro camino, igual de pedregoso pero menos solitario. Pasamos por varios ranchos donde se siente la pobreza, mucha basura, bardas improvisadas y deterioradas, casitas de bajareque, las pocas casas de material son señal de que hubo emigración al norte para poder construir. El chofer de la camioneta acusa a las autoridades municipales de corrupción y de tener abandonadas a las comunidades y de "ni siquiera darle mantenimiento a los caminos... Por eso, la gente está tan aislada y no confía en nadie".

ELVIRA

Elvira tiene 16 años, también es de Costa Chica, su pueblo Tlaxcalixtlahuaca está a una hora y media de San Luis Acatlán y a unas seis horas de Chilpancingo. Es una tradición en su familia que los hijos se vengán a estudiar la preparatoria a Chilpancingo, renta un cuarto con unas primas.

- En un principio, yo trabajaba de empleada doméstica pero tuve que dejar porque no podía llegar a tiempo a la escuela... Estoy contenta en la prepa pero extraño los ríos y el calor de mi región... Aquí me falta tiempo... Quiero estudiar psicología para ayudar a los demás.

Confiada en las indicaciones de Elvira, me animo a ir a visitarla en coche acompañada de parte de mi familia. La autopista hasta Acapulco es la primera etapa del viaje, la más cómoda. Sigue la segunda por la carretera federal hasta Marquelia, un pueblo importante de Costa Chica. De ahí, desviamos hacia San Luis Acatlán por una carretera local relativamente plana y derecha. Ya pasaron unas tres horas y nos falta la última etapa por terrecería que durará unas dos horas y media.

A la salida de San Luis Acatlán, nos encontramos con maquinaria pesada que está abriendo la futura carretera hacia Tlapa (capital regional de la Montaña de Guerrero) y Puebla, como parte del Plan Puebla-Panamá. Nos llenamos de polvo durante varios kilómetros y de repente, dejamos de ver milpas y campos de jamaica y descubrimos una zona boscosa. Tenemos la impresión de penetrar un mundo misterioso donde no hay huella humana. Los pájaros de distintos colores nos distraen, de vez en cuando un pequeño vado nos recuerda que hay agua por esos parajes, pero se imponen el silencio del bosque y el polvo del camino. Por fin, llegamos a Tlaxcalixtlahuaca donde nos espera una sorpresa: para entrar, hay que cruzar un río bastante caudaloso. El coche no pasa, lo dejamos y pasamos el puente colgante llamado "hamaca".

El pueblo está en el fondo de un estrecho valle y a orillas del río. El centro se reconoce por agrupar el comisariado, la iglesia, el kiosco y la cancha de básquetbol. Las calles están pavimentadas. Nos explica el papá de Elvira que el ejido se preocupa por que haya buenos servicios. Se acaba de estrenar un nuevo edificio para el comisariado y se está construyendo una iglesia porque la actual es muy antigua y pequeña. La gente está muy contenta del apoyo recibido por parte de las autoridades ejidales. El centro del pueblo tiene alumbrado público, las casas de bajareque rebocado y techo de teja tienen un aspecto muy acogedor. En las orillas hay casas mucho más humildes de una sola habitación y con techo de palma.

El papá habla detenidamente de la política de explotación racional y preservación de los bosques de parte del ejido y de los múltiples problemas que enfrentan porque no faltan quienes intentan hacer caso omiso de los acuerdos. También platica acerca de la vida del campesino en esos rumbos, de la ayuda oficial que no llega como ellos quisieran, de la presencia de los zorros, tlacuaches, tigres y venados no muy lejos de ahí.

A pesar de sus marcados rasgos indígenas, todo mundo habla español, excepto *"algunos señores grandes que hablan tlapaneco... Pero ahora la gente se mezcla y ya se perdió la costumbre"*.

La mamá con sus seis hijos se la pasa en la cocina y atiende una pequeña tienda de abarrotes integrada a la casa. Aceptamos quedarnos a dormir. En esa misma noche, asistimos a la posada navideña acompañados de Elvira, sus hermanas, hermanos y primas. Es sin lugar a dudas un rito a la vez religioso y profano que refuerza los lazos comunitarios. Cada barrio es responsable de organizar una de las nueve posadas que anteceden la Noche Buena. A las ocho de la noche sale la procesión de una casa y en fila de dos, vela prendida en la mano, se camina hacia la casa que recibirá a los peregrinos que piden posada cantando las letanías a la Virgen María: *"María Santa, ora pro nobis"*, las mujeres y niños adelante, los hombres atrás y a los lados. Se prepara, además del altar,

agua fresca y aguinaldos para todos y varias piñatas para los niños que se rompen después del rezo. Quedo impresionada por la larguísima fila de chiquillos que hacen cola para su aguinaldo y para pegarle a la piñata, ¿serán unos trescientos? Los jóvenes y adultos se reúnen en grupos y platican, algunos parados, otros sentados en la parte exterior del corredor de las casas o en las piedras del camino. Todo mundo se conoce e intercambia saludos y noticias. Se respira un ambiente festivo que la gente disfruta abiertamente, “es que es el mejor momento del año... es la temporada que más nos gusta”. Nos retiramos a las once horas cuando empieza a dispersarse la gente.

De regreso a la casa, encontramos a los papás sentados frente a un pequeño televisor blanco y negro, viendo una película después de la telenovela “Las vías del amor” de Televisa. Comentamos el problema de la falla técnica de la transmisión, los cerros no permiten que lleguen bien las ondas.

El día siguiente, platico con la mamá que está preparando el café de olla:

- Allí vamos con los hijos, con sacrificio pero está bien... Queremos darles su oportunidad... Las cuatro mujeres quieren irse a estudiar la prepa a Chilpancingo (Bety es la mayor)... Son buenas niñas... Bueno, la última es más respondona... Nos reprocha de porqué nos regresamos aquí, que en Acapulco estaríamos mejor... Es que cuando estaban chiquitos mis hijos, estuvimos cinco años en Acapulco trabajando en un restaurant pero cuando falleció mi papá, para no perder las tierras, nos vinimos... pues digo que estuvo bien así...

Me quedo pensativa: esta familia consideró más importante el valor sagrado de la tierra que la posibilidad de una mejor vida en la ciudad.

MARIO

Mario tiene 16 años, viene de San Cristóbal, un pueblo que pertenece al municipio de Chilpancingo y colinda con la región de Costa Grande al noroeste de Acapulco. Se necesitan unas seis horas para llegar.

- Lo que más extrañé cuando llegué a Chilpancingo a estudiar fue la comida... Empecé la prepa trabajando en un videocentro pero tuve que dejar de trabajar por el horario. Ahora me ayuda un hermano mayor que está en el Norte... Mi papá es campesino y siembra maíz, frijol, jitomate y chile... Mis papás quieren que yo sea alguien en la vida... Me gustaría estudiar medicina para ayudar y también tener dinero... Estoy muy feliz en Chilpancingo, solamente me pongo triste cuando dejo a mi mamá porque siempre he sido muy cariñoso con ella...

Viajé con él en autobús el día que salió de vacaciones:

- Ay profe, no sé si le va a gustar mi pueblo, está entre dos ríos, hay mucha agua, me encanta nadar, cruzar de una orilla a otra aunque haya mucha corriente, me gusta agarrar los camarones con el arpón... En los cerros, hay muchas cuevas, dicen que en varias de ellas, hay tesoros, oro que dejaron

nuestros antepasados porque había minas de oro cerca, pero nadie se atreve a ir por ellos porque el diablo se adueñó de ellos, es mejor no ir, pero sí es cierto que hay oro en estas cuevas... También hay serpientes de cuatro cabezas. Cuando nacen tienen una cabeza y ya adultas les salen más. Si se les corta una, salen cuatro. Son enormes, miden varios metros, dicen que la más grande que han visto mide doce metros de largo. Viven en las cuevas y allá nadie las molesta.

El microbús llegó a las ocho de la noche a San Cristóbal. Después de cruzar un puente colgante, llegamos a su casa ubicada a la orilla del pueblo, es de bajareque revocado y pintado de colores vivos por dentro y de blanco por fuera. Al frente, un bonito jardín con plátanos, algunas matas de café, rosales y plantas de sombra.

Los papás no esconden su felicidad al ver a su hijo y me reciben calurosamente. Nos sirven de cenar y nos ponemos a platicar. El papá toma la iniciativa. El primer tema es la familia, resume la historia de cada uno de los cuatro hijos, sus alegrías y sus penas. El segundo tema es Dios, son fervientes evangélicos. Recuerda el pecado original de Adán y Eva que seguimos cargando y "por eso, somos a la vez responsables y libres de decidir cada uno de nuestros actos". El tercer tema es la vida en el campo, las dificultades económicas, la necesidad de emigrar temporalmente para medio arreglar la casa y vivir un poco mejor porque "los precios de los productos son demasiado bajos". Recuerda sus dos años pasados en el Norte compartiendo un cuarto con otros seis compañeros, todos solteros y más jóvenes que él. Con mucha tristeza en la voz, nos explica el alto grado de deterioro moral y corrupción entre los emigrados, debido al alcohol y las mujeres, principalmente. "Si uno no es corrompido, allá se corrompe".

Debido a que hay una sola salida del "micro" a las cuatro de la mañana, me quedo un día entero y otra noche. En la mañana, damos una vuelta al río con la mamá y sus dos hijos, al pasar frente a la casa de una cuñada, la mamá encarga una gallina para preparar un caldo para la comida, pasamos a saludar a las dos abuelitas, encantadas de conocerme. En el caso de la primera, me llama la atención esta mujer de unos setenta años con su vestido rojo intenso y cubierta de alhajas, sentada en el bordo del pretil de su modesta casa de bajareque. Estando a solas conmigo, la mamá me platica de su familia y de su vida, se muestra generosa y disponible con todo mundo. Su tema privilegiado son los hijos, no disimula su satisfacción por tener buenos hijos:

- Ve esta licuadora, me la compró mi hija cuando empezó a trabajar el año pasado, es cajera en Telas Parisinas. No quiso estudiar para ayudar a sus hermanos y que ellos sí puedan tener una carrera. La estufa, es su regalo de Navidad de este año, apenas estoy estrenando... El estéreo, es mi hijo, el que se fue al Norte que nos mandó el dinero. Nos manda cada mes, y no crea que poco, no... que 400, que 600 cuando puede, aunque no gane mucho... Vive bien y sin problemas porque está con una comunidad de evangélicos.

Me platica sus andanzas con su esposo desde que se casaron, buscando siempre mejorar su suerte: algunos años en Toluca, de empleados en un restaurante, otros más en Acapulco y finalmente regresaron al pueblo, se quedaron a vivir un tiempo con los suegros. *“Él se fue unos dos años al norte... Hace poco compramos esta casa y estamos a gusto...”*. Se respira el amor en esta casa.

En la noche, toda la familia se baña, se cambia y vamos con un hermano de la mamá a ver la telenovela de 9 a 10 *“En las vías del amor”* porque no hay televisión en la casa y el tío tiene “Sky”, lo que contrasta con la sencillez de la casa. Al igual que en la mayoría de las casas visitadas, no hay muebles, solamente sillas, camas y uno que otro estante para adornos y recuerdos. Los niños andan descalzos en el piso de tierra a pesar del frío. Nos ofrecen chocolate caliente con galletas. Terminada la telenovela, nos despedimos y volvemos a cruzar el puente colgante, ayudados por la luz generosa de la luna llena, nos acompañan el canto de los grillos y el murmullo del agua del río. Hace *“frito”*... Disfruto este ambiente solemne de la noche que agudiza los sentidos.

El día siguiente, me voy con el microbús que sale a las cuatro de la mañana. La luna llena transforma este viaje de cuatro horas en un sueño despierto en un ambiente algo mágico. Sombras y luces se alternan de la manera más caprichosa e inesperada entre los árboles, las cañadas y las curvas del camino, ligeras nubes de niebla llenan los espacios entre las faldas de los cerros que llegamos a divisar desde el camino tortuoso, la luna juega con el chofer, una vez a la derecha, otra vez a la izquierda, nadie habla. Al amanecer, salimos de la zona boscosa y una larga bajada nos conduce hasta la carretera federal. Un autobús que viene de Acapulco nos recoge y seguimos para Chilpancingo.

RENÉ

René tiene 20 años. Viene de Yextla, un poblado ubicado en la sierra del Filo Mayor a unas cuatro horas de Chilpancingo.

- Tenía ganas de estudiar, yo quise irme... Cuando llegué a Chilpancingo vivía con familiares pero ahora estoy en una casa del estudiante, a gusto... Mi proyecto es llegar a ser maestro de educación física... Mi papá es campesino y tengo ocho hermanos... Me gusta leer un poco de todo, principalmente cuentos, escuchar música, de todo menos rock y ver películas de terror... La televisión no me llama mucho la atención.

Para llegar a su pueblo, fui acompañada de un maestro amigo mío que tiene familia en ese lugar. Fue un excelente guía y chofer. Después de una hora y media en coche por una carretera asfaltada llegamos a Filo de Caballo donde empieza un camino de terracería de unos treinta kilómetros hasta Yextla y que significa dos horas y media de viaje. El paisaje es magnífico, sorprendente por su diversidad y la vivacidad de los colores bajo un cielo azul intenso. Alternan los espacios abiertos que dominan la sierra hasta perderse en el horizonte con los bosques de encinos y pinos adornados de arroyos y ríos. Las mariposas y los pájaros de diversos colores y tamaños cruzan el camino. A pesar de que nos

encontramos con varios camiones que bajan madera, no se nota la deforestación, al contrario veo con gusto muchos árboles jóvenes de un verde claro y brillante.

Poco antes de divisar Yextla al fondo de un pequeño valle, las laderas están cubiertas de milpas secas y en muchas de ellas, los hombres y niños se apuran en pizar las mazorcas que juntan en costalillos para transportarlas con caravanas de burros y mulas o en camionetas de redilas. La gente es orgullosa de su comunidad, la más importante de la sierra después de Tlacotepec. Tiene buenos servicios de electricidad, agua en abundancia, calles pavimentadas, una escuela secundaria y un Colegio de Bachilleres. En la noche uno sale a sentarse en el umbral de su puerta a platicar con vecinos y amigos. El cielo estrellado, el clima templado y el silencio inspiran paz y tranquilidad. Todo mundo coincide en que *"aquí se vive bien"*. Me invitan a pedir mi cambio de adscripción como maestra para ir a colaborar con la juventud de la región.

Al visitar la iglesia del pueblo, alegremente pintada de un amarillo fosforescente y verde oscuro, nos encontramos con el señor cura que amablemente nos comenta su dedicación a las 35 comunidades que circundan Yextla, la nobleza de la gente, su conciencia cada vez mayor acerca del medio ambiente y la preservación de sus recursos forestales. Nos explica que lo espiritual va de la mano con lo material y que él personalmente colabora en esta toma de conciencia colectiva. Ésta sí, es una buena noticia para mí.

Llegamos a la casa de René ubicada en una calle céntrica con mucha pendiente, es de tabique, con techo de teja y piso de tierra, da la impresión que el proceso de construcción ha sido lento y todavía le falta. No hay puertas interiores ni muebles, sólo algunas sillas de plástico a un lado de la puerta, una mesa y una máquina de coser a la vista. El papá, además del trabajo en el campo se dedica a destilar mezcal en una cabaña a la orilla del pueblo. La tecnología mecánica es primitiva: dos hombres se dedican a alimentar el fogón para calentar el corazón del maguey machacado y fermentado y provocar la evaporación del alcohol en un tambo de madera, el cual inmediatamente regresa al estado líquido gracias al agua fría que llega por un canalito de madera y cae en la tapa del tambo. El mezcal sale por un tubo de plástico y llena lentamente un botellón también de plástico. *"La gente de las comunidades nos trae el maguey y nosotros aquí sacamos el mezcal. Nos pagan el trabajo con un poco de mercancía y nos ayudamos con eso..."*

La mamá de René se preocupa por su hijo:

- El mayor no quiso estudiar y al terminar la secundaria, se fue al Norte. Espero que él sí estudie alguna carrera, que no pierda su tiempo allá... Es que uno no sabe qué están haciendo y cómo van... Yo sí voy de vez en cuando a verlo en la prepa, pero rápido porque no tengo dónde quedarme...

Escucho una vez más, sorprendida por tanto amor, ilusión y esperanza de parte de esta humilde familia. Me hospedo en casa de una tía del profesor que me acompaña, relativamente cómoda. Tres de los hijos están en el Norte y están ayudando a remodelarla. Hay piso de cemento. No hay muebles pero un buen aparato estéreo y una televisión a color. A las nueve de la noche, con la tía y una

vecina, vemos la telenovela “En las vías del amor”. Mi cultura televisiva se está ampliando.

ISABEL

Al día siguiente, vamos a visitar a Isabel a Heleodoro Castillo, un rancho a una hora y media de Yextla. Isabel tiene 17 años, terminó su educación básica en la telesecundaria de la comunidad.

- Mi papá es campesino y dedica una parte de su tiempo a la venta de la madera... Mi mamá dice que está bien que estudie la prepa para seguir con estudios superiores... Estoy pensando en contaduría... Hasta hace poco, trabajaba en una tienda de abarrotes pero tuve que dejar por el horario y era demasiado el trabajo... Me gusta la prepa a pesar del desorden que hay, tanto de los maestros como de los alumnos... Me gusta mucho escuchar música instrumental y baladas y también las diversiones que hay en Chilpancingo como el museo, el zoológico y el cine.

Viajamos en una camioneta recién traída de Estados Unidos por un primo de mi guía. Escoltados con otros cuatro señores del lugar y con narcocorridos como música de fondo a todo volumen, nos adentramos todavía más en la sierra. Pasamos por un lugar llamado El Pedregal que según los lugareños es el territorio favorito de los tigres, pumas y uno que otro león, pero precisan: “no los del zoológico, sino que son más pequeños”. Después de subir largo rato en medio de una vegetación baja, entramos nuevamente en el bosque y repentinamente bajamos hasta el fondo de una profunda barranca donde se anida el pueblo de Isabel. Un microclima semi-tropical permite la presencia abundante de plátanos y una vegetación densa rodeada por bosques de pinos y ocotes. La mayoría de las casas son de madera, algunas de ellas pintadas de colores alegres.

La casa de Isabel está hecha de material y madera, con piso de tierra y techo de loza. Tiene dos cuartos, uno que hace oficio de sala con una mesa. En la pared cuelgan dos cuadros de paisajes y una foto. El otro cuarto es la habitación de dormir con dos camas matrimoniales. No hay muebles. Atrás, en un patio cercado por tablas, está la cocina, su fogón tradicional, una mesa y varias sillas de madera donde comen los niños. Gozan de una vista preciosa frente a la falda arbolada del cerro. No se ve estéreo ni televisor.

Cuando llego, Isabel está en la iglesia ayudando a adornarla para la celebración del Año Nuevo, es una modesta construcción de madera que pertenece a la Iglesia de la Luz del Mundo. Vamos a visitarla. Hablo con la esposa del ministro que me explica que ellos también son educadores, pero espirituales, para que “regidos bajo el temor de Dios, sean mejores ciudadanos y mejores cristianos”.

De regreso a su casa, la mamá de Isabel me sirve un sabroso caldo de gallina, platicamos un rato. Su gran preocupación es que su hija termine bien su prepa:

- Uno está lejos y no se da cuenta muy bien pero su papá va a verla y le deja algo de dinero... Me da mucho gusto saber que va bien... Uno quiere lo mejor para sus hijos...

Una vez más me llama la atención tanta generosidad, tanto amor materno, en medio de tanta pobreza material.

Después de visitar a esos seis alumnos, saco unas primeras conclusiones generales:

1. Todos ellos son hijos de campesinos, pertenecen a familias numerosas y tradicionales, con la mamá dedicada al hogar. Sus viviendas son humildes, sólo Ana tiene una casa construida de material y con piso de cemento. Y me viene a la mente una primera reflexión: La Universidad Autónoma de Guerrero que se autodenominó un tiempo "Universidad-Pueblo" sigue siendo una universidad popular, la única opción para la juventud campesina del estado. ¿Qué tan conscientes estamos los universitarios de nuestra función social?
2. La familia es La-Gran-Institución que da seguridad, afecto y una solidaridad incondicional, principalmente de parte de los padres. Las madres, todas, están totalmente entregadas a sus hijos. Las comodidades materiales pasan en segundo término: no hay muebles en la casa, el piso es de tierra, pero los hijos se van a estudiar a la capital.
3. La cultura mediática está presente pero no de manera abrumadora. Son las mamás las más adictas a las telenovelas, no los jóvenes. Parece ser que es una de las pocas distracciones que tienen. Los hijos prefieren la música.
4. El valor de la tierra está muy presente. A pesar de que "ya no da como antes", se habla del trabajo en el campo con mucho amor y respeto, las quejas van contra el gobierno y las autoridades corruptas. Pero, "gracias a Dios, tenemos con qué comer".
5. Los estudios, la ilusión de que los hijos sean "alguien en la vida" es una preocupación central de los padres de familia. Es el gran mito movilizador de los esfuerzos y de la solidaridad de padres y hermanos.
6. Religión y cultura están íntimamente relacionados. En cada pueblo, lo primero que me llevaron a visitar fue la iglesia, es el centro de la vida comunitaria. La construcción, la reparación o el mantenimiento de la iglesia siempre fue uno de los temas de conversación con mis huéspedes.
7. La emigración, "El Norte", está presente en todos los pueblos y en más de la mitad de las familias que visité. Cualquier mejoría en la vivienda tiene que ver con un miembro de la familia que se fue "par'allá" y la mitad de los estudiantes cuenta con el apoyo de un hermano que emigró.

Ésta es la matriz socio-cultural de nuestros alumnos, éste es su mundo, físico, social, cultural, su mundo real y simbólico. Éstas son sus referencias culturales, heredadas y asumidas inconscientemente en forma tanto individual como colectiva.

1.5. Quienes son los profesores

Con sólo cuatro preguntas y un dibujo, conseguí una amplia información acerca de la historia socio-cultural de los profesores de la escuela preparatoria n° 42. Un cuestionario fue entregado individualmente a 45 de los 50 maestros de base de la institución. Lo contestaron libremente 22 de ellos. (ver anexo n° 10)

La primera pregunta permite ubicar el origen socio-económico y cultural de los profesores de la escuela. El 81 % de ellos pasó su infancia en el medio rural, en una casa de adobe, bajareque, o más humildemente todavía, de zacate, incluso los que crecieron en una de las principales ciudades del estado. El 19 % tuvo casa de cemento. La mayoría de las descripciones son sencillas, concretas. Algunas incluyen recuerdos, juicios de valor, sentimientos y emociones diversos, generalmente positivos. Una maestra recuerda la violencia intrafamiliar vivida que no quiere repetir ni con sus hijos, ni con sus alumnos; otro, el sufrimiento diario de la pobreza. La mayoría la describe como una etapa de libertad, de seguridad, de convivencia familiar y de contacto con la naturaleza. Un maestro se siente "afortunado de tener aun conmigo a mis padres que sin poseer nada, pretendieron para sus hijos lo mejor y lo lograron con humano placer". Otro confiesa que "siempre hablo de mi cuna humilde. Como no lucho por tener sino por ser. Me gusta ser positivo, alegre y dicharachero... Soy un artista... me gusta la docencia...". Una maestra ofrece una emotiva descripción de su infancia y del afecto materno que la nutrió:

Mi casita materna (porque mi padre estuvo siempre alejado de nosotros) fue siempre muy humilde, sencilla, con el dulce e imperecedor amor de mi madre, siempre tan fuerte, estricta y cariñosa, quien veía por mis tres hermanas, dos hermanos y yo, siendo la cuarta hija. Crecí bajo su cuidado y cuidándonos mutuamente, los más grandes a los más pequeños. Siempre con limitaciones económicas y casi sin ver a mamá hasta en la noche o a veces nos dormíamos sin escucharla llegar. Tenía tres trabajos como secretaria taquimecanógrafa pero los domingos nos llevaba a la playa o al cine, con los seis hijos.

Otra maestra recuerda ciertos detalles de su casa de adobe:

No había estufa ni refrigerador, se cocinaba en ornillas (sic) de piedra y braseros que le llamábamos chimenea, mi tía abuela hacía tortillas con masa que iba a moler al molino... Creo que mi infancia fue agradable.

Otro testimonio de una infancia pobre pero feliz está reportada por otra maestra:

Vengo de una familia pobre pero con mucho amor, mi padre, un jornalero que no sabe ni leer ni escribir pero que con su experiencia sabe lo que una gran persona preparada, mi madre, costurera que le ayudaba a mi papá en el sostén de los cuatro hijos.

Pero no todos comparten estos recuerdos positivos. Varias respuestas expresan cierta confusión o inseguridad, como la siguiente en la cual el profesor, ni se atreve en hablar en primera persona:

Era uraño (sic), retraído, inquieto, introspectivo, se dominó el miedo y se avanzó en el trato social, actualmente se vive progresando y a la expectativa (sic)". Otro describe su casa "una casa campesina con paredes de varas forradas de lodo de barro, techo de zacate y piso de tierra... No había servicios como electricidad, agua potable (teníamos un pozo). Se cocinaba con leña y se iluminaba con petróleo. A los 9 años, salí y sólo he regresado de visita.

Ciertamente, las historias individuales son diferentes, pero se puede notar que la mayoría de los profesores de esta escuela comparten un origen rural y pertenecen a familias de escasos recursos. Solamente dos profesores son hijos de maestros y tuvieron condiciones más favorables, cuando menos económicamente hablando.

Los dibujos son muy variados, casi todos llenan la hoja puesta a su disposición para describir "la casa donde crecí". Tres hicieron un dibujo pequeño y otros tres dejaron la hoja en blanco. Pocos maestros vieron el significado simbólico del dibujo y se limitaron a respuestas directas y concretas: la casa como hogar, espacio de seguridad, de cuidados, de amor, de educación moral, principalmente. Resaltan detalles interesantes como el fregadero en el patio, la barda y sobretodo el baño que para la mayoría era, como lo describe poéticamente uno de ellos "de sol y de jícara". Los valores aprendidos más mencionados son: el respeto, la responsabilidad, el trabajo, la disciplina. La pobreza es un referente común, junto con el deseo de superarla. Una maestra resume de manera muy ilustrativa la filosofía de la vida que le heredó su madre:

Ahora a 5 meses de que nos dejó añoro tanto su presencia física pero me ha dejado un ejemplo: "hija, yo siempre he sido muy fuerte. No estoy sola, Dios está siempre conmigo. Nunca hay que decir no puedo. No tengo miedo a la muerte, ya quiero descansar. Nada te vas a llevar cuando te vayas. Y un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar.

Una maestra resume en cuatro puntos las enseñanzas que recibió de su casa:

- 1. La libertad con responsabilidad que mis padres me dieron hoy se refleja con mis hijos.*
- 2. El haber mucho amor familiar me permite tener una comunicación excelente con los alumnos.*
- 3. No supe de golpes ni maltrato, eso se refleja en mi persona y el trato con los demás.*
- 4. Me enseñaron a ser responsable, hoy trato de serlo mucho mejor.*

Un maestro sintetiza su herencia en dos aspectos:

Soy una artista, canto, bailo, declamo, cuento anécdotas, soy alegre; y me gusta la docencia, vivo cada día con mi público, cuando amanece, soy un nuevo ser, amanezco, pensando primero en el creador del mundo y luego reviso mi quehacer cotidiano.

Generalmente, los profesores valoran de manera muy positiva su educación familiar. Las palabras de un maestro resumen esta actitud:

Recuerdo con cariño la casa paterna en el pueblo, pero me encuentro relativamente satisfecho de mi progreso y superación personal". Otro confiesa "la influencia en cuanto al gusto que siento por las plantas y todo lo que se relaciona con la naturaleza.

Sin embargo, algunos de ellos mencionan aspectos negativos como este profesor:

A veces, muchos regaños para que hagan sus obligaciones de quehacer y de estudiar. A veces, muy estricta [la familia]." Otro recuerda que "me trató mi madre con mucha violencia y la relación con mi padrastro fue terrible". Otro más lamenta "un débil carácter motivo de complejos".

La relación de su historia personal con su vida actual de docente fue plasmada de las maneras más diversas: desde el comentario general e impersonal como "me motivó para superarme" hasta el compromiso personal, como por ejemplo:

En la relación con mis alumnos y alumnas, tratando de entender sus vivencias, sus problemas, para sacarlos de depresiones y aprovechar todos los conocimientos que están recibiendo para construirse una mejor vida.

Otras respuestas más breves señalan "responsabilidad y respeto a los demás", o "entender a la educación como un valor familiar". Otras respuestas son más bien confusas, como la siguiente:

Sobre todo la libertad de enseñar, la manera de aplicar el ingenio, esto repercute en la enseñanza de hoy, de cómo hacer que el maestro aplique el ingenio a los alumnos de cómo obtener los conocimientos necesarios para la educación.

Aprendieron

la disciplina, el orden y la responsabilidad como condiciones necesarias para trabajar con los alumnos(as) en las aulas", " a (...) promover actitudes positivas que puedan hacer del alumno una persona honrada y trabajadora, con una cultura amplia que le ayude a superarse y ser un buen ciudadano

que cumpla con la sociedad y pueda influir en ella con buenos valores humanos.

Otro entiende la educación y la práctica docente

como una forma de mantener el equilibrio con la naturaleza, algo que desde luego procuro que mis alumnos retomen.

Un solo maestro hace referencia a su formación profesional:

Más que la influencia familiar, mis ideas sobre la educación las fui adquiriendo y desarrollando en la secundaria y normal, sobre todo mis lecturas extraclase de autores soviéticos como Makarenko y latinoamericanos como Anibal Ponde, Martí y otros.

Un maestro, por haber emigrado de su pueblo a México a los ocho años, se quedó con la convicción de que "las cosas cambian". Entonces, como docente,

trato de que mis alumnos entiendan y puedan explicarse que las cosas están cambiando constantemente. Que las "visiones" que tienen sobre su realidad, no permanecen en el tiempo.

Una maestra dice que su historia personal

ha influido mucho porque la casa donde crecí fue de carácter integradora donde todos estábamos alegres y contentos, y en mi práctica docente trato de darle ese toque de sabor.

Otra, sensible a los problemas de los jóvenes opina que

cuando veo a un muchacho que va mal en sus estudios inmediatamente lo relaciono como que se encuentra en una situación de falta de amor, de comprensión por parte de sus familiares más cercanos...

Y opina acerca de la respuesta de los profesores:

Por lo general estos muchachos necesitan de mucha delicadeza en el trato. Desgraciadamente en la prepa la mayoría de los profesores son metódicos, muy técnicos y no son susceptibles a las necesidades interiores de los alumnos. Hay muchos niños desorientados pero... lo primero que debe cambiar es la conciencia de los profesores, pero esto es muy difícil porque para lograrlo, tendrían que aceptar su estado actual, su 'conciencia dormida' y querer comenzar a crecer espiritualmente, humanamente... Y querer tratar a los chavos como si fueran sus propios hijos.

Considerando el valor sociológico de estos cuestionarios, me permito reproducir en forma íntegra cuatro de ellos, respetando la ortografía, la

puntuación, la presentación, junto con los dibujos correspondientes. El primero representa el sector de los profesores de origen más humilde. El dibujo habla por sí solo. El profesor n° 2, además del interés que ofrece su respuesta, dibujó dos casas: la de su infancia y la actual. Es de notar la importancia que da a los sanitarios, símbolo de progreso. Tanto la respuesta como el dibujo del profesor n° 3 expresan con mucho detalle el contexto familiar y cultural compartido por muchos de los docentes de esta escuela: un espacio pobre materialmente, pero rico en valores y significados. El cuarto representa el sector minoritario de los profesores (19 %), hijos de maestros de primaria y que crecieron en un ambiente urbano.

Profesor n° 1.

Pregunta 1. No contestó.

Pregunta 2.

La casa donde crecí fue muy humilde: paredes de barro, con techo de teja y orcones (sic) de madera. La casa de hoy es de material de concreto. La pobreza donde viví me sirve hoy para superarme en la formación cultural moral y económica.

Pregunta 3.

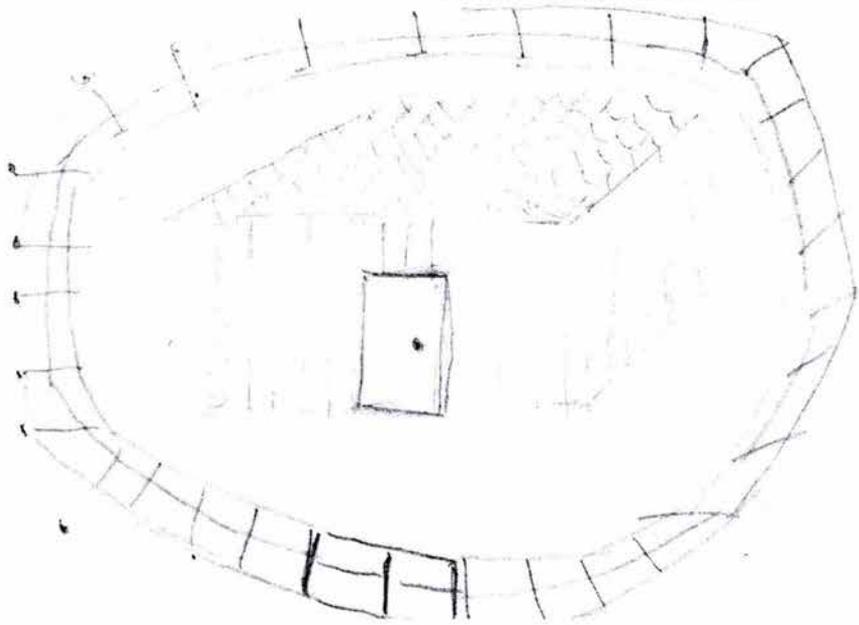
- La responsabilidad en el trabajo en forma puntual*
- Nunca faltar al trabajo docente*
- Preparar siempre para impartir clases*
- La disciplina organizada en el trabajo.*

Pregunta 4.

- Que el trabajo organizado en forma responsable construye al hombre y desarrolla su personalidad.

- El sufrimiento diario por la pobreza de mi infancia, adolescencia y juventud me hicieron revelarme y ser tenaz en el trabajo intelectual superarme para servir mejor a la sociedad y mi persona.

LA CASA DONDE CRECÍ...



Profesor n° 2.

Pregunta 1.

Crecí en una casa, con techo de zacate del temporal de lluvias, el zacate soportado con séllete y baras, todo esto era soportado por vigas de madera, estas a su vez por otras vigas que estaban sobre los orcones (sic) o postes de madera enterrados en el suelo.

Pregunta 2.

La casa donde crecí, al lado de mis padres, me alimentaron, me curaron, me educaron; la casa donde vivo tengo mi esposa e hijos sigo las mismas reglas y costumbres de mis padres.

Pregunta 3.

- a) *Practico la religión católica.*
- b) *Saludo a las personas como quiero que me saluden.*
- c) *Respeto a las personas como quiero que me respeten.*

Pregunta 4.

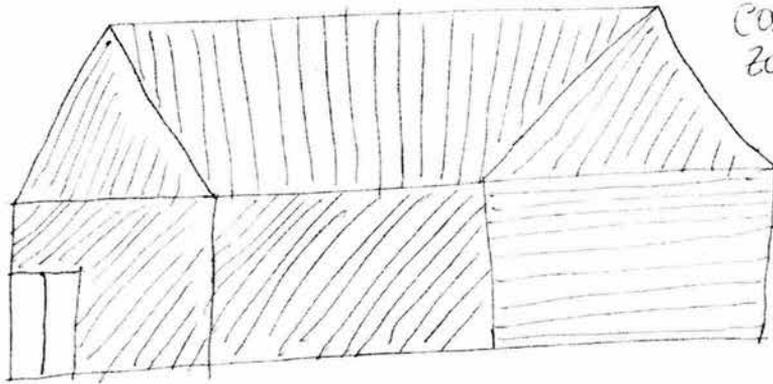
La casa donde crecí influyó:

- a) *creer en Dios*
- b) *respetar a mis padres.*

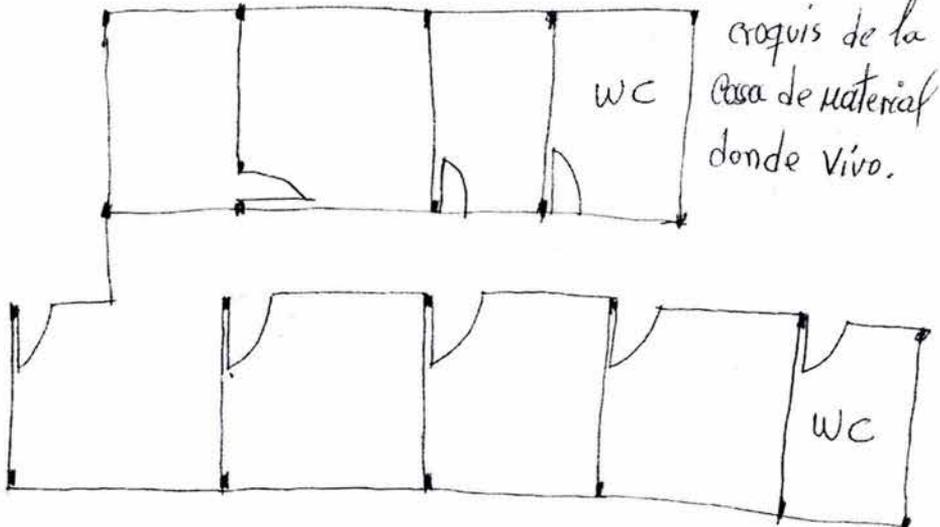
Mi historia personal: quería ser cura, profesor, licenciado o ingeniero.

Educación del aula: que el alumno aprenda y el profesor enseñe.

LA CASA DONDE CRECI...



Casa de
Zacate donde
crecí



croquis de la
Casa de material
donde vivo.

Profesora n° 3.

Pregunta 1.

Era una casa muy humilde hecha de bajareque y tejas con solo una división para la cosina (sic) y el resto para colocar las camas por las noches y recogerlas en la mañana, porque sino se recogían las camas no habia espacio para estar dentro, ya que eramos una familia muy numerosa ambos padres 8 hermanas y 1 hermano.

Lo realmente bello del lugar donde crecí era el exterior de la casa con mucho espacio para jugar y muchos árboles. Junto a la casa estaba un guaje, un toronjo, un granado y un mezquite que servía para poner columpios, havia (sic) corrales de piedra y en algunos espacios con piedras laja que se usaban para sentarse. En el corral que estaba frente a la casa havia (sic) un labadero (sic) y piedras laja para poner la ropa. Era un lugar muy bello con mucho sol, aves, milpas y flores de cempasuchitl.

Pregunta 2.

La casa donde crecí es para mi un bello recuerdo que sirvio para motivarme a estudiar y un dia tener una casa con mas espacios en el interior y aunque no en el exterior pero si con muchas plantas.

En esa casa aprendí muchas cosas de mis padres como el valor del esfuerzo para conseguir lo que me propuse, estudiar.

Pregunta 3.

Responsable. Trabajadora. Honesta. Orgullosa.

Pregunta 4.

De manera positiva porque me motivo para superarme, cuando se es de escasos recursos economicos es muy dificil lograrlo, pero lo logré.

En mi práctica docente trato de inculcar en los estudiantes el valor del esfuerzo y otros valores para conseguir sus metas ya que muchas cosas no se aprenden en la escuela porque la base de la educación es también la familia.

LA CASA DONDE CRECÍ..



Profesora n° 4

Pregunta n° 1

A mi casa se entra por una bajadita empedrada. Esa entrada conecta también a las otras casas de mis vecinos que son también familiares. Es una casa que se presenta por ventanales, dos árboles, un patio de azulejo y laja y un perro. Es una casa de cuatro recamaras, dos baños, dos cocinas y una sala-comedor. Tiene plantas en macetas y muchas luces de colores que nos alegran la pupila en la época navideña.

Pregunta n° 2

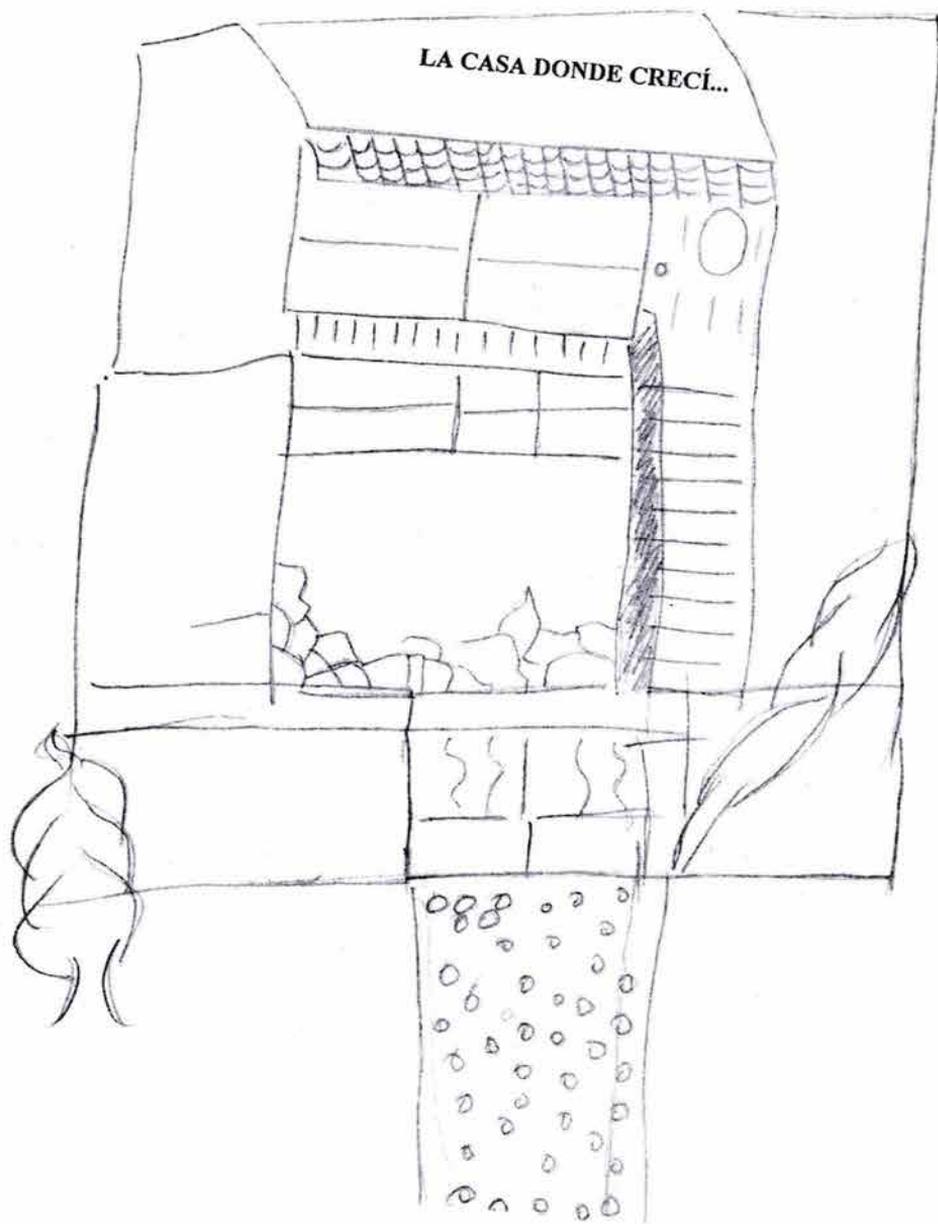
La casa donde crecí es la matriz, las casas donde vivimos ahora, todos los hermanos y hermanas están conectadas con la casa matriz a través de fotografías, del teléfono y por lo menos 10 veces al año, nos reunimos en la casa matriz, a estrechar los lazos familiares. Allí vive mi mamá.

Pregunta n° 3

- *La seguridad de pertenecer a una familia que te apoya de forma incondicional.*
- *Ser bondadosa y solidaria.*
- *Ser responsable y disciplinada en el trabajo.*
- *Orgullo de pertenecer a esa casa-familia.*

Pregunta n° 4

- *Entender la educación como un valor familiar.*
- *Responsabilidad y disciplina para cumplir con el trabajo encomendado.*
 - *Hábito para estudiar (en las madrugadas) para las tareas, exámenes y compromisos laborales.*
- *Mi mamá fue maestra de primaria y también directora de escuela, le entusiasmaba que sus hijos o hijas figuraran en los cuadros de honor con altas calificaciones o que fueran de la escolta de la bandera, o bien que fueran deportistas destacados. La docencia, decía ella, era un compromiso con los niños y con el país.*



En resumen, el lenguaje concreto usado por los profesores para describir su historia, su cosmovisión centrada en su relación con Dios y la naturaleza, la importancia que otorgan a los ritos familiares y los valores que describen con mucha convicción, como son el respeto, la responsabilidad, el trabajo, la disciplina y "luchar no por tener, sino por ser", indican que comparten con los estudiantes la misma cultura popular.

Falta ahora interpretar esta información, establecer las relaciones entre las diversas culturas que se manifiestan en cada detalle de la vida cotidiana de Chilpancingo, de la escuela preparatoria, de los pueblos de los alumnos y sus familias por una parte; y por otra, valorar su aprendizaje en la escuela preparatoria, la cultura de los profesores y la relación pedagógica que establecen con ellos, con el fin de comprender la relación entre esos mundos aparentemente diferentes y sin embargo interconectados.

II. LA CULTURA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Hacia la comprensión de lo que pasa fuera y dentro del aula

Desde cualquier enfoque, la cuestión de la cultura es extremadamente compleja. Se refiere a la dimensión propiamente humana de la realidad y lo humano tiene múltiples facetas y niveles. La racionalidad científica moderna redujo a las ciencias humanas a unas disciplinas "objetivas" y eliminó la dimensión trascendental que caracteriza al ser humano y que tiene que ver con su subjetividad, su conciencia y autoconciencia, su mundo simbólico, reduciendo éste a la simple razón práctica. Este estudio pretende recuperar esta dimensión ontológica perdida y darle su lugar en el proceso de aprendizaje escolar. Esta intención me lleva a reconceptualizar la cultura, el aprendizaje ligado al conocimiento, así como el propio ser humano como ser pensante, consciente de sí mismo, a la vez producto y productor de cultura.

El conocimiento humano es trascendental, no en el sentido metafísico, tampoco en el sentido positivo, sino porque no es absoluto, es movimiento y transformación permanente, trasciende las fronteras del ser individual para acceder a una comprensión cada vez más completa de la realidad como un todo, incluyendo el conjunto de los saberes disponibles. Es trascendental porque se trasciende constantemente a sí mismo mediante el aprendizaje y nutre el pensamiento en un proceso abierto, sin fin.

