



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**COSTO Y EFECTO PSICOLÓGICO DE LOS VALORES
"MERCANTIL" Y "HUMANISTA" DE LA EDUCACIÓN FORMAL.**

**T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
GABRIELA MÉNDEZ FLORES**

**DIRECTOR DE TESIS: LIC. RODRIGO MARTÍNEZ LLAMAS
DICTAMINADORES: MTRO. ANDRÉS MARES MIRAMONTES
LIC. GONZALO AGAMENÓN OROZCO ALBARRÁN**



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉX.

ENERO DE 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

A m is P adres...

Sabiendo que las palabras no siem pre alcanzan para expresar los sentim ientos, espero com prendan lo que les qu iero decir cuando esta tesis ha sido dedicada a ustedes... los am o.

ÍNDICE

	Página
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I CONSTRUCCIÓN Y CONSTITUCIÓN DE LOS VALORES DE LA EDUCACIÓN FORMAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA	11
1.1 Los valores de la educación formal en occidente	11
1.1.1 El modelo antecedente: la civilización Egipcia	12
1.1.2 Durante la época clásica:	
Grecia	16
Roma	20
1.1.3 En el periodo medieval	25
1.1.4 Durante los siglos XIV y XV	31
1.1.5 Durante los siglos XVI y XVII	36
1.1.6 Durante los siglos XVIII y XIX	42
1.1.7 En el siglo XX y principios del XXI	49
1.2 Adaptación y reproducción de la educación formal occidentalizada y sus valores en México	55
1.2.1 Durante la colonia	55
1.2.2 En el México independiente	65

CAPÍTULO II LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL COMO DEPOSITARIA DE VALORES “MERCANTILES” Y “HUMANISTAS”	76
2.1 La educación como reproductora y legitimadora de valores establecidos	79
2.1.1 El sentido “humanista” de la educación formal: sus valores	86
2.1.2 El sentido “mercantil” de la educación formal: sus valores	94
CAPÍTULO III IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS DE LOS VALORES “MERCANTILES” Y “HUMANISTAS” EN EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN FORMAL	106
3.1 La generación de expectativas y condiciones de vida	107
3.2 La educación como condicionante de desarrollo	119
3.3 Asunción, apropiación y reproducción de los valores	131
3.4 Costo y efecto psicológico	145
CONSIDERACIONES FINALES...	169
BIBLIOGRAFÍA	181
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA	185

Resumen

Históricamente la educación formal ha sido un instrumento social a través del cual se han difundido y enseñado los conocimientos, habilidades, destrezas... validados en una sociedad dada, sin embargo tal difusión y enseñanza no ha sido “neutra”, el proceso educativo formal también ha implicado la transmisión de una serie de expresiones ideológicas que han estado encaminadas a dirigir u orientar el pensamiento y comportamiento humano a través del tiempo, expresiones reconocidas como “valores”.

“Valores” que han sido establecidos socialmente como “ejes fundamentales” que han tenido por objetivo la formación de ciertos tipos de individuos al influir en la elección de preferencias, motivaciones, pautas de conducta, compromisos, creencias, actitudes, ideas, etcétera, además de guiar toda una gama de procesos sociales desde una posición dogmática, de lo que “debe ser”, de lo que es “bueno” y “benéfico” para los individuos en sociedad. De ahí que difícilmente se reflexione sobre lo que los “valores” pueden llegar a implicar para un individuo, sobre todo cuando se presentan como arquetipos de un ideal a alcanzar que continuamente se promueven, señalan e imponen.

El presente escrito representa un intento por acercarnos y comprender algunas implicaciones de índole psicológico al apropiarse, asumir y reproducir los “valores” de los que en la actualidad la educación formal en sociedades como la nuestra es depositaria. Concretamente, llevar a cabo un ejercicio de reflexión y análisis respecto al costo y efecto psicológico que tales procesos pueden implicar para el “sujeto” de la educación formal.

Para ello, se llevó a cabo una revisión documental que nos dio elementos para entender la manera en que se construyó y constituyó la educación formal en occidente e identificar con esto los “valores” que se han estado “jugando” en ella, el cómo la realidad social de nuestro país se ha apropiado de tales “valores” al ser adoptados “modelos” de la educación formal occidentalizada hasta el día de hoy, albergando, legitimando y transmitiendo actualmente “valores” que de acuerdo con la revisión responden a un sentido “mercantil” y “humanista”; el cómo se da aquello que garantiza la presencia y permanencia de los “valores” en un individuo, es decir, los procesos de apropiación, asunción y reproducción de éstos, para finalmente intentar abordar explícitamente el propósito planteado.