Ernst Cassirer señala que el ser humano no vive solamente en un universo físico sino también en un universo simbólico gracias a su pensamiento. Es capaz de distinguir signos y símbolos, aptitud exclusivamente humana de la psique. El lenguaje humano es un sistema de símbolos que permite el pensamiento reflexivo. Los mitos representan cierta concepción del mundo o cosmovisión, son otras construcciones simbólicas. El arte como lectura subjetiva de la realidad tiene también este carácter simbólico por ser una elaboración propiamente humana. La religión, como expresión simbólica de nuestros ideales morales supremos, a su vez pertenece a este universo de lo significativo (Cassirer, 2001; 48-70).

No hay otro ser vivo capaz de saber lo que sabe y de hacerse preguntas acerca de lo que sabe, lo que hace y lo que es. El ser humano es consciente de sí mismo y de lo que lo rodea. Es cuerpo, mente y espíritu. El cuerpo es manifestación inmediata, la mente es razón, el espíritu es significado. El cuerpo actúa, la razón explica el qué, el cómo, el por qué y para qué en el nivel práctico, mientras que el espíritu remite al por qué y para qué, no práctico sino ontológico, al por qué del por qué, a lo que da sentido. Esta distinción entre los niveles de la realidad humana es fundamental porque la concepción racionalista moderna reduce la conciencia o espíritu a la mente. Sin embargo, nuestra experiencia directa, más que cualquier teoría, nos convence de que la mente no es más que el sustento material y racional de la inteligencia, de nuestra inteligencia global, significativa, que aprehende, conoce, explica, interpreta, crea, imagina, decide, siente, se emociona, sueña, ama y anticipa mundos posibles. O sea que la inteligencia es mucho más que la sola inteligencia racional exaltada por la cultura académica, es la síntesis de la mente y del espíritu.

El ser humano vive al mismo tiempo en un mundo real y construye un mundo simbólico que da sentido al primero mediante una multitud de signos y símbolos reunidos en un sistema llamado lenguaje. Crea Así su mundo interior. Por ello, se dice que el lenguaje es el sistema simbólico por excelencia, porque permite expresar la realidad humana en sus tres dimensiones, física, mental y espiritual.

El cuerpo tiene su propio lenguaje, gestual, actitudinal, emocional. La mente como razón práctica se interesa por los signos; y el espíritu, más bien por los símbolos. Los signos son representaciones concretas de la realidad: la *tos* es signo de resfriado, el signo + en matemáticas indica una suma. Los signos conforman un lenguaje metafórico de primer grado, fácil de acceso. En cambio, los símbolos, basados en la materialidad del signo, se refieren a "otra cosa" de otro orden de realidad, son metáforas de segundo grado casi siempre sobreentendidas e inconscientes. Algunos símbolos como la cruz (símbolo de sacrificio), la bandera (símbolo de unión nacional), una rosa como símbolo de amor son reconocibles pero cualquier palabra, enunciado o teoría incluye una dimensión simbólica, es decir, una referencia significativa implícita que generalmente no alcanzamos a percibir, menos a explicitar, por tener nuestra conciencia dormida, diría el educador Ramón Gallegos (Gallegos, 1999)

Desde siempre, el lenguaje ha sido por excelencia el sistema de signos y símbolos más relevante del mundo humano porque no solamente da un nombre a cada cosa sino que le da un significado simbólico particular según los contextos geográficos, históricos y culturales. Tanto la realidad subjetiva como la objetiva se expresan y se comunican a través del lenguaje.

En suma, se puede decir que el ser humano se expresa mediante infinitas formas simbólicas como son las expresiones lingüísticas, las obras de arte y demás objetos que le permiten producir, reproducir y comunicar sus pensamientos y sentimientos. La modernidad, mediante los medios masivos y las telecomunicaciones, ha ampliado y modificado de manera extraordinaria el mundo simbólico mediante el lenguaje audiovisual y virtual.

Para Berger y Luckmann, los universos simbólicos son productos sociales que tienen una historia y para entender su significado, hay que entender la historia de su producción. Estos universos simbólicos permiten a cada individuo dar orden y significado a su vida, a su mundo y al mundo en general; legitiman tanto su historia personal como el orden institucional que comparte, legitiman también sus roles cotidianos, sus prioridades y prácticas y los contextualizan. Le inducen sentimientos de seguridad y pertenencia, le permiten corregir su identidad y asignar rangos a los diversos fenómenos en una jerarquía social y culturalmente establecida. Ayudan a cada individuo a ordenar la historia y ubicar los acontecimientos colectivos dentro de una unidad coherente que incluye el pasado, el presente y el futuro, estableciendo una memoria colectiva, un mundo significativo, independiente de las vicisitudes individuales. Le dan una identidad propia en una realidad "*humanamente significativa*" (Berger y Luckmann, 1999; 129-134).

Nuestra identidad, afirma Charles Taylor, es lo que nos permite distinguir lo que es importante para nosotros y lo que no lo es. Esta "*discriminación cualitativa*" de los bienes o valores supremos pasa necesariamente a través del filtro cultural de la comunidad o sociedad particular de la cual somos miembros. Por otra parte,

nuestra identidad individual no es una copia ni un reflejo de la identidad colectiva sino que es la sustancia misma de mi "yo" que me hace a la vez diferente de los otros y parte del "nosotros" que conforma la diversidad social. Mi yo es "*un yo sólo entre otros*"; dice Taylor, no puede describirse sin referencia a quienes lo rodean en el espacio social, físico, geográfico, en sus relaciones y también en el espacio de la orientación moral y espiritual. Mi identidad se elabora mediante un lenguaje de interpretación, muchas veces implícito, en un permanente proceso de interlocución entre yo y los demás, entre yo y nosotros, entre yo y mi comunidad (Taylor, 1996; 50-55).

La identidad personal como tal, se elabora a lo largo de la vida, es una construcción social. La familia, la escuela y la sociedad contribuyen al aprendizaje y a la interiorización de modelos y normas aceptados por la colectividad. Este proceso es complejo porque se da a veces en términos de aceptación, a veces en términos de confrontación, dando como resultado lo que los psicólogos llaman la "*personalidad*" (Ruano-Borbalan, 1998; 16-17). Este proceso es aún más complejo y puede ser conflictivo cuando el individuo se enfrenta a diversos marcos culturales. Tal es el caso de los mexicanos, herederos de culturas de la tradición que ven constantemente trastocados su identidad, su mundo simbólico y sus estilos de vida por la cultura del consumo y la cultura mediática; mientras que, al mismo tiempo, integran en un proceso sincrético permanente estas diversas culturas.

Pero no podemos hablar de identidad, de significados y valores sin hacer referencia a la religión. Clifford Geertz, al igual que todos los antropólogos, reconoce que la religión básicamente "*armoniza las acciones humanas con un orden cósmico y proyecta imágenes de orden cósmico al plano de la experiencia humana*". En otras palabras, la religión no es solamente un cuerpo de explicaciones metafísicas acerca de la naturaleza del ser humano y del universo sino que, desde la perspectiva antropológica, es un sistema de símbolos que establece un conjunto de reglas para ordenar los procesos sociales y las conductas (Geertz, 1991; 89-105).

Por eso es que la religión es uno de los sistemas simbólicos más importantes de la realidad social. Permite dar sentido al mundo y a la vida. Es un sistema simbólico sagrado porque remite a entidades sobrenaturales e inefables, pero existen también sistemas simbólicos profanos como el lenguaje, mitos y ritos, expresiones artísticas y otros símbolos que se conjugan entre sí, ofreciendo significados acerca de la realidad.

Las sociedades de la tradición aportan a través de los mitos una visión sintética de la vida y del universo, con una solidaridad absoluta entre el mundo natural, animal, humano y el mundo trascendental. El pasado, el presente y el futuro están ligados en una continuidad total. La propia muerte no es ruptura sino, al contrario, es garantía de esa continuidad. En este sentido, no hay una diferencia sustancial entre el pensamiento mítico y el pensamiento religioso (Cassirer, 2001; 113-135), mientras que las sociedades modernas rechazan los mitos cosmogónicos y cuentan más bien con mitos y ritos profanos ligados a la vida cotidiana no trascendental. La función mágica del lenguaje metafórico del mito ha sido sustituida por su función semántica.

A pesar de esta diferencia importante entre el mito sagrado (como relato sobrenatural) de las sociedades tradicionales y el mito profano (como modelo ejemplar de la realidad humana) de las sociedades modernas, el mito es *“un elemento esencial de la civilización humana; (...) determina la vida inmediata, las actividades y los destinos de la humanidad”* (Eliade, 2000; 28). Todas las actividades significativas de una cultura determinada como la alimentación, el matrimonio, el trabajo, la educación, el arte o la sabiduría popular están organizadas sobre la base de *“modelos ejemplares”*, ideales, míticos. En consecuencia, como lo señala Mircea Eliade, los mitos son modelos *“vivos”* que dan sentido a la conducta humana y significado a la existencia. No se trata entonces de la acepción usual del término, entendido como *“ficción”* o *“ilusión”*. La sociedad moderna ha creado y sigue creando sus mitos y ritos, en busca de su propia coherencia.

Los mitos van siempre asociados con los ritos porque se extienden, se manifiestan en actos rituales, es decir, repetidos con cierta invariabilidad; responden así a *“una necesidad inherente al hombre de asumir la condición humana, la cual puede traducirse en un intento por liberarse tanto como le sea posible de todo cuanto lo condiciona o, muy por lo contrario, de encerrarse en ese condicionamiento”*. El rito establece reglas, aleja la angustia; se presenta en una serie de comportamientos que reflejan cierta conciencia de la condición humana en un momento histórico dado. Mitos y ritos son sistemas simbólicos, lenguajes: el mito pertenece a un lenguaje de segundo grado, formulado como relato, con palabras; y el rito se manifiesta en un lenguaje directo, de primer grado, en un conjunto de actos (Cazeneuve, 1971; 21-24).

Desde una perspectiva ética, Charles Taylor considera que el lenguaje reflexivo permite dar significado e interpretar nuestros actos, uniendo lo que la razón instrumental pretende separar: lo que es y lo que debe ser. El *deber ser* siempre está presente en nuestros juicios, es nuestro marco referencial, es el trasfondo implícito o explícito de nuestras creencias y actitudes que nos permite interpretar y dar sentido a nuestras vidas. Por ello, Taylor desarrolla su tesis sobre la identidad considerando al ser humano como esencialmente moral, desde una perspectiva kantiana.

De acuerdo con Kant, todos los seres humanos estamos obligados a cumplir principios morales universales, lo que él llama nuestra *“conciencia ética”*. La ley moral, como principio, es universal y trascendente. El ser humano vive experiencias conscientes y esta conciencia es el tribunal de la razón en el sentido de que juzga sus acciones de tal manera que no hay hecho humano sin razón teórica y práctica y sin conciencia ética. Por lo tanto, todo acto humano es moral. El ideal al cual aspira el ser humano es este *“deber ser”*, como la justicia o la igualdad social y precisamente esta dimensión ética del valor es la que orienta las acciones humanas. Samuel Ramos afirma al respecto que la finalidad de la cultura es despertar la conciencia de los valores, más allá de la simple acumulación del saber (Ramos, 1997; 64).

Los valores sociales, las normas y leyes definen la conducta esperada de los individuos miembros de la comunidad, determinan lo que suele llamarse *“las pautas culturales”*. Según Linton, podemos distinguir por una parte las pautas de conducta que conducen a la adaptación y norman el status y la función social del

individuo; y por otra, el sistema de valores que determina las pautas de respuesta emotiva, con base principalmente en creencias. Las acciones y reacciones, basadas tanto en un sistema de valores como en las normas sociales, determinan la conducta de los individuos y sus estados psíquicos y finalmente, orientan su desarrollo tanto personal como social, incluyendo su educación, sus conocimientos y habilidades, su conciencia o espíritu. Ambas dimensiones, la individual y la colectiva, son inseparables por ser interdependientes.

Por su parte, al acercarse a la cultura de la vida cotidiana, Berger y Luckmann estudian la relación entre el pensamiento humano y el contexto social. Plantean que la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que conforma un mundo coherente que incluye innumerables interpretaciones “pre-científicas y cuasi-científicas”. En ellas se sintetizan la experiencia del mundo exterior y la realidad subjetiva interior. Esta realidad de la vida cotidiana se presenta entonces como un universo “intersubjetivo” porque cada cual lo comparte con los demás mediante el lenguaje. En este sentido, el individuo mantiene una relación dialéctica con su entorno social porque, al mismo tiempo, externaliza su realidad interior e internaliza la realidad objetiva, es decir que, por una parte, da una “plausibilidad subjetiva” al orden institucional y, por otra, asume su rol social. En eso precisamente consiste el proceso de socialización de todo individuo (Berger y Luckmann, 1999; 17-121).

En esta lógica, esos autores distinguen dos grandes etapas de socialización del individuo. La primera consiste en una socialización primaria, con el aprendizaje inicial en el seno de la familia y la comunidad, la cual incluye una alta carga emocional. Suele ser la más importante porque constituye la base de la siguiente etapa de socialización, secundaria, en el periodo adolescente y adulto, en la escuela y el trabajo. Ésta última no siempre se armoniza con la primera porque exige nuevos roles, nuevos conocimientos, nuevos significados y comportamientos que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria. De ahí, el problema de la coherencia entre las diversas internalizaciones. Mientras que la socialización primaria fue automática, experimentada con una fuerte carga afectiva y por lo tanto, profundamente arraigada en la conciencia en un proceso de identificación subjetiva significativa, la socialización secundaria es más superficial, menos convincente, más vulnerable. Para que pueda ser una “re-socialización”, se requiere de una “conversión”, una modificación radical de la realidad subjetiva, es decir, de la propia identidad, gracias a otros significantes que legitimen dicho cambio. En este caso, el individuo se enfrenta al dilema de abandonar su identidad anterior o reinterpretarla a partir de la nueva realidad. Pero esta reinterpretación no deja de significar una ruptura en su biografía subjetiva. En términos pedagógicos, está planteado el problema de cómo mantener la coherencia entre los elementos anteriores y los elementos posteriores de la realidad subjetiva de los estudiantes para un aprendizaje significativo, como parte de un proceso igualmente significativo de construcción de su identidad (idem; 164-204).

En el caso de los estudiantes de la ciudad de Chilpancingo, Gro., ellos reinterpretan permanentemente en su vida cotidiana cuando menos tres culturas: una cultura tradicional heredada de la familia y la comunidad rural y asimilada durante su socialización primaria, una cultura moderna urbana, recién descubierta al llegar a estudiar a la ciudad y también una cultura escolar académica, dentro del

aula, que conocen desde su ingreso a la escuela primaria. Esta última les exige conocimientos cada vez más científicos y rigurosos, ignorando las realidades anteriores; de ahí, su problema de no-comprensión del discurso académico.

Revisaré a continuación los mitos, ritos, lenguajes y valores expresados de una u otra forma en el relato del primer capítulo. En un primer apartado, analizaré estos aspectos centrales de las culturas presentes en la vida cotidiana fuera del aula. En seguida, trataré estos mismos aspectos propios de la cultura académica dentro del aula y buscaré su relación con el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

2.1. Cultura y vida cotidiana fuera del aula

Hemos ahora de contextualizar el fenómeno cultural en la vida cotidiana. En las actuales sociedades globalizadas, se da un fenómeno de transculturación que hace cada vez más difícil el estudio diferenciado de una cultura en particular, debido a la superposición cada vez mayor de diversos ingredientes de culturas primarias junto con otros de sociedades más amplias e hegemónicas, dando lugar a culturas híbridas o mestizas como es el caso de México. Por otra parte, la mundialización no solamente tiende a homogeneizar las culturas hacia una cultura global sino a reordenar las diferencias y desigualdades entre sociedades y culturas sin suprimirlas, imponiendo una cultura mediática y consumista basada en la ley del mercado, la cual, sin embargo, no deja de ser interpretada por los receptores.

Desde una perspectiva antropológica filosófica, el problema de la cultura moderna es que todos los marcos referenciales son problemáticos. Hoy, ya no hay certidumbre alguna, la incertidumbre es el paradigma universal, cada persona tiene que descubrir su horizonte moral. El rechazo a lo trascendental aparece como una liberación de la moral dogmática; se pretende recuperar el auténtico valor de la vida humana (satisfacción, autoexpresión, libertad) y se considera la libertad como autodeterminación. Se impone el deseo de felicidad versus el respeto a la ley moral, este *"imperativo categórico"* planteado por Kant.

La identidad moderna, afirma Charles Taylor, se basa en la individualidad y la moral, pero una individualidad reducida al individualismo y una moral limitada a la obligación, al respeto a las leyes, concibiendo así un ser humano material y social, no trascendente, con la pérdida del ser, de sus valores, de su espiritualidad y la reducción de ésta a la sola mente. Al mismo tiempo, la sobre valoración de la vida corriente (trabajo, familia, aspiraciones de autorrealización) conduce a la pérdida de la dimensión ontológica, teleológica, de la vida, es decir, la pérdida del significado último de ésta por la ausencia de *"horizonte"* (Taylor, 1996; 49-68).

En el caso particular de México, modernidad y tradición conviven en grados y formas múltiples y complejas. Para una primera aproximación, nos ayudaremos de las aportaciones de Guillermo Bonfil y Carlos Fuentes.

En su libro *México Profundo*, Guillermo Bonfil explica que la pluralidad cultural puede ser abordada como diversidad étnica (grupos, comunidades), o desde una perspectiva regional (*"nichos ecológicos"* o *"regiones de refugio"*), o contrastando lo rural y lo urbano, o también a partir de la estratificación social y cultural como división vertical en términos de clases sociales (cultura de la

pobreza, desigualdad social y dominación cultural). En *Una civilización negada*, Bonfil desarrolla la tesis de que coexisten en México dos civilizaciones que se enfrentan en un conflicto irreductible - la mesoamericana y la occidental - y que la cultura nacional como ideología oficial, aunque se afirma como mestiza, de hecho impone la cultura occidental y niega la cultura del México profundo que ofrece su propia cosmovisión y sus valores, los cuales conforman "*la matriz cultural*" de los sectores mayoritarios de la población (Bonfil, 2000; 9-36).

Carlos Fuentes no comparte la visión de Bonfil en cuanto a la identidad "*esquizofrénica*" del mexicano que lucha por preservar su identidad india, sino que admite el proceso de mestizaje irreversible que se dio desde la Conquista y que hoy prosigue para consolidar una identidad moderna, plural e incluyente. México como sociedad plural, es desde su perspectiva "*una sociedad contradictoria, capturada entre la identidad tradicional y la alteridad moderna, entre la aldea local y la aldea global, entre la interdependencia económica y la balcanización política*", pero afirma que, al fin, "*todos somos mestizos*" (Fuentes, 2000; 16-28).

Hoy, el polo de atracción es la cultura material popular de Estados Unidos, llamada cultura de masas, cuyos símbolos más impactantes son la Coca Cola, la comida rápida de MacDonal y Kentucky Fried Chicken, la vestimenta con sus universales "blue jeans" o pantalones de mezclilla, tenis y gorras, sin descuidar los medios masivos de comunicación, principalmente la televisión y el Internet que Arnold Bauer llama "*bienes globales*". Todos ellos contribuyen a crear nuevas identidades en la sociedad de la comunicación global (Bauer, 2002; 263-284).

Esta cultura de masas centrada en el consumo está penetrando aceleradamente en todos los rincones del país. Hace tiempo que los camiones de la Coca Cola llegan a donde ningún otro transporte se atrevía y en esta última fase del desarrollo económico neoliberal, las transnacionales alimenticias están invadiendo y arrasando con las tradiciones locales; las modas efímeras, los productos desechables, los cosméticos son los nuevos criterios para medir la modernización de las masas. Guerrero y Chilpancingo en particular por su marginación tardaron más a "modernizarse", pero nuestras autoridades se enorgullecen de los avances espectaculares de esta última década, a pesar de que más de la mitad de la población permanece al margen de la cultura moderna, reivindicando una rica tradición cultural a pesar de su escandalosa pobreza económica.

Veamos el caso de Ana y sus compañeros, con un pasado rural, un presente urbano y un futuro incierto, pero inscrito en la lógica actual de la emigración a la ciudad o al Norte con la posible renuncia a los valores tradicionales para insertarse en la lógica de la sociedad de masas y su cultura material. Cabe aquí preguntarse qué papel juega la Universidad para despertar las conciencias frente a este dilema, que no debería serlo, sino que debería representar la oportunidad para formar hombres y mujeres críticos y comprometidos en la construcción de un futuro soberano.

2.1.1. Mitos, ritos y religión de Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel

En el estado de Guerrero, conviven de manera a la vez contrastada e integrada el mundo rural con el urbano, la cultura moderna con la cultura de la

tradición. En Chilpancingo, la arquitectura revela una historia con vestigios de los tiempos prehispánicos y coloniales y la anarquía de las construcciones revela una modernidad incipiente y poco planificada. El mercado central, con sus cientos de puestos y sus escalinatas y pasillos invadidos por los pequeños comerciantes sentados en el piso, es al mismo tiempo un tianguis a la usanza prehispánica y un centro comercial moderno. La nueva plaza comercial con tiendas de autoservicio, restaurantes y cines es la novedad que aportó el nuevo siglo. Puentes, nuevas avenidas al sur de la ciudad con sus semáforos y glorietas anuncian la capital del futuro. Mientras tanto, las estrechas calles del centro están saturadas de coches y peatones. Los murales de los edificios públicos exaltan la historia milenaria del país, del estado y de la ciudad con sus tradiciones siempre vivas. El rito anual del "Pendón" es una síntesis de esta historia, da identidad a la comunidad de la capital del estado que todavía respira aires campiranos con sus danzantes, sus caballos y su música de viento. La danza más popular es la de los tlacololeros cuyo origen remonta a los olmecas.

¿Qué significa cargar con una herencia de tres mil años? Aunque la mayoría de la gente no esté consciente de ello, la memoria colectiva mantiene vigente esta tradición agrícola del tlacolol (parcela para sembrar). La feria que sigue al Paseo del Pendón tiene un acento a la vez festivo y comercial, con sus espectáculos, corridas, juegos infantiles y puestos de todo tipo; *"hasta los productos importados son bien aceptados"* reconocen los organizadores. La cultura local se une a la global y la asimila, los plásticos compiten con los artículos artesanales de palma, yute, piel o barro; y las hamburguesas, con los tacos.

Arnold Bauer explica cómo es que somos lo que comemos, compramos, producimos y usamos y cómo la cultura moderna ha sustituido la cultura humana por la cultura material (Bauer, 2002). Ésta es una tendencia en la cual se ve envuelta la gente que vive en la ciudad pero si nos adentramos en el Guerrero profundo de donde vienen Ana y sus compañeros, descubrimos otro mundo, el de la tradición donde no es el consumo ni el dinero los que rigen las conductas. Sus casas son de bajareque, el piso de tierra, no hay muebles, y ellos vinieron a la capital a estudiar a la Universidad. Sus padres se quedaron en el pueblo para no perder su derecho sobre la tierra de propiedad ejidal o porque quedaron decepcionados de la vida urbana. El mito del progreso como un "deber ser" moral se impone por encima del éxito medido con bienes materiales.

En plena sierra, los señores afirman sin titubeo *"aquí se vive bien"* y no se puede dudar de ello, el ambiente que se respira lo demuestra. Una vez ahí, la naturaleza tan generosa con sus ríos, su vegetación, su cielo estrellado, su brisa, su calor que penetra la piel como un bálsamo que lo sana todo, hace olvidar a uno el polvo del camino. La sensación de paz en las casas penetra inmediatamente al visitante. No olvido el cuadro conmovedor de la mamá sirviendo el caldo de pollo a sus cuatro hijos en la cocina cercada de tablas y echando las tortillas en el comal para dárselas una a una *"bien calientitas"*. Éste es un rito cotidiano profundamente amoroso que nutre a los hijos, tanto física como emocional y espiritualmente.

Entonces, "vivir bien" no se mide solamente con indicadores cuantitativos estilo INEGI. El progreso no es solamente material, los padres no solamente aspiran a "más" sino a "mejor" para sus hijos desde una perspectiva moral de la vida que pasa por la religión. Se respira un aire de confianza y se nota hasta cierta

alegría en la serenidad de los padres. Para Ciancaglini, la confianza es el instrumento con el que regulamos nuestra relación con el mundo. Además, tener confianza en uno mismo implica también ser capaz de generarla en los demás. Es una forma de comunicación vital: hacia uno mismo, es fuente de reflexión y alegría; y hacia los demás, nos lleva a tomar decisiones y a actuar. Como expresión del sentido común, nos permite rebasar la acción meramente racional porque nos da la capacidad de juzgar, decidir y actuar confiando en nuestro sentido común. La propia alegría generada por la confianza es un afecto que potencializa la capacidad de actuar adecuadamente, expresa el impulso que tiene el ser humano por la vida. Y esta alegría profunda no depende en absoluto de la riqueza material, "es un indicador inexorable de vida inteligente" y va de la mano con el amor (Ciancaglini, 2002; 252-264).

Comprobé también que cada pueblo tiene su iglesia y su kiosco, generalmente pintados de colores vivos. Es notable la diversidad de los grupos religiosos, católicos principalmente, pero también evangélicos o de la "Luz del Mundo", entre otros. La gente expresa abiertamente su fe. Su cosmovisión es esencialmente religiosa: Dios, la Virgen, los santos son los maestros de este mundo y nuestros protectores: Dios no solamente nos creó sino que nos cuida ("a mí, a mi familia y a todas las personas del mundo"), la Virgen intercede a nuestro favor para mandarnos la lluvia, San Juan Tadeo es el experto en situaciones difíciles. Son los mitos cristianos, ligados a la religión monoteísta revelada por Jesús hace dos mil años. Este sistema de creencias sirve para saber qué decisiones tomar, cuándo actuar y cómo pensar adecuadamente; puede verse como un asunto de sentido común. Algunos dirán como un obispo que cita Ciancaglini que no podía hablar de ética, de justicia, solidaridad, libertad y demás, sin una convicción religiosa o la creencia en un Dios personal. Sin embargo, reconocía que hay personas éticas, con convicciones morales, aún sin creer en Dios. Además, ¿cuál es ese Dios, pregunta Ciancaglini, en el que cree la mayoría de la población pero que no va a misa, que manda bautizar a sus hijos pero no se confirma, cuál es el Dios de los científicos? Más allá de los dogmas, la fe consiste en creer en lo que no se tiene pruebas (idem; 225-237).

Más que de religión como dogma institucionalizado, convendría hablar de religiosidad, como dimensión espiritual del ser humano. Es la conceptualización que ofrece Viktor Frankl, un prolífico psiquiatra austriaco, cuando se refiere a la "conciencia espiritual".

En su obra *El hombre en busca del sentido último*, con el ilustrativo subtítulo *El análisis existencial y la conciencia espiritual del ser humano* (Frankl, 2002), advierte que "existe un sentido religioso profundamente enraizado en las profundidades inconscientes de todos y cada uno de los hombres" y hace referencia a Einstein quien afirmó que ser una persona religiosa es haber respondido a la pregunta: ¿Cuál es el significado de la vida?. Es en este sentido amplio de espiritualidad o conciencia profunda, y no como religión institucional, que debemos entender lo religioso o espiritual. Queda la opción de ser miembro de alguna institución religiosa o no. Hasta los agnósticos y ateos demuestran ser espirituales porque lo espiritual no es más que "lo que hay de humano en el hombre" (idem; 35).

Frankl explica cómo en el psicoanálisis, el hombre se limita a tomar conciencia de su instinto y pulsiones reprimidas, mientras que en el análisis existencial (llamado logoterapia) que practica, de lo que toma conciencia el paciente es de lo espiritual o existencial de sí mismo, en términos de responsabilidad. De tal manera que lo que emerge, no es una pulsión o instinto, sino la toma de conciencia de sí mismo. Desarrolla así una psicología profunda, es decir, una psicología del inconsciente, considerando que la frontera entre el consciente y el inconsciente es sumamente permeable, fluctuante y variable y que, por otra parte, el espíritu no es solamente consciente sino también inconsciente. Nuestra tarea es hacerlo cada vez más consciente. En este sentido, *“la existencia auténtica – plena - estará presente allí donde el ser humano decida por sí mismo, no donde se vea conducido a ir”*. Plenitud significa entonces la integración de lo somático, lo psíquico y lo espiritual. *“Mientras sigamos hablando sólo de mente y cuerpo, la plenitud nos seguirá dando la espalda”* (idem; 21-43).

Esta postura teórico-práctica no es pues retrógrada o premoderna, sino que tiene que ver con la evolución de los niveles de conciencia de los cuales habla Ken Wilber. Si la modernidad permitió un avance en cuanto liberó al ser humano del dogma religioso pero lo redujo a un cuerpo y una mente-máquina, ahora se trata de integrar nuevamente, sobre la base de los avances de la ciencia y lo mejor de la tradición, las tres dimensiones fundamentales del ser humano para recuperar su humanidad. Solamente así, podremos dejar atrás nuestra cultura moderna frustrante, violenta y destructiva, y construir una cultura sustentable. Este tránsito consiste en pasar de un nivel de conciencia de primer grado (que alcanza a ver solamente lo fenoménico) a una conciencia de segundo grado (que integra lo fenoménico con lo ontológico, la ciencia con la religión, lo local con lo global hasta lo cósmico) (Wilber, 2000).

La cultura religiosa de Ana y sus compañeros combina sin mayor conflicto su religión cristiana con los mitos prehispánicos: el mito del hombre de negro, de la mujer de blanco, los nahuales, el tiempo mítico indeterminado (“no se sabe cuando” pero sucedió). El diablo también está presente y hace inaccesibles las cuevas donde se albergan las culebras. Los jóvenes llegan a la capital para estudiar pero traen con ellos su herencia cultural, algunos de ellos no creen, bueno, creen que no creen, pero..., otros afirman abiertamente su fe y critican a sus maestros que insisten en que Dios no existe. Después de tres años de preparatoria y cuatro o cinco años de estudios superiores, su marco referencial necesariamente tiene que evolucionar o transformarse, pero para muchos de ellos, sigue básicamente el mismo, las dedicatorias que escriben en sus tesis profesionales son ilustrativas: *“Gracias Señor por darme todo lo que necesito”*.

Sin embargo, aunque ésta es la cosmovisión más común entre los estudiantes con quienes conviví, no es la única. Otros estudiantes valoran más bien el sacrificio de sus padres, principalmente de sus madres, o expresan una conciencia social que los compromete para *“romper el muro de pobreza”*. Otros más están envueltos en el mito del progreso *“para ascender en el áspero y arduo sendero de la hombría”*.

Si entendemos la cosmovisión como *“una visión estructurada en la cual los miembros de una comunidad combinan de manera coherente sus nociones sobre el medio ambiente en el que viven y sobre el cosmos en que sitúan la vida del*

hombre" (Broda, 2001; 16), observamos en esta diversidad de concepciones de la vida y del mundo el permanente proceso de transformación de los referentes en el cual "se articulan estructuras y creencias antiguas con nuevas formas y contenidos" (idem; 30). Al mismo tiempo, esta mezcla es parte de la misma cultura popular que comparten esos estudiantes guerrerenses. Es de subrayarse que ninguno se identifica como indígena, "la costumbre se perdió" junto con la lengua. La llamada cultura moderna, como marco general de la vida contemporánea, lleva el sello de varios mitos: principalmente el de la razón, de la objetividad, de la racionalidad científica, del progreso circunscrito al consumo de bienes materiales (Zubieta, 2000; 191-242). Los jóvenes que llegan a Chilpancingo para estudiar en la Universidad se enfrentan a esta realidad desestabilizante que nunca se toma en cuenta para explicar el problema de reprobación y deserción.

Chilpancingo es una ciudad que está introduciéndose en la modernidad sin renunciar a la tradición. El rito anual del Pendón es la síntesis de su historia cultural y el 12 de diciembre, aunque sea una fiesta religiosa nacional, también es una fecha ritual. Sabiendo que el rito, por su carácter repetitivo, es un factor de conservación de los elementos más tradicionales de una cultura, se puede observar el gran interés de parte de Ana y sus compañeros por participar en estas festividades, sean éstas profanas o religiosas. "Todo mundo festeja a la Virgen" y "tenemos que ensayar y desvelarnos". "El 12 de diciembre es la fiesta más esperada en el pueblo."

De hecho, no se puede oponer tajantemente los ritos sagrados de los profanos, el tiempo profano está ligado al tiempo sagrado; el calendario litúrgico se articula con el calendario cívico y viceversa; son las mismas danzas las que se repiten tanto en honor a la Virgen como para celebrar el Pendón, "la Fiesta de las fiestas". Los ticololeros, los diablos, los chinelos son los que invariablemente nos recuerdan nuestras raíces culturales. El cristianismo ha asimilado elementos precristianos y con Jesús ha sustituido el tiempo mítico por el tiempo histórico. El simbolismo religioso, sagrado, expresa la trascendencia del ser humano y el rumbo del propio universo hacia el reino de Dios, la perfección, el Hiperbien. Lo sagrado es "lo inefable, lo irracional, el misterio, lo majestuoso, lo sublime, el lazo imposible entre deseo y pavor, placer y angustia, es lo inquietante.", mientras lo profano es "la constante búsqueda de equilibrios, orden y forma" del grupo social fuera del templo, dándole un sentido a la vida práctica cotidiana (Ramírez, 1995; 303-305). En este sentido, aún las fiestas profanas son una metáfora de la búsqueda de trascendencia de lo cotidiano para hacerlo soportable. En el mundo desacralizado de hoy, las fiestas, sean éstas profanas o religiosas, son actos de resacralización de la vida, manifestación de la identidad colectiva que se resiste a ser subsumida por la cultura unidimensional de masas.

Si bien la modernidad con su visión objetiva de la realidad rechaza la trascendencia, viendo en ella un obstáculo al ejercicio pleno de su libertad, el hombre puramente racional "es una mera abstracción – afirma Mircea Eliade –, jamás se encuentra en la realidad. Todo ser humano está constituido a la vez por su actividad consciente y sus experiencias irracionales." (Eliade, 1998; 152-153). De alguna manera, queda cierta religiosidad en el hombre moderno, aunque sea en sus expresiones más triviales, con sus propios mitos (el éxito, la libertad absoluta) y ritos (por ejemplo, el rito iniciático a la vida adulta con la fiesta de los

quince años de la hija donde nunca falta la misa o la misa de graduación de los estudiantes universitarios).

En otros términos, la religiosidad en todas sus formas, reconocidas o no, es una aspiración a lo trascendental, al mundo del espíritu. Y Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel comparten abiertamente esta cultura religiosa que les da identidad y seguridad. Al llegar a Chilpancingo, descubren la cultura de masas. Sin embargo, es notable la distancia que mantienen con el mundo urbano moderno. No les llama mucho la atención la televisión, tampoco la discoteca, menos el rock, excepto dos de ellos. Prefieren escuchar música romántica o instrumental. Están a gusto en la ciudad, más por las nuevas amistades y la libertad que encuentran en ella que por lo que ofrece en términos de consumo. Es obvio que su situación económica es una limitante importante.

En conclusión, podemos advertir que Ana, sus compañeros y los estudiantes de la escuela preparatoria n° 42, en su mayoría de origen rural, son herederos de una cultura de la tradición y que, una vez en la ciudad, elaboran sin mayor conflicto sus nuevas condiciones de vida y su pensamiento en una interacción con el medio urbano que les ofrece libertad y estudios universitarios; asumen una conducta adaptativa a un sistema social y cultural en el cual se sienten incluidos, a pesar de que no lo comparten plenamente.

2.1.2. El lenguaje de Ana y sus compañeros

Durante nuestro viaje en el microbús que nos llevó a San Cristóbal, pueblo de origen de René, descubrí un muchacho abierto, feliz de contarme lo que sabía de su comunidad: los ríos, las cuevas, cuentos y leyendas, su familia. Su tono de voz indicaba que era orgulloso de todo ello, era su mundo, se mostraba plenamente identificado con él. Lo mismo hizo Ana cuando me recibió en Tepechicotlan frente a la pequeña iglesia del pueblo; lo primero que hicimos fue visitarla. Me explicó con todo detalle la historia de la piedra milagrosa donde se ven los rasgos de la Virgen de Guadalupe. Me habló de los preparativos del 12 de diciembre con tanto entusiasmo que me dieron ganas de participar con ella para compartir este momento tan significativo de su vida comunitaria. Mario demostró ser más tímido pero con mucha disposición para guiarme en la visita de su pueblo. Después de visitar el centro con su iglesia y su kiosco, dejamos las calles pavimentadas para literalmente trepar estrechos senderos y alcanzar una vista panorámica de todo el pueblo y sacar fotos. Aproveché este momento de gozo frente a un panorama impresionante para hablarme del programa de reforestación de los alrededores puesto en marcha por las autoridades ejidales.

Todos, Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel, fuera de la escuela, se mostraron buenos "platicadores", con un lenguaje fluido, sencillo y directo. Sus explicaciones siempre me parecieron muy claras con un vocabulario adecuado y suficiente. Sus temas de conversación conmigo fueron generalmente relacionados con la vida cotidiana, su vida personal, la de su familia y de su pueblo, con sus tradiciones, costumbres y economía. Demostraron cierta preocupación por la cuestión ambiental. Sentí una buena sintonía y simpatía en nuestra interacción, "cara a cara", como la llamarían Berger y Luckmann. Fue una situación donde "yo" y "el otro" pudimos mediante el lenguaje hacer común la experiencia del otro.

Todos ellos en su contexto particular, no solamente describieron su entorno físico sino que al mismo tiempo “objetivaron” su realidad subjetiva, me dieron una lectura propia de su mundo, con sus propios significados. Su discurso articuló las dos dimensiones de su realidad, la objetiva y la subjetiva. Es precisamente ésta la función del lenguaje en la vida cotidiana: integrar la realidad en cualquiera de sus niveles y dimensiones.

Berger y Luckmann definen el lenguaje como un sistema de signos que posee la cualidad de la objetividad pero tiene su arraigo en la realidad del sentido común de la vida cotidiana. Permite “tipificar” experiencias, es decir, incluirlas en categorías más amplias que adquieren significación para el que habla y también para los que escuchan. Por ello, el lenguaje es el sistema de signos más importante de la sociedad humana porque es, no solamente el vehículo, el instrumento de la comunicación entre las personas, sino que también integra las diferentes zonas de la vida cotidiana en un todo significativo y la trasciende construyendo “*enormes edificios de representación simbólica*” como la religión, la filosofía, el arte y la ciencia. En otros términos, uno “*vive todos los días en un mundo de signos y símbolos*” y se ve constantemente afectado por la interacción con los demás mediante el lenguaje que representa “*ese acopio social de conocimiento que está a nuestro alcance*” (Berger y Luckmann, 1999; 52-60).

Si el lenguaje de la vida cotidiana es un lenguaje de sentido común, importa entonces definir qué es el sentido común para acordarle un significado común. Opto por la definición que nos ofrece Ciancaglini, inspirado por Voltaire y los romanos: “*Sentido común es la capacidad de pensar y actuar acertadamente, con inteligencia, humanidad y sensibilidad, de acuerdo al sistema de juicios y creencias que existe en una determinada sociedad*”. Entendido así, el sentido común es a la vez personal (yo puedo juzgar y actuar en cada circunstancia con un adecuado conocimiento de la sociedad en la cual me muevo) y colectivo, porque me conecta con los demás miembros de la comunidad (conociendo las reglas del juego). En pocas palabras, el sentido común es juicio y acción.

Esta concepción del sentido común nos permite revalorar el lenguaje, los juicios y todos los actos de la vida cotidiana, que expresan siempre una realidad concreta y al mismo tiempo representan nuestra concepción de la vida, su sentido y nuestro papel en ella. En otros términos, el sentido común y su lenguaje son el cimiento, real y simbólico, de nuestra humanidad como seres vivos.

Desde el punto de vista psicológico, lingüístico y filosófico, Alfred Schutz (Schutz, 1995) define el lenguaje como un medio para entenderse con uno mismo y sobre todo con los demás, pero éste se hace comprensible solamente si tomamos en cuenta la relación particular de la persona que habla con su ambiente y su situación. Además, apoyándose en la teoría del lenguaje de Goldstein, hace una distinción entre el lenguaje concreto y el lenguaje abstracto, cada uno correspondiendo a actitudes diferentes, también concretas o abstractas. El primero, el lenguaje concreto, consiste en automatismos del habla, en expresiones que responden a situaciones familiares y en expresiones emocionales, es un habla voluntaria, conversacional, hace uso de palabras aisladas o de la repetición y nombra objetos. El segundo, el lenguaje abstracto, es volitivo, proposicional y racional, hace uso de conceptos como símbolos de ideas para encarar el mundo en general. De hecho, el lenguaje cotidiano es una combinación muy variable de

ambos tipos de lenguaje. En una conversación, pueden aparecer primero, ciertos automatismos y luego, palabras sugeridas por una actitud reflexiva, abstracta, dependiendo de lo que el individuo quiera expresar en ese momento.

En la actitud concreta, explica Schutz, nos entregamos pasivamente a la experiencia inmediata y a situaciones particulares que estamos viviendo. Nuestro pensamiento y nuestras acciones están determinados por las exigencias inmediatas de dichos objetos o situaciones. En la actitud abstracta, juzgamos la situación, tomamos iniciativas, elegimos, recordamos otros aspectos de una situación similar pasada, captamos lo esencial, imaginamos lo posible, pensamos simbólicamente y en general, *“separamos el ego del mundo externo”* (idem; 240-245). Es obvio que la diferencia es más formal que real y que en la vida cotidiana asumimos las dos actitudes, cualquiera de las dos pudiendo prevalecer sobre la otra, según las circunstancias y la intención de la persona. No se puede separar tajantemente el lenguaje concreto del abstracto porque no hay razonamiento práctico sin teoría, por más inconsciente que sea.

El sentido común en tanto como comunidad de sentido con sus respectivos sistemas de creencias es indispensable para el desarrollo sano de cualquier sociedad. Su negación es lo que ha llevado al nazismo y a los proyectos ideológicos autoritarios. El sentido común es la fuerza vital y potencial de la persona. Lo podemos constatar en cualquier zona marginal donde prevalece el analfabetismo y el desempleo. Ahí, junto con la desolación y la pobreza, vamos a encontrar gente trabajando a su manera, proyectándose a futuro, amando, viviendo, divirtiéndose. Ciancaglini precisa: *“Lo que más valoro del sentido común es su raíz individual, que a su vez es la base de lo social y que a su vez es la base de lo individual”* porque *“le da [a la persona] la posibilidad de juzgar y obrar en su vida en sociedad”* (Ciancaglini, 2002; 167-173).

Nuevamente, esta concepción del lenguaje nos conduce a reconciliar el lenguaje concreto cotidiano de sentido común, base de la realidad social y de su representación, con el lenguaje abstracto, propio de la cultura académica que explica racionalmente esta misma realidad. Hemos de reconocer que no existe una ruptura entre ambos, sino una continuidad.

Por su parte, Paul Ricoeur habla de *“la realización del lenguaje como discurso”* haciendo una distinción clara entre ambos. Mientras que el lenguaje, la lengua o el habla son conceptos genéricos por no implicar a ningún sujeto, ningún espacio ni tiempo en particular, el discurso remite necesariamente a un hablante que se expresa en un tiempo y espacio determinado. El lenguaje permite establecer la relación del hombre con el mundo y sólo el discurso está dirigido a alguien (Ricoeur, 2002; 175). Por eso, considera al discurso como un *“acontecimiento”* con un propósito en el intercambio de mensajes entre una y otra persona. Otra diferencia importante entre lenguaje y discurso es en cuanto al significado. Si bien es cierto que el lenguaje tiene un significado semántico en sí, el discurso tiene un significado particular, contextualizado, como acontecimiento único. El discurso hace manifiesta la intencionalidad misma del lenguaje. Es una *“obra”*, como una oración extensa con un género y estilo también particulares, por lo que se debe introducir al sujeto para comprender la obra como acontecimiento individual; y comprender el discurso en la obra es una tarea hermenéutica (idem; 97-104).

En el caso de Ana y sus compañeros, fuera de la escuela, su discurso oral resulta ser fluido y claro. Expresa su mundo, inmediato, concreto, ligado a su familia, su comunidad y sus amistades principalmente. El tema de la escuela es el último. Prefieren hablar de lo que les gusta, no de la escuela, lo que indica que su interés central no está en estudiar. La escuela preparatoria es la etapa del descubrimiento del "yo" con sus deseos y fantasías de adolescente que se acerca a la edad adulta y que tiene que empezar a tomar decisiones ligadas a su vida autónoma, en particular su vida afectiva, sus gustos, sus talentos y su proyecto de vida.

2.1.3. Los valores de Ana y sus compañeros

El día en que los estudiantes se quedaron conmigo para platicar "de lo que fuera", efectivamente hablaron de "un poco de todo": de la limpieza de la escuela, de la disciplina, de la falta de responsabilidad tanto de los estudiantes como de los profesores, de la autonomía entendida como responsabilidad y libertad de entrar y salir cuando uno quiere, del respeto, de la libertad de creer en Dios, etc. En otros términos, hablaron de valores y principalmente de valores que revelan una visión moral de la vida y en el centro de la cual está el respeto y la responsabilidad. Al mismo tiempo, hablaron de los contravalores: el "libertinaje", el no-respeto de los maestros hacia ellos: "no son un ejemplo", fuman, toman café dentro del salón; son autoritarios, estrictos, no les permiten dar su opinión; son irresponsables, cuentan sus vidas y nada de clase; vienen a ganarse la vida, no a explicar. La crítica es fuerte porque la convicción es grande, resultado de la socialización primaria, de la educación familiar y comunitaria de origen.

Tanto sus comentarios acerca de su familia como la visita que hice a sus pueblos me confirmaron que los grandes valores que Charles Taylor llama hiperbienes son para esos jóvenes, además del respeto mutuo, la religión y la familia.

La religión, como valor trascendental, como una opción de espiritualidad, es el hiperbien supremo que ofrece un horizonte y un rumbo en esta vida. Fue efectivamente separada de la ciencia por la razón instrumental moderna. Ken Wilber explica cómo la ciencia dio un golpe mortal a la concepción religiosa del mundo y de la vida, demostró por ejemplo que la conciencia está anclada en el cerebro orgánico y material. Sin embargo, se está abriendo nuevamente el debate acerca de la relación entre ciencia y religión y una nueva perspectiva no excluyente, sino más bien complementaria, está emergiendo (Wilber, 2001; 107-110).

Por otra parte, para Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel, la familia no es solamente una institución social, es uno de los valores fundamentales sobre el cual se articulan otros valores básicos como el afecto, el trabajo y la solidaridad. La descripción de su vida personal y familiar lo atestigua con fuerza.

Por una feliz coincidencia, el tema sobre el cual versó mi análisis del discurso estaba relacionado con la educación y las respuestas de los alumnos revelaron con mucha claridad su perspectiva moral de la educación, centrada en el respeto a los demás. Lo explicaron como un requisito para el respeto mutuo e insistieron

algunos de ellos en el respeto a los mayores. Esta jerarquización de las relaciones sociales tiene repercusiones dentro del aula. La actitud aparentemente pasiva de los estudiantes y su bajo nivel de participación es producto de la educación familiar. Se supone que los profesores debemos promover una pedagogía activa, participativa, horizontal, pero nos damos cuenta en estudios como éste que ésta no es una pedagogía congruente con la cultura popular guerrerense en el marco de la cual los hijos aprenden a obedecer, a respetar a los mayores, es decir a hacer lo que les dicen. Modificar este esquema de conducta implica un diálogo paciente y respetuoso entre profesor y alumno para que el alumno descubra otro tipo de relación posible para aprender mejor. Éste un reto mayor para los docentes de Guerrero y de la Universidad en particular.

A pesar de que no aparece la tierra como un valor explícito para Ana y sus compañeros sino más bien para sus padres, quiero referirme a este "hiperbien" que ocupa un lugar central en la cultura rural a la cual pertenecen. Efectivamente, la tierra es otro gran valor heredado de la cosmovisión prehispánica que integra el ser humano con la naturaleza y el cosmos. La propiedad ejidal y comunal queda como una herencia que las reformas agrarias no han podido eliminar, a pesar de que parezcan un contrasentido en un sistema social y económico basado en la propiedad privada.

En un encuentro nacional indígena que se llevó a cabo en el Distrito Federal en el año 2000, un participante mixteco de Oaxaca declaró: "*Nuestra identidad son la lengua, la historia, los códices, la solidaridad y las mayordomías, la ayuda mutua, las asambleas, las fiestas, el sistema de justicia, el amor a la naturaleza, en fin, nuestros usos y costumbres.*" (La Jornada, 24 de julio de 2000). Aunque la mayoría de los pueblos de Guerrero ya no se identifican como indígenas (como es el caso de los que visité), siguen fieles a muchos de esos usos, costumbres y valores.

Guillermo Bonfil en su libro *México Profundo* subraya el hecho de que la historia milenaria del hombre en tierra mexicana ha producido una civilización que sigue actualizándose. Esta civilización ofrece un marco mayor, estable, aunque cambiante, en una naturaleza humanizada, transformada por "*el hombre del maíz*". Las casas mismas siguen recordando la tradición milenaria con su fogón, su metate y su comal. No se deben ver como tecnologías atrasadas y obsoletas sino como expresiones de una cosmovisión tradicional profundamente arraigada, con valores ligados a una organización social y una forma particular de ver la vida cotidiana. "*Son parte de una cultura viva*" (Bonfil, 2000; 31-36).

La cultura rural en Guerrero, de alguna manera, mantiene esta relación armoniosa del hombre con la naturaleza, a pesar de que la cultura occidental pretenda separar las dos esferas. Los relatos de los padres de los estudiantes expresan esta actitud de respeto e integración al orden del cosmos para llevar en paz la vida propia junto con la vida comunitaria a escala humana, mediante una economía igualmente a pequeña escala, con escasos márgenes de excedentes, en una lógica de autosuficiencia y no de acumulación. La familia, generalmente numerosa, funciona como una unidad económica. Hay división del trabajo entre hombres y mujeres, una intensa convivencia familiar por el trabajo común o complementario. El espacio doméstico es concebido más para la relación colectiva (con su amplia sala y su pasillo) que para la privacidad (las camas están atrás de

una cortina). Se comparten los problemas y alegrías del trabajo porque *“todos saben, por experiencia propia, su significado y sus consecuencias”*. Bonfil señala también con mucha certeza el trato benévolo y respetuoso de los padres a los hijos y la relación privilegiada entre abuelos y nietos. Siempre se coopera en base a la reciprocidad *“hoy por tí, mañana por mí”*. Finalmente, siguiendo a Bonfil, podemos reconocer que aunque se ha perdido la dimensión sagrada de muchos actos como la selección de la semilla, su siembra o la cosecha, *“una misma actividad integra de manera inseparable funciones sociales, simbólicas y lúdicas, además de las propiamente económicas”* (idem; 56-61). Podemos concluir que la identidad del mundo rural toma forma en torno al valor de la tierra y la actividad agrícola tradicional, contrastando radicalmente con la identidad urbana, *“moderna”*.

Al construir el concepto de *“identidad moderna”*, Charles Taylor explica cómo la racionalización de la vida ha empobrecido al ser humano a tal grado que hoy se encuentra perdido, sin rumbo, sin horizonte. Ubica como problema central en las sociedades modernas la pérdida de la categoría del valor. Como derivados de esta pérdida, ve otros tres grandes problemas: la primacía de la razón instrumental que reduce la racionalidad al cálculo, olvidándose de los fines y valores que dan sentido a nuestros actos; el individualismo como resultado de una terrible reducción de nuestra individualidad con la pérdida de los valores que articulan nuestra individualidad con la colectividad; y por último, el despotismo del sistema que pone en riesgo la libertad individual y colectiva mediante una racionalidad meramente pragmática, sin trascendencia (Taylor, 1996; cap. I).

Pero parece que, por lo pronto, no es el caso de Ana y sus compañeros que han heredado los valores de una cultura rural tradicional que les da identidad y seguridad. El estudio diagnóstico del perfil del estudiante de nivel medio superior realizado en 1998-1999 en Chilpancingo revela que los jóvenes otorgan un valor primordial a la familia, luego a la salud y la libertad y que los valores máspreciados al terminar la preparatoria son el amor, la amistad, la honestidad y la igualdad. En cambio, los de justicia y fe principalmente, están muy fuertemente desplazados por los valores antes mencionados (aunque la fe para los que están por egresar representa el valor que logra menos consenso en cuanto a su rango, oscilando entre el 5° y el 15° lugar, entre los 20 valores señalados para su jerarquización) (Luna y otros, 2000; 100) (ver anexo n° 11).

2.1.4. La cultura de Ana y sus compañeros

Con este recorrido a la vez práctico y teórico del contexto cultural de Guerrero, de Chilpancingo su capital, así como de los pueblos de origen de Ana y sus compañeros, se dibuja con mayor claridad la cultura mestiza de esos jóvenes que estudian en la escuela preparatoria n° 42 de la Universidad Autónoma de Guerrero. Se trata de un mestizaje no solamente biológico, sino también cultural. Para ellos, cuando menos al inicio de su vida estudiantil universitaria, la cultura de la tradición tiene un peso considerable en su forma de actuar y pensar; siguen fuertemente ligados a su cultura de origen, su familia y su pueblo. Aunque, al mismo tiempo, están descubriendo lo que ofrece la ciudad donde dicen estar a gusto, principalmente por la libertad que les da; la ciudad es otro mundo, con sus

espacios anónimos, su oferta de consumo, la ostentación del poder y de la riqueza en los edificios y residencias frente a la pobreza y el desempleo, la apertura al mundo global, la cultura de masas, la cultura de la imagen y del sonido, *"la cultura del espectáculo"*, como la define Joan Ferrés (Ferrés, 2000).

En este nuevo contexto, ¿qué pasa con su cultura originaria?, ¿cómo la procesan una vez en contacto con esas nuevas culturas?

Para empezar, ¿corresponde la realidad de Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel a la descripción que hace Guillermo Bonfil del proceso de *"desindianización"*? Es obvio que en Guerrero en particular, seguimos compartiendo una cultura mestiza profundamente marcada por la herencia indígena, por la cultura tradicional, aunque *"no tiene cabida explícitamente, permanece soterrada y aflora de vez en cuando, imprevista, como un detalle que cuestiona a fondo el todo aparente; desarraigada, la clase media baila al ritmo que le tocan, sin ganas para recordar ni impulso para imaginar."* Hablamos de dos Méxicos: el México Profundo y el México de la superficie, uno enfrentado con el otro, irreconciliables según Bonfil. Los campesinos ya no se reconocen indígenas, aunque vivan una cultura predominantemente tradicional; los grupos urbanos subalternos no son culturalmente homogéneos, algunos mantienen como cultura de referencia la de sus comunidades de origen, otros han forjado una cultura popular urbana, de origen indígena y rural, pero adaptada y transformada; otros más se debaten en el espejismo "clasemediero". Y esta dualidad entre cultura de la tradición y cultura moderna, cultura indígena y cultura occidental, según Bonfil, no ha sido superada (Bonfil, 2000; 93-96).

Marc Augé, desde su propia perspectiva antropológica, nos ayuda a hacer otra lectura, menos pesimista, de nuestra realidad cultural. Habla de *"nuevos mundos"* en construcción: *"la diversidad del mundo se recompone en cada momento, ésta es la paradoja actual. Tenemos entonces que hablar de los mundos y no del mundo, y recordar que cada uno de ellos está en comunicación con los demás, que cada uno de ellos tiene una imagen de los demás"*. Es así como tenemos que abordar la singularidad de cada cultura en su diversidad. El mundo contemporáneo puede ser unificado con la globalización, pero siempre será plural. Tenemos que descubrir nuevas fronteras y eliminar las antiguas distinciones entre lo social y lo cultural; encontrar nuevas relaciones de sentido (identidades y alteridades instituidas y simbólicas), articular lo individual y lo social, entender que dentro de un mismo mundo hay quienes no comparten los mismos valores, de tal manera que ningún mundo es homogéneo (el mundo campesino, el mundo artístico, el mundo estudiantil, etc.). Además, la tecnología de los transportes y la comunicación llevan a uniformizar ciertas referencias culturales y la mundialización de la información y de la imagen modifican sustancialmente la relación de cada uno de nosotros con los demás, con el medio ambiente, y agudizan la crisis de sentido del mundo contemporáneo junto con la crisis que Augé llama de la *"alteridad"* (Augé, 2001; 129-131).

Lourdes Arizpe concuerda con esta lectura del mundo moderno. Habla de *"varios mundos en el mundo globalizado"* y de la necesidad de tomar en cuenta las culturas particulares al abordar los temas de sustentabilidad, desarrollo y gobernabilidad. También señala el cambio cultural provocado por la migración, interna y externa, que *"destroza los mapas"* en todos los niveles, local, nacional,

regional y global, lo que lleva a una situación generalizada de "interculturalidad" (Arizpe, 1997). Esta visión de "varios mundos en un mundo globalizado" significa, como lo señala Ghasarian, que la dicotomía entre tradición y modernidad está rebasada (Ghasarian, 2002; 237). Wilber también explica cómo en una misma sociedad están presentes diferentes niveles de desarrollo de la conciencia, presentándose un desarrollo desigual de las diversas líneas o corrientes del mismo (la línea kinestésica, cognitiva, moral, emocional y espiritual). En el caso de la sociedad moderna, la corriente cognitiva es la más desarrollada y la espiritual, la menos desarrollada (Wilber, 2001; 71-75).

Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel, todos están afectados directa o indirectamente por la emigración de uno de sus familiares, hermanos en particular. En el caso de Mario y Bety, estudian porque tienen un hermano en el Norte que les manda dinero. En las casas, no falta el "estereo" que trajeron en su última visita a casa. La misma camioneta que nos llevó a Heleodoro Castillo fue pagada con los dólares que el primo de mi guía ahorró durante una estancia en Estados Unidos. No solamente los dólares, sino también el estilo de vida impacta notablemente el ambiente cultural de las comunidades de Guerrero.

Con estos diversos y a veces contradictorios referentes culturales, Ana y sus compañeros se adaptan a la cultura urbana de Chilpancingo, con sus tintes tradicionales y modernos, construyen y reconstruyen su "yo" en contacto con diversas culturas, la cultura urbana, la cultura de masas, la cultura norteamericana, la cultura global de la televisión e Internet pero, por lo pronto, mantienen sus referentes culturales de origen, producto de su socialización primaria. Sin embargo, existe la posibilidad (¿el peligro?) de que la cultura popular, tanto rural como urbana tradicional, se diluyan cada vez más en la cultura de masas que está llegando a ciudades de provincia como Chilpancingo y que las nuevas generaciones representadas aquí por Ana y sus compañeros pierdan su identidad para sumarse a las masas amorfas y consumistas de la cultura urbana moderna, a la cultura "del espectáculo".

Sin embargo, hagamos una distinción mas no una separación tajante entre cultura urbana y cultura rural. Al estudiar la cultura de los sectores populares, trátase de cultura urbana o rural, no olvidemos que ambas pertenecen a lo que suele llamarse "cultura popular", en oposición a la cultura "letrada". Además, tal distinción debe ser relativizada pues, como lo afirma Néstor García Canclini, la división entre lo popular, lo culto y lo masivo es "insostenible"; sus límites son fluctuantes y sus relaciones mutuas varían entre la imposición, la aceptación, el préstamo y la apropiación (en Zubieta, 2000; 78). Los individuos tienden a tomar el mundo "tal como es", o más bien, lo aceptan tal y como lo ven y lo experimentan. Combinan prácticas transformadoras con otras de reproducción y aunque hagamos una lectura de sus prácticas desde la perspectiva de la dominación, siempre queda un espacio de libertad para que la gente, mediante ciertas tácticas, se apropie de su mundo y defienda su capital simbólico. Es exactamente lo que hacen los padres de familia que mandan a sus hijos a estudiar a la capital, asumen con orgullo su identidad campesina y sus creencias y al mismo tiempo actúan bajo la lógica del "progreso", mito moderno por excelencia, "para que sean alguien en la vida", "que no sufran como uno". Por eso, se les manda a la Universidad.

Con el status de estudiante, el hijo o la hija pasan a ser el orgullo de la familia que sigue ofreciendo un apoyo moral y económico muy notorio. En todos los casos estudiados, los padres están al pendiente de sus hijos, a pesar de la distancia y de las difíciles condiciones de comunicación. El pueblo y la familia siguen siendo la referencia principal que da seguridad e identidad, lo que explica la impaciencia de los jóvenes cuando se acercan las vacaciones o cualquier "puente". Las vacaciones representan un rito central en la vida de Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel. Producto moderno surgido con la institución escolar, el calendario escolar marca los tiempos, alternando el rito de la clase como trabajo y el rito de las vacaciones como descanso. El regreso al pueblo significa reafirmar su identidad y ser reconocido por los suyos.

Por su lado, la ciudad ofrece el anonimato, la diversión, Internet y muchos canales de televisión que no llegan a sus pueblos. Descubren la llamada cultura de masas, producida y reproducida por medios técnicos, una cultura masificada con una racionalidad técnica y mercantil, la cual dentro del desarrollo capitalista ha generado lo que se ha llegado a llamar también la industria cultural. La Escuela de Frankfurt se ha dedicado a analizarla y afirma que lo fundamental de la cultura de masas es el entretenimiento, la diversión, con sus efectos de manipulación y alienación, con atrofia de la imaginación y la automatización de la percepción que tiende a construir un mundo con un sentido único. Adorno y Horkheimer ven esta lógica sin salida, mientras que Walter Benjamín la considera más bien como una cultura emergente con sus propias reglas y estructuras, quedando pendiente la discusión sobre el buen o mal uso de la tecnología y su relación con la tradición. (idem; 117-129).

Generalmente, con el crecimiento de las ciudades y de la cultura de masas asociada a la cultura urbana, con el acceso al dinero, la educación, el ocio y la revolución tecnológica, la cultura popular queda subsumida a la cultura de masas. Los medios masivos de comunicación venden sueños, imponen nuevos patrones de consumo, promueven una identidad basada en bienes materiales. Todo se vuelve mercancía, hasta la Virgen de Guadalupe que ha sido patentada por una empresa transnacional.

El desarrollo de los medios de comunicación audiovisuales está instaurando una cultura emergente de la imagen que tiene efectos importantes, tanto en la capacidad perceptiva, las estructuras mentales y las actitudes de las nuevas generaciones. Aunque queda claro que Ana y sus compañeros, hasta el momento, no han crecido bajo la influencia de esos medios, a partir de su llegada a la ciudad, estarán cada vez más en contacto con ella. Por ello vale la pena señalar la nueva situación en la cual se encuentran: van a tener que sortear los videojuegos, los videos, el cine, que ofrecen un placer inmediato, constantemente renovado, que permiten disfrutar emociones sin discurso, "*imágenes que gustan*", simplemente. La cultura popular de las nuevas generaciones se caracteriza por ser concreta, basada en imágenes, sensorial, sintética, intuitiva. Es la cultura de lo inmediato, de lo sensorial. Se opone a la cultura oficial, académica, basada en la palabra, abstracta por definición, que exige un pensamiento reflexivo, lógico, deductivo, analítico, racional (Ferrés, 2000; 23-62). Se opone también a la cultura oral, tradicional, rural, basada en valores, de los jóvenes que llegan a la capital para estudiar.

Por lo pronto, en su vida cotidiana, Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel no parecen estar impresionados por este mundo del consumo y de la imagen. Manejan un discurso práctico, con referentes de primer grado: su pueblo, su familia, sus gustos y, en último lugar, la escuela. De vacaciones, Mario y René ayudan a su padre en el campo, Bety limpia la flor de jamaica, Elvira vende en la tienda integrada a la casa, Ana hace pan con su abuela. No hay tiempo para leer o escribir. Estando en la ciudad, siguen trabajando y estudiando: como empleada doméstica o vendedor en un video centro; otro vende ropa con su hermano o ayuda a sus primas, etc. Éste es su mundo, todavía ajeno al mundo del entretenimiento y también separado de la escuela; es un mundo de lo cotidiano, pero significativo porque integrado, fuertemente ligado a la familia y la comunidad de origen. ¿Por cuánto tiempo más? Recordemos que, en el momento del estudio, están en primer año de preparatoria.

2.1.5. La cultura de los profesores

Cuando los profesores de la escuela recuerdan su infancia, hacen generalmente alusión al mundo rural. Vemos con toda claridad que se trata de la misma cultura rural tradicional que los impregnó de los valores que siguen vigentes para la nueva generación: formación moral, del sentido de responsabilidad, de respeto, del esfuerzo en el trabajo, del amor familiar. No se trata de tener sino de ser, de ser mejor, aunque queda por definirse lo que se entiende con ello. También para ellos, la familia es la institución que da seguridad e identidad, a pesar de sus limitaciones y carencias; y los adultos y docentes que son ahora, reproducen los valores aprendidos en casa.

Sin embargo, es de notar que generalmente hay una diferencia entre los testimonios de los profesores y los de los alumnos en cuanto a su visión religiosa de la vida. Mientras que los alumnos parecen impregnados por las creencias, usos y costumbres de sus familias y comunidades, los profesores ya no hacen referencia a aquellos con tanta insistencia. Solamente dos maestros mencionan la religión pero varios aluden a Dios: *"agradezco diariamente a Dios el darme esta oportunidad de vivir"*.

Un maestro reconoce haber dejado la práctica religiosa *"Hoy no profeso ninguna religión"*.

Ninguno comenta acerca de las creencias y costumbres de su familia y su comunidad (excepto el rito de la comida y las reuniones familiares). Se nota entonces la evolución del marco referencial de los profesores a lo largo de su vida adulta, aunque también varía de una persona a otra: el profesor que dibujó su modesta casa de adobe encerrada dentro de una "cerca" circular con la puerta cerrada, posiblemente se quedó encerrado en este limitado mundo; en cambio, el que dibujó cuatro casas en espacios abiertos correspondientes a las diversas etapas de su infancia y su juventud y escribió a un lado de la cuarta: *"Y aquí hasta los 17 años. Después me fui (a México) y ya no regresé."*, ciertamente tuvo más oportunidad de ampliar su mundo y modificar sus esquemas culturales.

Por otra parte, lo que llama la atención es que la relación que establecen entre su pasado y su actual práctica docente, la limitan a su infancia y juventud sin hacer referencia a su época de formación profesional, excepto uno. No vieron en

la casa el símbolo cultural que representa, ni ampliaron el concepto a su *"historia personal"*, como lo sugiere la pregunta n° 3. Lo que significa que para los maestros, fue más importante su historia familiar que su historia personal que realmente empezó cuando estudiaron su carrera profesional. Solamente uno hace una breve referencia a esta etapa. Una vez más, hemos de dar la razón a Berger y Luckmann cuando hablan de las huellas imborrables de la socialización primaria de las personas y de la consecuente dificultad para modificar los esquemas mentales de lo que llaman la "cultura experiencial".

En esta lógica, es notable el hecho de que todos los profesores que contestaron al cuestionario explican su papel de educador desde el punto de vista moral y ninguno justifica su papel como formador de recursos humanos, ninguno señala la importancia de la adquisición de los conocimientos científicos, del razonamiento lógico, de la preparación para una profesión y de su futuro papel social a favor del desarrollo del país. En este aspecto, no hay una diferencia sustancial entre su concepto de la educación y el de los seis estudiantes que pude tratar personalmente.

Sobre la base de este primer diagnóstico, podemos inferir varias consideraciones:

- a) Aparece la similitud de cultura de profesores y estudiantes de la escuela preparatoria n° 42 de la UAG. También para los maestros, educar es socializar, es forjar una persona respetuosa y responsable. Al igual que los alumnos, los profesores, a pesar de su formación académica, entienden la educación principalmente como una formación moral. Ninguno de ellos otorga importancia a la formación científica y profesional. Entonces, hemos de preguntarnos qué percepción tienen del modelo educativo actual y cómo lo interpretan en su práctica cotidiana. Podemos plantear como hipótesis que esos profesores en general no hacen suya esta visión racional moderna de la educación escolarizada, profundamente marcada por el sello del positivismo, lo cual debe de crear un conflicto entre su práctica en el aula y sus convicciones. Además, por considerar la educación principalmente como formación moral y social, no tienen como preocupación central la calidad y la excelencia académica tan anheladas por las autoridades educativas. Ninguno de ellos en su respuesta hace referencia al actual discurso neoliberal acerca de la educación porque la calidad humana parece importarles más que la calidad del conocimiento.
- b) Sin embargo, su práctica cotidiana no lo demuestra. Ciertamente, algunos profesores cumplen con este compromiso moral y social, pero no lo observamos como una actitud explícita y consciente. Algo lo impide. ¿Qué será? ¿La burocratización del trabajo educativo, los bajos salarios, la carga laboral tediosa, repetitiva, excesivamente fragmentada, la devaluación de su estatus social?
- c) A pesar de compartir una cultura común con los alumnos, lo que observamos dentro del aula indica que profesor y alumno no hablan el mismo lenguaje, el discurso de uno no es accesible al otro porque el profesor pasó por una formación que lo llevó a dejar de hablar el lenguaje

natural que todo mundo entiende para aprender un lenguaje académico, el de los especialistas en una u otra disciplina y, aunque sigan usando el lenguaje de sentido común en su vida cotidiana, en el aula ya no es así. La ruptura con el conocimiento de sentido común impuesta por el discurso académico aleja al profesor del alumno, porque asume que ésta es la forma correcta de enseñar. Subyace en esta situación el problema de la formación profesional y la especialización, junto con la percepción negativa del conocimiento de sentido común. Vistos como dos formas antagónicas de explicar la realidad, se oponen en vez de reconocer sus aportes mutuos al conocimiento universal. Éste un aspecto crucial de la presente investigación que desarrollaré en el siguiente capítulo.

- d) El 81 % de los que contestaron el cuestionario son de origen rural y el 19 % de origen urbano. Dos de estos últimos son hijos de maestros de primaria. Llama la atención que tampoco hay una diferencia significativa entre esos dos grupos de profesores. Ambos están impregnados de la misma visión tradicional de la educación, formando así entre todos un grupo relativamente homogéneo. Como lo señala Manuel Gil, todos ellos inauguraron la experiencia universitaria de sus familias. Por lo tanto, no son herederos de capital cultural sino que, al contrario, "son pioneros en el intento" (Gil, 1997; 256). Esta consideración resulta fundamental si queremos entender las posibilidades y las limitaciones de los programas de superación y actualización de los académicos de esta escuela y de la universidad en general. Sin dudar de su esfuerzo, posiblemente muchos de ellos se mantengan ajenos al discurso oficial que enfatiza los valores de la eficiencia, eficacia, calidad, productividad en torno a un capital académico que se evalúa en puntos y pesos. Aunque "origen no es destino" (idem), la trayectoria familiar y académica son las que definen al académico y las autoridades educativas parecen olvidarse de que la educación escolarizada en México todavía no cumple un siglo y que los profesores hoy en función pertenecen a las generaciones de la segunda parte del siglo XX cuando se masificó la enseñanza y la contratación del personal docente fue igualmente masiva, sin cubrir necesariamente los requisitos mínimos. El caso de la Universidad autónoma de Guerrero es ilustrativo al respecto: fue creada en 1960 y la escuela preparatoria n° 42 fue fundada en 1972.
- e) A pesar de que su etapa de formación profesional tuvo que ser decisiva para ser lo que son actualmente, profesionalmente hablando, solamente uno de los profesores hizo referencia a su condición de estudiante. Podemos interpretar este silencio como la percepción de una etapa no tan significativa para ellos por representar lo que Berber y Luckman llaman su "socialización secundaria" Su tránsito por una Escuela Normal o Escuela Superior tuvo que dejar huellas en ellos, pero lo más probable es que en su ejercicio profesional reproducen no tanto lo que aprendieron durante su formación, sino más bien lo que vivieron en su niñez y su juventud (su "socialización primaria"), es decir, una relación principalmente vertical y autoritaria. Por otra parte, en la cultura rural tradicional, el respeto a los mayores es un valor central; entonces, al profesor "se le debe respeto"

aunque no tenga la razón y eso no sólo lo saben los profesores sino que aprovechan esta "ventaja" cultural. Además, son los expertos en su materia. Así lo resume un profesor en su respuesta al cuestionario: "La educación en el aula: que el alumno aprenda y el profesor enseñe." Aunque otras respuestas indican una perspectiva diferente: "Para mí, la escuela debiera ser formativa, no informativa. La escuela no es para pasar exámenes, es algo más que eso, es un centro de producción, recreación, reelaboración (como si fuera un gran laboratorio, fábrica, etc.)." De hecho, encontramos estas dos visiones en la misma escuela.

- f) Otra explicación posible del hecho de que no mencionan su etapa de formación profesional puede tener que ver con el tipo de preguntas que se formuló en el cuestionario. Efectivamente, todos los que contestaron centraron su atención en su historia familiar. Sin embargo, las preguntas 3 y 4 precisaban "La casa donde creció (su historia personal)", invitando a ampliar la reflexión. Pero no hubo tal interpretación y los profesores se quedaron con el sentido estricto de la casa como concepto concreto y símbolo de la familia, sin percibir el símbolo de la casa como espacio y tiempo de formación, fuente de su modo de pensar y de su concepción de educación (excepto uno). En este caso, los profesores expresaron un pensamiento principalmente concreto, funcional, sin mayor complejidad, lo que representa una seria limitante para construir un pensamiento abstracto y complejo, tal y como lo exigen actualmente la ciencia y la sociedad.
- g) El único maestro que se refirió a su formación profesional afirmó que, más que su familia, fueron sus lecturas de los pedagogos de la Escuela Nueva de principios del siglo XX, soviéticos y latinoamericanos, las que orientaron sus ideas acerca de la educación. Sin lugar a dudas, este maestro al igual que varios de sus compañeros, se formó en una escuela normal rural y perteneció a una de las generaciones de los años sesenta o setenta cuando las lecturas extraclase eran costumbre y respondían a una verdadera mística, hoy perdida. Bajo la influencia de la revolución cubana, las obras de Marx, Engels y Lenin junto con los pedagogos rusos y latinoamericanos eran lecturas obligadas. Después del movimiento del 68, llegaron los manuales rusos de teoría política y pedagogía y nuevas lecturas marxistas como las de Martha Harnecker, Althusser, Poulantzas y Balibar. También se empezó a leer a Paulo Freire. Hay que recordar que las guerrillas rurales, en particular en Guerrero, surgieron en los años sesenta de las escuelas normales rurales y que durante la siguiente década, los normalistas encontraron en algunas universidades como la de Guerrero, un espacio privilegiado para desarrollar el proyecto socialista anhelado. Se trataba más de un proyecto político que académico inspirado de la recién experiencia cubana. No es ninguna casualidad que la escuela preparatoria donde realicé el estudio, creada en 1972, se llamó "Ernesto Che Guevara". Desde su fundación, se alimentó de normalistas principalmente rurales de izquierda y atrajo (hasta la fecha) el sector más pobre del estado, de origen rural.

Veamos ahora qué ofrece la Universidad Autónoma de Guerrero y esta Escuela Preparatoria en particular, a los estudiantes que llegan a estudiar allí.

2.2. Cultura académica y aprendizaje en el aula

Antes de acercarme a la Universidad Autónoma de Guerrero como contexto inmediato de la escuela preparatoria donde realicé mi trabajo de campo, definiré el concepto de cultura académica. Luego, analizaré lo que observé en las aulas de la escuela para comprender la lógica de la cultura académica en acción a través de sus mitos, ritos, lenguaje y valores.

Según A. I. Pérez Gómez (1999), la cultura académica es la cultura de las instituciones educativas que sirve de mediadora para acceder a la cultura intelectual, letrada o, como la llama Pérez Gómez, crítica. Se concreta en el currículo que se trabaja en la escuela. El currículo es a su vez la herramienta para la transmisión de contenidos seleccionados desde fuera de la escuela, organizados en disciplinas con sus respectivos paquetes didácticos y libros de texto.

Como medio de transmisión de la cultura académica, el currículo debe abarcar todos los aspectos de dicha cultura: la ciencia, las artes y las múltiples manifestaciones de la cultura letrada que se pretende alcanzar. Para ello, es necesario que, pedagógicamente, se ayude al estudiante a rebasar su conocimiento de sentido común, su *"cultura experiencial"* - dice Pérez Gómez - para ampliar su visión de la realidad sobre la base de teorías más abstractas y racionales y reformular así sus referentes conceptuales en un esfuerzo de razonamiento y abstracción cada vez más complejo (idem; 253-260). Pero esta definición no deja de ser funcionalista y conservadora.

Desde una perspectiva crítica, la cultura académica es sinónimo de cultura dominante. Es la cultura de los grupos en el poder, la cual es transmitida y reproducida mediante el sistema educativo. Henry Giroux asume una postura crítica frente a este discurso radical y unilateral y sostiene que las escuelas no son simples lugares de reproducción social y cultural porque *"los individuos son capaces de trascender la ubicación histórica que les asigna su cultura heredada y utilizan su conocimiento crítico para alterar el curso de los acontecimientos históricos."* En otros términos, *"son al mismo tiempo productos y productores de la historia"* (Giroux, 1997; 17). Son actores de su propia historia. Es así como la cultura académica deja de ser mediadora para convertirse en herramienta para la construcción de un conocimiento más amplio sobre el mundo. A partir de esta convicción, Giroux, desde una perspectiva optimista, propone construir *"una pedagogía crítica y, al mismo tiempo, un mundo más humano"* (idem; 26).

Veamos sobre qué mitos y ritos descansa la cultura académica, cuál es su lenguaje, así como sus valores.

2.2.1. Mitos y ritos de la cultura académica

Una lectura atenta del documento de la reforma del bachillerato de la Universidad Autónoma de Guerrero (UAG, 1999) permite detectar algunos de los

mitos y ritos de la cultura académica, entendiendo el mito en su acepción moderna de “modelo ejemplar”, relato ideal o metadiscurso.

Las escuelas preparatorias de la UAG ofrecen “servicios culturales” con un “esbozo de proyecto cultural, social y político,... que incentiva una conciencia de organización, de reivindicación cultural, social y política y de interpretación menos fatalista y más racional de la realidad... de las clases subalternas”. Aparece en esta declaración (a mi parecer confusa) el primer mito de la cultura académica planteada como superior a la cultura popular, por ser racional.

El desarrollo de la conciencia racional aparece como el primer gran relato, construido en torno a la educación, como si la razón racional nos hiciera más conscientes y comprometidos con nuestra realidad. Descubrimos atrás de esta propuesta educativa la ideología del cientificismo: lo racional es jerárquicamente superior al sentido común, lo que objetivamente hablando es cierto pero, al mismo tiempo, opone uno al otro, rechazando el segundo. ¿Porqué no plantear que son dos formas de explicar la realidad, las dos siendo necesarias, complementarias e interdependientes?

Si la cultura académica sirve, como lo plantea Pérez Gómez, de “mediadora cultural” para que los estudiantes pasen de una visión fatalista (inferior) de la realidad a una visión racional (superior) de la realidad, hemos de preguntarnos: ¿Cuántos profesores desarrollan una pedagogía orientada en esta dirección? ¿Basta afirmar que Dios no existe para tener una visión racional de la realidad? El problema es mucho más complejo y me parece que el error central de la cultura académica es que desprecia y se desvincula de la cultura popular, del sentido común que poseen los estudiantes. El segundo error desde esta perspectiva jerárquica es que se olvida que la cultura científica, intelectual o crítica - como se le quiera llamar - a la cual se aspira, está basada en el conocimiento popular, de sentido común. Volveré sobre este punto más adelante.

Si, en cambio, entendemos la cultura académica como herramienta para la construcción de un conocimiento crítico y liberador, el mito movilizador pasa a ser la transformación del sujeto y de la propia sociedad. Surgen entonces muchas preguntas con relación a la educación: ¿Cuál es el fin del aprendizaje: la adquisición de conocimientos o la formación de un sujeto crítico? ¿Qué revela nuestra práctica? ¿Qué tanto estamos convencidos y movidos por esta utopía?

Otro mito de la cultura académica tiene que ver con su objetivo de recrear la cultura, reivindicar al sujeto autónomo y responsable, “convertirlo en agente consciente de interpretación, creación y transformación” dice Pérez Gómez. La versión de la UAG es parecida:

Nuestro estado requiere con apremio... de auténticos líderes en la producción, en la cultura, en la ciencia y en la técnica... La nueva propuesta curricular ha de contribuir a resolver la severa crisis cultural que impide a nuestro estado incorporarse a un acelerado y profundo proceso de modernización” (UAG, 1999; 9).

Formar “auténticos líderes” o “agentes conscientes” exige un currículo orientado hacia una formación personal y profesional integral, radicalmente diferente del actual currículo centrado en una serie de contenidos fragmentados.

En otros términos, cumplir con este modelo ideal requiere un compromiso institucional que no puede limitarse al aprendizaje de las disciplinas científicas. La UNESCO lo señaló con toda claridad al plantear los cuatro pilares de la educación. Sin embargo, seguimos construyendo escuelas y diseñando currículos que no contemplan los espacios y momentos necesarios para cumplir cabalmente con esta función socializadora y emancipadora.

Veamos ahora cómo se expresa este "gran relato" educativo moderno, en la práctica, en la vida cotidiana escolar, en sus múltiples ritos como son el tiempo escolar, el pase de lista, las tareas, la clase magistral (los monólogos del profesor), el uso del pizarrón, el trabajo en equipo, la lectura comentada del libro de texto, los exámenes, etc.

El rito del examen es uno de los más importantes dentro de la cultura académica actual. Es la prueba de fuego: "pasas o no pasas": si eres parte de los aprobados, accedes a la cultura intelectual (entonces, eres inteligente); si repruebas, quedas excluido, no eres inteligente.

Tenemos que preguntarnos qué es lo que evalúan los exámenes tradicionales basados en preguntas y muchas veces en respuestas de opción múltiple. Pérez Gómez se refiere a tres tipos de aprendizaje necesarios en el proceso de construcción del conocimiento: el aprendizaje memorístico, que es el que más se utiliza en la vida cotidiana, se produce por asociación espontánea y es útil tanto fuera como dentro de la escuela, pero puede ser nocivo cuando sustituye el aprendizaje reflexivo; el aprendizaje significativo, que consiste en la adquisición de contenidos con sentido que se almacenan no en la memoria mecánica sino en la memoria semántica, permite entonces *"la utilización creadora y crítica del conocimiento a través de la inducción, la deducción y la traducción, y posibilita un crecimiento sin límites"*; y el aprendizaje relevante, aquel tipo de aprendizaje significativo que es importante y útil para el sujeto, que le permite reconstruir sus esquemas de conocimiento. En este último caso, se produce en la mente una convergencia entre la estructura semántica académica y la estructura semántica experiencial. En otros términos, hay aprendizaje relevante cuando hay integración y reestructuración de los esquemas experienciales de la persona (Pérez Gómez, 1999; 261).

Esta distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje relevante me parece fundamental porque reconoce la importancia central de la cultura experiencial relacionada con la vida cotidiana, - *"el mundo de vida"* diría Jürgen Habermas - y que tiene que ver con la socialización primaria de la cual hablan Berger y Luckmann.

Ahora, las preguntas son: ¿a qué tipo de aprendizaje están enfocados todos esos ritos señalados líneas arriba? ¿Sirven para un aprendizaje relevante? ¿Son los instrumentos de la cultura académica adecuados para conducir a los estudiantes hacia la cultura crítica y prepararlos para ser líderes en su medio?

Es obvio que un examen de opción múltiple evalúa principalmente el aprendizaje memorístico y parcialmente el aprendizaje semántico. Según los resultados del análisis del discurso de seis alumnos, tres se quedaron con su conocimiento previo, uno de ellos aprendió "algo", otro salió más confuso que cuando entró a clase; y solamente uno demostró un aprendizaje significativo parcial. Ninguno de ellos logró un aprendizaje relevante.

El gran problema de la cultura académica es que está casi totalmente desvinculada del mundo real. La abstracción, necesaria para acceder a explicaciones teóricas generales, termina siendo un fin en sí mismo cuando debería de ser considerada como un medio, una mediación para explicar, comprender y transformar la realidad. Se transforma en un discurso desvinculado de la praxis, un "relato" que sigue movilizando grandes presupuestos y esfuerzos para, a final de cuentas, beneficiar a un sector minoritario que ya cuenta con cierto capital cultural letrado y excluir a los sectores populares cuya cultura es principalmente oral. Así se puede interpretar los resultados del examen EXANI II (para ingresar a nivel superior) del CENEVAL: en 2002, Guerrero aparece en el último lugar en el nivel nacional y la Universidad Autónoma de Guerrero viene atrás de las instituciones de educación superior privadas, precisamente porque absorbe a los estudiantes más desfavorecidos (UAG, 1999; 4). En el caso del dominio del español, el CENEVAL reporta que los resultados de los jóvenes procedentes de escuelas públicas de Guerrero, Coahuila, Puebla y Oaxaca "*son notoriamente bajos*" (Este País; 59). Ciertamente, el origen socio-económico de los estudiantes es un factor determinante, pero también el modelo educativo único para toda la república es la otra cara del problema, porque ignora las particularidades sociales y culturales de las diversas regiones.

Múltiples ejemplos ilustran la enorme distancia entre las pretensiones de la cultura académica y su traducción práctica mediante un currículo rígido, el pase de lista, las tareas (no hechas, copiadas, mal hechas, no revisadas, pero también buenas o muy buenas, sin que haya una diferencia notable en el resultado final), el uso mecánico del pizarrón o del material audiovisual, los monólogos de los profesores y los tradicionales exámenes. La obsesión por la calificación habla por sí sola de la degeneración de la cultura académica en un rito mayor, simulador, con fines esencialmente administrativos. Resulta ser una manera cómoda de evaluar el aprendizaje, sin mayor compromiso de parte del profesor y de la institución con el alumno.

Sin embargo, no se trata de acusar a los profesores por esta situación. En el primer capítulo, describo la actitud abierta y responsable del profesor de Filosofía. Prepara sus clases y tiene una buena relación con los estudiantes, es decir, sin conflictos ni abuso de autoridad. Pero, ¿es eso suficiente para promover una cultura académica que lleve a los estudiantes a un conocimiento relevante para ellos? El problema es a la vez estructural, filosófico, político y pedagógico. Tiene que ver con el sistema educativo en su conjunto. ¿Por qué nuestro sistema educativo impone una estructura tan rígida cuando es obvio que ya no es relevante para el momento actual y que tantos expertos en educación han denunciado los efectos perversos del cientificismo? ¿Por qué el discurso académico sigue separado de la realidad de los estudiantes? ¿Por qué mantiene ritos que van en contradicción con su discurso y el mito movilizador de la educación integral y transformadora?

No habrá condiciones para armonizar los fines, mitos y ritos educativos con la práctica hasta que cambiemos radicalmente nuestra perspectiva pedagógica. para integrar las diferentes funciones socializantes, instructivas y formadoras de la cultura académica, tomando en cuenta la diversidad socio-cultural.

La definición del currículo de Pérez Gómez (como herramienta que permite la transmisión de contenidos disciplinares) indica la reducción del concepto de cultura académica a la cultura científica. Cultura letrada en la cultura moderna es sinónimo de ciencia. Ahí empieza el problema: la *"cuidadosa selección de los contenidos de la cultura crítica, de las ciencias y las artes"* opera una dramática reducción teórica y práctica del conocimiento porque a la hora de traducirse en actividades curriculares con determinados tiempos y espacios, observamos que el currículo de nivel medio superior (cuando menos el de la UAG) otorga todos los créditos a contenidos disciplinares y ninguno a las artes y los deportes, por considerarlos como *"servicios corriculares"*.

Esta reducción del concepto de cultura académica al de ciencia finalmente resulta en la pérdida de sentido de la función del currículo, restringido a una lista de contenidos fragmentados en disciplinas, en 51 asignaturas obligatorias y 8 optativas en el caso del bachillerato de la UAG. Lo que tenemos que cuestionar entonces es la propia estructura del currículo escolar.

La dimensión formativa y socializadora está tan despreciada que en su reforma, la Comisión del Nivel Medio Superior de la UAG eliminó el cuarto principio que propone la UNESCO para la educación que es el de *"aprender a vivir juntos"*, a pesar de que en su declaración de principios, los autores afirman como una de sus convicciones que *"el sentido último de nuestra educación ha de ubicarse en las relaciones significativas que esa actividad pueda establecer con lo social"*.

Aquí aparece un mito más de la cultura académica: su efecto "civilizador", su status superior a la cultura experiencial. Posiblemente podamos juzgarlo así desde una perspectiva sociológica positivista, externa, medida en términos de cantidad de conocimientos científicos. Pero nuestro juicio es otro desde una perspectiva antropológica, por tomar en cuenta aspectos cualitativos y trascendentales como el significado y la relevancia del conocimiento; y no solamente el científico, sino todo tipo de conocimiento. El conocimiento cotidiano basado en la experiencia, el conocimiento artístico, el filosófico, el conocimiento universal, son los que, juntos, conforman el conocimiento humano en sus diversas expresiones culturales. ¿Acaso no es la cultura letrada la que debe integrar todos esos mundos particulares en un mundo universal, aunque diverso?

2.2.2. El Lenguaje de la cultura académica

Dentro del aula, espacio propio para desarrollar el discurso académico, frente a un profesor-representante de la cultura académica, "docente", es decir que "conduce" a la "verdad", los estudiantes demuestran tener mucha dificultad para construir un conocimiento científico: su discurso resulta limitado, generalmente fragmentado, hasta confuso. Se ven forzados a aprender y comunicarse acerca de realidades que les son extrañas y poco entendibles. Les faltan conceptos, los suyos tienen otro significado y no les sirven. Solamente la memorización les permite contestar lo que el profesor espera de ellos. El estudio ya mencionado de 1998-1999 revela que *"al terminar su escuela preparatoria casi las dos terceras partes de los alumnos siguen comprendiendo poco a sus maestros, la mitad de ellos comprende poco lo que lee y su aptitud para participar en clase no mejora,*

más de la mitad (el 54 %). sale de la preparatoria con dificultades en este sentido” En cuanto al lenguaje escrito, “las dos terceras partes de ambas generaciones (1er y 3er año) afirman redactar con facilidad, lo que parece un tanto contradictorio pero refleja la apreciación del alumno” (Luna y otros, 2000; 94).

La institución escolar y los profesores en particular reconocen este problema de la no-comprensión del discurso académico de parte de los alumnos por la enorme distancia que existe entre ambos discursos, pero no logran establecer un puente entre esos dos mundos, el cotidiano, concreto, y el académico, teórico. Además, todo indica que los profesores enfrentan el mismo problema porque no son cabalmente conscientes de su propio marco cultural y, muchas veces, tampoco cuentan con las herramientas pedagógicas para resolver dicho problema.

Si en la vida cotidiana, usamos un lenguaje esencialmente concreto y emotivo, en el ámbito académico desarrollamos más bien un lenguaje que Ernst Cassirer llama “*proposicional*”, esencialmente abstracto. Uno y otro se refieren a diferentes tipos de conocimiento: el primero, al conocimiento de sentido común, el segundo al conocimiento científico. Sin embargo, el proceso mental básico es el mismo, habiendo una progresión de una etapa relativamente concreta a otra más abstracta. Afirma que, mediante la abstracción, “*la extensión a conceptos y categorías universales parece realizarse lentamente en el desarrollo del lenguaje humano*” (Cassirer, 2001; 204). Es así como nuestra percepción y orientación en el mundo se puede ampliar cada vez más, gracias a la organización de conceptos generalizados y transformados en categorías para ordenar la realidad.

Sergio Moscovici, en su teoría de las representaciones sociales, hace una interesante distinción entre el pensamiento que llama “*natural*”, oral, y el pensamiento formal, escrito; el primero centrado en la comunicación de ideas y el segundo, en la aprehensión de categorías generales, mediante dos sistemas cognitivos: el sistema operatorio que asocia, discrimina, deduce, etc.; y el otro, lógico, que controla, verifica y selecciona con base en reglas. El primero es esencialmente normativo, social, desarrolla un razonamiento práctico. El segundo es básicamente lógico, busca la relación causal. Sin embargo, en vez de oponer estos dos sistemas cognitivos, Moscovici ve en ellos una “*permeabilidad*” que permite no solamente el acceso al pensamiento lógico-científico desde el pensamiento natural, sino también la asimilación de lo nuevo de la teoría científica en el ámbito familiar, reinterpretando los conceptos para llegar al consenso social. Toma el ejemplo del psicoanálisis como teoría ampliamente conocida y asimilada al lenguaje popular de la Francia de la década de los años cincuenta. Los conceptos técnicos del psicoanálisis como “consciente”, “inconsciente”, “represión”, “complejo”, etc., pasaron a ser parte del lenguaje popular.