Ejercicio que dio cuenta de posibles costos y efectos psicológicos que muestran a un individuo con un pensamiento, comportamiento y en general con toda actividad cognoscitiva delimitada y limitada, viviéndose entre lo que es y lo que “debe ser”, condicionado en su desarrollo, funcionamiento, participación, pertenencia, permanencia entre otras cosas, pero también un individuo al que es posible que le quede la opción de poner en algún momento a reflexión lo que vive, lo que experimenta y desde ahí intentar construir una postura personal respecto a lo que se ha establecido y se le demanda...

Durante las últimas décadas, el estudio e interpretación de aquello que se ha considerado como “valores” ha sido amplio; pedagogos, antropólogos, sociólogos, y desde luego filósofos, en concreto axiólogos, han abordado desde distintos puntos de vista el estudio de los “valores”, mismos que han resuelto en toda una serie de conceptualizaciones e interpretaciones al respecto, muchas por cierto contrapuestas y por demás complicadas, pero las más de ellas, interpretaciones que han validado, legitimado y promovido por un lado la visión de la “necesidad” de estudiar y entender a los valores que se “mueven” en las distintas sociedades, en la medida en que se observan como elementos estructurales de éstas, como expresiones que hablan de una “integración y cohesión social”, de lo que permite la “fundación y permanencia” de instituciones sociales, y posibilita el compartir “objetivos y propósitos comunes” a grupos, pero sobre todo de lo que permite *aceptar y legitimar* formas de organización social, comportamientos, actitudes, ideas... entre otras cosas. Y por otro lado, pero no desligada de lo anterior, la visión de una “presencia social” de “valores” esencialmente “buena”, además de *necesaria*, no sólo como garantía de la permanencia de instituciones sociales, sino también de la transmisión por generaciones de lo que socialmente se ha “aceptado” en calidad de estatutos, de lo que *debe ser* y que incluso, de acuerdo con varias visiones, “determinan” la valía, funcionalidad y hasta la “clase de humanidad” que se posee.

En el presente escrito, y sólo como punto de partida y para someterlos a reflexión, se retoman algunos aspectos de esta visión generalizada, por muchos promovida y legitimada en distintas sociedades como hemos dicho. Con la intención de intentar un acercamiento a lo que se ha planteado como objetivo y que en un momento se presenta.

En primera instancia es importante tener presente que aún cuando los “valores” establecidos actualmente se presenten y se “vivan” como constitutivos y prácticamente inherentes a las prácticas sociales. Se entiende que éstos se han ido construyendo y constituyendo con, en, y a través de las instituciones, procesos y grupos sociales con el paso del tiempo, hasta llegar a establecerse y mantenerse como “elementos estructurantes” de éstos y de las prácticas mismas; no obstante también se ha entendido que los “valores” han sido hasta ahora *expresiones ideológicas* de los distintos grupos del poder, mismos que han contribuido en la construcción, reconstrucción, promoción, imposición y validación de estos, pero que al ser apropiados, asumidos y reproducidos por las mayorías sociales han terminado por *establecerse* e instituirse en las realidades y contextos sociales de éstas. Pues finalmente los hemos visto “moverse” cotidianamente en la realidad de las personas, en los contextos sociales en los que se está inserto y participa, en las relaciones sociales que construye y mantiene; pero sobre todo permanecer y “jugarse” a manera de “demandas” de lo que *debe ser* en los distintos contextos. Contextos sociales que conforman la realidad de un individuo, y que hacen “sencilla” su transmisión y legitimación.

En ese sentido si bien los “valores” están presentes en casi cualquier contexto e institución en los que una persona participa, los “valores establecidos” se transmiten y legitiman con mayor garantía a través de instituciones y procesos que los “valores” mismos, e incluso el tiempo, han legitimado y constituido dentro de ciertas sociedades, procesos como la educación formal por ejemplo.