Esta constatación permite, por una parte, resolver el problema de la jerarquización de los tipos de conocimiento y, por otra, comprender que en el pensamiento, coexisten diferentes modalidades de conocimiento, según los individuos y su medio; y esta coexistencia es dinámica, en constante desarrollo; es compleja y variable, pues existen múltiples modos de razonamiento, unos más concretos, otros más abstractos, pero todos ellos se mantienen vinculados unos a los otros. Se puede resumir el planteamiento de Moscovici con la siguiente afirmación suya: “*Antiguamente, la ciencia se basaba en el sentido común y hacia que éste resultase menos común; pero actualmente, el sentido común es la*

ciencia hecha común" (Moscovici, 1986; 506). Esta relación dialéctica entre ciencia y sentido común se traduce en una misma relación dialéctica entre lenguaje científico y lenguaje cotidiano, tanto fuera como dentro de la institución escolar.

En esta perspectiva, el proceso de aprendizaje escolar resulta ser un proceso complejo de interpretación y construcción, de reinterpretación y reconstrucción que usa constantemente estos dos sistemas cognitivos y lingüísticos básicos, el operatorio concreto cargado de subjetividad y el lógico formal, objetivo. Más que de transmisión de conocimientos y habilidades, se trata de *"un intercambio de interpretaciones"*, un diálogo entre el alumno y el objeto de estudio, entre el alumno y el profesor, entre el discurso académico, formal, objetivo, y el discurso subjetivo, de sentido común (García, 2002; 152). Esta definición del aprendizaje, sustentada en la teoría constructivista, está actualmente ampliamente aceptada en el medio educativo.

Por otra parte, es interesante notar que los estudios del discurso en las últimas décadas han incursionado en la hermenéutica. Se parte de la definición básica del discurso como *"una forma de utilizar el lenguaje"*, pero se incluyen otros componentes esenciales como: quién utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace. Así es que resulta un nuevo concepto de discurso, como un suceso de comunicación, en una situación específica de interacción, de tal manera que el análisis del discurso estudia la conversación o el texto *"en contexto"* (van Dijk, 2001; 22-24).

Un aspecto crucial del estudio del discurso es el del sentido, tal como lo analiza la semántica. Sin embargo, el concepto de sentido es multirreferencial, tiene muchos usos y significados. Desde una perspectiva psicológica, los lingüistas lo definen como *"algo que los usuarios del lenguaje asignan al discurso (...), es lo que todos conocemos como comprensión o interpretación"*. Desde una perspectiva sociológica, se puede explicar el sentido como este "algo" compartido socialmente. También en la semántica, se buscan las relaciones entre las proposiciones de un discurso, su coherencia, o sea, la conexión del sentido de las oraciones. En suma, lo que importa es *"lo que hace que el discurso tenga sentido"* y que tenga sentido en el entorno discursivo llamado *"referentes del discurso"*. Estos referentes pueden ser elementos particulares o globales, pueden dar coherencia a una oración o al discurso en su totalidad, pero siempre son esenciales para su comprensión (idem; 31-34).

Nos queda claro entonces, como lo afirma van Dijk y desde una perspectiva sociolingüística, que *"los nuevos enfoques no se conforman con una descripción formal de las estructuras del discurso, sino que subrayan la necesidad de estudiar el lenguaje concreto en sus contextos sociales y culturales variables"* y que estudia además *"el riquísimo campo de la interacción cotidiana"*. También la psicología cognitiva y la educativa investigan *"los procesos mentales involucrados en la comprensión de textos"*. Estos esfuerzos interdisciplinarios abren la posibilidad de una profunda renovación teórica para abordar esta dimensión tan profundamente humana que es el lenguaje (idem; 54-58) y estudiar cuidadosamente sus diversas expresiones en el ámbito académico.

El análisis del discurso que realicé pretende revelar este supuesto "diálogo" entre el alumno, el profesor, el texto, (tanto oral como escrito), la interacción entre los actores y el contexto. Intentemos ahora comprender desde una perspectiva

socio-cultural lo que pasó en el aula cuando se estudió el tema de la educación según Juan-Jacobo Rousseau:

- a) La organización conceptual del discurso de los estudiantes limitada a un marco nocional vago o a un marco referencial aproximado indica la enorme dificultad que tienen para construir conocimientos nuevos, careciendo de las herramientas intelectuales básicas como son las palabras, las relaciones lógicas, así como la organización de sus conceptos e ideas en una secuencia lógica. Se trata de un problema de formación del lenguaje formal. Por otra parte, el hecho de que la mitad de los alumnos se quede con su marco alternativo revela un problema a la vez epistemológico y pedagógico. Los maestros generalmente reconocemos que muchos de nuestros alumnos no entienden, no asimilan, no modifican su visión de la realidad. Para resolver este conflicto epistemológico, necesitamos desarrollar otras estrategias pedagógicas que permitan tomar en cuenta el marco referencial inicial del alumno y ayudarlo a superarlo centrando la atención en el lenguaje.
- b) En cuanto al contenido del tema, queda sumamente fragmentado en la mente de los estudiantes, al grado de que la mayoría se queda con una o dos de las ideas centrales del tema estudiado y, además, limitada a un nivel descriptivo (definición de conceptos); entonces, resulta ser simple información aislada y no conocimiento estructurado en una explicación lógica. ¿Qué puede quedar en su memoria semántica, es decir en su memoria reflexiva, para poder transferir esta información a contextos nuevos? Aparentemente muy poco o nada; sin embargo, la asimilación es un proceso lento e imprevisto, no lineal, no automático y es razonable pensar que esos elementos aislados, de alguna manera, servirán para un cambio conceptual progresivo, aunque no apreciable en el corto plazo. Es lo que plantea la mayoría de las teorías del cambio conceptual.
- c) El estudiante que demostró más confusión después de haber estudiado el tema representa a los estudiantes que son los desertores en potencia porque dejan de sentirse a gusto en la escuela y su malestar los conduce a renunciar a un esfuerzo que sienten inútil. No se trata de ningún tipo de pereza de parte del que aprende, sino más bien de una falta de sensibilidad pedagógica hacia los marcos referenciales de los alumnos y el desprecio por sus conocimientos previos y su cultura. La baja tasa de eficiencia terminal no se debe a otra cosa sino a esta visión simplista y mecánica del aprendizaje, contaminada por el conductismo, que supone que basta con informar y explicar para que el alumno entienda y aprenda. Actualmente, las teorías cognoscitiva, genética y constructivista han demostrado que el aprendizaje es un proceso activo y complejo que requiere de una pedagogía interactiva y abierta a las diferentes inteligencias de los educandos y sus respectivos contextos socio-culturales. Pero, en este caso, los hechos se mantienen lejos del discurso.
- d) Atrás de estos problemas, subyace la cuestión central de la relación entre la cultura popular y la cultura académica, entre el conocimiento de sentido común y el conocimiento científico. La respuesta que demos en términos

pedagógicos depende de la perspectiva que adoptemos para interpretar esta relación: o consideramos esas culturas como opuestas y excluyentes, siendo la primera (la cultura popular) inferior a la otra (la cultura académica), o bien las asumimos como diferentes y complementarias. Al pretender excluir el conocimiento de sentido común del aula para sustituirlo por el conocimiento científico, provocamos lo que suele llamarse un "conflicto cognitivo" (Campos, 2000; 76) y marginamos a los alumnos que no logran construir solos el puente entre su cultura y su lenguaje y la cultura académica. En Guerrero, el 56% de los estudiantes que pasan por el nivel medio superior logra adaptarse y terminar con una calificación aprobatoria. Es decir que casi la mitad fracasa en el intento, por no dar las respuestas esperadas.

- e) En las clases observadas, prevaleció el monólogo del profesor y la mayoría de los estudiantes se quedó callada; en otros términos, el profesor desarrolló una pedagogía principalmente conductista según la cual él es el actor principal e importan más las respuestas (los resultados) que el sujeto en situación de aprendizaje. Por otra parte, si bien el profesor elaboró una respuesta criterio relativamente fiel al texto de referencia, su discurso oral en clase fue más contextual que textual, es decir que desarrolló más bien ideas generales (evolución del pensamiento humano) que el tema preciso de la educación, sin una reflexión significativa acerca de la educación en el contexto del siglo XVIII y el pensamiento de Rousseau en particular. El profesor presentó a Rousseau como paradigma del pensamiento moderno, pero no ubicó la educación en su contexto inmediato, desde la perspectiva propia de Rousseau. De hacerlo, el profesor hubiera desarrollado una enseñanza más significativa y sobretodo más relevante porque hubiera aludido a la familia, la sociedad y los valores morales que Rousseau defiende como son: la libertad individual y la libertad colectiva, valores sociales modernos de primera importancia, fácilmente ejemplificables en la sociedad democrática contemporánea. Además, hubiera podido establecer una relación entre el pensamiento de Rousseau y los referentes culturales de los estudiantes expresados en la primera prueba.
- f) Aparece en esta lectura crítica del discurso del profesor el problema de la fragmentación del conocimiento: este tema filosófico tiene sentido en una perspectiva histórica y en un contexto social y económico particular (siglo XVIII), pero en el modelo educativo actual, Historia, Ciencias Sociales y Filosofía son asignaturas diferentes, con lenguajes especializados propios, lo que implica que el estudiante tiene que asimilar diferentes conceptos y realidades parciales para significar una misma realidad. En suma, el lenguaje de la cultura académica es un lenguaje fragmentado, especializado y en ningún momento el estudiante tiene la oportunidad de articular estos lenguajes en un discurso coherente e integral relacionado con su propia experiencia y el momento histórico que le tocó vivir.
- g) El Modelo de Análisis Proposicional (MAP) está diseñado para analizar el discurso de los actores dentro del aula con relación al proceso de construcción del conocimiento científico, partiendo de la premisa de que el

objetivo principal de la educación formal es un aprendizaje centrado en este tipo de conocimiento porque es la herramienta indispensable para explicar racionalmente el mundo y transformarlo, de ahí que se considera como indispensable para cualquier profesionista. Sin embargo, la aplicación de este modelo en el contexto particular de una escuela preparatoria de Chilpancingo, Gro. y en una asignatura que pertenece a las ciencias humanas llevó a descubrir varios aspectos relacionados con el discurso académico no considerados por el MAP. En primer lugar, la clasificación de la organización conceptual no pudo limitarse a los tres niveles previstos (descriptivo, explicativo y aplicativo), sino que tuvieron que ser incluidos marcos alternativos (definido o confuso). Esta cuestión es digna de ser estudiada más a fondo porque revela un problema que debe ser atendido por una didáctica interactiva que genere un proceso de aprendizaje realmente incluyente y relevante, partiendo de los marcos alternativos de los propios alumnos.

En segundo lugar, plantea el problema de la densidad del discurso en el ámbito de las ciencias humanas. Todos los estudios revisados se realizaron en ciencias naturales o exactas. En la investigación aquí reportada, tuvimos que hacer caso omiso de la densidad del discurso (es decir, la estructura sintáctica) y tomar como referencia solamente la estructura semántica para clasificar la organización conceptual de los alumnos, a pesar de que nos parece de primera importancia poner en evidencia la estructura sintáctica debido a que ésta juega un papel central tanto en la construcción como la expresión del conocimiento. Recordemos que lo que se entiende bien se enuncia con claridad.

Además, más allá de esos problemas específicos, aparece la complejidad de los lenguajes dentro del aula como síntesis particular del encuentro (o desencuentro) de las diversas culturas, tanto en el nivel colectivo como individual. El análisis del discurso tiene que reconocer y atender esta diversidad de discursos porque el conocimiento es un conocimiento socialmente construido y reinterpretado individualmente.

La conclusión principal que se puede extraer de este estudio del discurso es que lo que aprendieron Ana y sus compañeros no tiene sentido porque no entendieron el concepto de Educación según Juan Jacobo Rousseau; se quedaron con su propio concepto de orden moral y producto de su socialización primaria. El profesor no estableció un puente entre ambos conceptos y los estudiantes (excepto Isabel) no pudieron hacerlo solos, quedándose con su conocimiento previo. No hubo para ellos aprendizaje significativo y menos todavía relevante. Aparentemente, salieron como entraron; Elvira salió más confusa que cuando entró porque su segunda prueba fue más deficiente que la primera. Mario desertó al final del semestre.

2.2.3. Los valores de la cultura académica

En el multicitado estudio de Luna y otros, además de los valores aprendidos en casa, se señala también los valores que se enseñan en la escuela, según la perspectiva de los estudiantes: *"Tanto los alumnos de nuevo ingreso como los que*

están por egresar señalan los mismos valores adquiridos [en la familia que] en la escuela: la responsabilidad, la disciplina, el gusto por aprender, la igualdad, la solidaridad, la libertad, la justicia, la tolerancia y la democracia, jerarquizando dichos valores entre un 82 % (la responsabilidad) y un 24 % (La democracia)." Llama la atención, comentan los autores, que la justicia, la tolerancia y la democracia quedan en los últimos lugares y con tan bajos porcentajes, lo que confirma que nuestras escuelas, en vez de ser agentes de cambio, reproducen la realidad nacional con sus múltiples prácticas antidemocráticas (Luna y otros, 2000: 101) (ver anexo n° 12).

Estos datos contrastan con el discurso de la institución. En su Tercer Congreso General Universitario, en 2000, la Universidad Autónoma de Guerrero refrendó su ideario educativo *"integral, humanista y ambiental, ... para la formación de sujetos responsables como ciudadanos y capacitados como profesionistas con una praxis y sentido ético y de respeto al ambiente"* (UAG, 2001; 20-21).

Los valores esenciales de la institución están claros: formación personal y profesional integral, humanista, con ética y conciencia ecológica. Para saber cómo en la práctica se viven esos valores, se requeriría de un estudio particular. Pero podemos preguntarnos si un currículo fragmentado en disciplinas y estructurado en torno a las disciplinas científicas, es congruente con estos valores. Hay que reconocer que las dimensiones humanista, ética y ecológica se pueden incluir en cualquier contenido; no necesitan ser tratadas como otras asignaturas teóricas que seguirían fragmentando el conocimiento. Además, son valores, es decir, significados a la vez intelectuales, sociales y ontológicos que deben ser parte de la tarea educativa de la institución y no pueden ser equiparados a los conocimientos. Son parte de lo que suele llamarse el currículo vivido. El documento de reforma del bachillerato universitario no explica cómo en la práctica, se cumplirá con esta función ética de la escuela preparatoria.

La función social de la educación señalada en el documento de reforma del bachillerato de la UAG se sustenta en los valores de la justicia y la democracia. Para preparar a las nuevas generaciones con estos ideales, se requiere de educadores comprometidos en este sentido. Pero la realidad es otra: "ni siquiera los maestros explican", "vienen a ganarse la vida" y nada más. Han perdido de vista su horizonte. Atrapados en una democracia formal fuera de la escuela, no están en condiciones para imaginar una democracia real. Contaminados por la corrupción, el pragmatismo y el individualismo, tampoco pueden practicar la justicia.

La sociedad de consumo no requiere de un pensamiento reflexivo, ni de gente comprometida en favor de la justicia. La propia televisión limita la capacidad de pensar y orienta los gustos y valores hacia el consumo trivial que ofrece una satisfacción inmediata.

La degradación de la educación, la pérdida de sentido de la cultura académica y sus valores, la ficción de la democracia, la sumisión a una burocracia autoritaria, eliminan toda posibilidad de formar individuos autónomos, responsables y conscientes de su relación con el medio ambiente y social. Por otra parte, no es suficiente el pensamiento racional para enfrentar los problemas del mundo real, tampoco el aprendizaje memorístico. La memoria es una parte esencial de la inteligencia en la medida en que facilita la organización del

conocimiento en conjuntos significativos e interrelacionados. El aprendizaje memorístico limita la capacidad de comprensión en vez de servir de ingrediente para el aprendizaje significativo y relevante, y permitir así el pensamiento autónomo (Delval, 1996;41-48).

Los conocimientos, sobretodo los tecnológicos, son efímeros y requieren de una actualización permanente y las prácticas profesionales por igual. La ciencia avanza a pasos agigantados, la globalización crea nuevas formas "virtuales" de comunicación social y ya no "cara a cara". La escuela se encuentra rebasada por la sociedad de la información y de la telecomunicación que ponen al mundo entero al alcance de la mano. Al mismo tiempo, siguen de actualidad los valores perennes como la dignidad humana, la libertad, la justicia; sigue siendo cierto que "hay diversas formas de ser humano". El currículo del siglo XXI tiene que ser reformulado sobre la base del sentido común, es decir, de un humanismo profundo, ético. Debe incorporar los nuevos conocimientos y teorías integradoras, los valores perennes de la humanidad y los valores propios de una sociedad sustentable. De lo contrario, la escuela será cada vez menos relevante para los estudiantes porque ha dejado de responder a sus expectativas, necesidades y deseos. Por otra parte, los medios masivos de comunicación y la tecnología les permiten aprender fuera de ella. De no querer reconocer esta realidad, pronto será (si es que ya no lo es) una institución obsoleta y la cultura académica quedará diluida a su vez dentro de la cultura de masas.

Pierre Reboul en su libro *Los valores de la educación* señala la lectura como primer gran valor de la educación moderna, ligado al aprendizaje. "*La lectura, afirma, no es sólo un medio, sino que posee un valor intrínseco porque es lo que distingue una cultura oral de una cultura basada en la escritura*". La lectura permite tomar distancia con relación al mensaje, permite su análisis, permite cambiarlo, permite fijar el pensamiento, al mismo tiempo que lo libera, permitiendo la reflexión (Reboul, 1992; 15-18). Si nos quedamos con la actual perspectiva de la cultura académica letrada centrada en el conocimiento científico, es obvio que operamos una reducción tremenda de lo que debe ser la educación como formación integral de la persona.

Reboul señala el juicio como otro valor esencial de la educación en nuestra civilización occidental. Éste es un objetivo central de la enseñanza: aprender a ser crítico, saber interpretar, evaluar, etc., pero también aprender a decidir después de deliberar, es decir, saber juzgar no solamente mediante nuestra inteligencia racional, sino también desde el punto de vista moral. Ubica la capacidad de juicio en el centro de la vida democrática de las sociedades modernas: la democracia necesita de ciudadanos capaces de juzgar por sí mismos. Por lo tanto, se trata de transmitir el saber científico desde una perspectiva heurística, o sea pertinente en un contexto espacial y temporal, dándole un significado relativo y humano. Así, la cultura académica, que Reboul llama "*cultura escolar*" recobra su sentido clásico, no como una suma de saberes sino como "*una relación del sujeto con lo que sabe*" que es capaz de cuestionar y cuestionarse, que quiere saber más, que asimila el saber, haciéndolo suyo con sus palabras y sus imágenes, que organiza sus saberes, los puede transferir a situaciones nuevas y transmitirlos a otros (idem; 173-186).

La UNESCO considera tres dimensiones de la educación: la ética y cultural, la científica y tecnológica, y la económica y social. Pero insiste en la primera, como requisito indispensable *"para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social"*, dependiendo este progreso del sentido de responsabilidad de cada uno. La formación de una ciudadanía consciente, activa, puede lograrse sólo en el contexto de sociedades democráticas. La democracia junto con el sentido de responsabilidad aparecen como los valores sociales y morales necesarios para lograr la paz, la libertad y la justicia social (Delors, 1996; 19-64).

Unos pedagogos franceses han desarrollado la propuesta de una escuela para la democracia (Philippe Meirieu y Marc Guiraud la sintetizan como *"educar para existir"*). En lugar de una escuela basada en la competencia, la capacidad de convivir y dialogar debe priorizar la discusión, la argumentación y el debate. Pero esta jerarquización de valores implica opciones societales, filosóficas sobre el futuro del país, el tipo de ciudadano y de organización que se quiere. Esas opciones exigen poner en un primer plano la responsabilidad de enseñar a vivir juntos, a escucharse, e inventar juntos el futuro. Para ello, proponen recuperar el valor de la palabra mediante la expresión oral y escrita, la cual permite no solamente afirmarse como sujeto, sino ordenar lo que uno sabe, lo que uno dice, lo que uno es; es también exponer sin imponer, tomar el riesgo de ser juzgado, apostar a ser escuchado por el otro; es formarse en el ejercicio de la democracia. Tomar la palabra da seguridad, dignidad. Es descubrir el arte de la palabra, de la lectura, de la escritura, del cálculo, de cualquier saber particular. Esta socialización mediante la palabra, según esos autores, es tan importante como la transmisión de conocimientos (Meirieu, 1997).

Esto significa que una pedagogía centrada en el sujeto puede convertirse en una pedagogía crítica y liberadora; y es así como la cultura académica se convierte en una herramienta valiosa para formar el pensamiento autónomo y crítico. El interés central del profesor pasa a ser de orden ético: que los propios estudiantes descubran, dice Henri Giroux, cómo construyen el significado de su conocimiento; que este conocimiento del aula sea relevante para sus vidas; que su experiencia escolar se convierta en algo problemático que tienen que investigar; que sea una experiencia emancipadora, con el fin de *"realzar la calidad de la vida humana"* (Giroux, 1997; 18-19).

Para Paulo Freire, el acto pedagógico adquiere también un valor político, porque el aprendizaje entendido como diálogo, representa una nueva práctica democrática que permite superar las posiciones sectarias (Freire, 1993; 189).

Edgar Morin abre el horizonte de la educación para el futuro al referirse a *"lo humano del humano"*. *"El humano es un ser plenamente biológico y plenamente cultural que lleva en sí esta unidualidad originaria. (...) El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad, la técnica, las actividades utilitarias, las necesidades obligatorias."* (Morin, 1999; 26-29). El conocimiento simbólico, mítico, mágico o poético, más allá del conocimiento racional no se podrá nunca aniquilar porque es parte de lo humano. La creación humana surge de las profundidades de la conciencia. La educación del futuro deberá centrarse en el estudio de la complejidad humana.

Entonces, más allá de un primer diagnóstico más bien deprimente, está emergiendo una nueva cultura académica basada en los nuevos paradigmas de un pensamiento complejo, más integral y universal, relativizado, o sea no dogmático, que rebasa el cientificismo actual y se orienta hacia el aprendizaje de la democracia desde la escuela, así como hacia la realización plena de cada persona.

2.2.4. El aprendizaje de Ana y sus compañeros

En síntesis y desde una perspectiva antropológica, podemos caracterizar el aprendizaje de Ana y sus compañeros en los siguientes términos:

- a) Decíamos líneas arriba que la organización conceptual del discurso de la mayoría de los estudiantes, limitada a un marco nocional vago o a un marco referencial aproximado, indica la enorme dificultad que tienen para construir conocimientos científicos, careciendo de las herramientas intelectuales básicas como son las palabras, sus relaciones lógicas, así como el razonamiento lógico. Se trata de un problema de formación del lenguaje formal.
- b) Además, la mitad de los alumnos conserva su marco alternativo, lo que refleja la separación entre el pensamiento de sentido común y el conocimiento lógico positivo, siendo éste un problema de orden pedagógico.
- c) En cuanto al contenido del tema, resulta ser sumamente fragmentado en la mente de los estudiantes. Sólo uno de los seis estudiantes comprendió el tema a nivel descriptivo y explicativo, sin llegar a ver su aplicabilidad, lo que significa que la mayoría se queda con una información fragmentada (definición de conceptos), no conocimientos. Tocamos aquí el problema de la formación del pensamiento lógico y reflexivo.
- d) El caso del estudiante que demostró más confusión después de estudiar el tema que antes representa a los estudiantes que son los desertores en potencia y este sector generalmente es el más olvidado por la institución educativa porque, según el discurso oficial, los responsables de su fracaso escolar, son ellos, no la institución.

Al volver a leer mis observaciones en clase plasmadas en el primer capítulo y recordar los experimentos de Pavlov, me pregunto si, efectivamente, los salones de clase no son los equivalentes de las cajas de este ingenioso científico que encerraba ratones para estimularlos y provocar respuestas condicionadas. Pavlov observó que la propia alimentación simulada provocaba secreción gástrica y salival. A partir de allí, desarrolló una serie de conceptos como "estímulo condicionado e incondicionado, reforzamiento, asociación, etc.". Estos conceptos se extendieron después para estudiar la conducta individual y social, normal y patológica (Hilgard y Marquis, 1971; 33) y condujeron a las teorías conductistas en educación. La propia arquitectura de nuestras escuelas actuales está basada en la estructura de las cajas de Pavlov, con espacios donde se aplican una serie de

estímulos en tiempos y ritmos predeterminados desde fuera y nadie escapa, son cajas cerradas.

Qué lejos estamos de la construcción de un conocimiento autónomo y reflexivo, de las comunidades de aprendizaje reivindicadas por las teorías constructivistas, interaccionistas u holistas que actualmente prevalecen en los discursos sobre la educación y el aprendizaje significativo. No hay duda de que la institución escolar es una máquina pesada que tiene mucha dificultad para cambiar y adaptarse a las nuevas posibilidades y necesidades de la sociedad, precisamente por estar separada de ella. Es un mundo cerrado, encerrado en la lógica de una cultura académica que se pretende superior a la cultura popular y no quiere contaminarse, de ahí la validez de la analogía con el "santuario del saber". El presente estudio ilustra la contradicción entre el discurso (la escuela como lugar privilegiado para aprender) y la realidad (de las cajas de Pavlov).

¿Están Ana y sus compañeros convencidos de que la escuela preparatoria es este lugar privilegiado para aprender o, más bien, aceptan jugar el juego en las cajas de Pavlov? La información recogida en mi estudio de campo orienta a optar por la segunda posibilidad. El comentario que escuché en varias ocasiones según el cual "todo mundo sabe que uno no va a la prepa a estudiar, sino por los amigos y la libertad", es muy ilustrativo. Refleja también las prioridades de los estudiantes de este grupo de edad. Luego, la lógica de la simulación impera en muchos aspectos de la vida escolar: las tareas, las fichas, las exposiciones, los exámenes, los requisitos para "pasar", etc., son a veces cuestionados por unos y otros, pero nunca de manera abierta y colectiva para obtener un cambio institucional. Finalmente, todo mundo acepta las reglas de Pavlov, hasta los profesores más críticos. La cuestión del aprendizaje significativo y relevante queda en el discurso y en meritorios intentos aislados de parte de los maestros más comprometidos con el aprendizaje reflexivo.

En resumen, el tipo de aprendizaje predominante en Ana y sus compañeros es un aprendizaje mecánico y superficial en el cual sus referentes culturales y su propia subjetividad quedaron ignorados, como resultado de una pedagogía principalmente conductista según la cual importa más las respuestas (los resultados) que el sujeto en situación de aprendizaje. Se trata de clases todavía muy tradicionales en las cuales prevalece el monólogo del profesor que a la vez hace la pregunta y da la respuesta. El trabajo en equipo resulta ser una simulación por no ser guiado ni supervisado por el profesor de manera sistemática.

Ahora, quiero explicar la actitud de los estudiantes cuando se les aplicó la primera prueba, antes de abordar el tema de la Educación según Rousseau. Me llamó la atención el hecho de que la mitad de ellos contestó: *"No sé quien es ese señor pero mi concepto es..."*. Para mí, ésta es una buena señal; indica una actitud activa, responsable, autónoma y reflexiva porque, frente a la imposibilidad de contestar a la pregunta tal y como venía formulada, tomaron la iniciativa de adaptarla a sus posibilidades y dieron su particular punto de vista en lugar del concepto del autor mencionado. Me parece importante enfatizar esta respuesta – no condicionada – por parte de este sector de estudiantes porque, a mi juicio, representa un potencial que debe ser aprovechado pedagógicamente. Si el profesor iniciara su clase preguntando: ¿cuál es su concepto de...?, en lugar de comenzar sin preámbulo con su explicación o poner al grupo a leer en equipos y

contestar preguntas prefabricadas, permitiría arrancar una dinámica grupal tendiente a un aprendizaje significativo. Así es cómo con una sola pregunta, saldría de una visión conductista para fomentar la reflexión autónoma y permitir al estudiante explicitar (es decir tomar conciencia de) su propio marco referencial. Así, el profesor partiría de un encuadre que incluiría el marco referencial de sus alumnos y serviría de puente entre los referentes del grupo y el marco conceptual que pretende desarrollar.

Queda por resolver el problema de la otra mitad del grupo que dejó la hoja en blanco o se limitó a contestar "No sé". El hecho es que en las clases observadas, todo indica que el profesor no se percató de esta situación, de que una mitad del grupo estaba dispuesta a dar "su" definición y que la otra mitad estaba fuera del juego, esperando pasivamente lo que iba a seguir. La misma pregunta inicial sería útil tanto para unos como para los otros, porque invitaría a todos sin excepción a la reflexión grupal y a la construcción colectiva del conocimiento a partir de los referentes disponibles en el grupo, motivando a los que "están fuera" a incluirse. Sin embargo, en aquella ocasión cuando compartí con ellos algunas horas de clase, Ana y sus compañeros no tuvieron esta oportunidad. Se acomodaron y se conformaron con el objetivo inmediato y pragmático de seguir la lógica del profesor y a mediano plazo, contar con la calificación aprobatoria.

En este tipo de pedagogía conductista, el profesor es el actor principal, el concepto que tiene de su papel, es decir, su autoconcepto como profesor parece no haber cambiado en lo esencial desde la creación de la escuela mexicana, a principios del siglo pasado. La mayoría reproduce el tipo de docente que tuvo cuando pasó por las escuelas como alumno y posiblemente también cuando fue estudiante en la escuela normal o la universidad. La relación vertical actualmente no es tan autoritaria, es más bien amistosa; sin embargo, sigue subyaciendo la idea de que el profesor sí sabe, y el alumno, no. Se ignora sus conocimientos previos; el conocimiento de sentido común es equiparado con el conocimiento erróneo; se descalifican las creencias *a priori*, como si el profesor estuviera desprovisto de ellas; prevalece el monólogo. La mayoría de los estudiantes se quedó callada durante todas las clases observadas. Siempre era una pequeña minoría la que participaba con preguntas y muy raramente con opiniones. Nunca hubo discusiones grupales en las cuales el profesor asegurara que todos hablaran. Tampoco pude observar actividades en equipo donde los estudiantes se movilizaran en torno a un objetivo común explícito y consensuado.

Entonces, surge para mí el interrogante de por qué los cursos de actualización y los estudios de posgrado no impactan en la práctica cotidiana de los docentes. La escuela preparatoria n° 42 de la UAG cuenta con una planta docente que tiene en términos generales un buen nivel de formación y ha sido beneficiada por una serie de cursos y foros con motivo de la reciente reforma curricular. Nos encontramos aquí con el complejo problema del perfil personal y profesional del profesor y, de manera particular, de su concepto de aprendizaje (no el teórico, sino el vivido). Todo indica que prevalece la cultura experiencial del profesor por encima de la nueva cultura académica enseñada en los diversos cursos y foros.

La cuestión del aprendizaje no es nada sencilla. Descansa en una concepción del conocimiento, del pensamiento, de la inteligencia humana, de la

educación y la sociedad, de la relación entre cultura y educación. Depende finalmente de nuestra idea acerca del ser humano. El aprendizaje no se puede reducir a un problema de carácter exclusivamente pedagógico, técnico. Tiene sus raíces más profundas en el significado que otorgamos a la educación, a la vida, a nuestra propia autorrealización, así como a nuestra relación con el mundo. Para transformar nuestras escuelas en auténticos espacios de aprendizaje relevante, tendríamos que introducir explícitamente en todos los aspectos del proceso educativo su necesaria dimensión antropológica y filosófica porque, en última instancia, es la que da sentido al acto pedagógico. Berger y Luckman insisten en el hecho de que la construcción del conocimiento parte de la realidad subjetiva, no del objeto de conocimiento. Al no tomar en cuenta esta verdad, los esfuerzos del profesor quedan, si no anulados, cuando menos fuertemente reducidos.

Por lo pronto, la generación de Ana y sus compañeros no se ve beneficiada por los avances de las últimas décadas en el campo educativo. No parece haber llegado a nuestras aulas la psicología genética piagetana, ni la perspectiva interaccionista que integró de manera más sistemática y enfática la dimensión intersubjetiva del aprendizaje; tampoco las propuestas críticas desarrolladas por Henri Giroux o Paulo Freire; todavía más ajenas quedan las propuestas más novedosas basadas en el paradigma de la complejidad y/o la totalidad que invitan a una ruptura radical con el aprendizaje tradicional centrado en la información y el conocimiento científico para inventar un aprendizaje centrado en valores esenciales de la vida como son los que plantean la UNESCO (aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), Edgar Morín (basado en una "antropo-ética) y Ramón Gallegos (una pedagogía del amor universal).

El conocimiento científico, decía en el capítulo anterior, es una suerte de creencia con suficientes razones para creer en él y considerarlo como un saber útil para el éxito de nuestras acciones. Pero no es el único camino hacia la autorrealización del ser humano, hacia el auténtico conocer, como experiencia personal, única. Este conocimiento requiere la articulación, la fusión del conocimiento racional con la experiencia cotidiana práctica, "sensata", de sentido común, así como también con la experiencia no-racional, inmediata, intuitiva, espiritual. Recordemos que el ser humano es cuerpo, mente y espíritu y mientras la cultura académica sobrealza una de las dimensiones (la mente) y descuida las otras dos, y sobre todo la tercera, el espíritu como dimensión propiamente humana del ser humano, pasará lo que advierte Heidegger, la "pérdida del ser" y la ausencia de "plenitud" (Frankl, 2002).

En el ámbito educativo, podemos entender la plenitud como formación integral, como aprendizaje relevante. Sin renunciar al conocimiento científico como medio fundamental para guiar nuestra comprensión del mundo, porqué no incluir otras herramientas, igualmente válidas para comprender de manera más integral quienes somos y qué es este mundo, desde las múltiples perspectivas particulares de cada cultura? ¿Por qué no reconocer públicamente la marca indeleble que dejó en cada uno de nosotros (maestros, profesionistas de todo tipo, científicos, etc.) nuestra biografía particular, nuestra socialización primaria? ¿Porqué no escuchar a Mario y su historia de las serpientes de cuatro cabezas de las cuevas de su región, la del hombre de negro que asaltó al padre de Elvira y a muchos más, de

la mujer de blanco o del nahual de la mamá de otra alumna? Son parte del mundo simbólico de su comunidad, de su familia, son la memoria colectiva sobre la base de la cual se ha ido construyendo la identidad colectiva del pueblo del cual somos miembros. ¿Porqué negarlo o pretender ignorarlo? Nadie escapa a esta historia colectiva. El aprendizaje es integral e integrador solamente si reconoce e incluye la historia cultural local porque es la que da identidad al grupo, a la comunidad, a todos y cada uno de sus integrantes.

La cultura académica reducida a la transmisión del conocimiento positivo mediante el desarrollo de la mente racional, se olvida de las otras dimensiones de la persona en formación. Desconoce las necesidades de un joven desbordante de energía física y emocional y lo encierra sentado durante horas en un salón de clase para hablar de las teorías más diversas que no tienen nada o poco que ver con su mundo y sus intereses.

La cultura académica también ignora la experiencia previa de los estudiantes, en este caso de origen rural, que han estado en un contacto muy estrecho con la naturaleza, las creencias y tradiciones de su comunidad y la fe en Dios. Su mundo es un mundo mítico-religioso donde lo profano está integrado a lo sagrado porque no hay diferencia entre una fiesta religiosa y una profana, entre la solidaridad familiar y la colaboración con la comunidad, entre el amor y protección familiar y el amor de Dios "que me da todo lo que necesito".

En el aula, la cultura académica se presenta bajo la forma abstracta de conceptos y teorías, de método científico, de razonamiento lógico. No permite la repetición porque es redundancia cuando en el lenguaje cotidiano la repetición es básica para darse a entender. Los enunciados deben responder a una estructura lógica, no puede haber sujeto sin predicado; en el lenguaje común, sí. Obviamente que es conveniente dominar el lenguaje formal para no quedarse con el lenguaje natural, pero el problema es el tránsito de uno a otro. O paso, sin comprender por qué y para qué, a fuerza de repetición y de manera mecánica, o construyo conscientemente mi lenguaje formal sobre la base de mi conocimiento previo, como un proceso personal y gratificante porque, no solamente me abre las puertas al mundo racional, sino que me permite conocerme mejor y ser testigo de mi crecimiento personal, valorando mi experiencia previa al igual que el momento presente de mi aprendizaje en el aula.

Me pregunto cómo se sintió Mario cuando salió del salón de clase después de haber contestado a las preguntas de la manera más mecánica, copiando el encabezado de la prueba que no tenía relación alguna con aquellas. ¿Dónde quedó su autoestima? ¿Cómo sintió su frustración al no poder hacer frente a la situación y optar por la simulación y el engaño? Lo peor es que el engaño mayor fue para él, se autoengañó. Por eso, me parece tan grave lo que llamé líneas arriba la "insensibilidad pedagógica" que caracteriza el aprendizaje prevaleciente en nuestras aulas.

Un aprendizaje significativo y relevante debería de permitir explicitar, tomar conciencia de la cultura propia, "decodificarla", dicen los constructivistas, para elaborar un nuevo código cultural en el cual se articulen las diversas culturas presentes en la experiencia individual y grupal. El lenguaje humano como sistema simbólico por excelencia tiene esta flexibilidad para permitirlo. Sus signos son abiertos a una permanente resignificación. Su interpretación y reinterpretación es

inevitable; el acto pedagógico debe servir de guía para este proceso de construcción y reconstrucción, estimulando la memoria reflexiva. El conocimiento es precisamente esto: un conjunto de representaciones coherentes y plausibles pero relativas y provisionales. El proceso de aprendizaje puesto en perspectiva se transforma en una aventura movilizadora de todas las energías y habilidades de los estudiantes.

Estas reflexiones nos conducen a una lectura crítica de la realidad encontrada en las aulas de la escuela preparatoria n° 42 de la UAG (y probablemente de muchas otras). Si aceptamos que lo cultural es todo lo que integra la experiencia humana con sus respectivos significados, decodificados o no, o sea vividos consciente o inconscientemente, cual sea su origen (experiencia cotidiana práctica, reflexiva, racional, emocional, espiritual, etc.); sí, además, entendemos que el conocimiento científico se construye necesariamente sobre la base de conocimientos previos de sentido común o intuitivos, tenemos entonces que reconocer que es irracional y contraproducente separarlos en el aula. Resulta ser una cuestión de sentido común. No se puede reducir el aprendizaje a la "adquisición" de conocimientos científicos. No se puede equiparar el conocimiento de sentido común con la ignorancia y las creencias con las supersticiones. Lo racional no es superior al sentido común ni a la intuición; es simplemente otro tipo de conocimiento y cada uno de ellos tiene una función propia, complementaria, no contradictoria.

El mito de la modernidad y su excesiva racionalidad están dejando muchos estragos en la cultura moderna. La reducción del conocimiento válido al conocimiento científico, la reducción de la inteligencia humana a la inteligencia lógico-matemática, la reducción de la propia naturaleza humana al cuerpo y la mente ha demostrado ser nefasta para toda la humanidad. Una ciencia sin conciencia ha resultado ser un arma contra la propia humanidad. Para revertir esta situación, no nos queda otra alternativa sino la de rehumanizar la ciencia, el conocimiento, la educación, hasta llegar al significado "último", diría Frankl, de cada cosa. Es lo que aporta precisamente la cultura para que toda acción sea una experiencia humana, con sentido. El aprendizaje es parte de la experiencia humana, por eso es que no puede quedar al margen de esta necesaria construcción de significado.

2.2.5. El papel de los profesores

Un aprendizaje significativo implica una enseñanza significativa. En la interpretación de los resultados del análisis del discurso de los estudiantes, aparece con mucha claridad el problema pedagógico: la falta de puente entre la cultura de los estudiantes y la cultura académica, el problema de la formación del pensamiento lógico y reflexivo; y también el problema de la integración e interacción grupal para el aprendizaje colectivo. Es obvio que es el profesor el responsable de establecer una relación pedagógica que favorezca estos procesos de aprendizaje.

Si regresamos a la descripción de las sesiones de clase, llama la atención que el profesor está sentado frente a su escritorio para pasar lista y revisar tareas mientras que los estudiantes están supuestamente estudiando el tema por

equipos, sin supervisión ni acompañamiento. Sigue una explicación magistral en forma de monólogo, con la excepción de una dinámica grupal en una ocasión. Estamos muy lejos del diálogo o de la conversación recomendados por los constructivistas y los humanistas y más lejos aún de un profesor capaz de adaptar los contenidos de su programa a sus circunstancias educativas específicas a fin de rebasar una práctica meramente técnica para cumplir con el programa. "Adaptar" implica conocer a los estudiantes y su entorno, su historia y su cultura; supone un profesor reflexivo dispuesto a experimentar permanentemente, transformando el salón de clase en un laboratorio, mediante un diálogo abierto que le permita involucrar a cada uno de los estudiantes en la organización de las actividades. Esta adaptación es el componente cultural de la función asignada al profesor. Dicho de otra manera, el profesor no solamente tiene por función transmitir el conocimiento científico mediante ciertas estrategias pedagógicas, sino que tiene que adaptarse al entorno sociocultural de los alumnos y a las características particulares de cada uno de ellos (Imbernón, 1994; 57-60).

Al ser consciente de la dimensión cultural de su práctica profesional, el profesor puede dominar mejor su objeto de trabajo, actuar de manera más autónoma y crítica. Es la única manera para él de rebasar su papel instrumental tan denunciado por la teoría crítica de la educación, visto como mero transmisor de la cultura dominante. Al adaptar el currículo, el profesor expresa su interés por preservar las diferentes tradiciones culturales presentes en el aula y favorecer un mejor aprendizaje en un ambiente de respeto y de diálogo abierto. Al mismo tiempo, se hace consciente de que él mismo actúa de acuerdo con su propia percepción de la realidad cuyas raíces están en su experiencia previa, en su historia personal. Puede así revalorar la dimensión humana del acto educativo, poniendo en el centro de su interés pedagógico a las personas que integran el grupo. Se vuelve un experto en relaciones humanas, en la comunicación, en la reflexión colectiva, buscando siempre la relación entre el tema particular y el problema general, entre la dimensión local y global de la realidad estudiada. Desarrolla una visión integral de la realidad mediante la relación entre personas, hechos y fenómenos en un proceso complejo, no lineal, en el cual el ámbito personal, social, cultural, local se proyecta en una perspectiva global y viceversa (López, 2002; 88-100).

Esta perspectiva cultural del papel del profesor es la que permite dignificar la función docente, transformar el acto educativo en un proceso democrático, relevante y pertinente porque va acompañado de la formación de la conciencia en la formación de las identidades individuales y colectivas. Permite integrar la vertiente externa de la formación (el conocimiento de la realidad exterior) con su vertiente interna (el autoconocimiento, la identidad). Ésta última generalmente poco mencionada es indispensable para situarnos en el mundo y dar sentido a nuestras vidas. Conlleva salir del paradigma racional del cual se desprende la teoría constructivista del conocimiento.

Este enfoque culturalista es poco admitido en los círculos oficiales de la pedagogía moderna debido a que ésta pretende otorgar un estatuto científico a la pedagogía, desde una perspectiva científicista de la misma. En otros términos, si se trata esencialmente de transmitir conocimientos científicos y formar un pensamiento lógico, entonces los medios deben de ser igualmente racionales.

Este estatuto epistemológico de la pedagogía considerada como ciencia y como tecnología, hoy está puesto en duda porque, según Antoni Colom, *“en educación, nos encontramos con relaciones de causas y efectos extraordinariamente plurales de tal manera que, más que secuencias lineales, conforman conglomerados y constelaciones sin límites definidos”* (Colom, 2002; 31). Efectivamente, el primer capítulo de este trabajo ilustra cómo el contexto sociocultural, la familia, la tradición, hasta el número de hermanos, las relaciones afectivas y muchos otros factores influyen en el desempeño escolar. A su vez, la organización escolar y el profesor aportan múltiples elementos en la dinámica grupal y las actitudes individuales. La propia pedagogía por ser un hecho social requiere de una metodología compleja para responder a situaciones particulares necesariamente variables y múltiples en las cuales la dimensión cultural, poco visible, está siempre presente. Es por eso que se necesita de un docente con un perfil personal y profesional diferente.

Porfirio Morán Oviedo (Morán, 2003) considera que la personalidad del maestro es uno de los problemas más importantes que resolver para hacer frente a la compleja tarea educativa. Plantea la orientación de la labor docente hacia la formación de habilidades de razonamiento al mismo tiempo que la de valores, dejando a un lado la enseñanza memorística. Propone una docencia centrada en la investigación para que el estudiante aprenda diversas formas de construir el conocimiento, que aprenda a pensar la realidad y a transformarla, que construya su identidad personal en el marco de su contexto social y cultural. En esta empresa, la función del docente es la de *“engazar relaciones entre la información nueva y sus ideas y conocimientos previos bajo la lógica del descubrimiento”*. Bajo esta perspectiva, el objeto de la enseñanza cambia: ya no se trata de repetir ni de comprobar, sino de inducir, descifrar, contrastar, innovar, de *“recobrar el asombro”*, de pensar para construir. Para ello, se necesita lo que Morán llama la *“profesionalización de la docencia”*, con un docente *“problematizador”*, un *“intelectual capaz de percibir, interpretar y problematizar las situaciones relevantes que cotidianamente le ofrece la práctica docente”*. Además, esta propuesta pedagógica centrada en la integración de la investigación a la docencia en el aula no se limita a la investigación científica sino que se aplica a todos los ámbitos del conocimiento, desde las ciencias exactas hasta las humanísticas y artísticas porque, afirma Morán, *“nada hay vedado a la investigación”*. La actitud investigativa es consustancial al ser humano que busca siempre satisfacer sus necesidades y ampliar sus horizontes (idem; 157-187).

Por su parte, Colom explica cómo en la civilización occidental, se ha privilegiado el discurso científico para conocer lo externo, obviando la subjetividad. Pero se reconoce cada vez más, además del conocimiento científico, la validez del conocimiento práctico y de otros tipos de conocimientos como el espiritual, el religioso, el poético, el astrológico, el intuitivo, el mítico y el místico, todos ellos gozando del mismo prestigio que nuestro cientificismo racional (Colom, 2002; 13-15).

Estas consideraciones acerca de la pedagogía nos conducen a referirnos a problemas epistemológicos relacionados con la ciencia, el conocimiento y la educación. Por eso es que la siguiente reflexión, como ejercicio de interpretación hermenéutica, se centrará en el problema del conocimiento.

III. EL PROBLEMA DEL CONOCIMIENTO

En este apartado centro mi atención en el proceso de aprendizaje (PA) y no en el tradicional concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA). Considero que el concepto de PEA generalmente ha otorgado una excesiva importancia a la enseñanza, es decir, al papel del profesor, cuando, tanto desde la perspectiva constructivista como la hermenéutica, el responsable del proceso es el estudiante, porque él es el interesado en aprender. El profesor, aunque necesario, no es más que el mediador, el guía de su aprendizaje. Esta consideración nos lleva a aceptar que no hay aprendizaje ni conocimiento posible sin interés, sin motivación, sin finalidad de parte del que aprende.

Para comprender el papel de la cultura en el proceso de aprendizaje escolar, se necesita plantear preguntas relacionadas con varios aspectos del proceso de construcción del conocimiento cuyas respuestas nos acercarán a la relación buscada entre cultura y aprendizaje. Entonces, se trata en los siguientes apartados de interpretar, establecer "conjeturas" como diría Paul Ricoeur, para llegar a una comprensión lo más completa posible de dicha relación. Buscaré cómo interpretar desde varias perspectivas la relación entre aprendizaje y conocimiento; entre conocimiento, pensamiento y desarrollo humano; entre conocimiento, poder y conciencia; entre ciencia, religión y espiritualidad para, finalmente, abordar la cuestión central de la relación entre cultura y aprendizaje escolar.

3.1. Aprendizaje y conocimiento

El aprendizaje es tan inherente al ser humano como el pensamiento, la conciencia y el lenguaje; es una de sus actividades más significativas porque le permite conocer, es decir aprehender, interpretar y comprender el mundo, el mundo exterior y su mundo interior. El aprendizaje conduce entonces al conocimiento y al autoconocimiento. No es un proceso acumulativo sino constructivo, discursivo y dialéctico, porque permite reformular permanentemente la visión y la relación del individuo con el mundo. No es mecánico sino dinámico y reflexivo, porque es una actividad mental consciente. Es también un proceso trascendental porque va en busca del significado y su producto es el conocimiento, el cual resulta estar íntimamente ligado al pensamiento.

Pero antes de desarrollar esta necesaria relación entre aprendizaje y conocimiento, me parece necesario esbozar primero el marco epistemológico y filosófico de dicha perspectiva.

Mardones clasifica las ciencias humanas y sociales en torno a dos grandes tradiciones filosóficas (Mardones, 1991):

La tradición galileana (por los descubrimientos de Galileo), racionalista, se basa en una concepción del mundo funcional y mecanicista, busca explicar. Sirve de paradigma para las teorías del conocimiento que asumen una postura empírico-analítica según la cual el sujeto aparece separado del objeto. Por su

parte, Hegel y Marx han desarrollado un racionalismo dialéctico dentro del cual el sujeto es a la vez sujeto y objeto de investigación. Además, se introducen en la teoría del conocimiento los elementos de la crítica y la hermenéutica con Makarenko y Vygotsky, la Escuela Nueva de Freire y Cabral y en México, la Escuela Politécnica Socialista. En términos generales, en el campo educativo, se ubican en esta corriente filosófica, el conductismo, la tecnología educativa, la cibernética y la nueva sociología de la educación, principalmente.

La tradición aristotélica (por las aportaciones de Aristóteles en lógica y metafísica) es comprensiva, considera la ciencia como explicación teleológica o finalista, busca comprender. Parte de una postura fenomenológica hacia el conocimiento en la cual sujeto y objeto están vinculados. La educación humanista de Comenio y Rousseau, la Escuela Nueva de Montessori, Freinet y Claparede, así como la teoría cognoscitiva y psicoanalítica pertenecen a esta corriente.

Otra perspectiva, holista, más que una corriente de pensamiento o teoría, se presenta como una especie de cosmovisión, un camino para el estudio integral de todo tipo de realidad. Permite superar el paradigma mecanicista newtoniano-cartesiano con el de totalidad en movimiento. Adopta paradigmas transdisciplinarios como la interdependencia, la incertidumbre, la subjetividad, el movimiento, etc. Recoge lo mejor de la tradición (por su visión integral de las múltiples realidades) y de la ciencia actual (conceptos de evolución, caos, complejidad, indeterminación, etc.); integra sujeto y objeto. Fritjof Capra, David Bohm, Ken Wilber, entre otros, son unos de los científicos y pensadores actuales que están haciendo aportaciones muy significativas en este esfuerzo de integración del pensamiento humano.

En el nivel de las teorías educativas particulares, se observan diferencias sustanciales y también puntos de coincidencia y complementariedad que a continuación se revisan en forma sintética.

Aunque podamos considerar algunas teorías obsoletas, me referiré a ellas porque mi relato del primer capítulo indica que están todavía presentes en la práctica cotidiana escolar que observé. Me refiero en particular a la teoría conductista que define el aprendizaje como un cambio de la conducta humana, mediante una práctica "reforzada" relacionada con el condicionamiento. Se basa en la teoría pavloviana del estímulo-respuesta.

Mario Rueda resume la teoría conductista como una teoría centrada en los resultados, de carácter tecnológico que se centra en las competencias del educando. Plantea la necesidad de una relación de control sobre la conducta y por ello, ignora las cuestiones de interacción entre las personas y entre el medio y el educando. Le importa medir el progreso de la conducta según patrones homogéneos, desconociendo las diferencias individuales. Aborda las etapas del desarrollo, considerando grados crecientes de complejidad del comportamiento. Supone que no hay solamente cambio, sino transformación en éste, en el sentido de que se trata de un cambio cualitativo, en términos de mejoría como mayor adaptación al medio. Los conceptos clave son el de dirección y de competencias sociales (Rueda, 1995; 24-27).

De esta teoría básica han derivado otras teorías que han desarrollado aspectos particulares o incluido otros no considerados, como es el caso de la dimensión psicológica, o las relaciones entre hablar, leer y escribir.

Por su parte, las teorías cognoscitivas definen el aprendizaje como una reorganización del mundo perceptivo, psicológico o conductual de quien aprende, o sea que el aprendizaje consiste en desarrollar asociaciones entre fenómenos que e "inteligencia". Permite también abordar la memoria como una dimensión dinámica del proceso de aprendizaje. Otros autores se han centrado en los aspectos interactivo y social del proceso de aprendizaje y han introducido la etnografía en el campo educativo. Otros más se han dedicado a enfatizar su dimensión psicológica (idem; 27-30).

Dentro de la misma tradición aristotélica se ubica una tercera postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística, inspirada por la sociología comprensiva de Max Weber, la fenomenología de Husserl y la hermenéutica de Gadamer, entre otras, la cual ha recobrado vigencia en las últimas décadas y ha abierto el camino a diversas teorías. Citemos, entre las más significativas, la sociología del conocimiento y la psicología evolutiva (basadas en el paradigma constructivista y/o genético) y la teoría de la comprensión (inspirada por la hermenéutica y el correspondiente paradigma de la interpretación).

En la perspectiva constructivista, la sociología del conocimiento define el aprendizaje como un proceso de socialización. Berger y Luckman (1999) distinguen el aprendizaje informal o socialización primaria en la familia y la comunidad del aprendizaje ocurren en el tiempo: el que aprende "descubre" (no construye) relaciones entre eventos que antes desconocía, pasando a una nueva percepción de la situación (Hilgard y Marquis, 1971: 11-24).

Siguiendo la clasificación de Mario Rueda, en esta corriente se inscriben varias teorías, unas mecanicistas y asociacionistas, otras estructuralistas y otras más constructivistas. Sin entrar en los detalles de cada una de ellas, el planteamiento central es que "el conocimiento no es una copia de la realidad sino que conocer un objeto es actuar sobre él, modificarlo, transformarlo, entender el proceso de transformación y, como consecuencia, el proceso de construcción del mismo" (Rueda, 1995; 27). Esta perspectiva permite explicar, entre otros aspectos, el fenómeno de las interacciones en los diversos niveles del proceso de enseñanza-aprendizaje, involucrar al que conoce de una manera personal, analizar este proceso sobre la base de los conceptos piagetianos de "estructuras lógicas", "equilibración" formal en el espacio escolar, entendido este último como socialización secundaria. La realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, por ser compartida por los miembros de la sociedad mediante el lenguaje y múltiples interacciones. Pero al mismo tiempo, es una realidad objetiva, social, con instituciones que norman la conducta; y es en esta relación dialéctica entre la realidad objetiva y la subjetiva que se lleva a cabo el aprendizaje como proceso de socialización e identificación. La socialización primaria es más que un aprendizaje cognoscitivo, incluye una gran carga emocional en el proceso de identificación y aceptación de roles que son "internalizados", asimilados, mientras que la socialización secundaria es más objetivizada, "externalizada", en la relación de uno con los demás, con la incorporación de nuevos elementos significativos, con el descubrimiento de nuevas realidades que contrastan con "mi" mundo original y con el aprendizaje formal mediante la sistematización abstracta de la realidad. Y es así como, a través de este proceso dialéctico de relación permanente entre mundo objetivo y

mundo subjetivo, se construyen y reconstruyen el saber del mundo, sus fenómenos y sus problemas, junto con la identidad individual y colectiva. Por eso es que la realidad humana, el conocimiento humano, son realidades socialmente construidas.

Desde la hermenéutica, María García Amilburu pregunta si podemos conocer la realidad (García, 2002); ella misma contesta que obviamente sí se puede, pero que no existe ningún conocimiento puro porque cualquier experiencia se da con el filtro de nuestro mundo cultural particular y dentro de un contexto espacial y temporal. Sin embargo, se pueden trascender estos parámetros culturales y situarse en un marco de referencia más amplio. Partiendo del paradigma constructivista del conocimiento, plantea, entre otros presupuestos, el de la distinción entre lo objetivo y lo subjetivo pero sin oponerlos; al contrario, para verlos como complementarios, porque la hermenéutica va ligada a la teoría del sentido. No existen datos puros ni explicaciones totalmente objetivas porque el conocimiento va siempre en la búsqueda de significado, hacia una comprensión más plena.

La comprensión vía la interpretación es una categoría y al mismo tiempo una necesidad epistemológica y ontológica. "La interpretación busca la coherencia que se presume y que no se percibe de manera inmediata, es un intento por profundizar en la comprensión" (idem; 133-134). Entonces, el aprendizaje se entiende como un proceso de construcción de sentido, es decir que va más allá de la sola justificación psicológica (identidad) y social (intersubjetividad). El hombre no puede vivir en un mundo que no entiende, así que el estudio de los procesos mentales como el pensamiento, el conocimiento, el aprendizaje, tiene que incluir el significado de dichos procesos, o sea su dimensión ontológica – la del ser en el mundo que piensa, la del sujeto que conoce y la del conocimiento mismo en su proceso de construcción llamado aprendizaje. Esta necesidad queda satisfecha con la articulación de la psicología, la sociología, la antropología y la filosofía. La conclusión desde esta óptica es que el aprendizaje resulta ser la construcción de conocimientos relevantes, con sentido.

Dentro de la perspectiva holista, se plantea la integración total del sujeto y del objeto en la búsqueda del conocimiento y de la verdad. Por ejemplo, para Edgar Morin no se puede separar conocimiento, cultura y sociedad (Morin, 1998; 20). Propone una teoría del conocimiento basada en el paradigma de la complejidad. El pensamiento complejo, afirma, está siempre en búsqueda del conocimiento en sus múltiples dimensiones; y es un conocimiento nunca acabado y necesariamente incierto e incompleto (Morin, 2000; 23). El ser humano es multidimensional, es a la vez un ser biológico y cultural, racional y social; es autónomo y al mismo tiempo dependiente. El propio universo es complejo, por lo tanto su conocimiento también: los principios de evolución y degradación, de continuidad y ruptura, no son contradictorios sino complementarios. Por otra parte, debemos aceptar nuestra subjetividad y los límites de nuestros conocimientos. Debemos incluir en ellos la dimensión ética para establecer puentes entre las ciencias naturales, sociales, humanas y del espíritu, uniendo lo personal y lo social, lo aleatorio y lo determinado, lo racional y lo reflexivo. Debemos "desarrollar un modo complejo de pensar la experiencia humana, recuperando el asombro ante el milagro doble del conocimiento y del misterio" (idem; 17). Hace una clara

diferencia entre la información (unos datos simples), el conocimiento (organizador de la información) y la sabiduría (reflexiva), como tres niveles de realidad. La ciencia, precisa, "es la aventura de la inteligencia humana que ha aportado descubrimientos sin precedentes a los que la sola reflexión era incapaz de acceder. Hoy, es posible la unión de una con la otra" (idem; 155).

Con esta visión compleja de un mundo en peligro debido a los efectos perversos de una ciencia ciega y destructiva, Morin, en su colaboración con la UNESCO en el Programa de "Educación para un futuro sostenible" propone un currículo transdisciplinario y plantea siete saberes necesarios para el siglo XXI: denunciar las cegueras del conocimiento como son el error y la ilusión, enseñar los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano (Morin, 1999).

Como parte de su "antropología del conocimiento" está su proyecto transdisciplinario de "Educación para un futuro sostenible" (idem). Otros pensadores y educadores proponen diversos modelos educativos sobre la base del paradigma de la totalidad desarrollado por Ken Wilber: por ejemplo, Ramón Gallegos con su proyecto de "educación holista", Edward Clark con un currículo "ecológico", John Miller con un currículo "espiritual" y Robert Muller con un currículo "mundial", entre otros.

Refiriéndose al aprendizaje, Ramón Gallegos afirma que haciendo uso de esa capacidad propiamente humana que es la inteligencia, el ser humano es capaz de aprender. Pero aprender y vivir no se pueden separar porque la inteligencia está necesariamente ligada a la conciencia. Aprender implica amar la vida; entonces, el aprendizaje no consiste solamente en desarrollar las capacidades cognitivas sino que abarca el desarrollo físico, social, emocional, estético y espiritual de la persona; es un acto total transformador. No hay dualidad entre conocimiento y conocedor, *"todo conocimiento existe solamente en la gente, que crea el significado dentro de su contexto cultural y experiencial"* ((Gallegos, 1999; 81). Aprender es el punto crucial de todo el proceso educativo y la educación holista adopta los cuatro aprendizajes estratégicos señalados por la UNESCO: aprender a aprender (inicia con aprender a preguntar); aprender a hacer (adaptarse, tomar decisiones, arriesgarse, actuar); aprender a vivir juntos (responsablemente, respetando y cooperando con los demás, reconociendo nuestra interdependencia). Está también relacionado con el desarrollo de una conciencia ecológica; y aprender a ser (para encontrar la esencia de uno mismo, nuestra dimensión universal, de pertenencia a la totalidad, reconocernos como seres espirituales en busca de significados) (idem; 81-99).

Estas diversas formas de aprendizaje se basan en el modelo epistemológico integrador elaborado por Ken Wilber quien plantea que hay tres formas, tres "ojos", para acceder al conocimiento: el ojo de la carne que nos permite conocer el mundo externo del espacio, el tiempo y los objetos a través de los sentidos; el ojo de la razón, para alcanzar el conocimiento de la filosofía, de la lógica y de la mente; y el ojo de la contemplación (que otros llaman intuición), mediante el cual tenemos acceso a las realidades trascendentes (Wilber, 1999; 13-19). Se necesita de esta trilogía considerada como un todo para arribar al conocimiento.

Este modelo nos lleva a superar la fragmentación y la parcialidad de un conocimiento meramente empírico o mental como el positivista. Así, podemos comprender porqué “ser” y “conocer” están íntimamente ligados. *“El conocimiento es creado por la inteligencia y es una experiencia interior: la experiencia del ser. El conocimiento holístico es algo más que mera información: conocer es el acto de despertar de la conciencia”* (idem; 92).

El modelo es al mismo tiempo el método que nos conduce a construir el conocimiento no fragmentado.

Para sintetizar estas diferentes perspectivas y teorías con relación a su conceptualización del aprendizaje y el conocimiento, la reflexión filosófica de Luis Villoro acerca de los conceptos de *“crear, saber y conocer”* nos puede ayudar a comprender, junto con sus respectivas diferencias, su necesaria articulación (Villoro, 2000). Para Villoro, el conocimiento es a la vez un proceso psíquico que tiene lugar en la mente de la persona y es también un producto social que comparten los miembros de una colectividad. Distingue el conocimiento de las creencias que no son conocimientos – como puede ser la fe - para referirse al problema de la verdad. En un primer sentido, creer se opone a saber porque se “cree” aún faltando de pruebas y se “sabe” contando con razones o motivos suficientes. En otros términos, saber es creer con razones suficientes que justifiquen la creencia. *“Saber es entonces una creencia verdadera y justificada”* (idem; 17).

Con base en esta definición, podemos asociar el saber al saber científico, desde la perspectiva positivista que tanto insiste en las razones objetivas, como justificación o explicación válidas. Sin embargo, el saber trasciende en mucho el saber científico porque éste último se basa en un conocimiento previo no necesariamente científico. El conocimiento natural, de sentido común, la propia religión también ofrecen razones suficientes para acceder a conocimientos que orienten nuestra práctica cotidiana. Villoro recuerda que para muchos y muchas veces, no es la ciencia sino alguna forma de “sabiduría” la que representa el conocimiento, el saber supremo, no entendido como el saber absoluto de Hegel, sino como

Lo que Ciancaglini llama sentido común, sinónimo de juicio, prudencia, seso, discreción, sensatez, reflexión, moderación, cordura. Es capacidad de pensar, actuar y sentir; convivir, de buscar el interés común – *“un sentido social”* (Ciancaglini, (2002; 140).

Así entendido, el saber es una especie de creencia y la creencia sería el componente subjetivo del saber, una suerte de *“sensación subjetiva de convicción”* dentro de la conciencia individual, latente y no necesariamente expresa. Es también una disposición a actuar, a *“estar en el mundo”* que se manifiesta en estados emocionales como la esperanza y el temor, así como en sentimientos como la duda o la confianza. Permite explicar gran parte de los comportamientos de una persona. De ahí la importancia de no despreciar las creencias, equivocadamente consideradas como supersticiones alienantes. Nadie puede prescindir de esta parte subjetiva, motivacional y emocional, latente atrás de todo saber, siendo la frontera entre ambos incierta y fluctuante. Las creencias son entonces parte integrante del conocimiento y son parte de la cultura.

Sin embargo, para evitar malentendidos, conviene insistir en que el saber objetivo, con sus razones suficientes y demostradas, representa una guía segura de la práctica. Las razones objetivamente suficientes son criterios de verdad que garantizan que nuestras creencias corresponden a la realidad. Obviamente, se trata de una verdad relativa en el marco de un tiempo histórico determinado.

Por otra parte, prosigue Villoro, mientras que el saber se justifica en razones objetivamente suficientes, el conocer se basa en experiencias directas, individuales, intransferibles, únicas. El saber sí se puede comunicar y transferir; el conocimiento, en su sentido filosófico, no se puede transmitir ni enseñar; solamente se pueden crear situaciones propicias para que la persona lo adquiera. Conocer es un asunto estrictamente personal, abarca las formas anteriores de creer y saber para aprehender la realidad, lo que significa que la sola comprobación (el saber científico) no es la garantía del acceso a la realidad, tampoco la sola creencia, pero juntas, estas formas integran ciencia y sabiduría, el conocimiento objetivo impersonal y el conocimiento personal como experiencia.

En síntesis, *“el conocimiento no es un proceso abstracto, desligado de la vida humana, es una operación concreta de individuos reales, con una necesidad práctica de orientar sus acciones en el mundo”* (Villoro, 2000; 250) precisamente porque parte de la realidad, de lo “concreto real” de Kosík, para llegar a la realidad abstracta y regresar a lo concreto real.

El impulso de la razón nos mueve sin cesar hacia el conocimiento racional y la indagación. Nos interesa tener éxito en nuestras acciones y darles un sentido. Nos importa nuestra supervivencia y el mejoramiento de la humanidad. No hay conocimiento sin motivo, sin deseo. La ciencia desinteresada es un mito.

Esta reflexión acerca del aprendizaje y el conocimiento me parece indispensable para recuperar la dimensión personal y trascendental del conocimiento que ha sido descartada por el cientificismo contemporáneo, lo que ha conducido a la deshumanización del saber y del aprendizaje. *“El conocimiento no es un fin en sí mismo. Responde a la necesidad de hacer eficaz nuestra acción en el mundo y darle un sentido. Su logro es una meta regulativa en la realización y perfeccionamiento de nuestra especie”* (idem; 296).

Ahora, ¿cómo reconocer estas posturas teóricas en la práctica cotidiana descrita y explicada en los capítulos anteriores de este trabajo? ¿Cómo interpretar lo que se analizó en el aula del profesor de filosofía, lo que pasó en las clases de Historia, Matemáticas y Física; y los apuntes de todo tipo reunidos a lo largo de mi práctica docente?

Los exámenes de opción múltiple que aplica el profesor de Filosofía y muchos maestros más, expresan claramente el interés de medir el resultado del aprendizaje, desde una perspectiva conductista: la explicación en clase, la lectura del texto, la tarea, fueron los estímulos que debieron provocar una respuesta; y es ésta la que se verifica en las opciones múltiples.

Desde la teoría cognoscitiva, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción, se trata más bien de evaluar en el plano individual las estructuras lógicas del pensamiento del estudiante, así como en el plano colectivo la interacción en clase. Es lo que hice al utilizar el Modelo de Análisis Proposicional centrando mi análisis en estos dos aspectos, lo que me permitió descubrir que solamente uno de los seis estudiantes evaluados modificó sus estructuras

mentales; los demás se quedaron con su marco referencial previo o salieron confundidos al no poder articular el conocimiento nuevo con el anterior. En cuanto a la interacción grupal, necesaria para la construcción colectiva del conocimiento, se observó que fue prácticamente nula en las clases observadas, lo que indica que, cuando menos los profesores involucrados, no otorgan importancia a esta dimensión colectiva del aprendizaje. Podemos inferir de esta constatación que no conciben el aprendizaje como un proceso social en el cual la intersubjetividad juega un papel esencial. El Profesor de Filosofía nunca preguntó a sus alumnos acerca de su propia concepción de la educación, tampoco acerca de lo que opinaban con relación al pensamiento de Rousseau, qué significaba para ellos su planteamiento, si era válido para nuestros tiempos, etc. Entonces, el profesor no está consciente de que atrás de todo conocimiento subyace el significado o más bien varios significados posibles.

Es así como detectamos que el profesor de Filosofía en su práctica docente no contempla, como lo propone Morin, los tres niveles del aprendizaje relevante: la **información** (unos datos simples que sí ofreció a sus alumnos), el **conocimiento** como organización de la información (que apenas intentó estructurar en su explicación en clase, pero de manera demasiado abstracta para que se le entendiera); y la **reflexión** (que da sentido al conocimiento y que no desarrolló nunca el profesor).

De las cuatro recomendaciones que plantea la UNESCO, se pudo observar los siguientes logros y ausencias:

- *Aprender a conocer*, es decir, aprender a comprender el mundo que nos rodea, implica el placer de aprender, de descubrir. En las sesiones de clase observadas, no se sintió este ambiente estimulante para aprender. Faltó de parte del profesor despertar la curiosidad intelectual, el sentido crítico, cuando menos el interés por una cultura general. Se trató más bien de una explicación formal, fría, lineal, con poca reflexión. No hubo ejercicio, ni del pensamiento individual (qué opinaba cada uno), ni del pensamiento colectivo (confrontando opiniones). La pasividad y la indiferencia fueron las actitudes dominantes durante aquellas clases.

- *Aprender a hacer*. En el caso particular de la filosofía, es interesante preguntarse cómo el profesor puede relacionar la filosofía con la vida práctica, buscando su aplicabilidad. }el análisis del discurso descrito anteriormente indicó que ningún estudiante pudo dar un ejemplo de la aplicabilidad del concepto de educación según Rousseau en el contexto actual, a pesar de que el profesor en clase ofreció varios de ellos. Posiblemente faltó establecer una relación explícita entre el pensamiento de Rousseau y el contexto actual. En este sentido, vemos que no se trata solamente de desarrollar competencias técnicas específicas, sino también competencias prácticas más generales que tienen que ver con la aplicabilidad de cualquier conocimiento a nuevos contextos.

- *Aprender a vivir con los demás*, para la UNESCO, es sin duda una de las principales tareas de la educación contemporánea. Significa que dentro de las aulas, los profesores priorizan el trabajo solidario y amistoso en equipo en torno a proyectos comunes de investigación, debates o reflexiones grupales

mediante la suma de esfuerzos, el diálogo y la argumentación. Desgraciadamente, no hubo actividad alguna durante las horas observadas que pudieran indicar esta preocupación por parte de los cuatro profesores observados. Prevalcieron las tareas individuales, el monólogo del profesor y la simulación de trabajo en equipo, reducido a la lectura individual en voz baja.

- *Aprender a ser*, como principio fundamental de toda educación que pretende ser integral, es sin lugar a dudas el más difícil de incorporar en la pedagogía moderna porque responde a la finalidad última de formar personas completas, uniendo cuerpo, mente y espíritu. Es común afirmar que el desarrollo científico y tecnológico ha provocado la deshumanización del mundo y de la propia educación. El conocimiento ha pasado a ser un fin en sí mismo y la enseñanza prioriza el conocimiento utilitario por encima del arte, la creatividad y la espiritualidad. Como cualquier otro tema en cualquier disciplina, el tema de la educación se prestaba para imaginar su aplicabilidad, reflexionar acerca de su significado, plantear relaciones y diferencias entre el siglo XVIII y el actual, entre el concepto de naturaleza, de sociedad y de educación de Rousseau y el concepto propio del profesor y de los alumnos. No hubo nada de eso en las sesiones reportadas.

Con estos comentarios, aparece claramente un aprendizaje lineal y superficial, principalmente conductista, sin conciencia, reducido a un proceso formal de explicación, sin la menor integración de la subjetividad y del acervo cognoscitivo y cultural de los estudiantes. Simplemente, en el caso observado, se cumplió con el programa.

3.2. Conocimiento, pensamiento y desarrollo humano

Me parece necesario profundizar en la reflexión acerca del conocimiento, del pensamiento y del desarrollo humano porque, a final de cuentas, hemos de tener claro para qué se aprende, para qué sirve el conocimiento y cuál es la función del pensamiento en el desarrollo humano.

Para distinguir conocimiento y pensamiento, es necesario primero distinguir uno del otro y luego establecer la relación entre ambos. El conocimiento es el conjunto de saberes del mundo, mientras que el pensamiento es la capacidad de la mente de elaborar y procesar el conocimiento a través de conceptos; es razón, reflexión, creatividad, meditación, intuición.

En el ámbito académico, el conocimiento válido es el científico; pero desde una perspectiva hermenéutica integradora, el conocimiento científico no es más que un ingrediente, entre muchos otros, del conocimiento y se llega a confundir con el pensamiento en el momento en que pasa a ser una experiencia vital, consciente y con sentido.

John Dewey (1989) define el pensamiento como "*corriente de la conciencia*", movimiento sostenido, fluido, automático, dirigido hacia un fin; puede ser una imagen mental de la realidad externa o una secuencia lógica de ideas. Pensar puede ser sinónimo de creer en ideas heredadas de otros, pero también puede ser una actividad reflexiva que nos impulsa a indagar los fundamentos de nuestras

creencias acerca de la realidad y del mundo sensible. Este pensamiento reflexivo, intelectual, activo, nos permite avanzar en nuestro conocimiento de la realidad y, al mismo tiempo, reconocernos como seres pensantes, en busca de razones suficientes para comprender nuestro mundo. La curiosidad, el asombro y la duda, son la condición previa de la ciencia y la filosofía. La monotonía y la rutina, los hábitos mecánicos, la uniformidad de las conductas, la simple acumulación de información sin asimilación que excluyen la espontaneidad, la reflexión y la creatividad son sus peores enemigos porque no permiten acceder al conocimiento y a la correspondiente organización del pensamiento.

En esta última consideración está planteada, además de la necesaria asimilación de la información (que implica "hacer suyo" el dato, incorporarlo a su propio capital cognitivo), la interdependencia entre conocimiento y pensamiento, tal y como lo señala Villoro; y es lo que los docentes generalmente olvidamos, quedándonos satisfechos con que los alumnos aprendan nuevos conocimientos, como un fin en sí, cuando el fin de la educación es el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico, como lo declara el ideario de cualquier institución educativa, incluida la Universidad Autónoma de Guerrero. Pero los hechos indican que nuestras instituciones educativas están orientadas casi exclusivamente hacia la reproducción (y en menor grado a la producción) del conocimiento.

Sometidos a este modelo educativo, somos víctimas del cientificismo que hace de la ciencia un fin en vez de considerarla como un medio para explicar, transformar y dar un sentido a la realidad. El ser humano piensa y actúa en esta realidad y su conocimiento es su mejor herramienta. Es por esta razón que ¿?Campos en su análisis del discurso, después de descifrar los elementos estructurales de éste y su significado (semántico) correspondiente, evalúa finalmente la organización conceptual del mismo, es decir, la expresión del pensamiento del sujeto (en un nivel descriptivo, explicativo o aplicativo). Desde esta perspectiva, queda claro que el conocimiento se transforma en pensamiento deliberado, racional y pertinente, solamente si el individuo es capaz de aplicarlo (a sus circunstancias ú cualquier otra).

En otros términos, el conocimiento, desde el punto de vista académico, puede considerarse como la "herramienta" del pensamiento; pero, desde una perspectiva integral, el conocer es una experiencia personal, intransferible, que puede equipararse con el pensamiento. Esta reconceptualización del conocimiento tiene implicaciones importantes en el ámbito educativo porque nos permite resolver la aparente disyuntiva que presenta el problema de la finalidad de la educación: producción y reproducción de conocimientos o desarrollo del pensamiento autónomo. Basta con implementar una pedagogía que integre ambos, construyendo conocimientos significativos, relevantes y pertinentes para desarrollar un pensamiento autónomo.

Es lo que plantean las propuestas elaboradas sobre la base de los paradigmas de la construcción, la comprensión, la complejidad y la totalidad. Recuperan el sujeto con toda su subjetividad, su biografía, su contexto socio-cultural, su experiencia previa, su conocimiento natural, sus creencias; en suma, su sentido común. Ciancaglini define el sentido común como facultad de la persona que rescata lo mejor de la razón, de lo emocional, lo afectivo y lo irracional que posee (Ciancaglini, 2002; 16). Podemos citar aquí también las

aportaciones de Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 2001), así como a Robin M. Hogarth que propone educar la intuición (Hogarth, 2002).

Gardner parte de la premisa de que el ser humano posee diferentes talentos y habilidades que son verdaderas inteligencias, y que la educación debe movilizar y desarrollar todo este potencial para hacer de cada persona un sujeto competente, feliz y comprometido con su entorno. Esta propuesta parte de un concepto amplio del pensamiento humano, rebasando el ideal del pensamiento científico ligado a las habilidades lingüísticas y lógicas que desarrolló Piaget desde un enfoque cognitivo. Gardner incorpora en su teoría toda la subjetividad del que aprende, sus talentos, su cultura. Afirma que *"la adquisición y la transmisión del conocimiento o la expresión de las opiniones y sentimientos siempre es cultural"*. Por ello, considera como igualmente válidos todos los tipos de lenguaje, lo que importa es *"fomentar una conducta humana inteligente"* (Gardner, 2001; 33).

Al caracterizar las etapas evolutivas de las inteligencias, Gardner señala que el adolescente se encuentra en una encrucijada entre los 15 y los 25 años porque tiene que definir lo que llama *"su matriz del talento"*, su talento natural, o sea, cuáles son sus habilidades y cuáles quiere desarrollar en su vida adulta. Muchos han ido abandonando su creatividad y se conforman con lo que sus mentores dicen, mientras que otros los desafían. Si los educadores les ayudamos a resolver esta situación de crisis, según Gardner, *"las oportunidades para una actividad creativa permanecen intactas"* (idem; 73), lo que debe animarnos a acompañar a nuestros alumnos para desarrollar su pensamiento autónomo con la finalidad de descubrir sus talentos y habilidades y así, devolverles su creatividad.

Hay que reconocer que la creatividad no es un concepto central en el actual currículo de nivel medio superior, debido a que pertenece más al ámbito de la subjetividad que al de la lógica científica. Sin embargo, me referiré a Robin Hogarth para poner en evidencia la importancia, diría yo estratégica, de incluir la subjetividad y las múltiples inteligencias de cada cual en la formación escolar, que él llama la *"intuición"*.

Hogarth parte de una constatación simple: *"Los humanos se sirven de dos fuentes para descubrir el mundo: lo que otras personas les cuentan y sus propias experiencias."* Y por otra parte, utilizan dos sistemas mentales básicos: el sistema *"tácito"*, intuitivo, automático, más inconsciente que consciente, pero que requiere de poco o ningún esfuerzo; y el sistema *"deliberado"* que exige esfuerzo, atención, análisis, lógica. El aprendizaje, según Hogarth, necesita de las dos fuentes y de los dos sistemas mentales. En pocas palabras, necesita de la intuición (experiencia personal) y del análisis (intelecto).

Tanto Gardner como Hogarth nos obligan a redefinir el concepto de inteligencia. De una inteligencia centrada principalmente en las capacidades lógico-matemática y verbal, pasamos a una concepción abierta, como una pluralidad de capacidades. Se trata entonces de una inteligencia orientada a desarrollar el potencial prácticamente ilimitado de los seres humanos, que se basa en principios éticos del bien común, de actuar para construir y no destruir; es la capacidad de reconocer nuestra interdependencia y de juzgar nuestras acciones, de reconocer el valor de la vida, de percibir la totalidad de la realidad dentro de las limitaciones de nuestro pensamiento (Gallegos, 1999; 74-78). En otros términos,

existe una necesaria relación dialéctica entre pensamiento y conocimiento y la inteligencia es esta capacidad del ser humano de hacer posible esta relación, de articular ambos.

El currículo actual, basado en el concepto de la inteligencia lógico-matemática y verbal, prioriza el análisis, el razonamiento lógico y lo que "otras personas cuentan". Se olvida que el conocimiento es un proceso de construcción que parte, como lo explican Berger y Luckmann, de la subjetividad del que aprende, de su experiencia, que Hogarth define como "*capital cultural intuitivo*" (Hogarth, 2002; 36-72) y que la inteligencia es esta multitud de aptitudes que permite resolver problemas, crear y actuar consciente y responsablemente.

Solamente si logramos integrar estas dos fuentes de conocimiento (la personal y la ajena), si aceptamos que el conocimiento es a la vez la herramienta fundamental del pensamiento y una experiencia personal interior, si recordamos que el fin de la educación es el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico para un desarrollo humano completo, entonces estaremos recuperando la dimensión cultural, subjetiva, propiamente humana de la educación. Estaremos rehumanizando nuestra labor, redescubriendo su sentido profundo.

Jacques Delors define el desarrollo humano como la capacidad de adaptarse a un mundo en rápida mutación y de dominar el cambio; la capacidad de hacer frente a los grandes problemas, como el de la desigualdad social, el desempleo, el medio ambiente. Así entendido, un desarrollo humano integral incorpora las dimensiones ética, cultural y ecológica, individual y colectiva (Delors, 1996; 69-80). Una educación para el desarrollo humano, como la propuso la UNESCO en Dakar en 1993, resulta ser "*un pasaporte para la vida*" (idem; 82-85). Ramón Gallegos agrega a esta propuesta el ingrediente indispensable para lograr una educación integral, holista, que es el amor: "*En educación holista, se trabaja para desarrollar seres humanos integrales, inteligentes y con un profundo amor a la vida. Amar la vida es amar el aprendizaje*" (Gallegos, 1999; 80). Esta perspectiva integradora nos lleva a cambiar de paradigma educativo, a pasar del paradigma de la transmisión del conocimiento al del desarrollo de todas las capacidades del que aprende. Solamente así, la educación puede transformarse en un verdadero "pasaporte para la vida" mediante aprendizajes significativos.

Pero hay diferentes formas de entender el aprendizaje significativo. Su acepción más difundida está relacionada con un conocimiento aplicable, relacionado con la realidad del estudiante y orientado hacia la transformación social; pero no toma en cuenta la dimensión cultural y ontológica del conocimiento que da significatividad al conocimiento, es decir, que le da valor, no solamente pragmático sino trascendental, para uno mismo y para la sociedad.

Desde este punto de vista, el aprendizaje significativo resulta ser un aprendizaje consciente y relevante, en la medida en que integra la explicación teórica con su aplicabilidad y también su significado profundo en el contexto del mundo actual y de una cultura particular. Por eso es que no basta con una educación crítica orientada hacia la transformación social, sino que debe ser una educación orientada hacia la formación de personas "completas", es decir, de individuos y ciudadanos que sepan discernir, como lo describe Charles Taylor, lo que es importante de lo que no lo es; que puedan decidir lo que es más significativo, más valioso para ellos mismos y para su comunidad o su país. Que

en función a su proyecto de vida personal y profesional, sepan orientar su aprendizaje hacia fines explícitos. Muchas veces, actuamos con base a supuestos: suponemos que los alumnos "ya saben", o "tienen claro", o "necesitan", hasta "quieren"... y no lo comprobamos, ni les preguntamos.

En la pedagogía tradicional, vertical, monológica, las preguntas vienen después de la explicación, cuando debería ser al revés: preguntar qué saben, qué necesitan, qué les interesa; y después, tomando en cuenta lo que manifestaron, explicar. En otras palabras, el conocimiento se construye sobre la base de lo que ya se sabe y lo que se cree. No solamente el conocimiento previo, sino toda la experiencia pasada, la historia personal, el contexto socio-cultural inevitablemente están presentes dentro del aula y todo ello forma un filtro que da una luz particular a los conocimientos enseñados y aprendidos.

Edgar Morin va más lejos y plantea la necesidad de lograr un aprendizaje pertinente con nuestros tiempos y el mundo globalizado. Solamente un conocimiento y una conciencia global pueden responder a las exigencias del futuro que se prepara hoy en las aulas. García Amilburu, Gallegos y otros educadores holistas proponen una educación para "*aprender a ser humanos*".

Lo que observé en las aulas de la escuela preparatoria n° 42 fueron esencialmente monólogos de parte de los profesores. Las preguntas vinieron siempre después de la explicación y la experiencia de los estudiantes quedó anulada por el discurso académico. Jamás hubo una referencia explícita a ella. Por otra parte, lo que observé fuera de las aulas revela un conocimiento de sentido común completamente ajeno a la visión científica de la realidad. El mundo mágico y religioso se impone, no solamente para reproducir tradiciones y creencias, sino también para explicar los fenómenos. Entonces, ¿cómo el estudiante impregnado por esta cosmovisión puede asimilar explicaciones racionales y objetivas si el profesor no se acerca al mundo simbólico de sus alumnos? Al no hacerlo, el profesor constata en las evaluaciones que sus alumnos no han entendido el contenido del programa.

Hemos visto cómo en una cultura de la tradición, el mundo es dado, fijo, determinado por fuerzas externas (Dios, los espíritus, el diablo, las culebras, etc.), mientras que la cultura moderna tiene una visión racional y objetiva del mundo, a la cual se llega mediante la duda metódica cartesiana. Se trata de dos razonamientos opuestos: "lo dado" frente a "la duda". Si pedagógicamente, no se pone un puente entre ellos, no puede haber asimilación del conocimiento nuevo; y es lo que pasa para la mayoría de los estudiantes herederos de culturas de la tradición. Únicamente los que pueden establecer solos la conexión aprovechan lo que se les enseña. En el caso de estos alumnos, logran construir un conocimiento nuevo porque están en condiciones (psicológicas y socio-culturales) para articular las dos fuentes de conocimiento señaladas por Hogarth, la ajena y la propia. Los demás son los que aprobarán gracias a su memoria mecánica, o reprobarán porque se quedaron con su conocimiento previo y sus referentes culturales o salieron confundidos por el conflicto que puede provocar el conocimiento nuevo con el anterior.

Queda así manifiesto el problema de la eliminación de la subjetividad en la pedagogía que prevalece en nuestras aulas, así como la falta de interés por desarrollar el pensamiento reflexivo. Es obvio que cualquier persona piensa, se

representa la realidad, cree en ideas heredadas; y también reflexiona acerca de su realidad y de la realidad externa. Para desarrollar un pensamiento autónomo y reflexivo, se necesita de una pedagogía que despierte el interés, el asombro, la curiosidad, el gusto por aprender. La rutina de los horarios y de las clases, la preocupación casi exclusiva por los contenidos, la falta de amor en la relación pedagógica, eliminan toda posibilidad para la construcción de un conocimiento verdadero, como experiencia vital, consciente y con sentido.

En términos pedagógicos, esta relación entre conocimiento, pensamiento y desarrollo humano implica que el acto educativo esté centrado en el sujeto, en la persona que aprende, tomando en cuenta su subjetividad, su contexto, sus inteligencias, su intuición.

3.3. Conocimiento, poder y conciencia

Desde la perspectiva funcionalista y constructivista, el conocimiento científico, relacionado con la cultura académica, es efectivamente considerado como el medio de acceso a la cultura letrada y a una visión más racional y amplia del mundo. Desde la perspectiva crítica, se entiende el conocimiento vinculado al poder, un poder impuesto por la cultura dominante para garantizar la reproducción social. Para Henri Giroux y Paulo Freire, el conocimiento abre el camino a la liberación, personal y colectiva, da poder. Para los holistas, el conocimiento verdadero despierta la conciencia.

Pero, recuerda Giroux, el conocimiento es poder, no solamente para los grupos dominantes, sino también para cualquiera que tenga acceso a él. Por eso mismo, representa un poder potencial para el estudiante, abriéndole la posibilidad de incidir posteriormente de manera comprometida y crítica en su medio. Al mismo tiempo, el propio profesor también recobra poder si opta por dejar de ser un mero transmisor de la cultura dominante para servir de mediador "transformador", construyendo mediante una pedagogía crítica *"un discurso que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad"*, dando voz a los estudiantes, comprendiendo su subjetividad, sus intereses particulares, sabiendo interpretar sus conocimientos y *"forjando juntos una nueva visión emancipadora de su comunidad y de la sociedad"* (Giroux, 1997; 31-38).

Este planteamiento de Giroux no se limita a explicar la relación entre conocimiento y poder sino que introduce el elemento decisivo de la conciencia en dicha relación. Dicho en otros términos, el conocimiento con conciencia representa una fuerza potencial ilimitada. Fue esta convicción que expresó José Martí al afirmar que *"el conocimiento nos hará libres"*. El conocimiento puede ser enajenante (cuando uno aprende por aprender) o liberador (cuando uno aprende para comprender). El profesor en el aula, en última instancia, es quien decide el fin último del aprendizaje.

La propuesta pedagógica de Paulo Freire va en este mismo sentido, al proponer que el educando aprenda a *"decir su palabra"*. Decir su palabra es tomar el poder, es tomar conciencia del poder que representa la propia palabra, porque pronunciarla es ejercer su libertad y expresar su cultura; es en términos de Paulo Freire *"pronunciar el mundo"* Por eso es que precisamente escogió la alfabetización del campesinado brasileño como estrategia de concientización y de

liberación social. La palabra es liberadora cuando es aprendida, no como simple signo, sino como generadora de significados (psicológico, social, cultural y filosófico).

Concientizar es crear conciencia. Pero, hablando de conciencia, debemos diferenciar diversos niveles y formas de interpretarla: como expresión básica de todo pensamiento humano, como autoconocimiento, como subjetividad, como arte, como creatividad, como espiritualidad, como ética, la conciencia social siendo solamente un aspecto de la misma y en un nivel particular de la realidad humana.

Viktor Frankl ofrece una definición globalizadora del concepto: "*La conciencia revela de forma intuitiva posibilidades concretas e individuales de significado.*" Pero este instinto o intuición se expresa desde el nivel biológico más elemental como "*instintos vitales*", hasta el instinto ético que orienta la acción, la toma de decisión, el propio acto de conocer y de amar. La conciencia espiritual, según Frankl, se hunde en las profundidades del inconsciente que causan "*pulsiones instintivas*" hacia un sentimiento que llega a ser "*mucho más sensible que la razón*" (Frankl, 2002; 51-56).

Pero hemos de contrastar esta perspectiva con la de Marx según la cual es el ser social quien determina la conciencia social, como resultado de las relaciones sociales. Para ello, es oportuno referirnos a la segunda y tercera tesis sobre Feuerbach que señalan la dialéctica en la relación hombre-sociedad según la cual ciertamente son los hombres que hacen las circunstancias pero, al mismo tiempo, son las circunstancias las que determinan su pensamiento (Marx, 1974; 666). Desde mi punto de vista, necesitamos integrar ambas visiones, la de Frankl y la de Marx, para no reducir y fragmentar el concepto de conciencia al verla solamente desde el individuo, porque la conciencia existencial individual está en relación dialéctica con la conciencia social como producto de las relaciones sociales. No hay conciencia individual sin conciencia social. Decir "yo" es ubicarme con relación a los demás.

Ahora, regresemos al concepto de conocimiento para establecer su relación con la conciencia. En varias ocasiones, he mencionado las limitaciones del concepto dominante de conocimiento en el marco de la visión científicista actual y de la cultura académica en particular. La ciencia mecanicista, positivista, fragmenta la realidad en ciencias exactas, naturales y sociales, separando a la persona de su entorno; divide la propia persona en privada y pública, separando su dimensión subjetiva (psicológica y cultural) de la objetiva (social), etc. Se limita a ver la parte material del universo, ignorando su significado. Es una ciencia sin conciencia, que trae consigo profundas consecuencias en el desarrollo del conocimiento, del pensamiento, el actuar de las personas y la educación. Se produce un conocimiento objetivo, frío, desprovisto de contenido ético y filosófico, con sentido humano, limitado a fines pragmáticos. Heidegger lo advirtió cuando habló de la "*pérdida del ser*", Edgar Morin se refiere al "*paradigma perdido*". Ambos explican cómo el conocimiento fragmentado produce un pensamiento a su vez fragmentado y acciones sin aparente relación, que finalmente son destructivas. Esta misma fragmentación de la ciencia, del conocimiento, del pensamiento y de las acciones humanas es la que ha llevado a la cultura de la violencia y de la muerte que azotó el siglo XX con sus cientos de guerras y millones de muertos; es la que divide de la manera más absurda y escandalosa la

población mundial en un pequeño sector de ricos muy ricos y un sector enorme de pobres miserables; y es también la que nos ha conducido a la destrucción del medio ambiente.

Fritjof Capra pone como subtítulo a su obra *El punto crucial. La necesaria visión de una nueva realidad. Una reconciliación entre ciencia y espíritu humano para hacer posible el futuro* (Capra, 1992). Para ello, propone un paradigma integrador de ciencia y espíritu o, si se prefiere, de ciencia y metaciencia. Ofrece una visión integradora del mundo desde un punto de vista científico, basándose en los descubrimientos de la ciencia de frontera, en los campos de la física y la biología, principalmente.