En la civilización occidental, al lado de la familia, la educación formal, entendida en el presente como el proceso en donde se da la transmisión y aprendizaje de conocimientos, habilidades, aptitudes, destrezas... de manera más o menos homogénea y controlada con base a las demandas y requerimientos sociales, y donde también se da el contacto cotidiano de sus protagonistas, alumnos, maestros, padres... de *lo que son* y de todo lo que esto implica, dentro del contexto institucional “escuela”, es un proceso legitimado por sociedades como la nuestra. A través de éste se ha buscado la adquisición de lo que se ha concebido como “cultura” y obviamente las “herramientas”

culturales validadas socialmente y promovidas como “necesarias” para poder alcanzar ciertas metas u objetivos, tanto individuales como sociales. Objetivos que en el discurso histórico han ido desde el aprendizaje de ciertas enseñanzas para hacer a un hombre “sabio”, hasta aquello que ha tenido como fin el hacer útiles a los hombres, preparados para ciertos trabajos, lo que a su vez ha permitido cumplir con ciertos requisitos para la participación en las distintas sociedades y épocas, pero también para mantener una supuesta garantía de aspectos como la permanencia de “buenas costumbres, seguridad social, reconocimiento y hasta una movilidad social”, entre muchos otros... Concepción que en general la veremos heredada de una historia más o menos “compartida” por muchas sociedades de occidente y que no parece haber variado con el tiempo, o no por lo menos “en el fondo”, y aún en la actualidad sociedades como la nuestra conservan.

Por lo anterior actualmente y de manera común, encontramos que se habla de una educación formal que representa y está siendo promovida como “el fundamento de una sociedad”, pues a través de ella se supone que las personas logramos salir de una supuesta “ignorancia”, al mismo tiempo que logramos “desarrollarnos, ilustrarnos, civilizarnos, modernizarnos”, y que con ello tengamos la posibilidad de tener cierta “estabilidad, bienestar, reconocimiento individual y social” entre muchas otras cosas, que en general para quienes nos desarrollamos en una “clase media” en un país calificado como “del tercer mundo” y con condiciones sociales, económicas, políticas... que esto ha traído, representa de acuerdo con el discurso oficial, una cosa “buena”.

De esta manera la educación formal ha llegado a visualizarse y mantenerse como meta para muchos individuos, representando incluso un momento importante de proyectos de vida y una exigencia que no sólo se mantiene en el plano individual o en el grupo parental, sino que representa también una exigencia de sobrevivencia en otros contextos, como los laborales por ejemplo. Exigencia que finalmente ha terminado por “llevar” hacia la educación formal a muchos individuos.

Ahora bien, la educación formal, como muchos otros contextos sociales, prepara a los individuos en un sistema de creencias, costumbres, filosofías y hasta “dogmas”, la

mayoría de ellos, pertenecientes a los discursos de poder imperantes, ideológicos, económicos, políticos... lo cual hace de ella una "herramienta" importante que asegura un proceso de ideologización permanente, un proceso que al no enseñar conocimientos, habilidades, destrezas... "neutras", sino en concordancia con lo que se demanda a través de tales discursos, se asegura de transmitir ciertas ideologías, y aquello que las estructura, entre ello "valores".

Y si hablamos de que la educación formal se utiliza como el medio que prepara y forma a ciertos tipos de individuos de acuerdo con las demandas y requerimientos sociales que devienen de las condiciones sociales, políticas, económicas, ideológicas... dominantes en una sociedad determinada, la educación formal, en la mayoría de los casos, atiende a las "necesidades y exigencias" que la "lógica" de tales condiciones le impone. De ahí que no sea extraño que los "valores" que actualmente legitima y transmite estén también de acuerdo con tal "lógica", o con la dirección y sentido que se pretende darle a una educación formal en sociedades como la nuestra, sentidos como el "humanista" o como el "mercantil" por ejemplo, a través de los cuales se busca una educación formal que forme individuos con base a "valores" que sirven al sistema actual, que intentan garantizar la funcionalidad de hombres en una estructura social, económica, política e ideológica que impera, hombres que a la vez que sean productivos, eficientes, eficaces, excelentes, competitivos, sean también "humanos", honestos, bondadosos, cooperativos, armoniosos... entre otras cosas más.

Así que, si de lo que se trata es de transmitir y legitimar los "valores" que actualmente se están "moviendo" en sociedades como la nuestra, la educación formal y la institución escuela están siendo un buen medio para ello, como lo han sido a través de los años.