Esta metaciencia se refiere a la dimensión no material, no visible, de la realidad. Al igual que el mundo material, incluye diversos niveles: desde el nivel más accesible y superficial, que se manifiesta en actitudes, actos, lenguaje, percepción, etc., hasta los niveles más profundos de la conciencia y la intuición que buscan no tanto explicaciones sino relaciones coherentes entre las cosas y los niveles de realidad para dar un significado al mundo y a la propia vida, individual y colectiva, al conocimiento mismo y sus aplicaciones, al rumbo de la humanidad y del universo. Éste es el objeto de estudio de la filosofía, principalmente, pero el problema es que la propia filosofía contemporánea se ha visto limitada por la razón instrumental impuesta por el racionalismo dominante.

Desde la perspectiva holista, Ramón Gallegos articula también ciencia y conciencia, entendida ésta como espiritualidad; define la ciencia como la búsqueda del orden externo en nuestro mundo, mientras que la espiritualidad es la búsqueda del orden interno dentro de nuestra conciencia. Y la espiritualidad es más que desarrollo humano, más que crecimiento personal, es "*un proceso de liberación*", "*un proceso de autoconocimiento profundo*". Se trata de un verdadero "*despertar de la conciencia humana*". Hace referencia a la cultura emergente del siglo XXI y la define como "*una conciencia colectiva que incluye la ciencia de frontera y la espiritualidad interior*" a partir de una nueva racionalidad, rompiendo con el pensamiento mecanicista occidental. Se trata de una cultura basada en el paradigma de la totalidad y la interdependencia. Desde esta visión totalizadora, estamos redescubriendo el carácter esencial del universo, considerado por la ciencia positiva como simple materia; ahora, recobra vida y significado, por eso lo volvemos a valorar; de él dependemos y tenemos que cuidarlo; es nuestro *hábitat*, nuestra "*primera y última Patria*" sostiene Edgar Morin, tiene un valor "*sagrado*"; yo diría más bien "esencial", porque nos remite a sus principios y causas.

En su propuesta de una "ecoeducación", pretenden revalorar la relación entre el ser humano y la naturaleza y consecuentemente, hablan de un aprendizaje consciente que, además del conocimiento de la realidad externa, incluya el autoconocimiento, "*la indagación del Yo*", dice Ramón Gallegos, para lograr el despertar de una verdadera conciencia ecológica. Esta visión ecológica de la educación implica un cambio radical de racionalidad: se tiene que pasar de un pensamiento fragmentado, lineal y mecánico a un pensamiento integrado y orgánico basado en los paradigmas de la unidad en la diversidad; y de la conectividad e interdependencia (Gallegos, 1999; 111-160).

Edgar Morin resume el problema de la identidad (conciencia de sí mismo) y la conciencia terrenal en los siguientes términos (Morin, 1999; 41):

Nos hace falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del Planeta Tierra. No solamente ser de una cultura sino también ser habitantes de la tierra. Debemos dedicarnos no sólo a dominar sino a acondicionar, mejorar, comprender. Debemos inscribir en nosotros:

- La conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad

- La conciencia ecológica, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biosfera); reconocer nuestro lazo consustancial con la biosfera nos conduce a abandonar el sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la Tierra.

- La conciencia cívica terrenal, es decir de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la Tierra.

- La conciencia espiritual de la humana condición que viene del ejercicio complejo del pensamiento y que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, auto-criticarnos y comprendemos entre sí.

Si entonces el conocimiento es a la vez poder y expresión epifenoménica de la conciencia, podemos imaginar una educación cuyo fin último sería la formación de la conciencia, otorgando así a los individuos una verdadera capacidad para actuar, construir y transformar la realidad, con sentido ético y filosófico, en los términos planteados por Morin, Taylor, Schutz y Wilber.

En el campo educativo, enseñar ciencia con conciencia implica antes que nada reconocer la cultura popular, revalorarla y darle su lugar en el proceso de aprendizaje, principalmente como punto de partida, base indispensable del proceso de construcción del conocimiento científico y del pensamiento reflexivo para llegar a los significados. En otros términos, es preciso comprender la cultura popular y nutrir el proceso de enseñanza-aprendizaje de su enorme riqueza, aprovechar lo mejor de ella y construir, sin destruir, una cultura global para una sociedad sustentable que podríamos llamar una cultura de la conciencia.

Una cultura de la conciencia implica el respeto a la diversidad cultural, la diversidad de los procesos cognitivos, una educación integral que atienda la dimensión subjetiva y trascendental de la persona, para darle sentido y significado al aprendizaje, al conocimiento, a la vida, al medio ambiente, al cosmos del cual somos parte. Éste es el mayor reto que está enfrentando la educación a principios de este siglo. Si no centramos la formación de las futuras generaciones en esta dimensión cualitativamente superior a los fines meramente pragmáticos dictados por el mercado de trabajo, la rentabilidad o la competitividad, seguiremos avanzando en el actual proceso de destrucción de las culturas, de los recursos naturales y en una cultura global violenta, con múltiples formas de opresión e injusticias.

El ser humano, además de luchar por su supervivencia, busca la felicidad, hoy reducida al éxito y el consumo. Sobredimensionamos el tener y despreciamos el ser, de ahí tanta frustración, angustia y violencia. Atender al ser, es enseñar a amar, a compartir y comprometerse por construir una sociedad justa, pacífica y solidaria. La globalización es un proceso ambivalente que está dando a la

humanidad la oportunidad de cambiar de rumbo, de pasar de una cultura violenta a una cultura de paz. Estamos en el "punto crucial" señalado por Fritjof Capra.

Los alumnos de la escuela preparatoria n° 42 de la UAG viven a su manera este "punto crucial". Individualmente, se expresa en la contradicción entre su capital cultural y el discurso académico. Ellos hablan de una educación moral y el profesor habla de una educación en contacto con la naturaleza; ellos entienden a la educación como proceso de socialización y Rousseau denuncia la sociedad como fuente de perversión. Además, los conceptos de "orden", "desorden", "orden injusto", etc., no fueron explicados ni reflexionados en clase. Mis alumnos confunden "arqueología" con "antropología", "niveles" con "etapas", porque para ellos, son simples signos, no han descubierto su significado, ni práctico, menos científico y antropológico, tampoco su finalidad. Para todos ellos, no hay aprendizaje consciente, con sentido. Por lo tanto, no podemos esperar que desarrollen un pensamiento autónomo y crítico con conceptos sin sentido. ¡Qué lejos estamos del lenguaje de la crítica y de la posibilidad planteado por Giroux!

Si los docentes pudiéramos practicar una pedagogía del sentido, enseñando ciencia con conciencia, entonces sí, estaríamos en condiciones para construir colectivamente nuestra identidad individual y colectiva, tomando conciencia de nosotros mismos y de nuestra realidad terrenal, como la llama Morin. Tal aspiración suena utópica pero podría empezar muy sencillamente otorgando una importancia central en el lenguaje. Cada palabra es un concepto, siempre polivalente, definible desde diversas percepciones particulares, desde una cultura u otra, desde el punto de vista científico o filosófico, etc. El concepto de educación que nos sirvió de ejemplo en este trabajo es muy ilustrativo al respecto. Hubiera podido ser pretexto para una reflexión colectiva muy rica en contenido y posibilidades. Para la mayoría de los estudiantes, una asignatura como la filosofía no tiene un fin práctico en términos de formación profesional y de mercado de trabajo (excepto para un futuro filósofo), pero tiene un fin formativo de primera importancia en cuanto a su significado social, cultural y ontológico, por su estrecha relación con la cultura y la sociedad. "Educación" es una palabra generadora de sentido por excelencia. El tema de la educación según Rousseau fue estudiado "desde fuera", como parte del programa y no como parte de la formación integral de los jóvenes. Se presentó como un conocimiento ajeno, en el cual la "palabra" como lenguaje resulta indiferente, no genera reflexión ni conciencia. Al perder su significado, el acto educativo termina siendo una simulación.

En resumen, el conocimiento con conciencia da poder. En la práctica pedagógica, importa entonces desarrollar el autoconocimiento, la conciencia de sí mismo, así como un pensamiento reflexivo ligado al conocimiento de la realidad local y global. Significa renunciar a la memorización de los contenidos disciplinarios tradicionales para "aprender para comprender", "aprender a decir su palabra" y "despertar la conciencia". El profesor deja de ser el transmisor del conocimiento y pasa a ser el guía del alumno que ha de asumir el compromiso de su aprendizaje de la vida, con sentido.

3.4. Ciencia, cultura y espiritualidad

Me parece necesaria una reflexión acerca de la relación entre esos tres conceptos de ciencia, cultura y espiritualidad porque el primer capítulo señala, por una parte, una realidad fuera de la escuela donde cultura y espiritualidad (bajo la forma de cierta religiosidad) se manifiestan abiertamente y, por otra, una cultura académica dentro de la escuela orientada hacia el conocimiento científico que niega la cultura y la experiencia de los actores del proceso educativo.

La ciencia moderna liberó a la humanidad del dogma religioso ofreciendo un nuevo dogma racional materialista que explica objetivamente el universo y todo tipo de realidad con base en un esquema general llamado "método científico". Gracias a ella, la humanidad hizo innumerables descubrimientos que cambiaron sus condiciones de vida, de trabajo, de pensamiento y toda su cultura. Al mismo tiempo que progresó, la sociedad moderna creó nuevas contradicciones y nuevas dudas, hasta llegar a una crisis civilizatoria que la obliga a mirarse a sí misma y buscar una salida. Algunos posmodernos, sumidos en el pesimismo y el relativismo absoluto, consideran que hemos llegado hasta donde podíamos llegar y que la ciencia y su producción tecnológica son la última palabra, que representan el máximo grado de desarrollo del pensamiento humano. Otros, al contrario, estimulados por las aportaciones científicas propiamente revolucionarias de las últimas décadas, están abriendo nuevas vías hacia la integración del conocimiento racional, del saber práctico, del conocimiento de sentido común y del conocimiento intuitivo, directo, experiencial, espiritual.

Veamos en un primer momento la relación entre ciencia y cultura para después abordar la dimensión propiamente espiritual de la cultura.

Para reflexionar acerca de la relación entre ciencia y cultura desde la hermenéutica, me apoyaré en la obra de Mario Teodoro Ramírez *"De la razón a la praxis"* (2003). Para ello, este filósofo mexicano considera necesario redefinir el concepto de racionalidad, subrayando como lo hace Habermas, el carácter social y vital de la razón comunicativa, reconsiderar las relaciones entre ciencia y cultura, revalorar la tradición, el sentido de la historia y el sentido común, así como repensar las relaciones entre pensamiento y acción.

Su primera crítica se centra en el cientificismo que niega el pasado, la tradición y valora ciegamente el presente y el futuro; y sobrevalora lo positivo, lo útil y la inmediatez, cuestionando o eludiendo el pensamiento filosófico: *"Frente al dogmatismo del prepotente racionalismo moderno, se trata de comprender de nuevo y mejor la tradición, la religión, la metafísica, la ética; en fin, el mundo entero de la experiencia vital humana"* (idem; 32).

Sigue una reflexión acerca de la relación entre tradición y lenguaje: *"El lenguaje que hablamos es el de la tradición; y es a través del lenguaje que la tradición articula nuestro presente y nuestras posibilidades"* (idem; 109). En otros términos, la tradición es todo lo que pertenece al pasado y determina el presente. Al mismo tiempo, podemos mirar atrás e interpretar esta tradición, este pasado, solamente desde nuestro presente, de tal manera que Martínez habla de una *"relación de circularidad"* entre pasado y presente. Así entendida, la tradición cobra vida y significado, se hace presente mediante el lenguaje, nuestro lenguaje particular, porque éste, además de su función práctica, utilitaria, tiene una función

comunicativa orientada hacia la comprensión, el pensamiento reflexivo, la construcción de las ideas, la expresión de las verdades.

En este proceso interpretativo de nuestro pensamiento, la tradición viene a ser el sustrato de nuestro lenguaje: *"Hablamos, pensamos, actuamos y somos a partir de ella, por ella"* (idem; 113). Sin embargo, Ramírez recuerda que no somos sujetos pasivos totalmente determinados por la tradición, sino que somos libres para interpretar y ejercer nuestra libertad y nuestra espiritualidad; por eso es que *"es en la comprensión de la tradición y en la autocomprensión desde la tradición que la libertad alcanza su mejor realización"* (idem).

Este planteamiento, en términos pedagógicos, tiene dos implicaciones importantes: la primera es que el lenguaje pasa a ser una herramienta central, estratégica, para la formación de los educandos; la segunda es que no sugiere, sino que obliga a redefinir el proceso de aprendizaje a partir de la cultura de nuestros alumnos expresada en su lenguaje, llamada en términos genéricos "tradición". Esta perspectiva hermenéutica del aprendizaje coincide con la postura socio-cultural de Berger y Luckmann que afirman que el conocimiento se construye sobre la base de la realidad subjetiva del que aprende.

Por otra parte, Ramírez hace suyo el concepto de Habermas de "racionalidad comunicativa" para recuperar el sentido originario de "razón" como capacidad humana de comprensión basada en argumentos para el entendimiento entre personas. Esta capacidad también se expresa necesariamente mediante el lenguaje y el lenguaje se refiere a un mundo cultural común, a una tradición compartida. Desde esta óptica, la racionalidad científica aparece como una forma particular de la comunicación racional, no la única válida. Al mismo tiempo, esta posición cuestiona el concepto mismo de conocimiento, en particular el de conocimiento social: la sociedad no puede comprenderse desde fuera, objetivamente, porque más que un sistema, es un mundo de vida que implica *"una forma de vida en cuanto totalidad espiritual"*. Para Ramírez, inspirado en H.G.Gadamer y Peter Winch, *"la vida no es un dato o un hecho sino un problema y una tarea, respecto a la cual el hombre está obligado a comprometer una concepción y una idea."* Por eso es que el criterio fundamental de racionalidad no sería el de la racionalidad instrumental sino el de productividad o creatividad *"en un sentido integralmente vital y humano"* (idem; 54).

Por ello, todo conocimiento, incluyendo al conocimiento científico, se ubica necesariamente en un contexto histórico, social y cultural dado, está mediado por el lenguaje y necesita de *"una comprensión contextualizada"* (idem; 59). Es precisamente lo que observé en las respuestas de los alumnos cuando hicieron referencia a su concepción moral y práctica de educación, construida dentro de su contexto socio-cultural particular.

Desde esta perspectiva, se supera la dicotomía entre ciencia y cultura, entre racionalismo e irracionalismo, porque *"hay una forma 'positiva' originaria de lo irracional que es el impulso vital, la fuerza creadora, la vida concreta"* (idem; 166). Y es así como revaloramos la subjetividad y el sentido común que nutren nuestra vida cotidiana y son el referente obligado de cualquier aprendizaje, incluyendo el aprendizaje escolar. Por eso es que Ramírez plantea la necesidad de *"invertir el esquema"*: dejar de poner en primer lugar el pensamiento "paradigmático" (los saberes objetivos) y sustituirlo por el pensamiento "narrativo" (interhumano,

intersubjetivo), “base de la identidad del sujeto de la acción, y de sus propósitos, que sepa ‘cómo llegó a ser lo que es’” (idem). No se trata obviamente de despreciar el conocimiento científico sino de construirlo sobre la base del conocimiento previo y la experiencia particular de los educandos.

Por su parte, Huston Smith pretende dar un nuevo lugar a la ciencia al considerar que ésta puede ayudarnos a “acceder a dominios ocultos más elevados”, más allá del sustrato material de la realidad que estudia la ciencia moderna occidental. La condición es que no nos encerremos en la visión científicista y materialista del mundo y que aceptemos que se trata de una visión limitada. La alternativa es que contemplemos la ciencia no tanto por sus “pruebas” sino por sus “indicios” acerca de la verdadera naturaleza de “lo que queda fuera de nuestro alcance” (Smith, 2000; 117).

Haciendo a un lado la postura dogmática, vamos a reconocer que “las cosas no son lo que parecen”, que hay en cada cosa “algo que las trasciende” y que no podemos alcanzar este “algo” mediante nuestros sentidos y nuestra capacidad humana. Por ejemplo, las magnitudes absolutamente incomprensibles de las galaxias, los años-luz, o las propias leyes de la física cuántica. Desde la perspectiva de la ciencia positiva, dejamos de entender cuando materia y energía se confunden, cuando el espacio y el tiempo se desvanecen, cuando la gravedad se redefine como “curvatura del espacio” o cuando la materia se presenta como “deformación local del espacio-temporal”. Para Smith, el nuevo científico o el lector sólo deben “tener fe”, esperando que esas teorías demostrarán su propia coherencia a futuro. Para él, esta búsqueda científica implica el mismo esfuerzo que la búsqueda espiritual; es más, ambas se complementan y se confunden porque tienen un mismo fin y responden a la misma actitud: la búsqueda de la verdad.

Las dos esferas (el mundo explícito, manifiesto, objetivamente observable que se “explica” científicamente y el mundo implícito, no evidente, “implicado” para usar el término del físico David Bohm) llegan a confundirse porque “la ciencia tropieza con el techo del plano material, se extiende a una zona que trasciende la materia” y por eso, puede “servir de símbolo para alentar la búsqueda del espíritu” (idem; 118-137).

Con base en estas definiciones, queda claro que no hay contradicción alguna entre ciencia y espíritu; al contrario, todo indica que tanto los avances de la ciencia como sus propias limitaciones abren la búsqueda hacia una realidad intangible, espiritual. Sin embargo, nuestras mentes racionales se resisten a incluir en el lenguaje positivo el término “espíritu”. Para aclarar dudas, es conveniente definir el espíritu y diferenciarlo de la religión, así como distinguir la espiritualidad de la religiosidad.

Haciendo referencia al cristianismo que abarca las religiones que identifican a nuestros estudiantes, sus profesores y a los mexicanos en general, me apoyaré en el estudio de Huston Smith sobre las religiones del mundo (Smith, 2000a).

El cristianismo como religión histórica se constituyó en torno a la figura de Jesús. Su mensaje llamado “Buena Nueva” tuvo tal impacto que partió la historia occidental en una era antes y después de Cristo, de tal suerte que no podemos minimizar su importancia. Esta verdad revelada, junto con otras revelaciones en otras latitudes y en otros momentos históricos, se ha convertido en una tradición

de sabiduría para gran parte de la humanidad. Por eso es que *“pretender entender el mundo pasa necesariamente por la comprensión de las religiones porque es la forma más segura de llegar al corazón de la gente”* (Smith, 2000a; 22).

En términos antropológicos, según Clifford Geertz, la religión es un sistema de símbolos, de representaciones concretas de ideas, actitudes, juicios, anhelos o creencias que modelan la conducta pública, que dan sentido a la realidad social y psicológica. Es un sistema que da sentido de dirección y conciencia del deber ético, ofrece una concepción particular del orden general de la existencia y del mundo. Se presenta como autoridad, como un poder que está fuera de nosotros (Geertz, 1991; 89-105).

La función de la religión es unir, vincular el mundo visible, manifiesto en el espacio y el tiempo con el invisible, *“implicado”*, infinito, eterno, Pero dado que hoy el término de religión se refiere más a las iglesias o instituciones religiosas que a la espiritualidad que las justifica, muchos autores evitan usar el término y hablan más bien de espiritualidad. En otras palabras, la religión está asociada a instituciones, a una historia, a textos, a mitos y ritos, a una verdad institucionalizada que debe ser respetada y la religiosidad es la actitud de las personas que precisamente respetan esta verdad y la institución, su estructura, sus mitos y ritos y su lenguaje (mensaje) histórico, social y cultural.

En cambio, la espiritualidad no necesita de ninguna religión; al contrario, se libera de los dogmas y de las verdades reveladas porque es búsqueda genuina de la verdad, como Buddha buscando la unidad de su ser, fuera de toda institución; porque es el camino que cada cual se traza, es libertad, es desapego, es pregunta no respuesta, es búsqueda de sentido, es la naturaleza esencial del ser humano. Allí radica una de las principales diferencias entre las religiones occidentales y las orientales, éstas últimas siendo muy poco o nada estructuradas porque se centran en la espiritualidad como búsqueda de la verdad. Por lo tanto, no defienden ninguna verdad sino la de la imprescindible búsqueda del ser universal.

En términos generales, no podemos negar la fascinante producción del pensamiento religioso de los seres humanos desde los inicios de la Historia, con sus tradiciones orales y sus huellas escritas, con sus mitos, ritos y creencias constituyentes del hombre como productor de cultura; crearon cosmogonías para de alguna manera resolver sus problemas existenciales, como son el de la vida y la muerte, el amor y el odio, el bien y el mal, el tiempo y la eternidad, ofreciendo como solución ciertos valores morales universales. La modernidad intentó borrarlos de su agenda (tanto los problemas como su solución) pero está pagando el precio en términos de guerras, de odios de todo tipo, de drogadicción y de delincuencia.

De diversas maneras, los estudiantes de la escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Guerrero expresan su espiritualidad, su conciencia de sí mismos y del mundo, su amor y gratitud a sus padres que se sacrifican por ellos, su amor a Dios que les da *“todo lo que necesitan”* y les enseña cómo ser buenos ciudadanos y buenos cristianos, así como su amor y solidaridad: estudiar para ayudar a los demás, siendo ellos mismos ayudados por hermanos y parientes para asistir a la Universidad. Están impregnados de una cultura religiosa y manifiestan su religiosidad mediante su activa participación en las fiestas patronales y religiosas tradicionales. Y esta religiosidad se mezcla con una visión mágica del

mundo heredada de las culturas prehispánicas (los malos espíritus, el hombre de negro, las culebras, lo sobrenatural). Es difícil inferir en qué medida esta religiosidad abre hacia la espiritualidad como búsqueda de la verdad y el ser universal. La muchacha que reza todas las noches para pedirle a Dios, para ella, para su familia y el mundo entero, demuestra una genuina espiritualidad y conciencia universal al sentirse parte de la totalidad.

El currículo no da espacio para tales expresiones, pero las dedicatorias de las tesis desconocen las reglas del academicismo y la laicidad. Una tesis profesional es el único y último trabajo académico con el cual el estudiante se siente libre de expresarse y de plasmar el significado profundo de su formación profesional: básicamente la culminación de sus estudios la debe a la generosidad de Dios y de su familia.

Estos referentes conforman en una combinación variable el marco cultural de los estudiantes con quienes convivió con motivo de este estudio; determinan su visión de la vida, del mundo y del cosmos, pero generalmente ésta queda en un nivel inconsciente o subconsciente porque no hay oportunidad en la escuela para manifestarlo y reflexionar acerca de su propia percepción. Queda como un asunto personal, privado, prohibido por el principio mal entendido de laicidad que confunde espiritualidad y religión.

De estas reflexiones acerca de la ciencia, la cultura, la religión y la espiritualidad, se pueden sacar dos conclusiones para nosotros los educadores:

La primera es que ciencia y espiritualidad no están peleadas y que la religión, si permite desarrollar cierta forma de espiritualidad como capacidad de pensarse a sí mismo y al mundo de manera autónoma, resulta a favor de una formación humana integral. De lo contrario, si se limita como institución a imponer sus dogmas, impide el crecimiento personal y resulta enajenante.

La segunda conclusión es que favorecer el crecimiento espiritual genuino, no dogmático, parece la mejor opción para abrir el camino del desarrollo humano pleno y libre, sin ataduras dogmáticas. Permite incluir la vivencia de valores universales que dan sentido a todos los actos, incluyendo al acto educativo.

Ahora bien, la pregunta para los profesores es ¿cómo armonizar en el aula ciencia y cultura, ciencia y religión, o de preferencia, ciencia y espiritualidad? El primer paso ciertamente corresponde al profesor en no confundir religión y espiritualidad y reconocer a la religión como una expresión cultural. El segundo paso, tomar en cuenta la espiritualidad de los alumnos para construir con ellos un conocimiento con sentido, con conciencia, integrando las dos dimensiones del conocimiento pertinente (objetiva y subjetiva), pasando a ser entonces una experiencia vital, contextualizada. Es entonces cuando la cultura resulta plenamente integrada al proceso de aprendizaje.

3.5. Cultura y aprendizaje

La dimensión cultural de la realidad humana es difícil de aprehender porque no es tan manifiesta como la realidad social con sus estructuras institucionalizadas, sus normas formalizadas en leyes, sus espacios y tiempos bien definidos y compartidos por todos los miembros de una determinada sociedad. Parafraseando a Edgar Morin, la cultura definida en este trabajo como lo

propriadamente humano del humano, pertenece al ámbito de la subjetividad, la intersubjetividad, las normas no escritas establecidas por la tradición, lo simbólico, lo significativo y lo espiritual. Se manifiesta en mitos, ritos, religión, creencias, usos y costumbres, sueños, todas las formas del arte; todo ello integrado en una filosofía de la vida y una cosmovisión. De tal manera que la vida cotidiana está estructurada socialmente y vivida culturalmente, significativamente, con sentido.

Lo que se vive en el aula es parte de la vida cotidiana de los estudiantes. La escuela no es más que un espacio socialmente determinado que cumple con ciertos fines educativos; es el lugar especializado para el aprendizaje formal de los conocimientos socialmente necesarios. Es un espacio donde el estudiante llega con su historia particular cargada de significados particulares, la cual le servirá siempre de filtro para interpretar lo que otros le enseñarán. El aula termina siendo el cruce entre diversas culturas: la cultura popular y la cultura letrada/académica, la rural y la urbana, la tradicional y la moderna, etc., en el nivel local, nacional y global. Los capítulos anteriores describen y ofrecen una primera interpretación de esta situación en el contexto particular de una escuela preparatoria de la Universidad Autónoma de Guerrero.

Intentaré articular las diversas reflexiones anteriores en una perspectiva que abra el camino hacia una pedagogía alternativa con el fin de resolver el problema planteado al inicio de la presente investigación: la no comprensión del discurso académico por parte de los estudiantes.

La perspectiva socio-cultural, que coincide con la teoría del desarrollo humano, ciertamente es la más adecuada para destacar la presencia de la cultura en cualquier acto y por consiguiente, en el acto educativo. Recordemos que Berger y Luckmann explican cómo el conocimiento se construye siempre sobre la base del conocimiento y la experiencia anteriores de la persona. Daniel Goleman desarrolla la teoría de la inteligencia emocional. Howard Gardner asocia múltiples inteligencias, unas racionales, otras artísticas. Robin Hogarth estudia la intuición como aprehensión inmediata basada en la experiencia de la persona y propone educar las emociones para desarrollar los múltiples sistemas mentales disponibles y lograr así una cognición mayor y más integral. María García Amilburu sostiene que el conocimiento científico no es un conocimiento "puro", totalmente abstracto, porque todo conocimiento necesariamente se constituye a través del filtro de una realidad cultural histórica determinada. Sin embargo, es posible trascender estos marcos culturales, ampliarlos o transformarlos. Es precisamente lo que se pretende mediante la educación formal.

La perspectiva antropológica y política de Paulo Freire aporta otros elementos de reflexión y aunque su planteamiento se refiera principalmente a la educación popular, es igualmente válido en el contexto de la educación escolarizada. Él afirma que si bien se trata de superar los aspectos negativos de la cultura popular, hay que rescatar sus aspectos positivos para pasar de lo que llama el *"saber de experiencia vivida"* a un conocimiento más riguroso, lo cual implica empezar por respetar el conocimiento de sentido común y superarlo *"pasando por él"*; jamás subestimar o negar los saberes de la experiencia vivida o la sabiduría que resulta de esta experiencia socio-cultural. Negarlo o despreciarlo *"es al mismo tiempo un error científico y expresión inequívoca de una ideología elitista"*. Sigue la pregunta: *"Cómo evitar la dicotomía entre esos saberes, el*

popular y el erudito, entre la cultura primera y la cultura elaborada?" (Freire, 1993; 80-82).

Si bien la primera parte de su obra está centrada en la educación popular, informal, en la última década de su vida, Freire se interesó también en la educación formal y además, ésta ha sido interpretada y aplicada en los contextos y niveles educativos más diversos, de tal manera que actualmente se ha transformado en un referente universal en el campo educativo, sea éste formal o informal.

Hecha esta aclaración, me parece que algunas de las ideas más relevantes y pertinentes de Paulo Freire relacionadas con el presente estudio son: "*aprender a decir su palabra*"; "*palabras generadoras y problematización*"; "*educador y educando se educan juntos*"; "*concientización y conciencia*"; "*el acto educativo como acto de conocimiento, acto político y acto de amor*"; "*hacia una pedagogía de la pregunta*" y "*una pedagogía de la esperanza*". Las siguientes consideraciones se basan en la amplia y muy documentada obra de Moacir Gadotti y Carlos Alberto Flores, *Paulo Freire. Una biobibliografía* (Gadotti, 2001).

Aprender a decir su palabra. Para Paulo Freire, la acción educativa está siempre situada en la cultura del alumno. La relación pedagógica expresada en el diálogo permanente entre maestro y alumno se basa en el respeto en el saber y la experiencia de éste último. Se trata de un principio básico de la educación popular: entrar en contacto con la realidad del que aprende, ayudarlo a descifrar, "*descodificar*" su propia realidad para superarla y construir un conocimiento más riguroso de ella. Esta perspectiva interaccionista del aprendizaje busca transformar al que aprende en verdadero sujeto, capaz de expresar su mundo interno y sistematizar sus percepciones. Por ello es que Paulo Freire insiste en la importancia del discurso oral porque es mediante las palabras como los seres humanos formulan generalizaciones, abstracciones y otras formas de pensar. Discurso oral y escrito se complementan y juntos permiten el desarrollo de habilidades más avanzadas. Paulo Freire proyecta esta "*conquista de la palabra*" con "*la conquista de la historia*" (idem; 75).

Esta propuesta resulta ser de sentido común en el momento en que entendemos la presencia ineludible del mundo experiencial en el aula y, además, se perfila como una estrategia de "empoderamiento" del que aprende al reconocer su conocimiento previo, su propia experiencia, su cultura, en vez de negarla u ocultarla frente a un discurso académico autoritario. Este método ha probado su alta eficiencia porque permite despertar el interés del alumno, al valorar lo que sabe y descubrir que él también es "*hacedor de cultura*" al leer y releer el mundo, o sea que puede comprenderlo y transformarlo (idem; 73). Los alumnos a los cuales me acerqué nunca tuvieron esta oportunidad de "*decir su palabra*".

Palabras generadoras y problematización. Lo que se ha llegado a llamar "el método Paulo Freire" de alfabetización empieza con la detección del universo de vocabulario mínimo del grupo en formación, eligiendo "*palabras generadoras*" ricas fonéticamente para que sean leídas dentro del contexto de la vida de los alfabetizandos y del lenguaje local y nacional. Se trata de leer las palabras y explicar su significado, su valor pragmático en las situaciones cotidianas vividas. Luego, se amplía la reflexión para preguntarse por qué, para qué, de dónde, de quiénes, con quiénes tienen que ver estos objetos, hechos y situaciones. Se trata

efectivamente de *“leer las palabras leyendo el mundo”*. Se problematizan los significados y es así como la alfabetización se transforma en conscientización. La simple conciencia (conocimiento) de la realidad pasa a ser conciencia crítica y conduce a la acción transformadora sobre ésta. Aunque no necesariamente compartamos este objetivo central de Paulo Freire de hacer de todo alumno un militante político, tenemos que reconocer la fuerza potencial de una formación basada en la problematización de la realidad. En el ámbito de la educación formal, generalmente los pedagogos prefieren hablar de investigación de la realidad. Puede haber una diferencia sustancial entre simplemente investigar para conocer la realidad y problematizarla para transformarla. Aquí radica una de las limitantes de la Universidad que no forma a trabajadores en activo sino a estudiantes, es decir, a futuros trabajadores y ciudadanos. Sin embargo, relacionar la escuela con la realidad externa mediante la investigación vinculada a la docencia (Glazman, 2003; 103-128) o mejor todavía, la investigación hecha docencia (Morán, 2003; 157-194) resulta ser una alternativa idónea para formar a futuros ciudadanos y trabajadores conscientes y responsables, dentro del marco de su propio contexto social y cultural.

Tal planteamiento corresponde a la misión declarada de muchas universidades públicas del país y de la Universidad Autónoma de Guerrero en particular. Sin embargo, tanto en las clases de filosofía, como en las de historia, física o matemáticas a las cuales asistí, nunca los alumnos tuvieron la oportunidad de hacer investigación fuera del aula para relacionar la teoría estudiada con la realidad externa. Los profesores desconocen esta pedagogía “generadora de palabras generadoras de sentido”.

Educador y educando se educan juntos. Este principio pedagógico se refiere a una concepción de la relación pedagógica horizontal, antiautoritaria, según la cual *“nadie educa a nadie; nadie se educa solo; los hombres se educan juntos, en la transformación del mundo”* (Gadotti, 2001; 62). En esta relación horizontal, se valora el saber de todos y se practica el diálogo, concepto clave en esta pedagogía orientada hacia una educación liberadora. Para Paulo Freire, el diálogo es necesariamente horizontal, se nutre de amor, humildad, esperanza y confianza. La primera virtud del diálogo es el respeto a los educandos, a su experiencia y su cultura. Otra virtud del diálogo es la tolerancia para convivir con el diferente. Por ende, *“la educación es un momento del proceso de humanización donde el saber tiene un papel emancipador”* (idem; 65). El reconocimiento de la cultura de los alumnos en el aula implica efectivamente de parte del profesor, primero el respeto al capital cultural de los alumnos y segundo una relación pedagógica horizontal que permita al mismo tiempo la expresión libre del alumno y la posibilidad de construir colectivamente el conocimiento en una actitud respetuosa y dialógica. Freire define el diálogo como *“el camino de entendimiento, como instrumento de investigación y de construcción del lenguaje, creando una fuerte intimidad entre conocimiento y vida”* (idem; 230-231).

El análisis del discurso del profesor y de seis estudiantes demostró la no-correspondencia entre su lenguaje y el del discurso académico, así como la falta de puente entre uno y otro. En las clases observadas, se notó una relación siempre amigable entre profesor y estudiantes, pero pedagógicamente vertical y

monológica. Nunca los estudiantes pudieron opinar, argumentar, reflexionar entre compañeros y con el profesor.

Concientización y conciencia. En los capítulos anteriores, se hizo referencia solamente a la conciencia. Paulo Freire agrega el elemento "concientización" como proceso de construcción de la conciencia crítica que lleva a la acción, en coherencia con una educación "*como práctica de la libertad*". Promueve la concientización, destacando la necesaria relación entre el conocimiento y el contexto del aprendiz. Desarrolla el carácter político de la ciencia y de la educación, una educación transformadora que significa la participación e integración de los educandos en el sistema social y político. La Universidad al declarar en su misión querer formar ciudadanos responsables no dice otra cosa, aunque con términos menos radicales. Para Freire, la conciencia crítica sustituye a la conciencia mágica y para ello necesita del conocimiento; se apoya en la lectura para abrir ampliamente las puertas del mundo. La lectura se transforma así en una herramienta que puede ser utilizada de manera autónoma. Nuevamente, encontramos en esta propuesta de Paulo Freire un argumento más para centrar el trabajo en el aula en el desarrollo de habilidades para la lectura, asociando "*la lectura de la palabra con la lectura del mundo*" (idem;72), es decir, una lectura profunda, significativa, crítica, en la perspectiva de una educación que forme para la vida. El tema de la educación según Rousseau hubiera sido un excelente pretexto para pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica con relación a esta cuestión. Sin embargo, el profesor se quedó con una lectura superficial, al grado de que Bety, que nunca faltó a clase y cumplió con sus tareas, contestó en el posttest que no podía contestar porque no lo había leído...

El acto educativo como acto de conocimiento, acto político y acto de amor. Paulo Freire parte de un concepto social e histórico del conocimiento, así como de la capacidad de asombro de todo ser humano en la busca de la comprensión y transformación del mundo. Por lo tanto, el acto educativo debe centrarse en el desarrollo de esta capacidad de asombro, en la lectura crítica del mundo y su transformación. No puede ser un acto autoritario que negaría esta capacidad; tiene que ser un acto dialógico, respetuoso y amoroso, "*humanizante*" (idem; 63 y 270). Freire aporta en esta perspectiva integradora elementos para una teoría dialógica de la comunicación y la cultura. Define la escuela por construir como "*una escuela cuyas características principales son las de la alegría, de la seriedad en la apropiación y recreación de los conocimientos, de la solidaridad de clase y de la amorosidad, de la curiosidad y de la pregunta, que consideramos valores progresistas*" (idem; 219).

Ciertamente, Paulo Freire plantea la complejidad del acto educativo, donde subjetividad y objetividad se mezclan y se complementan en un proceso de reconstrucción permanente donde sabiduría popular, sentido común y conocimiento científico se actualizan y compenentran mutuamente. Ésta es la condición para la verdadera construcción del conocimiento: la posibilidad de asombro alentada por una relación afectiva, la cual no es un ingrediente académico, ni curricular, no tiene que ver con el conocimiento científico, sino con los valores, con las convicciones y el compromiso ético del profesor y se ha de traducir en una actitud de empatía contagiosa y estimulante que moviliza las energías y capacidades del estudiante. De lo contrario, sucede lo que observé en

las aulas de la preparatoria n° 42: la mayoría de los estudiantes se queda con sus ideas y conocimientos previos, no hay asombro ni descubrimiento alguno aunque se haya cumplido con el programa. Prevalció en las clases observadas pasividad e indiferencia.

Hacia una pedagogía de la pregunta. Para empezar, según Paulo Freire, cualquier pedagogía debe construirse a partir de la realidad, no de los conceptos. Insiste en que el método pedagógico esté enraizado en la práctica cotidiana y real del educando, con el fin de vincular la escuela con la vida. Propone una pedagogía dialógica para una educación problematizadora cuya herramienta básica es la pregunta ligada a la investigación. Preguntar para que el alumno pueda pensar en sus propios términos, expresarse libremente, conocer y re-conocer su mundo, construirlo y reconstruirlo desde su conocimiento experiencial, ésta es la forma más respetuosa y eficaz de enseñar. En este acto dialógico basado en la pregunta, maestro y alumno aprenden, descubren y mantienen vivo el asombro frente a sí mismos y al mundo externo, se sienten vivos, sujetos activos e históricos, capaces de interpretar el mundo para transformarlo (idem; 422). Esta propuesta resulta radicalmente opuesta a la pedagogía actual basada en la respuesta, el enunciado de la verdad científica, objetiva, dada como certeza absoluta. Romper con este paradigma cientificista implica partir de otra concepción de la ciencia y del conocimiento y cuestionar a fondo la formación actual de los profesores.

Durante mi trabajo de campo, pude observar que el profesor siempre ofrecía primero la explicación (la verdad), luego preguntaba. Se trataba generalmente de preguntas formales para asegurarse que "habían entendido" o para reforzar lo dicho. Una sola vez, Ana y sus compañeros tuvieron la posibilidad de reflexionar a partir de una pregunta del profesor cuando éste aplicó la dinámica grupal de "lluvia de ideas". Sin embargo, este momento de participación colectiva que duró unos minutos quedó muy lejos de lo que hubiera podido transformarse en una reflexión colectiva significativa.

Una pedagogía de la esperanza. Freire afirma: "No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica... Es necesario educar la esperanza, descubrir las posibilidades, cualesquiera que sean los obstáculos." (Freire, 1993; 8). La esperanza es el horizonte que atrae nuestra mirada, orienta nuestros pensamientos y justifica nuestras acciones; da sentido a nuestras vidas, llena de significado al acto educativo. Enseñar a aprender despertando la conciencia de sí y del otro, conocer y re-conocer el objeto de conocimiento, rehacer permanentemente su propio conocimiento para ser cada vez más y mejor sujeto, autor de nuestra historia individual y participe de la historia colectiva, con la alegría de pasar del "saber de experiencia vivida" al conocimiento más riguroso, recuperando y superando la sabiduría heredada, la experiencia propia y la explicación objetiva en una síntesis siempre renovada.

La lectura de la palabra y la lectura del mundo abren la posibilidad de leer también lo que Freire llama lo "inédito viable" (idem; 101). La pedagogía dialógica encierra el sueño, la esperanza, porque está basada en la confianza en el otro, en el reconocimiento de su lenguaje, de su capacidad para pensar, decidir y tomar su historia en sus manos (idem; 171 y 190)). Demuestra en esta propuesta su fe en el

ser humano. Su pedagogía es *“una pedagogía de la esperanza porque está empapada en la posibilidad del diálogo, en la utopía y en la liberación de los hombres y de las mujeres”* (idem; 223).

Los profesores de la escuela preparatoria n° 42, cuando menos los que observé, no dieron testimonio de esta filosofía de la esperanza que debe nutrir el acto educativo; su práctica docente está determinada consciente o inconscientemente por una pedagogía principalmente conductista, centrada en el aprendizaje de un conocimiento nuevo, fragmentado, aislado e ahistórico, sin relevancia, ni para el momento presente ni para el futuro.

Las últimas obras de Paulo Freire como son *“Pedagogía de la esperanza”* y *“Hacia una pedagogía de la pregunta”*, aunque sin lugar a dudas refrendan su opción por los sectores populares de nuestras sociedades (*“los oprimidos”*) y por la construcción de una sociedad más justa, plantean al mismo tiempo nuevas preguntas y reflexiones con relación al tipo de educación que se necesita para el siglo XXI. Freire responde: se requiere de una educación para la diversidad, una ética de la diversidad y una cultura de la diversidad. Una sociedad multicultural debe educar al ser humano multicultural, capaz de oír, de prestar atención al diferente, a respetarlo. El profesor deberá ser más creativo y aprender con el alumno y con el mundo. En una época de violencia, de agresividad, el maestro deberá promover el entendimiento con los diferentes y la escuela deberá ser un espacio de convivencia, donde los conflictos son trabajados, no camuflados (Gadotti, 2001; 84). Preguntar y dialogar serán las técnicas pedagógicas más apropiadas para construir este nuevo espacio educativo.

Al mismo tiempo, Freire advierte que la transformación de la escuela tiene que ir acompañada de la transformación de la sociedad. Insiste en el conocimiento de la vida comunitaria local. Cualquier enseñanza, inclusive las matemáticas, lleva a investigar el medio a través de la interdisciplina o la transdisciplina. Esta acción pedagógica se traduce en un trabajo colectivo y solidario, conduce a una mayor autonomía de la escuela, a la descentralización del poder del maestro al mismo tiempo que permite al alumno lograr una nueva visión de sí mismo y de su relación con el mundo. Esta misma acción pedagógica amorosa, *“pedagogía del ejemplo”* como la califica Federico Mayor *“nos permitirá transitar de una cultura de guerra a una cultura de paz. De la razón de la fuerza a la fuerza de la razón, salvando el sentido de la palabra, clave para dar sentido a la vida, descubriendo caminos inéditos, construyendo puentes”* (idem; 1).

Desde mi punto de vista, esta propuesta viene a alimentar la posibilidad de construir un currículo flexible y abierto en respuesta a los nuevos desafíos de la aldea global en la cual estamos inexorablemente adscritos desde nuestras diversas aldeas particulares, *“construyendo puentes”* entre nuestras realidades y culturas particulares y la cultura global, entre la cultura experiencial de maestros y alumnos y la cultura letrada, entre las cosmovisiones particulares tradicionales y la cosmovisión científica, entre cada *“yo”* individual y el *“yo”* colectivo, local, nacional y global.

Sin embargo, construir puentes entre estas múltiples dimensiones de la realidad humana, supone como premisa el rescate de la identidad cultural propia frente a la otredad, la conciencia de lo propio y de lo otro, la valoración de la identidad individual frente a la de la comunidad, la identidad de clase frente al

poder, la identidad nacional frente a las demás naciones, etc. Paulo Freire habla de una escuela “*para la ciudadanía*”, una ciudadanía “*plena*”, compatible con la autonomía, necesaria en el nuevo contexto histórico de globalización. Los ejes orientadores de la escuela ciudadana son: la integración de la educación con la cultura, de la escuela con la comunidad; la democratización de las relaciones de poder dentro de la escuela; la solución a los problemas de reprobación, deserción y evaluación; la visión inter y transdisciplinaria de la enseñanza; y la formación permanente de los profesores (idem; 90-91). Esta propuesta responde a la preocupación de Freire por construir una alternativa pedagógica en el contexto de los pueblos de América Latina, en defensa de su identidad frente a la cultura académica importada (idem; 343).

Sobre la base de estas perspectivas teóricas, se puede afirmar que todo proceso de aprendizaje es a la vez un proceso de construcción y de interpretación. Unos autores insisten más en el primer aspecto, otros en el segundo, pero finalmente, coinciden en esta visión dinámica y subjetiva del aprendizaje, como experiencia personal y colectiva. La dimensión colectiva se expresa en la intersubjetividad, en la interrelación, en la interacción dentro del aula; y por otro lado, la dimensión individual está en la interpretación subjetiva de cada persona al hacer suyo el conocimiento ajeno sobre la base del conocimiento propio. En este sentido, María García Amilburu afirma que “*comprender no es reflejar un objeto sino que también es construirlo, desde nuestra situación cultural*” (García, 2002; 141). El vehículo de estos referentes culturales es el lenguaje y por ello, su importancia central en el proceso de aprendizaje. En dicho proceso, se establece una relación dialéctica entre el lenguaje y el conocimiento, o sea que, por una parte, el lenguaje expresa nuestra percepción del mundo y, por otra parte y al mismo tiempo, el aprendizaje de un nuevo conocimiento contribuye a transformarlo. Por su lado, Paulo Freire desarrolla la relación entre el lenguaje y el pensamiento, entre “*la lectura de la palabra*” y “*la lectura del mundo*” porque la lectura y la escritura permiten una nueva lectura de la realidad, una “*re-lectura crítica*” del mundo para poder transformarlo (idem; 41).

En este mismo sentido, Roland Tharp en su propuesta para transformar la enseñanza, plantea mejorar la educación gracias a una alta sensibilidad al contexto cultural de los estudiantes (Tharp, 2002; 32), concediendo al lenguaje un lugar central para lograr una pedagogía eficaz. Propone desarrollar el lenguaje y la alfabetización a lo largo de todo el currículo escolar, educar para el pensamiento, crear significados, enseñar por medio de la conversación o diálogo y fomentar el desarrollo de competencias relacionadas con el lenguaje, como son la expresión oral y escrita, la conversación, el significado de los conceptos de sentido común, académicos y técnicos. Esta apropiación del lenguaje es necesaria tanto para la socialización de los jóvenes como para el desarrollo de su acervo cognitivo. Es importante hacer énfasis en el hecho de que en este proceso no se trata de sustituir el lenguaje natural o de sentido común por el académico, sino de aprender a discernir en qué contexto se usa uno y otro, a usarlos adecuadamente, y finalmente, de enriquecer sus “*repertorios*” lingüísticos (idem; 189).

Otra pregunta surge de esta propuesta, ligada a la de Paulo Freire: ¿Cómo instrumentar este tipo de pedagogía? ¿Cómo puede el profesor generar un proceso que parta de los saberes, conocimientos y experiencias de los alumnos y

arribar al conocimiento científico? ¿Cómo crear significados a partir de fragmentos de conocimiento?

El profesor generalmente ignora el componente cultural del aprendizaje; considera que está enseñando conocimientos científicos que no tienen que ver con su propia biografía y su contexto y supone que el estudiante tiene que "aprenderlos", simplificando a ultranza el acto educativo. Al evidenciar la dimensión cultural del proceso de aprendizaje, aparece su complejidad, así como la imposibilidad de medirlo en forma totalmente objetiva. Esta dimensión subjetiva del aprendizaje, en gran parte inconsciente, se traduce en cambios conceptuales progresivos, muchas veces lentos, graduales, igualmente inconscientes, que a mediano y largo plazo, se expresan en nuevas estructuras mentales, es decir, en un nuevo tipo de pensamiento.

El título advierte que centré mi atención en el aprendizaje y no en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque la escuela es el espacio de socialización y aprendizaje por excelencia, es decir que está organizada (debería estar organizada) en torno al alumno, no al maestro. Así, el maestro juega un papel importante, indispensable como mediador, facilitador del aprendizaje. El análisis de su discurso demuestra que es el mediador entre los contenidos y el estudiante; es el que guía el aprendizaje, construye puentes entre la cultura de los alumnos y la cultura académica. Cuando menos, es lo que se espera de un profesor consciente, de que no basta con explicar bien para que el otro aprenda, sino que finalmente, el aprendizaje es un proceso a la vez individual y colectivo en el cual participa activamente. Es un actor con un papel particular en la interacción grupal dentro del aula, pero no es el centro de ésta, no debe serlo. Además, ha de estar consciente de que él también tiene sus propios referentes culturales. En el caso particular de esta investigación, demostraron tener la misma concepción moral de la educación que los estudiantes. De ahí, la necesidad de "conscientizarse" acerca de su propia cultura, de su historia personal y de su propio proceso de aprendizaje en su práctica docente.

Por otra parte, para recuperar la dimensión propiamente humana del aprendizaje, tenemos que redescubrir la relación dialéctica entre pensamiento y conocimiento: el pensamiento es permanente, el conocimiento es fugaz, provisional y no sirve sino a nutrir el propio pensamiento y a guiar nuestra acción. A partir de ahí, podemos redefinir el fin último del aprendizaje.

Solamente un currículo flexible y abierto, centrado en el estudiante y orientado hacia la formación del pensamiento puede integrar las diversas facetas del desarrollo humano. Implica abrir la escuela al mundo externo, vincular los contenidos académicos con el entorno social y cultural mediante actividades experimentales y reales, así como proyectos multi o transdisciplinarios que permitan investigar y/o actuar en la realidad circundante. Al mismo tiempo, requiere incluir la realidad interior de cada uno, su subjetividad, su cultura, sus talentos particulares y, más allá del currículo formal, exige de parte del profesor una actitud flexible y abierta, dialógica, atenta y sensible.

Un nuevo tipo de docente junto con un currículo intercultural permitirán romper con la pedagogía tradicional, vertical, teórica y dogmática, adoptando un modelo pedagógico hermenéutico, basado principalmente en la pregunta y no en la respuesta, en la investigación más que en la docencia, que incluya todo tipo de

preguntas para atender a todas las dimensiones de la persona en situación de aprendizaje, que tome en cuenta el contexto socio-cultural particular, un maestro que entienda y promueva la interpretación como parte del proceso de construcción del conocimiento, que considere el "error" como una aproximación válida y necesaria en este proceso, que sepa escuchar más que hablar, preguntar más que contestar, que sea un facilitador de la interacción grupal más que el centro de atención del grupo.

Todo ello no es nuevo, no hago más que sumarme a muchos educadores que buscan una salida a la actual crisis educativa, integrando algunas de sus aportaciones. Pero es de reconocer que esta corriente humanista contradice las actuales políticas educativas y las últimas reformas centradas en la eficiencia, la calidad y la excelencia. Sin embargo, está planteado para los educadores humanistas y holistas el desafío de demostrar que ambas propuestas no están reñidas.

También está claro que una auténtica reforma pedagógica va a la par con una radical reforma curricular; y ambas requieren – insisto - otro tipo de docente. La cuestión del perfil del profesor es la más problemática porque tiene que ver con las personas. Si bien es cierto que parte de la responsabilidad recae en los centros de formación y actualización del profesorado, la otra parte depende de la disposición de los miembros de la comunidad académica para redefinir su proyecto personal y profesional y en particular su compromiso con la educación. Y eso no se resuelve con una nueva normatividad, cursos con valor curricular, estudios de posgrado o aumento salarial; tiene que ver con el nivel de conciencia y el significado que cada cual otorga a su vida, personal y profesional.

En el contexto de la escuela preparatoria n° 42 de Chilpancingo, Gro., estas consideraciones remiten a la cosmovisión de los alumnos y maestros descrita en el primer capítulo. El lenguaje de los alumnos es un lenguaje concreto. Fuera de la escuela utilizan conceptos vagos de espacio y tiempo que contrastan con el lenguaje académico abstracto y la precisión del lenguaje científico. Dentro de la escuela, repiten conceptos extraños e incomprensibles como "método científico" y hacen a un lado conceptos propios de su capital cultural como "Dios" y todo lo que tiene que ver con "lo sobrenatural"(las culebras, el hombre de negro, la magia, los santos, La virgen de Guadalupe, los muertos), sus fiestas y ritos también, que algunos profesores pretenden ignorar. Su lenguaje es concreto, el lenguaje académico, abstracto. No reconocen sus valores en la escuela porque "el maestro no da el ejemplo". Tampoco hay lugar en la escuela para los sentimientos, las emociones, el exceso de energía, las turbulencias hormonales, los sueños, las preguntas existenciales y esenciales, las certezas de sentido común, las dudas y confusiones.

En suma, el mundo fuera de la escuela y el mundo dentro de la escuela son dos mundos diferentes y separados. Pero el mundo de la vida, el exterior, por más ignorado que sea adentro, entra clandestinamente y se hace inexorablemente presente en las aulas; mina el esfuerzo del mejor profesor; es incontrolable porque está en las mentes y los corazones de todos, incluso en el de los maestros, es el mundo de la experiencia vivida al cual nadie quiere ni puede renunciar.

También merecen ser mencionadas, aunque brevemente, dos subculturas presentes dentro de la escuela: la llamada cultura juvenil y la cultura estudiantil.

La cultura juvenil, como una cultura particular de la cultura de masas, es propia del grupo de edad de los jóvenes que asisten a la escuela preparatoria. Se hace presente en la medida en que la prolongación de la escolarización extiende también la etapa de la adolescencia y la juventud, situando al joven entre el deseo de autonomía y la necesidad de seguir dependiente. Dubet y Martucelli al describir la experiencia escolar en el nivel medio superior afirman que *"la vida juvenil se desarrolla en gran parte en el liceo [o escuela preparatoria], sin pertenecerle"* (Dubet, 1998; 336). La institución es ajena a esta cultura, simplemente la tolera. Por su parte, el preparatoriano encuentra en la escuela un espacio donde puede escoger a sus amigos, a sus amores, platicar, organizar su tiempo; por eso "está a gusto", a pesar de que pueda también experimentar sentimientos de indiferencia o lejanía con relación a sus estudios. Los años de preparatoria son para muchos un tiempo *"a la vez serio y suspendido"* (idem; 330) porque todavía no se tiene definido un proyecto de vida, no se elige una carrera, se ensayan amores, se descubre la libertad, pero no se tiene necesariamente clara la utilidad de los estudios. Todo ello provoca en el estudiante un sentimiento de *"extrañeza"* e *"impotencia"* porque no puede dominar su situación y darle sentido. Dubet resume este conflicto interno así: *"Todo pasa como si los estudiantes estuvieran inquietos por su futuro y poco implicados en su misma vida escolar"* (idem; 346). Son años de espera y de definición durante los cuales se construye colectivamente la cultura juvenil de masas a través de la vestimenta, la música y el lenguaje, principalmente, fuera y dentro de la escuela, pero se espera que la escuela no interfiera. Coexisten separados en su seno dos culturas, dos mundos, el de la juventud y el de los estudios, el primero pertenece al mundo de vida, al mundo experiencial, a la cultura popular que Dubet llama *"cultura social"*; el otro, el académico, pertenece a la cultura escolar, institucionalizada, *"legítima"*. Dubet y Martucelli al estudiar la *"experiencia escolar"* se introducen en *"la caja negra"* para, entre otros objetivos, *"informar sobre el sistema escolar y rendir cuenta de los efectos de las desigualdades sociales en el proceso educativo, a causa de la distancia entre la socialización y la subjetivación"* (idem; 428).

Efectivamente, el cómo viven los estudiantes su experiencia escolar indica cómo procesan los mecanismos selectivos del propio sistema escolar. Los jóvenes que pertenecen a los sectores populares, como es el caso de los implicados en este estudio, se esfuerzan por asimilar la cultura escolar y afirmarse así como *"sujetos de su socialización"*, pero con muchas dudas, percibiendo la escuela como *"irreal"*, no coincidente con su horizonte. Por eso es que para ellos, objetivamente hablando, la experiencia escolar resulta alienante. Los alumnos no están en condiciones para oponerse al sistema, interiorizan los obstáculos y los fracasos y se sienten los únicos responsables, tal y como se lo hace creer el mismo sistema.

Por su parte, la escuela no se hace cargo de los jóvenes y de su cultura. Cultura rural, cultura de masas, cultura juvenil pertenecen a otro mundo. La cultura académica, escolar, institucionalizada y rígida, se autorreproduce y reproduce las desigualdades sociales, acentuándolas conforme se avanza en los niveles educativos, por medio de la meritocracia. El sistema educativo impone un mismo trato a diferentes, lo que lo hace profundamente injusto. Las culturas que no se identifican con la cultura letrada, la única legítima, quedan descalificadas.

Al mismo tiempo, la escuela genera una cultura estudiantil en el sentido de que obliga al estudiante a jugar un rol determinado definido por normas no escritas que se transmiten de generación en generación. Generalmente, al ingresar a la escuela preparatoria, los jóvenes no tienen una idea clara en cuanto a su proyecto de vida, pero lo primero que asimilan son las "reglas del juego" compartidas que conciernen su vida escolar como tal. Se trata de una serie de estrategias para sobrevivir dentro de este universo llamado escuela; incluye las conductas permitidas, toleradas y las prohibidas; las relaciones con los profesores, definidas desde el primer contacto al descubrir sus parámetros. Implica diversos estilos de negociación con ellos para la realización de las tareas, la solución de los conflictos, así como para su evaluación y calificación y, por su lado, los estudiantes elaboran sus propios códigos culturales y estrategias con relación a los exámenes (Coulon, 1995; 83-92).

Alain Coulon considera que la cultura estudiantil varía según la clase social a la cual pertenecen los estudiantes. Por ejemplo, si son de origen obrero, tendrán tendencia a desarrollar una cultura de la resistencia, o contracultura, por rechazar la ideología de la escuela, manifestándose en los alborotos, la forma de vestir, los cigarrillos, el alcohol y las agresiones de corte sexista. Esta dimensión de la realidad escolar lleva a plantear la relación entre la educación y las clases sociales. Para desentrañarla desde la perspectiva de los estudiantes, se necesitaría realizar una investigación centrada en su historia y sus expectativas. Es lo que hizo Henri Giroux para desarrollar su teoría de la resistencia y plantear una pedagogía crítica del aprendizaje.

Giroux parte de la premisa según la cual la cultura estudiantil, como contracultura, es una forma de resistencia frente a la cultura escolar predominante pero, desde su punto de vista, *"los agentes humanos poseen la capacidad de rehacer el mundo tanto por medio de la lucha colectiva en y sobre el mundo material como por medio del ejercicio de su imaginación social"* (Giroux, 1997; 13), dejando al profesor la responsabilidad de construir una pedagogía liberadora encaminada a la reconstrucción de esta realidad injusta.

"Como intelectual transformativo, el profesor debe comprometerse en las siguientes tareas: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas compartidos y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social, (...). tomar en serio la primacía de la ética y la política en su compromiso crítico con los estudiantes, las autoridades y la comunidad correspondiente" (idem; 20). Solamente así, según Giroux, se puede hacer avanzar la democracia y aumentar la calidad de la vida humana, basándose en tres valores centrales: la solidaridad, la ética y la posibilidad de otro mundo posible.

Cabe aquí señalar la reflexión crítica de Teo Ramírez acerca de la opción de transformación radical de Giroux: *"los planteamientos revolucionarios producen necesariamente efectos totalitarios, antidemocráticos y dogmáticos. Más que renunciar a la idea de revolución y su carga semántica utópica y liberadora, debemos hacer de la revolución no un hecho o un sistema sino un ideal normativo de la vida práctica actual, de nuestra experiencia y acciones más cotidianas"* (Ramírez, 2003; 192).

Por su parte, Dubet y Martucelli preguntan cómo salir del actual modelo educativo injusto y adelantan algunas pistas, a pesar de la casi imposibilidad (según su opinión) de transformar este monstruo que es el sistema educativo en cualquier país. Proponen:

1. Reforzar la autonomía de las escuelas, haciendo visibles las desigualdades.
2. Compensar las desigualdades con base en el principio de equidad, dando más al que tiene menos.
3. Implicar a los estudiantes en la organización de la vida escolar.
4. Multiplicar los criterios de excelencia y reducir los niveles de fracaso escolar.
5. Acercarse al mundo juvenil y a la cultura de masas para hacer de ella una lectura crítica.
6. Definir con más rigor los objetivos de la educación en cada nivel, así como los aprendizajes fundamentales correspondientes.
7. Encarar una relativa "desescolarización" de la formación, vinculando la escuela y la vida activa (Dubet y Martucelli, 1998; 451-458).

Falta agregar a esta propuesta una de orden específicamente pedagógico que tiene que ver con la relación maestro-alumno. Raquel Glazman en su antología *"La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad"* plantea la disyuntiva entre la libertad, la coerción o la "tolerancia represiva" (término de Marcuse), a sabiendas de que *"el educador tiene tantas alternativas como grados de libertad o coerción que le presenta un sistema que cuenta con mecanismos de control explícitos para preservar las condiciones vigentes"*. Sin embargo, *"el educador se verá en la necesidad de definir un proyecto en torno a una o las opciones planteadas"* (Glazman, 1986; 155-156). Efectivamente, tomar en cuenta la cultura de los educandos, o sea partir de su realidad subjetiva para construir conocimientos nuevos exige un tipo de comunicación entre profesor y alumno que cuestiona radicalmente el modelo tradicional vertical de emisor-receptor. Desde una óptica hermenéutica, el alumno pasa a ser el principal emisor porque toma la palabra, pregunta, cuestiona, indaga, interpreta, construye y el profesor es su guía, su interlocutor. En este caso, más que una relación emisor-receptor, se establece una relación dialógica en la cual ambos actores retroalimentan permanentemente el proceso de aprendizaje, cada uno de ellos asumiendo uno u otro papel, según las necesidades del momento. Además, el profesor como mediador entre el texto, el alumno y el entorno discursivo (ver el análisis del discurso en el primer capítulo) transforma el diálogo en una acción comunicativa abierta y circular que va y viene libremente entre el texto, su contexto y los actores con sus respectivos contextos. En esta circularidad de la indagación está la esencia de una relación pedagógica radicalmente renovada, horizontal, abierta, en la cual caben todos los lenguajes (popular, juvenil, concreto, abstracto, etc.), todas las inquietudes y expresiones culturales particulares, precisamente porque es esencialmente un diálogo contextualizado.

Si sumamos a estos planteamientos el de Ramón Gallegos desde una visión de totalidad de la vida, logramos dibujar una propuesta integral de la educación y

de la pedagogía. Gallegos señala que el académico trabaja con la razón, el educador holista con la inteligencia, relacionando mente y corazón, razón e intuición de lo espiritual, rebasando modelos (siempre metodológicos e ideológicos) para incluir la experiencia humana (Gallegos, 2001a; 65-67). La perspectiva holista vuelve a poner en el centro de la educación al ser humano, lo que permite una nueva relación entre ciencia y espiritualidad, entre el conocimiento del mundo exterior y el autoconocimiento, entre el conocimiento objetivo racional y la intuición, las emociones y todos los sentimientos y sueños que conforman nuestro mundo subjetivo. Este modelo educativo está basado en el modelo epistemológico elaborado por Ken Wilber quien plantea que hay tres formas de adquirir el conocimiento (que él llama "los tres ojos del conocimiento") con los cuales podemos acceder al saber (ver capítulo II)

Ken Wilber parte de la consideración de que el desarrollo humano pasa por estadios que van mucho más allá que lo que suele admitir la psicología occidental. En el prólogo de su obra *"Breve historia de todas las cosas"* (Wilber, 2000), Tony Schwartz (autor del prólogo) señala que *"las formas exteriores del desarrollo pueden ser valoradas de manera objetiva y empírica pero (...)este tipo de verdad no lleva muy lejos"*. En su opinión, todo desarrollo comprensivo también posee una dimensión interna, subjetiva e interpretativa que está ligada a la conciencia y la introspección. Pero además, *"el desarrollo interno y el desarrollo externo, no tienen lugar aisladamente y de manera individual sino que acontecen en el seno de un contexto social y cultural. Éstos son los cuatro cuadrantes de los que hablamos"* (idem; 9) (Ver cap. II). Desde esta perspectiva integradora, aborda los temas y problemas más diversos, elevando *"el debate sobre la evolución, la conciencia y la posible transformación del ser humano a una dimensión completamente nueva"* (idem; 11).

Se desprende de estas consideraciones que el proceso de aprendizaje escolar no es nada trivial, ni sencillo. Tiene una multitud de posibilidades, todas ellas con implicaciones, psicológicas, sociales, culturales, políticas, éticas y filosóficas. El complejo encuentro de las culturas en el espacio escolar exige que se otorgue al acto educativo una autonomía tal que sus actores puedan reconocer a cada una de ellas, sin excluir a ninguna, porque aunque la institución las niegue, como ya lo señalé líneas arriba, entran clandestinamente al aula y minan el esfuerzo del mejor maestro si éste no les da su lugar. Es lo que indican los altos niveles de reprobación, deserción y los resultados del CENEVAL. Los jóvenes de Guerrero y en particular los de la Universidad Autónoma de Guerrero que pertenecen mayoritariamente a los sectores populares no son menos inteligentes ni menos cultos que los de otros sectores sociales ú otros estados, simplemente su capital cultural es otro; y mientras el sistema educativo no lo reconozca y les permita construir sus conocimientos sobre la base real de su experiencia vivida, seguirán quedando a la cola de las listas del CENEVAL.

Para revertir esta situación, no nos queda otra alternativa sino la de repensar el proceso de aprendizaje escolar desde la cultura reconociendo que, por una parte, la cultura popular es parte de la cultura académica y que, por otra, el aprendizaje no puede ser reducido al aprendizaje del conocimiento científico sino que tiene que abarcar toda la cultura humana en sus distintas expresiones. Esta visión integral del aprendizaje se traduce en términos pedagógicos en la

necesidad de construir una pedagogía intercultural que permita establecer múltiples puentes entre las culturas presentes en el aula, dando un lugar central al lenguaje, ya no a los contenidos. Y centrar el aprendizaje en el lenguaje implica un currículo flexible y abierto, intercultural y dialógico, centrado en las preguntas y la investigación de los problemas de su entorno donde el docente liberado del cientificismo está comprometido a formar un pensamiento autónomo y crítico y a despertar la conciencia de los alumnos. Se necesitan entonces profesores que asuman una auténtica responsabilidad humana y ética.

CONSIDERACIONES FINALES

A manera de conclusión, centraré mi atención en tres aspectos de la investigación. La primera consideración está relacionada con el tema mismo del estudio: su justificación, sus objetivos, sus hallazgos y la tesis que se fue dibujando a lo largo del proceso investigativo. La segunda se refiere a la perspectiva teórico-metodológica hermenéutica que escogí integrando antropología filosófica y antropología socio-cultural. Por último, la tercera consideración aborda la cuestión de la relevancia y pertinencia de este trabajo, así como su intencionalidad, situándome como autora y actora al final de esta aventura en busca de la comprensión del problema del aprendizaje escolar en el contexto cultural particular de mi práctica profesional.

En primer lugar, ¿por qué abordé el problema del aprendizaje desde la cultura? Tal y como lo planteé en la introducción, esta investigación respondió a una necesidad personal surgida de mi quehacer docente, la cual me reveló hasta qué punto la dimensión cultural, subjetiva, propiamente humana, es a la vez sutil, compleja y generalmente abordada de manera parcial. Considero el proceso de aprendizaje no solamente como un proceso mental, intelectual, sino como un proceso complejo que incluye la identidad personal, cultural y social. Este intento de integración de las dimensiones esenciales del ser humano responde a mi propia visión y a mi interés por comprender mi realidad: la fragmentación de la vida, del conocimiento y de los problemas no lleva más que a la pérdida de su significado. Abordar el problema del aprendizaje escolar desde la cultura me permitió adentrarme en el complejo mundo de la subjetividad y la intersubjetividad del ser humano con relación al conocimiento.

En cuanto a los objetivos, el primer capítulo satisface el primero de ellos (describir la distancia entre la matriz cultural de estudiantes y profesores y el discurso académico del currículo escolar). Ilustra el contraste, la distancia entre el mundo vivido por los estudiantes, la historia de los profesores y el mundo académico y escolar. Sigue la interpretación de esta distancia (como segundo objetivo), en los dos niveles planteados por el método hermenéutico: el de la explicación, sistematizada en el segundo capítulo en torno a algunas variables extraídas de la descripción empírica de la realidad (mitos, ritos, lenguaje y valores de los actores), buscando la mayor objetivación posible; y el de la conjetura o reflexión hermenéutica (en el tercer capítulo) mediante la relación de las diversas dimensiones de la realidad cultural en el ámbito educativo.

Con motivo del tercer objetivo (valorar en una reflexión hermenéutica la dimensión cultural del proceso de aprendizaje), me percaté de las limitaciones de la teoría social actual que logra mediante cierta interdisciplina articular las dimensiones de la realidad humana (lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo social), mas no integrarlas con las diversas dimensiones del ser humano (la práctico-corporal, la intelectual-mental y la espiritual-intuitiva) que Ken Wilber sintetiza refiriéndose a "*los tres ojos*" del conocimiento (los sentidos, la mente y el espíritu).

Este hallazgo me parece importante porque ilustra la reducción muy común en las ciencias sociales y humanas de la realidad humana a la realidad social. Veo en esta diferenciación "realidad social-realidad humana" un desafío para la ciencia social del siglo XXI que consiste en abrir todas las ciencias e integrarlas en una visión holista, ya anunciada por científicos como David Bohm y pensadores como Ken Wilber.

Pude también valorar la indagación hermenéutica en el campo de las ciencias sociales y humanas como la perspectiva teórico-metodológica idónea, porque permite liberarse del método científico lógico formal que aborda la realidad humana de manera fragmentada en sus dimensiones psicológica, social, cultural y filosófica, o en el mejor de los casos, las articula, sin lograr integrarlas.

Por otra parte, el título indica que di la prioridad al aprendizaje y no al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque la escuela es esencialmente el espacio de socialización y aprendizaje de las nuevas generaciones. Es decir que está - debería estar - organizada en torno al alumno, no al maestro ni al programa. Esta postura inicial resultó congruente con los hallazgos finales basados en diversas aportaciones teóricas que ponen en evidencia el papel determinante del que aprende con toda su carga subjetiva y cultural; y el papel del profesor como un orientador que enseña a aprender, y como mediador entre el texto y el alumno. Así lo confirma el análisis del discurso que realicé, el cual apunta a la necesidad de parte del profesor de establecer puentes entre la cultura de los alumnos y la cultura académica. De lo contrario, éstos se quedan con su marco cultural y no asimilan el conocimiento nuevo. El análisis del discurso tanto de los alumnos como del maestro demuestra que no basta con explicar bien para que el otro aprenda, sino que hay que detectar donde se encuentra, en el ámbito de sus representaciones. Cabe recordar aquí una consideración que aparece en el cuerpo de este trabajo: todo aprendizaje significativo implica una enseñanza significativa y relevante que tome en cuenta la cultura de los que aprenden. Es exactamente lo que propone Paulo Freire desde una visión antropológica de la educación, gracias a una pedagogía "*generadora de palabras generadoras de sentido*".

La aplicación del Modelo de Análisis Proposicional (MAP) me permitió valorar con detalle el discurso en el aula y poner en evidencia los referentes culturales, principalmente de los estudiantes. Aunque esta propuesta está diseñada para, entre otros objetivos, evaluar el discurso de los actores en términos sintácticos y semánticos tomando como referente el lenguaje científico, es también muy útil para detectar el lenguaje no científico porque, que nos guste o no, en el aula no todo lo que se dice y se escribe es científico. Prueba de ello es que, desde el punto de vista sintáctico, ningún alumno (de los casos estudiados) presentó un discurso escrito bien construido gramaticalmente hablando y la mitad de ellos quedó fuera de la lógica del discurso científico, aun después de haber estudiado el tema, manteniendo su marco de referencia alternativo de sentido común. Desde mi punto de vista, este hallazgo merece seguimiento y profundización porque es una de las claves para, en primer lugar, detectar los conocimientos previos y referentes culturales de los alumnos al inicio del estudio del programa y/o del tema; permite también al profesor planificar sus clases tomando en cuenta lo que revela el pretest para, posteriormente, mediante el postest, evaluar el aprendizaje.

El MAP revela igualmente los referentes académicos y culturales del profesor en su manera de elaborar la respuesta criterio que sirve para evaluar las respuestas de los alumnos. Éste es tal vez uno de los puntos más problemáticos del modelo debido a que, o se busca a expertos para elaborar una respuesta lo más científica posible con el riesgo de alejarse de la explicación del profesor, o se confía esta tarea al docente encargado del curso con el riesgo de que su discurso no sea tan científico como debería ser. En todo caso, se trata de un ejercicio de sumo interés para descubrir aspectos no manifiestos del discurso en el aula desde el punto de vista socio-lingüístico por parte tanto del docente como del alumno.

Descubrí dos mundos culturales ajenos uno al otro, el primero ligado al conocimiento social, que da sentido e identidad; y el otro, el académico, sin correspondencia con los intereses de los estudiantes y tampoco asimilado por los profesores que conservan y reproducen un modelo educativo heredado de su socialización primaria. Observé una relación pedagógica principalmente vertical y monológica en la cual el profesor es el actor principal, con su interés centrado en el programa más que en el estudiante, ignorando por completo sus conocimientos previos, su cultura y su experiencia personal.

Finalmente, aparece tanto en el análisis del segundo capítulo como en la reflexión del tercero la importancia del lenguaje en el aprendizaje escolar. El lenguaje es el sistema de signos más importante de la cultura humana. Además de permitir la comunicación, integra las múltiples facetas de la vida en un todo significativo porque es a la vez signo, significado y sentido, incluye siempre un juicio que guía la acción, es el vínculo entre el mundo real y nuestro mundo interior, es a la vez concreto y abstracto, objetivo y subjetivo, combina estas dimensiones de la realidad en las formas más variadas, es por excelencia la expresión de nuestra humanidad. De ahí la necesidad de su desarrollo en la educación formal. Lenguaje oral, escrito, científico, literario, artístico, de sentido común, juvenil, todas sus formas son necesarias para el desarrollo pleno de la persona y su comprensión del mundo. Una pedagogía integradora ha de recuperar el valor de la palabra para que cada quien pueda afirmarse como sujeto, descubrir el arte de la expresión como comunicación y el placer que otorga su dominio porque su ejercicio socializa y dignifica, permite el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico, relevante para la vida.

En cuanto al cuarto objetivo (aportar elementos para una pedagogía alternativa), la reflexión que siguió en torno a estos hallazgos a la vez concretos en el contexto guerrerense y teóricos en términos de interpretación, me llevó a adelantar planteamientos para una pedagogía alternativa congruente con la perspectiva hermenéutica.

Si tomamos cada uno de estos hallazgos por separado, tenemos que admitir que ninguno representa alguna novedad. Todos están ya documentados más o menos ampliamente. La característica del presente estudio reside más bien en el intento por ampliar el concepto de cultura integrando, por una parte, la dimensión filosófica a la dimensión socio-cultural de la realidad humana y, por otra, la perspectiva transdisciplinaria de Ken Wilber que define al ser humano como un ser social, pensante, consciente, moral, producto y productor de cultura, en busca de significados, tal y como lo plantean Clifford Geertz, Paul Ricoeur y Charles Taylor, pero dando la primacía a la conciencia.

En resumen, el presente estudio me permitió elaborar la siguiente tesis:

Tomar en cuenta la cultura en el aprendizaje escolar implica reconocer que

1. El actual modelo educativo excluye la cultura del alumno.
2. La cultura académica no se opone a la cultura popular. Son culturas diferentes, interdependientes y complementarias.
3. La cultura popular es parte de la cultura académica.
4. El conocimiento se construye sobre la base de la realidad subjetiva del individuo.
5. El conocimiento científico no es más que una forma de conocimiento.
6. El conocimiento de sentido común está basado en una racionalidad sensible, social y práctica, válida y necesaria.
7. Conocer no debe ser un fin sino un medio para un pensamiento autónomo y el despertar de la conciencia.
8. El aprendizaje es un proceso complejo en el cual está necesariamente presente la cultura (la tradición).
9. Es imprescindible una pedagogía que sea
 - intercultural
 - centrada en la persona que aprende
 - hermenéutica, dando un lugar central al lenguaje, a las preguntas, al diálogo y a la investigación)
 - integral (aprender a aprender, a hacer, a vivir juntos, a ser)
 - abierta, flexible y contextualizada
 - humana, liberada del cientificismo, concientizadora.
10. Se necesitan profesores con sensibilidad humana y responsabilidad ética.

En cuanto a la perspectiva teórico-metodológica de este trabajo, aproveché la libertad que ofrece la hermenéutica para poner a dialogar teóricos que pertenecen a corrientes y disciplinas diferentes, siempre y cuando sus planteamientos fueran congruentes con la perspectiva hermenéutica e interaccionista que me sirvió de eje aglutinador. La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur que estudia la experiencia humana como totalidad va de la mano con la etnografía y la antropología interpretativa que, a su vez, da pie para la integración de lo subjetivo y lo objetivo, lo individual y lo colectivo, en las diversas dimensiones del ser humano.

Las aportaciones de Weber, Geertz, Ricoeur, Taylor, Schutz, Berger y Luckman, Gadamer, así como las de educadores como García Amilburu, Giroux y Freire y las del lingüista Van Dijk comparten de manera más o menos explícita una perspectiva hermenéutica (buscan comprender más que explicar objetivamente la realidad social) y por otra parte, todos ellos dan una importancia central al contexto, aspecto crucial en un estudio etnográfico.

En este trabajo, la cultura es abordada a la vez como texto (objeto de estudio) y como contexto (entorno del objeto). En el mundo de la vida, son inseparables uno del otro, conforman una sola realidad, la realidad humana.

Al final del tercer capítulo, puse también a dialogar a Habermas con Gadamer, aunque el primero es un crítico de la hermenéutica gadameriana. Según Teo Ramírez (2003), Habermas considera que la función primordial del

pensamiento filosófico es la crítica, mientras que Gadamer se centra en el problema de la comprensión y valora más el peso de la tradición y de la intuición, considerando a la crítica como secundaria. Sin embargo, comparto la opinión de Teo Ramírez de que más que una relación de exclusión, hay una relación de mutuo condicionamiento porque no hay formación del pensamiento crítico sin tradición, (recordando aquí la definición del lenguaje como portador de la tradición).

Además, el acercamiento entre estos autores me ha permitido ampliar la perspectiva hermenéutica incluyendo este elemento de la crítica tan importante para Habermas. Efectivamente, no se trata solamente de comprender la realidad, sino de renovarla, transformarla; y no solamente en el pensamiento sino también en la acción, dentro de un horizonte de sentido. La teoría de la acción comunicativa en la cual Habermas desarrolla un concepto integrador de razón y racionalidad a través de la acción comunicativa coincide con la perspectiva hermenéutica gadameriana. Eso es lo que descubrí al final de este estudio. Sin embargo, no tomé la teoría de la acción comunicativa como eje central de la investigación por tener en el momento de la elaboración de mi proyecto otra percepción de su planteamiento.

Habermas plantea su teoría como una alternativa a la filosofía del sujeto, o filosofía de la conciencia, es decir, el estudio del "yo" como "sujeto" con su correspondiente subjetividad. Ubica su teoría dentro de la filosofía de la praxis situada o razón práctica de inspiración kantiana, abordando el "yo con los demás" en términos de intersubjetividad. Se trata para Habermas de una acción comunicativa transformadora, mediante el movimiento dialéctico del pensamiento crítico del sujeto en su relación con la sociedad, una relación dialógica fundamentada en la reflexión crítica en busca de acuerdos y consensos. Esta opción no violenta coincide también con la perspectiva de Gadamer. Al concluir la presente reflexión acerca del papel de la cultura en el aprendizaje escolar, considero que no hay dicotomía entre la filosofía del sujeto consciente y racional de Hegel, el sujeto socio-cultural de Schutz, Ricoeur o Taylor, el sujeto intersubjetivo de Gadamer y el sujeto crítico de Habermas porque el ser humano en su complejidad es todo eso a la vez, es uno, indivisible aunque contradictorio y en movimiento permanente.

Esta postura holística que personalmente asumo lleva a considerar que tampoco hay separación entre el sujeto individual y el sujeto social. Subjetividad e intersubjetividad, identidad personal y colectiva son interdependientes, inseparables, de tal manera que la antropología social y cultural es también una antropología psico-cultural. El sujeto construye su biografía en su acción comunicativa con los demás pero al mismo tiempo encuentra su propia identidad como individuo. El presente trabajo ilustra este planteamiento: las historias de Ana y de sus compañeros son biografías particulares pero comparten un mismo contexto social, se expresan en un mismo lenguaje y comparten los mismos valores.

En conclusión, la crítica que se puede hacer a Habermas es que su planteamiento se mantiene dentro de la racionalidad moderna, aunque busca otra forma de racionalidad. Pretende reconstruir el discurso filosófico de la sociedad moderna ofreciendo otra racionalidad, pero no llega a resolver el problema de la

fragmentación del conocimiento, es decir, no cambia los paradigmas de la racionalidad moderna. Por ejemplo, hace referencia a la "totalidad" como totalidad social, dentro del marco hegeliano-marxista, sin llegar a la visión integradora de la totalidad como "un todo" a la manera de Ken Wilber

Las referencias a Ken Wilber respondieron a mi interés por la integración de los diversos aspectos del problema estudiado, intentando salir de la interdisciplina académica tradicional que suma o articula varias disciplinas. El pensamiento de Wilber es sin lugar a dudas auténticamente transdisciplinario y representa una alternativa a los paradigmas del pensamiento racional moderno. Propone un sistema filosófico basado en los paradigmas de la totalidad y de la complejidad que integra los diversos planos de la realidad humana tales como la ciencia, el arte, la sexualidad, la conciencia, etc., moviéndose libremente entre los niveles micro y macro. Logra hacer dialogar el mundo de la ciencia, la cultura y la religión no solamente en el nivel teórico sino que aborda desde esta perspectiva totalizadora los más variados problemas de la vida real. Explica y proyecta la evolución de la humanidad a partir de su nivel de conciencia, siendo éste la expresión más profunda de su cultura.

Al incluir la dimensión filosófica al concepto de cultura, se redefinieron otros conceptos como el de sentido o significado, conciencia, espiritualidad, racionalidad, conocimiento, siendo necesario rebasar las definiciones reduccionistas de las disciplinas tradicionales. Es así como los conceptos de sentido y significado ya no se refieren a un sentido o un significado pragmático y social sino existencial, hasta esencial. Lo mismo con el concepto de espiritualidad, ya no confundible con el de religiosidad, sino como sinónimo de conciencia profunda de sí mismo y del lugar de uno en el universo. El conocimiento ya no se reduce al conocimiento científico objetivo sino que incluye los saberes prácticos, el conocimiento de sentido común, la subjetividad y el acervo cultural de la persona y la comunidad. Gracias a esta reconceptualización, el conocimiento y el aprendizaje se humanizan y entonces el problema del conocimiento se plantea como inherente al pensamiento, al lenguaje, a la comunicación, al significado existencial de la vida y sus propósitos, al desarrollo humano y su plenitud, se articula con la cultura y la conciencia de sí mismo y del entorno. Implica también una redefinición de la racionalidad, la cual deja de ser exclusivamente una racionalidad instrumental, lógico-matemática, para incluir la racionalidad práctica, comunicativa y significativa, en busca de significados. Estas acepciones integradoras son las que, juntas, permiten construir una teoría integral del conocimiento y abordar la cuestión del aprendizaje como un proceso hermenéutico más que constructivo.

En el campo educativo y en términos pedagógicos, la tesis que se fue dibujando a lo largo del proceso investigativo resulta ser una síntesis de dos perspectivas teóricas. Aunque en un principio opté por la perspectiva hermenéutica interaccionista, aparece en la tesis final una postura crítico-hermenéutica que coincide con la teoría crítica de Habermas, no detectada en el primer momento de la investigación. La evolución de mi discurso no ha de sorprender (cuando menos no me sorprende) puesto que confirma una opción personal frente a la vida y mi práctica profesional: no puedo renunciar a la "utopía ética" de la construcción de un "inédito viable".

La reflexión transdisciplinaria abrió la posibilidad de considerar el proceso de aprendizaje como un proceso hermenéutico de indagación y construcción de conocimientos con sentido que implica a toda la persona, incluyendo su cultura y su nivel de conciencia.

La tercera consideración que me importa plasmar en estas últimas páginas tiene que ver con la relevancia y la pertinencia de este trabajo. La relevancia se refiere a la importancia que pueda tener en el campo en el cual se sitúa; y la pertinencia va relacionada con el contexto geográfico e histórico.

¿Qué tan importante puede ser un microanálisis limitado a una escuela preparatoria de mil alumnos, en una provincia subdesarrollada de México? Ciertamente, se trata de un estudio localizado, particular, único, irrepetible. Como cualquier estudio etnográfico, tiene un valor limitado al espacio y al tiempo de su realización, porque en ninguna otra parte ni en ningún otro momento se encontrarán los mismos datos.

Sin embargo, considero que un trabajo como éste puede inspirar otros estudios de este tipo y me atrevo a anticipar que los hallazgos serán muy parecidos. En un estudio similar realizado en otro medio, urbano, rural o indígena, encontraremos múltiples contrastes y contradicciones, aunque diferentes, entre la cultura de origen de los estudiantes y la cultura académica. Por ejemplo, es probable que en Acapulco, la cultura de masas esté mucho más presente que en una ciudad como Chilpancingo, o que la cultura de la tradición se manifieste con más evidencia en una ciudad como Chilapa en la región de la Montaña de Guerrero. Pero el problema pedagógico quedará planteado en los mismos términos, debido a la imposición de un modelo educativo único que desconoce las particularidades sociales y culturales de las diversas regiones del país y de un currículo principalmente teórico, desvinculado del mundo real.

Es más, me atrevo a pensar que la realidad cultural descrita en este trabajo no es privativa de Guerrero. México se ha ido urbanizando a toda velocidad durante el siglo pasado y hoy las tres cuartas partes de sus habitantes viven en ciudades. Por otra parte, no basta con migrar del campo a la ciudad para volverse ciudadano. Aún en un medio urbano, se siguen transmitiendo los valores esenciales de la tradición heredada y no es sino a través de varias generaciones que se van modificando los comportamientos bajo la influencia de la cultura urbana. La idea que tienen los profesores de la escuela preparatoria n° 42 de Chilpancingo acerca de la educación demuestra el arraigo de la visión tradicional de la educación, fuera de todos los argumentos del discurso neoliberal de las actuales autoridades educativas del país. Son dos discursos completamente ajenos uno al otro. Por eso creo que la ANUIES y el CENEVAL también deberían conocer este tipo de estudio.

Investigaciones como ésta permitirían encontrar en cada lugar cual es la combinación particular de las diversas culturas entre su población, según su desarrollo histórico, su grado de mestizaje, su nivel de desarrollo socio-económico, su identidad cultural. En el caso de Guerrero, se trata de una historia de unos tres mil años que se está actualizando permanentemente, sin que la modernidad haya logrado borrarla. Eso también está indicando este trabajo.

La actual tendencia en el campo educativo de otorgar cada vez mayor importancia a los estudios culturales revela la pertinencia de esta línea de investigación que pretende recuperar al ser humano como ser pensante, actor y autor de sus actos y hacedor de historia y de cultura. Los profesores en su práctica cotidiana y muchas veces sin darse cuenta, se oponen a los embates del neoliberalismo que pretende planificar, tecnificar, eficientizar toda la vida institucional bajo la misma y única medida de la relación costo-beneficio y evaluar todo lo académico conforme a un solo patrón.

En Guerrero, profesores y alumnos siguen teniendo una noción muy laxa del tiempo y de las normas. Aquí, muchas veces "se les hace tarde" y no cumplen, sin que eso les provoque el menor sentimiento de culpabilidad, precisamente porque la mayoría de ellos no fue formada bajo esta lógica de la cultura tecnocrática moderna. Se vive el momento presente, mañana "Dios dirá"; no hay cultura planeativa y éste es otro desafío para universidades como la de Guerrero para responder a las exigencias de la SEP que está imponiendo con cada vez mayor fuerza la planeación y la fiscalización del trabajo bajo los criterios de eficiencia y calidad. En Guerrero, la reforma institucional pretende resolver esta contradicción. Se trata de un verdadero reto porque no tiene que ver con meros cambios normativos o académicos, sino que trastoca la identidad cultural de los actores expresada en su práctica cotidiana y en su estilo de gestión institucional.

Sin embargo, es de reconocerse que la reforma en la Universidad Autónoma de Guerrero ha generado un esfuerzo colectivo considerable por reorientar su proyecto educativo desde una perspectiva integradora, poniendo en el centro de su preocupación al estudiante como ciudadano capaz de construir un mundo cuando menos "no tan feo" diría Paulo Freire, de colaborar en la emergencia de una sociedad sustentable, más humana, justa y consciente de su relación con el universo, respetando la gran diversidad cultural que caracteriza la nación mexicana en general y el estado de Guerrero en particular.

El proceso de reforma iniciado desde hace varios años está a punto de traducirse (posiblemente en 2004) en una reforma curricular. El presente estudio quiere ser una contribución para la construcción de la alternativa académica planteada en la nueva ley aprobada por el H. Congreso del Estado en 2001.

En el caso del nivel medio superior y en particular de la escuela preparatoria n° 42 donde realicé el trabajo de campo, se trata de buscar caminos propios hacia el horizonte de una excelencia académica entendida en la perspectiva integradora de la reforma y desde la cultura particular de los estudiantes guerrerenses. Es así como me presento a la vez como autora de esta investigación y actora, como miembro de una universidad que se define en la nueva ley como *"innovadora, moderna, democrática, crítica, propositiva, pertinente, humanista y socialmente comprometida"*.

El desafío es enorme. Repensar el acto educativo desde la cultura implica ante todo para la institución traducir en términos pedagógicos y prácticos su compromiso con los sectores populares de la entidad, lo cual significa contrarrestar los efectos discriminatorios del sistema educativo y de la cultura académica, optar por una pedagogía intercultural centrada en la persona que aprende. Requiere también de un alto nivel de conciencia de parte de la

comunidad universitaria y de una visión radicalmente diferente del proceso de aprendizaje, ya no limitado al conocimiento científico sino abierto y orientado hacia una formación integral para la vida. Exige incluir la subjetividad en la construcción del conocimiento, dando un lugar central a la expresión oral y escrita, basándose en la pregunta, el diálogo y la investigación para transformarlo en un verdadero proceso hermenéutico, comprensivo. Obliga a salir del cientificismo teórico y a abrir la escuela al mundo real, a humanizar el acto educativo y transformarlo en una aventura personal y colectiva, en un acto de amor que compromete al alumno y al profesor como personas, como sujetos hacedores de su propia historia, actualizando constantemente su cultura, en un despertar permanente de su conciencia.

ANEXOS

Prueba según el MAP

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO
ESCUELA PREPARATORIA N° 9

ANÁLISIS DE LA ORGANIZACIÓN LÓGICO-CONCEPTUAL DE ESTUDIANTES DE FILOSOFÍA I DE NIVEL MEDIO SUPERIOR SOBRE EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN SEGÚN JEAN-JACOBO ROUSSEAU. SEMINARIO DE PROCESOS COGNOSCITIVOS II – Posgrado en Pedagogía, UNAM. Responsable: Dr. Miguel Angel Campos Hernández. Alumna: Colette Marie Dugua Chatagner. Con la colaboración del Lic. Celes Fierro Torres.

Por favor, responde libremente a las siguientes preguntas. Tienes 20 mn para hacerlo. GRACIAS.

NOMBRE _____

Grupo _____ Fecha _____

¿Cuál es el concepto que tiene Rousseau de la educación? De acuerdo con tu definición anterior, explica porqué Rousseau entiende la educación desde esta perspectiva. Da un ejemplo detallado de un proceso educativo que ilustre tu definición.

Señala los tres conceptos o ideas que según tú son los más importantes en tu respuesta.

Texto del libro

INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA

JUAN JACOBO ROUSSEAU

INTRODUCCIÓN

CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL.

Ya en el siglo XVIII, se nota claramente una posición de equilibrio entre la Tradición y la Revolución, encontrándose su mejor expresión en la monarquía del Despotismo Ilustrado., quien conjugará lo viejo y lo nuevo, el pasado y el futuro. La coexistencia de estos elementos por demás antagónicos, en cada uno de los fenómenos históricos del "siglo de las luces" se explicará porque esta época, por lo menos en una de sus ramas ideológicas, no fue de entusiasmos ni de profundas convicciones. En ella todo se halla adecuadamente compensado y amortiguado. Sólo hacia su última etapa, una nueva generación irrumpe violentamente el compromiso cultural y político trabajosamente elaborado, abriendo cauce al desencadenamiento de posiciones extremas. De tal manera que, con la revolución, empieza la decadencia de los valores renacentistas.