Ahora, esta transmisión no es explícita y la mayoría de las veces no es mostrada de manera organizada y abierta, y no con todo lo que implica, los "valores" se presentan la mayoría de las veces a través de discursos del poder, ya sea a manera de "adorno" de cualquier temática que los implique, ya sea como "problemática" que enmascara otra

cantidad de situaciones y condiciones, ya sea como consejos internacionales y locales a favor de una educación y vida “de calidad”, o ya sea implícitos en los currículos y modelos educativos, por cierto en el caso de nuestro país, la mayoría de ellos importados. Lo cierto, desde nuestro punto de vista, es que la transmisión lo suficientemente tácita y manejada a modo de que se entienda que producen un “bien” en el hombre, conlleva que se apropien, asuman y reproduzcan por las mayorías sociales, a través de instituciones, y procesos como el educativo formal. Y que incluso estos mismos procesos de apropiación, asunción y reproducción de la manera en que son dirigidos a través de los mismos “valores” y de todo el discurso social que los sustenta, impliquen que pocas veces “reflexionemos”, acerca de lo que los “valores” aportan, de lo que llegan a delinear, dirigir, influir en un individuo.

“Valores” que al promoverse en el estatuto del *deber ser*, se presentan como “arquetipos” de un ideal o ideales con la intención de que mayoritariamente se asuman y reproduzcan, sobre todo al considerar presente la influencia que éstos pueden tener en el comportamiento, pensamiento y relaciones de las personas.

En el presente trabajo intentamos entonces un acercamiento a lo que puede implicar la “acción” de los “valores” establecidos, importados, hegemónicos, para un individuo que se encuentra sometido tácitamente a ellos a través de las instituciones en las que está inmerso, en este caso en la educación formal, y que está siendo formado con y a través de ellos. “Valores” que desde nuestra posición y punto de vista parecen estar jugándose actualmente no sólo en los discursos sino también en experiencias reales de muchos individuos que son o han sido sujetos de la educación formal y que tienen que ver con una dirección o sentido “mercantil” y “humanista”, implicaciones de carácter psicológico que se observan al entender que los “valores” están *presentes* cotidianamente en realidades educativas “comunes” y que se demandan como los ideales a alcanzar, al estar delineando y delimitando tanto al proceso educativo formal, como a las prácticas, objetivos y hasta relaciones que en ella se llevan a cabo, y sobre todo teniendo en cuenta que se apropian, asumen y reproducen cotidianamente por los protagonistas de tal proceso. De ahí entonces que el propósito del presente escrito haya

sido la realización de un ejercicio de reflexión y análisis que de acuerdo con lo anterior nos permitiera mostrar el posible *costo y efecto psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de valores de carácter “mercantil” y “humanista” de la educación formal* que a nuestro juicio implica no sólo la “existencia social” de algún “valor” sino y sobre todo su apropiación, asunción y reproducción a nivel individual. Ejercicio que a su vez contuvo la intención de procurar *mirar* un poco más allá del discurso oficial, del simple “bien” que se supone producen los “valores” al hombre.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN Y CONSTITUCIÓN DE LOS VALORES DE LA EDUCACIÓN FORMAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA

“La escuela y su educación formal no es tan sólo un lugar para crear destrezas y quizá ni siquiera es su principal función. Las escuelas además de transmitir un tipo o tipos de culturas transmiten valores y pueden canalizar y dirigir a los individuos hacia diversos papeles sociales a través de éstos.” Carnoy Martin.¹

Los valores de la educación formal en occidente

Tener presente de una manera más o menos clara cuáles son los “valores” de los que la educación formal ha sido depositaria a través del tiempo no es sencillo, y a veces no tan factible como podría pensarse. La razón de esto se debe a que no se encuentran fácilmente registros literarios que los muestren explícitamente, lo cual es posible que se relacione con la “naturaleza” que hasta ahora han poseído los “valores”, definidos únicamente desde lo que los refiere como: ciertas ideas, comportamientos... según veremos más adelante, e *insertos* en las actividades, costumbres, creencias, hábitos, relaciones... de las *subjetividades humanas* que los han hecho <<existir>> y parecer tan “naturales” e “inherentes” a la mayoría de los procesos y prácticas sociales que han llegado a pasar desapercibidos y si no, por lo menos esto sí ha hecho que con dificultad sean abordados, explícitados e incluso cuestionados. De manera que, una forma de “acercarse” a ellos es precisamente “observarlos” a través de los procesos sociales en los que están “inmersos”, en este caso en la educación formal. Por ello es que en el presente capítulo se realiza un acercamiento hacia algunos datos históricos sobre lo que se ha concebido como “educación formal” en occidente a lo largo del tiempo, para con ello