Es importante hacer notar que la característica principal del siglo XVIII, es por excelencia, la época de la fe en la razón humana, que ha de inaugurar la era de la "redención por la filosofía". El pensamiento pretende dominar en las diferentes esferas de la actividad histórica y señalar los nuevos rumbos para la economía, la estructura social, el gobierno, las ciencias y la religión de los pueblos. Hay que decir también, que la Ilustración, no es un movimiento cultural, creador e inédito. Se trata simplemente de un proceso de divulgación y aplicación práctica de los grandes principios establecidos por la filosofía y la investigación científica del siglo precedente. Sin embargo, tampoco se puede desdeñar su importancia en el aspecto del desarrollo general de la cultura, la intelectualidad ilustrada; pues adquiere una influencia muy marcada y su obra es, en verdad positiva. Pero, en cambio su actitud es puramente negativa cuando se enfrenta con los grandes problemas de la sociedad de la época, inaugurando el ciclo de crisis espirituales que se suceden sin interrupción hasta culminar en la del siglo XX.

Los principios renacentistas que prevalecen en el nacimiento del pensamiento ilustrado; entre otros, son:

- El racionalismo y el naturalismo. Los mismos que habían triunfado en la última generación del siglo XVII.
- La nueva concepción política de Locke.
- La visión del mundo de Newton, etc.,

Que habían coincidido en la escena intelectual europea como prueba de una cohesión ideológica que hacía prever un brusco y formidable ataque contra el orden establecido, contra la tradición. Pero nos estaríamos engañado si consideramos que la masa generacional de aquel entonces se hizo eco de esa novísima forma de pensar.

Hoy, resaltamos sí, la obra de aquellos precursores; pero en su tiempo fueron, no tan solo poco conocidos, si no que incluso ignorados.

No obstante, continuaba abriéndose paso de modo implacable la crítica contra la mentalidad tradicional. Pero no una crítica en modo alguno violenta, sino fina, pero irónica, al gusto de la época.

La década que va de 1720 – 1730, asistió a una verdadera proliferación de obras imaginativas, cuyo velado objeto era *poner en entredicho la estructura social e ideológica hasta entonces aceptada por válida*.

De otro lado, y en el mismo decenio, *aumentan los ataques contra la religión*. Dios es combatido; pero no desde luego, el Dios de los deístas, sino el Dios de los cristianos, al que se le acusa de ser ilógico e irracional.

Otro aspecto de la misma tendencia lo constituye la admiración continental hacia Inglaterra, en donde las corrientes empiristas inglesas, ganaron prontamente el continente. El primer país afectado por ellas fue, Holanda, donde ya en 1716 se explicaban los principios newtonianos en la Universidad de Leyden y se imprimían los tratados de Locke y los deístas.

Los sistemas elaborados en Francia hacia la mitad del siglo XVIII, se extendieron por toda Europa, ya que en aquella centuria la lengua y el espíritu francés imperaban sin rival en el continente. La Ilustración se difundió desde Francia, concretamente desde París, hacia España, Italia, Prusia, Austria, Suecia y Rusia.

El éxito de la Ilustración en Francia no se explica sin la existencia de tres factores:

- a. el desencanto producido por el fracaso de la política interna y externa de Luis XIV.
- b. el poderoso arraigo de la filosofía cartesiana y;
- c. el desarrollo bastante considerable del libertinaje filosófico-religioso.

Fueron condiciones sociales, políticas e intelectuales muy diversas las que formaron el ariete que se lanzó al asalto de la Tradición:

- En 1748, apareció el *Espíritu de la Leyes*, de Montesquieu.
- También es digno de tomar en cuenta a la prensa, entre los elementos que favorecieron e impulsaron la propagación del pensamiento ilustrado.
- Así por ejemplo, la edición de libros, folletos y revistas progresó extraordinariamente durante el siglo XVIII.
- A fines del siglo, cuando la Ilustración se impuso en la sociedad, las ediciones de las obras enciclopedistas se multiplicaron en escala considerable.
- El ideal de la Ilustración fue la naturaleza; esto es, lo natural abarcado por la razón.
- En consecuencia, estaba en franca oposición con lo sobrenatural y lo tradicional, es decir, con lo divino y lo histórico.

De manera que sus fórmulas ideológicas reciben los nombres de: *religión natural, derecho natural, estado natural, fuerza de la razón humana* sin ninguna coacción exterior, y predominio de la conciencia libre.

EL CONCEPTO DE HOMBRE EN LA ÉPOCA DE LA ILUSTRACIÓN

En definitiva, el pensamiento ilustrado quería modificar la estructura social legada por la geografía y la historia por las conclusiones derivadas de un racionalismo exclusivista. Esta actitud intelectual tenía un aspecto positivo, constructivo si así queremos denominarlo: *la consideración de la plena realidad del hombre como unidad aprehensora de la naturaleza*. En este aspecto, el siglo XVIII retoma el ideal cosmopolita del Humanismo, y lo renueva con otra faceta: el filantropismo y el amor al prójimo del cristiano trasplantado a un terreno laico.

El aspecto positivo de la Ilustración:

- Va acompañado de un optimismo irrefrenable sobre el futuro de la Humanidad.
- La creencia en el proceso ininterrumpido de las sociedades humanas se formaliza en esta época, aunque ya Demócrito lo había expresado en la Antigüedad.

El espíritu de los gobernantes, convenientemente ilustrado, puede resolver cuantos problemas y miserias afectan al hombre, tanto los morales como los materiales. Toda la cuestión se reduce a “ilustrar” a los gobernantes y al pueblo, y de esta necesidad arranca la nueva pedagogía, cuyo cultivo, juntamente con el de la psicología, había de alcanzar gran desarrollo a fines del siglo.

Peró al lado de esta obra constructiva, que en buena parte compagina perfectamente con lo tradicional, la Ilustración se abate contra la monarquía y la Iglesia, que en aquel tiempo es tanto como decir contra el amazón que sostenía la sociedad entera.

La primera generación ilustrada en Francia la representan:

Carlos de Secondat, Barón de Montesquieu, y
Francisco María Arouet, Voltaire.

De los dos según el decir de los estudiosos, es éste el que recoge totalmente las corrientes racionalistas, iusnaturalista y empirista surgidas de las entrañas del siglo XVII. Sin embargo, es el primero el más rofundo, y, por lo tanto, se nos aparece como *el más fiel exponente de la Ilustración*, en lo que tenía de nueva concepción del mundo y de instrumento ideológico de la clase social que se abrió camino hacia el poder en el siglo XVIII: *la burguesía*.

La obra principal de Montesquieu, aquella que abrió profunda brecha en la fortaleza de las concepciones políticas dominantes en Francia, fue *El Espíritu de la Leyes*.

En dicha obra, demostrará:

- Que las leyes nacían de la concurrencia de varias condiciones físicas, sociales e históricas;
- Que las formas de gobierno, también varias, se basaban en conceptos espirituales distintos;
- Que la mejor sería aquella en que los poderes del Estado quedaran divididos, o sea:
 - Que el rey conservara *el poder ejecutivo*;
 - Que *el legislativo* recayera en una asamblea de la nobleza, el clero y los magistrados;
 - y
 - *El judicial* en los parlamentos.



Montesquieu y Voltaire fueron los ídolos de la generación que consolidó y desarrolló el triunfo del pensamiento ilustrado en Francia. Uno y otro habían nacido a fines del siglo XVII. En el segundo decenio del siglo XVIII nacieron Mably, Rousseau, Diderot, Helvetius, D'Alembert y Holbach, los hombres de la generación de 1748, los enciclopedistas propiamente dichos. Reciben este nombre de la *Enciclopedia*, diccionario razonado de las ciencias sociales, artes y oficios que empezó a publicarse en 1751, la *Enciclopedia fue una obra colectiva que trataba de dar soluciones a cuantos problemas preocupaban a la sociedad noble y burguesa de su época.. vino a ser la representación cabal del espíritu ilustrado.*

En el continente, el naturalismo floreció gracias a la obra apasionada y vital de Juan Jacobo Rousseau. Contra el culto desenfadado de la razón, propugnó el libre desenvolvimiento de la personalidad, de dentro afuera, la espiritualización de la concepción

mecanicista de la naturaleza y la guerra contra la corriente dominante, friamente racionalista.

JUAN JACOB O ROUSSEAU

SÍNTESIS BIOGRÁFICA

Nace el 28 de junio de 1712, en Ginebra Suiza, república protestante e influenciada del espíritu reformador del Juan Calvino. Su padre Isaac Rousseau, fue un relojero, su madre, Susana Bernard, murió una semana después de el haber nacido. Los familiares de Rousseau no figuran entre los grupos pudientes, sino de clase media.

La infancia de Juan Jacobo estuvo influida por la inteligencia de los Bernard, con cierta afición a la cultura; mientras que del padre heredó el orgullo y la imaginación viajera.



En el año de 1728, abandona su ciudad natal, para no volver jamás. Una nueva educación iniciará después, de tipo religioso en un ambiente más favorable, con una señorita de nombre Lambercier. Así va creciendo y desarrollándose. En plena infancia le inspira la idea de ser predicador, pero sus tutores decidieron que debería dedicarse a la notaría, una ocupación que aunque noble, no iba bien con su carácter altivo como él mismo diría después.

En 1725 pasa a tratar de aprender un nuevo oficio, ahora como grabador en un taller, de Abel Ducommun, en donde además se le tenía que instruir en religión y buenas costumbres. *De esta suerte llegué a los dieciséis años inquieto, cansado de todo y de mi mismo, aburrido de mi situación, ajeno a los placeres propios de mi edad, devorado por deseos cuyo objeto me era desconocido, llorando por causas imprecisas, suspirando sin saber por qué y, por último, acariciando con cariño mis quimeras, ya que nada equivalente a ellas veía en torno de mí. (Las confesiones).*

El 21 de marzo de 1728, recomendado por el cura Benoit de Pontverre llega a la casa de la baronesa Madame de Warens, de quien gozará de protección hasta el año de 1741 y gracias a ella, aprenderá música, latín y filosofía. En ese mismo año, es enviado a Turín y en breve estancia e instrucción, se convertirá al catolicismo, seguramente con escasa convicción, pues la abandonará veintiséis años más tarde.

En 1738, al recibir un pequeño legado familiar, adquiere un conjunto de obras entre las que se encuentra el *Diccionario* de Bayle, uno de los enciclopedistas ingleses. En esa misma época, en sus creaciones poéticas, se reflejará ya el resultado de sus lecturas, citando a personajes como Kepler, Pascal y Arquímedes, entre otros.

Al comenzar a escribir se advierte de inmediato la influencia del siglo de las luces. Su sentimiento republicano se va acendrando y su aversión a toda clase de privilegios; su sentido profundamente igualitario se va arraigando más y más.

En 1740 redacta una serie de notas sobre el método educacional, mismas que serán consideradas como un anticipo al *Emilio* (1762).

En 1741, se establece en París, en donde intenta crear un nuevo sistema de escritura musical. Se traslada a Venecia como Secretario del Embajador Francés. Regresa a París en 1744 y en 1745 conoce a Teresa Lavasseur, con quien procreará cinco hijos, mismo que serán enviados a un orfanato.

El 21 de enero de 1746, fecha en que se les otorgó el permiso para publicar la *Enciclopedia*, a Diderot, D'Alembert, Condillac, Helvecio, Reynal, Toussaint, Voltaire y Holbach, a ellos se les unió Rousseau como invitado para escribir sobre música y economía política, artículo este último que fue publicado después en 1758, con el título de *Discurso sobre la economía política* y en el que aparece por primera vez la idea de *voluntad general*. En 1750, con el *Discurso sobre las ciencias y las artes*, con el que participó en una convocatoria de la Academia de Dijón, obtiene como premio al mejor ensayo, una medalla de oro y trescientos francos.

En 1754, nuevamente participa ahora con el *Discurso sobre los orígenes y fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, sin obtener el premio, sin embargo su trabajo será publicada en 1755. En ambos trabajos Rousseau desarrolló una crítica sobre todo de carácter moral, a la sociedad de su tiempo. Sus *Confesiones* y *Enseñanzas de un paseante solitario*, se publicaron póstumamente.



ASALTO A LA ALHÓNDIGA DE GRANADITAS -MOVIMIENTO DE INDEPENDENCIA MÉXICO

Retirado en Montmorency en casa del duque de Luxemburgo escribe la *Nueva Eloisa* (1761) y 1762, el *Contrato Social* y el *Emilio*. Con estas obras se desencadena la persecución contra Rousseau, quien se refugia primero en Suiza, después en Inglaterra, en la casa de David Hume en 1766.

Retorna a Paris, en donde es acogido por el marqués de Girardin, en donde fallece el día 2 de julio de 1778. Sus ideas se convirtieron en una poderosa influencia tanto para el estallido de la gran Revolución Francesa en 1789, como de los movimientos libertadores en América, de las repúblicas Argentina, México, Colombia, Perú, Bolivia, Centroamérica, de las colonias inglesas en Norteamérica, entre otras.

LECTURAS

Al término de los siguientes párrafos, extraídos de las obras del autor que estamos tratando, escribe brevemente en cinco renglones, lo que te haya parecido más importante.

EL PENSAMIENTO DE ROUSSEAU

EN RELACION A LA EDUCACIÓN

EL HOMBRE ES NATURALMENTE BUENO Y EL VICIO PROVIENE DEL ORDEN SOCIAL LUEGO HAY QUE EDUCARLO EN CONTACTO CON LA NATURALEZA

El principio fundamental de toda moral, sobre el cual yo he razonado en todos mis escritos, y que he desarrollado en este último con toda claridad de que he sido capaz, es que el hombre es un ser naturalmente bueno, amante de la justicia y del orden, que no hay perversidad original en el corazón humano y que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos... Si el hombre es bueno por naturaleza, como creo haberlo demostrado, se sigue que permanece siéndolo mientras que no le altere nada extraño a él; y si los hombres son malos, como ellos se han esforzado en demostrármelo, se sigue que su maldad les viene de otra parte; cerrad, pues, la entrada al vicio y el corazón humano siempre será bueno. El mal proviene de nuestro orden social, del todo contrario a la naturaleza, que la tiranía sin cesar y le hace reclamar incesantemente sus derechos... Esto explica por sí solo todos los vicios de los hombres y todos los males de la sociedad. (En Carta al arzobispo de Paris para defender su Emilio, citado en Introducción a la Filosofía del Hombre y de la Sociedad, pag. 176, de Fernando Torre L. Y otros. Ed. Esfinge, México 1997).

En tres renglones anota lo que te pareció más importante del párrafo anterior:

EDUCACIÓN SEGÚN LA NATURALEZA

Hay dos especies de dependencias: la de las cosas, que nace de la naturaleza, y la de los hombres, que se debe a la sociedad. Como la dependencia de las cosas carece de toda moralidad, no perjudica a la libertad ni engendra vicios; y como la de los hombres es desordenada, los engendra todos, y por su causa se depravan reciprocamente el amo y el criado. Si algún medio hay de remediar esta dolencia de la sociedad, consiste en substituir la ley al hombre, y en armar las voluntades generales con una fuerza real, mayor que la acción de toda voluntad particular. Si fuera dable que las leyes de las naciones tuvieran, como las de la naturaleza, una inflexibilidad que no pudiera vencer ninguna fuerza humana, tornaría la dependencia de los hombres a ser la de las cosas; en la república se reunirían todos los beneficios del estado natural con los del civil; y a la libertad que mantiene al hombre exento de vicios, se agregaría la moralidad que le encumbra a la virtud.

Mantened al niño en la sola dependencia de las cosas, y en los progresos de su educación seguiréis el orden de la naturaleza. (En Emilio, 11, pags. 72-73. citado en Introducción a la Filosofía del Hombre y de la Sociedad, pag. 176-177, de Fernando Torre L. Y otros. Edit. Esfinge, México 1997

En tres renglones anota lo que te pareció más importante del párrafo anterior:

DE LAS PRIMERAS SOCIEDADES

La más antigua de todas las sociedades, y la única natural, es la familia; sin embargo, los hijos no permanecen ligados al padre más que durante el tiempo que tienen necesidad de él para su conservación. Tan pronto como esta necesidad cesa, los lazos naturales quedan disueltos. Los hijos exentos de la obediencia que debían al padre y éste relevado de los cuidados que debía a aquéllos, uno y otro entran a gozar de igual independencia... La familia es pues, si se quiere, el primer modelo de las sociedades políticas: el jefe es la imagen del padre, el pueblo la de los hijos, y todos, habiendo nacido iguales y libres, no enajenan su libertad sino en cambio de su utilidad. (En El Contrato Social, Capítulo II, Libro I, pag. 4, Edit. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, número 113, México, 1975).

En tres renglones anota lo que te pareció más importante del párrafo anterior:

DEL PACTO SOCIAL

Supongo a los hombres llegados al punto en que los obstáculos que impiden su conservación en el estado natural, superan las fuerzas que cada individuo puede emplear para mantenerse en él. Entonces este estado primitivo no puede subsistir, y el género humano perecería si no cambiara su manera de ser.

Ahora bien, como los hombres no pueden engendrar nuevas fuerzas, sino solamente unir y dirigir las que existen, no tienen otro medio de conservación que el de formar por agregación una suma de fuerzas capaz de sobrepujar la resistencia, de ponerlas en juego con un solo fin y de hacerlas obrar unidas y de conformidad.

*Esta suma de fuerzas no puede nacer sino del concurso de muchos; pero, constituyendo la fuerza y la libertad de cada hombre los principales instrumentos para su conservación. ¿Cómo podría comprometerlos sin perjudicarse y sin descuidar las obligaciones que tiene para consigo mismo? Esta dificultad, concretándola a mi objeto, puede enunciarse en los siguientes términos: Encontrar una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes. Tal es el problema fundamental cuya solución da el Contrato Social. (En *El Contrato Social*, Capítulo VI, Libro I, pag. 9, Edit. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, número 113, México, 1975).*

En tres renglones anota lo que te pareció más importante del párrafo anterior.

LA SOBERANÍA ES INALIENABLE

*Afirmo, pues, que no siendo la soberanía sino el ejercicio de la voluntad general, jamás deberá enajenarse, y que el soberano, que no es más que un ser colectivo, no puede ser representado sino por él mismo: el poder se transmite, pero no la voluntad. En efecto, si no es imposible que la voluntad particular se concilie con la general, es imposible, por lo menos, que este acuerdo sea duradero y constante, pues la primera tiende, por su naturaleza, a las preferencias y la segunda a la igualdad. (En *El Contrato Social*, Capítulo I, Libro II, pág. 14, Edit. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, número 113, México, 1975)*

En tres renglones anota lo que te pareció más importante del párrafo anterior:

LA SOBERANÍA ES INDIVISIBLE

*La soberanía es indivisible por la misma razón que es inalienable; porque la voluntad es general, o no lo es; la declaración de esta voluntad constituye un acto de soberanía y es ley; en el segundo, no es sino una voluntad particular o un acto de magistratura; un decreto a lo más. Pero nuestros políticos, no pudiendo dividir la soberanía en principio, la dividen en sus fines y objeto: en fuerza y voluntad, en poder legislativo y en poder ejecutivo, en derecho de impuesto, de justicia y de guerra, en administración interior y en poder de contratar con el extranjero, confundiendo tan pronto estas partes como tan pronto separándolas. (En *El Contrato Social*, Capítulo II, Libro II, pag. 14-15, Edit. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, número 113, México, 1975).*

En tres renglones anota lo que te pareció más importante del párrafo anterior:

DEL GOBIERNO EN GENERAL

En toda acción libre hay dos causas que concurren a producirla: la una moral, o sea la voluntad que determina el acto; la otra física, o sea la potencia que la ejecuta. Cuando camino hacia el objeto, necesito primeramente querer ir, y en segundo lugar, que mis pies puedan llevarme. Un paralítico que quiere correr, como un hombre ágil que no quiera, permanecerán ambos en igual situación. En el cuerpo político has los mismos móviles: distingúense en él la fuerza y la voluntad; ésta, bajo el nombre de poder legislativo; la otra, bajo el poder ejecutivo. Nada se hace o nada debe hacerse sin su concurso.

*Hemos visto que poder legislativo pertenece al pueblo y que no puede pertenecer sino a él. Por el contrario, es fácil comprender que, según los principios establecidos, el poder ejecutivo no puede pertenecer a la generalidad como legislador o soberano, porque este poder no consiste sino en actos particulares que no son del resorte de la ley, ni por consecuencia del soberano cuyos actos revisten siempre el carácter de ley. (En *El Contrato Social*, Capítulo I, Libro III, pag. 30, Edit. Porrúa, Colección Sepan Cuantos, número 113, México, 1975)*

En tres renglones anota lo que te pareció más importante del párrafo anterior:

EJERCICIOS DE AUTOEVALUACION:

Instrucciones para resolver el siguiente cuestionario:

Lee cuidadosamente las preguntas. Para contestarlas te sugerimos que leas una o dos veces como mínimo cada parte del capítulo, pues las respuestas las encontrarás desde el inicio del mismo. El hacer estos ejercicios te permitirá afianzar la información y con ello lograr un mejor análisis de su contenido.

1. ¿Cuál es la característica principal del siglo XVIII?
2. Ese periodo del siglo XVIII, también conocido como Ilustración, ¿Qué tipo de movimiento es?
3. ¿Cuáles son los principios que habiéndose dado en el Renacimiento, prevalecen en el nacimiento del pensamiento ilustrado?
4. Durante el siglo XVIII, se da una fuerte crítica al orden social establecido; ¿Hacia donde se enfocan esas críticas?
5. ¿Cuáles son los algunos de los países hacia donde se expandió el movimiento de Ilustración?
6. ¿Cuáles son los factores principales sin los cuales no puede explicarse el éxito de la ilustración?
7. ¿Cuál es el ideal de la ilustración y qué nombre reciben sus fórmulas ideológicas?
8. ¿A quienes se considera como los ídolos de la generación que consolidó y desarrolló el triunfo del pensamiento ilustrado en Francia?
9. ¿A quiénes se considera como los enciclopedistas propiamente dichos?
10. ¿Cuándo nace Juan Jacobo Rousseau?
11. Menciona tres de sus obras principales.
12. ¿Cuál es el concepto que tiene Rousseau de la educación?
13. ¿Cuál es el concepto que tiene del gobierno?
14. ¿Cómo concibe el pacto social?
15. ¿Cómo concibe a la soberanía?
16. ¿Cómo concibe al hombre?

Trata de encontrar y redacta en forma breve cuál es el concepto de hombre según Rousseau:

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- H. Armau Et. Al. *Temas y Textos de Filosofía*, Editorial Alhambra Mexicana, 2ª. Edición, México, 1994.
- Rousseau, Juan Jacobo. *Confesiones*. Editorial Porrúa, Col. Sepan cuantos no. 70, México, 1985.
- Rousseau, Juan Jacobo. *Discurso sobre las ciencias y las artes y Discurso sobre el origen de la desigualdad*, en *El Contrato Social*. Ed. Porrúa, 4ª. Edición, Colección Sepan cuantos no. 113, México, 1975.
- Rousseau, Juan Jacobo. *El Contrato Social*. Editorial Porrúa, 4ª. Edición, Colección Sepan cuantos no. 113, México, 1975.
- Torre L. Fernando, Et. Al.. *Introducción a la Filosofía del Hombre y de la Sociedad*. Editorial Esfinge 10ª edición, México 1990.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Casirer, Ernest. *Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. . México, 1972.
- Escobar, Gustavo. *La Ilustración en la filosofía Latinoamericana*. Ed. Trillas, México, 1980.
- Escobar, Gustavo. *Introducción a la Filosofía 2*. Editorial McGrawHill. México, 1995.
- Fernández, José F. *Hobbes y Rousseau., (Entre la autocracia y la democracia)*, Editorial F.C.E. México, 1988.
- Mayer, J. P. *Trayectoria del Pensamiento Político*. F.C.E. 3ª. Edición en es español, México, 1966.
- Sabine, George, H. *Historia de la Teoría Política*. Editorial F. C. E. 2ª reimpresión, México, 1998.
- Vives, J. Vicente. *Historia General Moderna, (Del Renacimiento a la crisis del siglo XX)*, 5ª edición, Tomo II, Editorial Montaner y Simon, Barcelona, 1967.
- Casirer, Ernest. *Filosofía de la Ilustración*. F.C.E. . México, 1972.

DICCIONARIOS

1. Abagnano. Nicolás. *Diccionario de Filosofía*. F.C.E. México, 1974.
2. I. Blauberg, *Diccionario De Filosofía*. Ediciones Quinto sol, México, 1996.

TIPO DE RESPUESTAS DE LOS ALUMNOS (en %)

RESPUESTAS	PRETEST	POSTEST
Relacionadas con Rousseau	00.0	27.0
Relacionadas con Educación	58.6	50.0
Sin relación con la Educación	25.2	23.0
No contestó O "no sé"	16.2	
Total	100.0	100.0



RENÉ



ELVIRA



ANA



BETY



ISABEL



MARIO

RESPUESTAS DE ANA Y SUS COMPAÑEROS

Pretest de Ana / Turno Matutino (TM)

(No sé quien es éste pero mi concepto es[que]) [la educación] es la base con la que se forma el ser humano [para] sus derechos y obligaciones.

El respeto es un ejemplo detallado para mí porque el [ser humano] que me respeta lo respetaré.

- *(Enseñar a respetar a los demás y a sí mismo)*
- *(La educación es para formarnos con la sociedad)*
- *(La educación es la preparación para un mundo mejor)*

Al final, Ana agregó una "Nota":

(Maestro no conozco a este tal Rousseau pero todo lo que escribí es lo que pienso de la educación.)

Postest de Ana

1. *El hombre es por naturaleza bueno y la sociedad lo perverte y conforme a las enseñanzas se va educando.*
2. *[Rousseau] explica porque se dice que desde que el hombre nace [el hombre] es bueno y que a las enseñanzas de los demás se guía para llegar a ser bueno o malo en el mundo.*
3. *por ejemplo si una familia es buena el nuevo ser aprende a ser bueno y si una familia es mala el [nuevo ser] será malo.*
4. *(1. Ser bueno por medio de los hábitos)
(2. El ser nace bueno por naturaleza)
(3. el hombre se convierte[en] bueno o malo por la perversión de la sociedad)*

Para elaborar el mapa proposicional de estas respuestas, consideramos como sinónimos los conceptos de "hombre" y "ser humano" por el mismo motivo que en el caso del criterio. En el mapa proposicional del postest, Ana usa los conceptos de "hombre" y "ser". En este caso, "ser" se refiere a "ser humano", por ello los consideramos también como sinónimos.

Pretest de Bety (TM)

... (Puedo dar mi propio concepto.)

1. *(Mi concepto de educación es que) la educación sirve para la buena formación del ser humano en el aspecto de un comportamiento mejor.*
2. *La educación es lo que nuestros padres y los maestros nos imponen igual que una regla que tenemos que respetar.*
3. *El proceso [educativo] es escuchar lo que nos enseñan para que después lo demos a conocer.*
4. *(formación, comportamiento, respeto.)*

Postest de Bety

No puedo decir cual es el concepto que tiene Rousseau de la educación porque no lo lei o sea que no lo sé.

Tampoco puedo explicar la perspectiva de la educación de Rousseau y no puedo dar un ejemplo detallado del proceso educativo, menos los conceptos, no los puedo responder. Pero yo pienso que la educación, él [Rousseau] la definió como la mejor herramienta de formación del individuo.

Pretest de René (TM)

1. *Que es un análisis de la organización lógico-conceptual de estudiantes.*
2. *Porque es una organización en la cual deben estar incluidos los estudiantes.*
3. *Universidad Nacional Autónoma de México.*
4. *(¡No sé!)*

Postest de René

1. *[La educación] es un seminario de procesos cognoscitivos que lleva una persona a escala a escala de acuerdo a su edad, etc.*
2. *Porque esta educación se lleva a cabo de acuerdo a grandes análisis de organización estudiantil e investigaciones hacia algunas cosas.*
Ejemplo: La educación en Biología en ella se investiga en organizaciones de estudiantes y se analiza.
3. *(Es un proceso, análisis e investigaciones de muchas cosas relacionadas con educación.)*

Pretest de Isabel / Turno Vespertino (TV)

1. *La educación es la forma de ser de la persona y la recibe desde su casa y la refleja en donde quiera que anda.*
2. *Porque cada individuo se comporta como se le ha enseñado en su hogar.*
3. *Por ejemplo: cuando tira basura en la escuela es que en su casa no le ha enseñado que no debe tirar basura.*
4. *(1)Primero que desde nuestro nacimiento aprendemos.)*
(2)Que según la enseñanza que nos den nuestra familia así actuaremos donde quiera que vayamos.)
(3)Que todo lo que nos enseñan o aprendemos es educación ya sea mala o buena.)

Postest de Isabel

1. *El concepto de él [Rousseau] es que el hombre debe ser educado por la naturaleza y que el hombre naturalmente es bueno y lo que lo hace malo es la sociedad.*
2. *Pero el hombre debe ser educado conforme la naturaleza.*
3. *El niño que crece en su familia sin tener que estar con la sociedad (éste) estudia se educa en los fenómenos naturales sin que intervenga el hombre y [el niño] se da una explicación de dichos fenómenos.*
4. *(1) El hombre es naturalmente bueno y el vicio viene de acuerdo al orden social pero el hombre se educa en la naturaleza.)*
(2)Una de las primeras sociedades es la familia de ahí depende todas las sociedades.)

(3)Hay dos modos de educación: el primero de las cosas que provienen de la naturaleza y el segundo el de los hombres que viene de la sociedad.)

Pretest de Mario (TV)

1. [La] educación: [es la] preparación para desarrollar su capacidad intelectual de los niños y así [los niños] pueden aprender más para enseñar lo que aprendieron.
2. El [Rousseau] la entiende de [desde] esa perspectiva porque los niños tienen esa capacidad para aprender no más que uno no le[s] enseña.
3. (de) un niño que reprueba es porque no tiene la capacidad para entender por eso reprueba.
4. (Preparación, capacidad intelectual, aprender.)

Postest de Mario

1. (Que) el hombre por naturaleza es bueno en conjunto con la sociedad y que [el hombre] está educado con la naturaleza.
2. Porque el [Rousseau] tiene una idea simple del hombre y allí la aplica.
3. (De) un muchacho que va bien en la escuela y ayuda en los compañeros.
4. (Que el hombre es bueno por naturaleza y convive con la sociedad y que está educado conforme a la naturaleza.)

Pretest de Elvira (TV)

1. Hacer un análisis de la organización lógico-conceptual de estudiantes.
2. Para saber cual es nuestro nivel de entendimiento.
3. Porque hay muchos [estudiantes] con baja calificación y más [estudiantes] reprobados.
4. (Concepto: el mejoramiento del alumno, pensamientos inteligente que crean, un mayor aprendizaje.)

Postest de Elvira

1. El hombre es sabio, al saber, si no lo es [sabio], no ha de ser.
2. (Que) todos los individuos deben de saber para poder expresarse.
3. Que [todos los individuos] sepan [acerca de] lo social, lo político y la naturaleza.
4. (Que todo individuo sabrá lo que no sabe. Que conocerá más ideas. Que solucionará sus problemas. económicos, materiales y otros más)

**Correspondencia entre núcleos conceptuales del criterio y de los alumnos
Pretest**

Criterio	Ana	Bety	René	Isabel	Mario	Elvira
Hombre Orden Ser Sociedad Orden injusto	Ser humano			Persona		
		Educación	Organización Estudiantes	Casa (hogar)	Educación Capacidad Niños	Estudiantes

**Correspondencia entre núcleos conceptuales del criterio y de los alumnos
Postest**

Criterio	Ana	Bety	René	Isabel	Mario	Elvira
Hombre Orden Ser Sociedad Orden injusto	Hombre			Hombre Sociedad	Hombre	Hombre
	enseñanzas	Concepto Educación	Educación organización	Naturaleza		

**Correspondencia en la configuración temática
Postest**

criterio	Ana	Bety	René	Isabel	Mario	Elvira
1. La educación como formación en contacto con la naturaleza				c. equival.	c. alusiva	
2. El ser humano bueno	c. idéntica			c. idéntica	c. idéntica	
3. El orden natural armonioso				c. alusiva		
4. El orden social injusto	c. equival.			c. alusiva		

**ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL DEL DISCURSO DE LOS ALUMNOS
(POSTEST)**

ALUMNOS	CORR. CONFIGURACIÓN TEMÁTICA (4 ideas)	CORR. NIVELES EPISTEMÓLOGICOS	ORGANIZACIÓN CONCEPTUAL
ANA	1 id. + 1 equiv.	½ exp.	Marco referencial
BETY	0	0	Marco alternativo
RENÉ	0	0	Marco alternativo
ISABEL	1id. + 1 eq. + 2 al.	1 des. + 1 expl.	Marco conceptual
MARIO	1id. + 1 al.	1/3 expl.	Marco nocional
ELVIRA	0	0	Marco alternativo confuso

Lugar de origen de Ana, Bety, René, Elvira, Mario e Isabel



Cuestionario aplicado a los profesores

A LOS PROFESORES DE LA ESCUELA PREPARATORIA N° 9

Chilpancingo, Gro., 23 de junio de 2003

Estimado Profesor(a):

Como parte de mi investigación sobre "*La cultura en el proceso de aprendizaje*", la cual se centra principalmente en los estudiantes, necesito de su amable colaboración para enriquecer mi trabajo.

Son 4 preguntas que deben ser contestadas de manera espontánea, así como el (los) dibujo(s), no requieren de mucha elaboración, que sea según su inspiración del momento.

Espero que disfrute este ejercicio y muchas gracias por su colaboración.

Cordialmente,

COLETTE M. DUGUA CHATAGNER

Nota: No ponga su nombre. Su respuesta debe ser anónima y totalmente libre.

1. Describa lo más detalladamente que pueda la casa donde creció, a través de palabras (a continuación) y de imágenes (usando la siguiente página para dibujarlas).

LA CASA DONDE CRECÍ

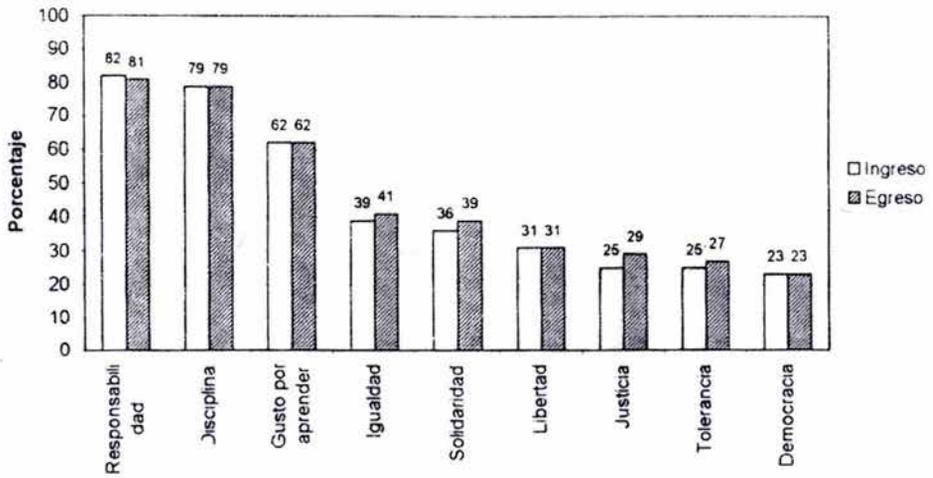
2. ¿Qué tiene que ver la casa donde creció con la casa donde vive hoy y con la persona que es ahora?
3. Señale tres o cuatro cosas positivas y/o negativas en su forma de pensar y actuar como persona o como docente, que sean, de algún modo producto de esa "casa donde creció" (su historia personal).
4. ¿De qué manera influyó o está presente "la casa donde creció" (su historia personal) en su manera de entender la educación y la práctica docente?

JERARQUIZACIÓN DE VALORES

Valores	Ingreso	Egreso
Familia	1°	1°
Libertad	1°	1°
Salud	2°	1°
Justicia	2°	9°
Respeto	3°	2°
Responsabilidad	3°	4°
Fe	3°	5°/15°
Paz	6°	7°
Amor	5°	3°
Amistad	5°	6°
Honestidad	6°	5°
Solidaridad	7°	10°
Igualdad	7°	8°
Democracia	8°	11°
Tolerancia	9°	9°
Patriotismo	9°	12°
Valentía	10°	12°
Dinero	11°	14°
Poder	12°	13°
Sexo	12°	15°

FUENTE: Resultados obtenidos con los estudiantes de nivel medio superior de Chilpancingo, Guerrero, 1997.

Valores adquiridos en la escuela



FUENTE: Resultados obtenidos con los estudiantes de nivel medio superior de Chilpancingo, Guerrero, 1997

BIBLIOGRAFÍA

- Augé Marc (2001), *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Ed. Flammarion, Manchecourt, Francia.
- Arizpe Lourdes (ed.) (1997), *Dimensiones culturales del cambio global*, Ed. CRIM-UNAM, México.
- Bauer Arnold J. (2002), *Somos lo que compramos*, Ed. Taurus, México.
- Berger Peter y Thomas Luckmann (1999), *La construcción social de la realidad*, Ed. Amorrortu, 17° reimpresión, Buenos Aires.
- Bonfil Batalla Guillermo (2000), *México profundo. Una civilización negada*, Ed. Grijalbo, 2° ed., México.
- Broda Johanna y Felix Báez-Jorge (2001), *Cosmovisión, ritual e identidad de los pueblos indígenas de México*, Ed. FCE y CONACULTA, México.
- Campos Miguel Angel y Rosaura Ruíz Gutiérrez (1996), *Problemas de acceso al conocimiento y enseñanza de las ciencias*, Ed. IIMAS-UNAM, México.
- Campos Miguel Angel y Sara Gaspar (1997), *A detailed step-by-step procedure to use the propositional analysis model to study concept organization*, Ed. IIMAS-UNAM, México.
- Campos Miguel Angel, coord. (2000), *Construcción de conocimiento y educación virtual*, Ed. FFYL-UNAM.
- Capra Fritjof (1992), *El punto crucial. Ciencia, sociedad y cultura naciente*, Ed. Troquel, Buenos Aires.
- Cassirer Ernst (2001), *Antropología filosófica*, Ed. F.C.E., México, 2ª. Ed., 20ª. Reimpresión.
- Cazeneuve Jean (1971), *Sociología del rito*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Ciancaglini Sergio (2002), *La revolución del sentido común*, Ed. Sudamericana Señales, Barcelona.
- Colom Antoni J. (2002), *La (de)construcción del conocimiento pedagógico*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Coulon Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Delors Jacques (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, Ed. UNESCO.
- Delval Juan (1996), *Los fines de la educación*, Ed. S. XXI, México, 3ª. Ed.
- Dewey John (1989), *Cómo pensamos*, Ed. Paidós, Barcelona.

- Díaz Tepepa Ma. Guadalupe (2001), *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y de su contexto familiar y comunitario*, Ed. Plaza y Valdés, México.
- Dubet Francois y Danilo Martucelli (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Ed. Losada, Barcelona.
- Eliade Mircea (1998), *Lo sagrado y lo profano*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Ferrés Joan (2000), *Educación en una cultura del espectáculo*, ed. Paidós, Barcelona.
- Frankl Viktor E. (2002), *El hombre en busca del sentido último*, Ed. Paidós, 1ª. Ed. Y reimp., México.
- Freire Paulo (1993), *Pedagogía de la esperanza*, Ed. Siglo XXI, México.
- Fuentes Carlos (2000), *Los Cinco Soles de México. Memoria de un milenio*, Ed. Seix Barral, Barcelona.
- Gadamer Hans-Georg (1991), *Verdad y Método*, Ed. Sígueme, Salamanca.
- Gadotti Moacir y Carlos Alberto torres (2001), Paulo Freire. Una biobibliografía, Ed. Siglo XXI, México.
- Gallegos Nava Rampón (1999), *Educación holista. Pedagogía del amor universal*, Ed. Pax, México.
- Gallegos Nava Ramón (2001), *Una visión integral de la educación*, Ed. FINEH, Guadalajara.
- Gallegos Nava Ramón (2001a), *Antología*, II Congreso Mexicano de Educación Holista, México, D.F., Ed. SNTE-FINEH.
- García Amilburu María (2002), *La educación, actividad interpretativa. Hermenéutica y filosofía de la educación*, Ed. Dykinson, Madrid.
- Gardner Howard (2001), *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Geertz Clifford (1991), *La interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, México, 1ª ed. 2ª. Reimp., México.
- Geertz Clifford (1994), *Conocimiento local*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Geertz Clifford (1996), *Tras los hechos*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Ghasarian Christian (coord.) (2002), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive*, Ed. Armand Colin, Paris.

- Giroux Henry (1997), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Ed. Paidós, Barcelona, 1ª. Reimpresión.
- Glazman Raquel (1986), *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Ed. SEP-El Caballito, México.
- Glazman Raquel (2003), *El vínculo docencia-investigación en la universidad pública*, en, *Docencia e Investigación*, Pensamiento Universitario n° 92, Ed. CESU-UNAM, México.
- Habermas Jürgen (1988), *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo I, Reimpresión, Ed. Taurus, Madrid.
- Hilgard y Marquis (1971), *Condicionamiento y aprendizaje*, Ed. Trillas, México, 1ª. Reimpresión.
- Hogarth Robin M. (2002), *Educación la intuición. El desarrollo del sexto sentido*, ed. Paidós, Barcelona.
- Imberón Francisco (1994), *La formación del profesorado*, Ed. Paidós, Barcelona.
- INEGI (2001), *Tabulados básicos nacionales y por entidad federativa. Base de datos y tabulados de la muestra censal. XII Censal General de Población y Vivienda, 2000*, México.
- López López Ma. Carmen (2002), *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*, ed. Mensajero, Bilbao.
- Luna Blas Nora y otros (2000), *El perfil del estudiante de nivel medio superior de Chilpancingo, Gro., ingreso y egreso*, Ed. UAG-CONACYT-SIBEJ.
- Mardones, J. M. (1991), *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Ed. Anthropos, Barcelona.
- Marx Karl (1974), *Tesis sobre Feuerbach. Tesis 3*, en, Marx K. Y F. Engels, *La ideología alemana*, Ed. De Cultura Popular, México.
- Meirieu Philippe y Marc Guiraud (1997), *L'école ou la guerre civile*, Ed. Plon, París.
- Moctezuma López José (2000), *Perfil del estudiante de NMS. Resultados de la escuela preparatoria n° 42*, Reporte no publicado.
- Morán Oviedo Porfirio (comp.) (2003), *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*, Pensamiento Universitario n° 92, Ed. CESU-UNAM, México.
- Morin Edgar (1998), *El método. Las ideas*, Ed. Cátedra, Madrid.
- Morin Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Ed. UNESCO.
- Morin Edgar (2000), *Introducción al pensamiento complejo*, Ed. Gedisa, Barcelona, 3ª. Reimpresión.

- Moscovici Sergio (1986), *Psicología social II*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Pérez Gómez A.I. (1999), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ed. Morata, Madrid.
- Ramírez Mario Teodoro y otros (1995), *Filosofía de la Cultura*, Ed. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Morelia.
- Ramírez Mario Teodoro (2003), *De la Razón a la Praxis*, Ed. Siglo XXI, México.
- Ramos Samuel (1997), *Hacia un nuevo humanismo*, Ed. F.C.E., México.
- Ravelo Renato y T. Bustamante (1998), *Historia General de Guerrero*, Vol. IV, *Revolución y reconstitución*, Ed. CONACULTA-INAH-Gob. del estado de Guerrero.
- Reboul Olivier (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Ed. PUF, París.
- Ricoeur Paul (1999), *Teoría de la interpretación*, Ed. Siglo XXI, México, 3° ed.
- Ricoeur Paul (2002), *Del texto a la acción*, Ed. F.C.E., 2ª. Ed., México.
- Ruano-Borbala Jean-Claude (coord.) (1998), *L'identité. L'individu, le groupe, la société*, Ed. Sciences Humaines-PUF, Auxerre, Francia.
- Rueda Mario (coord.) (1995), *Procesos de enseñanza y aprendizaje I*, Ed. CMIE-Universidad Veracruzana, México.
- Schutz Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Ed. Amorrortu, 2° edición, Buenos Aires.
- Schutz Alfred y Thomas Luckmann (2001), *Las estructuras del mundo de la vida*, Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- Smith Huston (2000), *La verdad olvidada*, Ed. Kairós, Barcelona.
- Smith Huston (2000a), *Las religiones del mundo*, Ed. Kairós, 2° ed., Barcelona.
- Taylor Charles (1994), *La ética de la autenticidad*, Ed. Paidós, ICE/UAB, Barcelona.
- Taylor Charles (1996), *Fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Taylor S.J. y R. Bogdan (1998), 4° reimpresión, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Tharp Roland G. y otros (2002), *Transformar la enseñanza*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Touraine Alain (2002), *A la búsqueda de sí mismo*, Ed. Paidós, Barcelona.

Universidad Autónoma de Guerrero (1999), *Plan de estudios 1999. Currículo del Bachillerato de la UAG*, Ed. Expos, Chilpancingo.

Universidad Autónoma de Guerrero (2001), *Resolutivos del III Congreso General Universitario*, Ed. Expos, Chilpancingo.

Universidad autónoma de Guerrero (2002), *Introducción a la filosofía*, Ed. UAG, Chilpancingo, Gro.

Van Dijk Teun A. (comp.) (2001), *El discurso como estructura y proceso*, Ed. Gedisa, 1ª reimpresión, Barcelona.

Van Dijk T. y Kintsch W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Orlando Academic Press.

Varios autores (1998), *Historia General de Guerrero*, Vol. I, II, III y IV, Ed. CONACULTA- INAH-Gobierno del Estado de Guerrero.

Villoro Luis (2000), *Crear, saber, conocer*, Ed. Siglo XXI, 12ª. Edición, México.

Wilber Ken (1998), *Ciencia y religión. El matrimonio entre el alma y los sentidos*, Ed. Kairós, Barcelona.

Wilber Ken (1999), *Los tres ojos del conocimiento*, Ed. Kairós, 3ª. Ed., Barcelona.

Wilber Ken (2000), *Breve historia de todas las cosas*, Ed. Kairós, 3ª. Ed., Barcelona.

Wilber Ken (2001), *Una teoría de todo*, Ed. Kairós, Barcelona.

Zubieta Ana María (coord.) (2000), *Cultura popular y cultura de masas*, Ed. Paidós, Buenos Aires.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Notimex (2003),

http://canales.t1msn.com.mx/t1_inc/cfm/body/print_article.cfm?article_id=76147

REFERENCIAS HEMEROGRÁFICAS

El País, Revista mensual, n° 148, julio de 2003, *Evaluación de la educación media superior. Resultados globales*, Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior A.C..

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 2, n° 4, julio-dic. 1997, Gil Antón Manuel, *Origen no es destino. Otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México*, pp. 255-297.