tratar de identificar entre líneas la construcción y constitución de los “valores” que en ella se han estado “jugando”, de ahí entonces que lo que a continuación se presenta es una breve y muy general reseña histórica que intenta presentar el cómo, para qué y por qué de ésta en la civilización occidental, y con esto intentar mostrar la presencia de los “valores” de los que la educación formal ha sido depositaria, su construcción y constitución. Comenzamos con la civilización Egipcia en tanto antecedente directo, aunque no se desconoce desde luego la influencia directa o indirecta de otras civilizaciones como la mesopotámica o babilónica, entre otras, sin embargo sólo retomamos a tal antecedente debido a que de acuerdo con la revisión documental realizada, tal civilización parece ser la más cercana a las culturas que marcan un supuesto “inicio” de lo que se conoce genéricamente como “civilización occidental”; Así que desde ahí se presenta un “recorrido” muy a *grosso modo* de lo que ha representado y constituido la educación formal en occidente para terminar intentado *mirar* el caso propio, nos referimos a los “valores” de la educación formal occidentalizada en México.

Un modelo antecedente: la civilización Egipcia

Al revisar la historia de la “educación” en el antiguo Egipto, uno puede suponer que la división del trabajo, propia de una civilización “desarrollada” como ésta, comprendía una transmisión de alguna manera generalizada y sistemática de habilidades prácticas y de nociones “científicas” que prepararan para desempeñar los trabajos u oficios entonces existentes; pero lo cierto es que la casi totalidad de los testimonios de acuerdo con Alighiero,² no se refieren a esto. Lo único que se encuentra son testimonios que nos hablan de un proceso de culturación reservado a las clases dominantes, o sea de una “escuela” que nace teniendo como objetivo la formación para la vida política y el ejercicio del poder. “Escuela” que finalmente constituyó el primer modelo a seguir por las civilizaciones de occidente, en la medida en que en ella se reconoció un “desarrollo” social, político, económico, a imitar.

¹ Carnoy, Martin. (1988). La educación como imperialismo cultural, p. 21.

² Alighiero, M. Mario. (1995). Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500. pp.16-17.

Esta formación comprendía obviamente muchos elementos de una instrucción digamos “formal”, pero los antiguos documentos no hablan concretamente de ello, sino sólo de una introducción a las conductas y a la moral del dominio, aspecto que en última instancia es lo que nos interesa, ya que nos introduce a considerar elementos, que de manera general configuran la construcción y constitución de los *valores* de la educación formal que pretendemos rastrear, elementos tales como propósitos e intenciones, creencias, ideas, prácticas, en otras palabras, elementos que nos hablan del marco de referencia ideológico que los sostiene.

La formación de la que hablamos, estaba constituida específicamente por “enseñanzas” morales y conductivas rigurosamente apegadas y configuradas con base en las estructuras, conveniencias y modos de vida de los grupos dominantes. “Enseñanzas” que eran expresadas en forma de consejos dirigidos por el padre a los hijos (o discípulos), con el fin de transmitir la formación de generación en generación, y de perpetuar el poder. Obviamente en el tipo de relación que se daba, imperaban la inalterabilidad y la autoridad de los adultos, características fundamentales que influían no sólo para la formación de lo que “debía ser” la figura docente, sino también el alumno, dirigiendo con ello los modos de conducta y pensamiento de éstos por milenios.

Lógicamente, al tener un reconocimiento significativo, tanto del pueblo egipcio como de otras civilizaciones, los autores y estas primeras “enseñanzas”, fueron los modelos a seguir por las demás civilizaciones como se ha dicho, con la intención, entre otras cosas, de mantener un “bienestar” y una “estabilidad social”, y en este caso, como hablamos de aspectos que tenían que ver con los grupos dominantes, de un tipo de poder. Pues estas “enseñanzas” servían concretamente para formar el consejo político de quien estaba al frente del reino egipcio, del faraón, de esta forma vemos como la finalidad de la “formación educativa” en el antiguo Egipto era meramente política.

Esta “educación” se dirigió en un primer momento a formar al hombre para “hablar bien” (y con ello convertirlo en ‘sabio’), a dirigir su conducta para que obedeciera incondicionalmente al faraón (aspecto que después le otorgaría algún tipo de

mando), y a formar la ‘personalidad’ (a través de lo cual se lograba continuar con la vigencia del *statu quo*). Pero lo esencial era el ‘hablar bien’, lo cual fue retomado a título de ‘verdadera enseñanza’, y quien no fuera sometido a ella, era calificado de ‘ignorante’, por tanto era innoble y había que ‘domarlo’. Evidentemente, había quienes tenían acceso a ser ‘domados’, pero las mayorías estaban excluidas de esto. Así, el ‘hablar bien’ se convirtió en el primer arte político del poder, usado para intervenir en los consejos restringidos del poder, y para dirigirse a las multitudes para aplacarlas y obtener riquezas.

Es importante tener presente que las ‘recomendaciones’ no sólo incidían sobre las acciones de los nobles, sino también en el resto del pueblo, pues constituían los modelos a seguir, siendo así la subordinación y el sometimiento constantes milenarias de este tipo de culturación, así como el castigo, el rigor, el conservadurismo y el predominio de técnicas, ideas, estatutos, y de la ya llamada ‘razón’.

Las enseñanzas estaban destinadas a que el alumno llegara a ser un hombre de ‘calidad’ o a uno que ‘desde pequeño ha sido grande’,³ y que por supuesto había que mantener ahí. Esto confirma que dicha formación estaba dirigida esencialmente a ‘los hijos del rey’, y a los nobles de la corte emparentados con éste último; aunque también, según dice Alighiero,⁴ poco a poco se fue dejando de excluir a personas de otra extracción social, admitiendo cierta ‘movilidad social’, que desde luego siempre fue según el arbitrio del poder, y en tanto no se transgrediera y pusiera en peligro el dominio. Además de utilizarla con el fin de reafirmar las diferencias entre lo que significaba el ‘arte de la palabra’ con relación al significado peyorativo que seguramente las otras actividades adquirirían con base en éste. Así tenemos un tipo de formación que servía para el dominio físico y simbólico de los hombres.

Paralelamente al ‘hablar bien’, existió el tirocinio gimnico-militar que preparaba para la guerra, y posteriormente, nos encontramos en un segundo momento, al arte de ‘escribir bien’, usado igualmente como instrumento de la formación para el poder

³ Ibid., p. 25.

(ahora en el marco de las tareas administrativas del gobierno), y a la constitución y legitimación de la instrucción, que por supuesto seguía siendo exclusiva de los poderosos. Tal legitimación y posteriormente su institucionalización fueron los medios que protegieron a los nobles, para que ninguno del pueblo ocupara su lugar. Así, la educación se erigía ya como instrumento que clarificaba, propiciaba y legitimaba la diferencia de clases sociales, y hasta las posiciones que se ocupaban dentro de ella, pues la idea de “excelencia” comenzaba ya a traer efecto, teniéndola como meta a alcanzar y frente a lo cual lo demás era desacreditado y menospreciado.

Ahora bien, además se asistía a la “escuela”,⁵ para asumir los modos de la gente importante, una función que era de “prestigio”, y que presuponía la adquisición de competencias a través de la asistencia a la “verdadera escuela” (y única además, pues no existía para los otros oficios o actividades). Lo anterior en sus formas concretas y simbólicas constituían pretextos por medio de los cuales legitimaban su estancia en una institución que se había creado a fin de consolidar y confirmar su poderío. Lo cual a su vez, nos deja suponer la vida de explotación y opresión que tenían las mayorías.

Por otra parte, es importante reconocer que las enseñanzas egipcias promovían una “sabiduría” que sólo se adquiría por instrucción, “sabiduría” que después fue validada y reconocida como “cultura”. De ahí la importancia de los libros, de la escuela o “casa de la vida”, y de la instrucción, cada vez más definida, generalizada y asumida como el patrimonio a heredar y con el que identificarse. De esta forma, el “saber” se fundaba en la concepción de las cosas dominada por las exigencias de la vida de los poderosos.

Respecto a la instrucción de las masas populares, la información es bastante escasa (aspecto que seguramente no es accidental). Estas multitudes aprendían desde la infancia de sus padres y parientes los oficios que ejercerían en su vida, a algunos se les

⁴ *Ibid.*, p. 26.

⁵ La “escuela” se encontraba en el palacio real y las “enseñanzas” que se impartían constituyeron el llamado “dogma real” (“Hablar bien”, “escribir bien”, y entrenamiento en actividades físicas como natación, tiro con arco, danza, cacería, etcétera). Transmitidas a través de una educación mnemónica y repetitiva; y basada en una relación pedagógica a través de golpes y castigos. *Ibid.*, cap. 1.

enseñaba a leer y escribir, pero sólo un poco, y únicamente a los que se dedicaban a algún “arte”. Existía, en efecto, otra multitud de individuos, aquellos que se podría decir que ni siquiera “existían”, eran esclavos, a menudo tratados peor que eso.

De esta manera, vemos la forma en que los grupos dominantes configuraban a través de la educación una sociedad con base a sus intereses, presentándola como el medio que hacía “digno” al hombre, un primer valor que fue asumido por las mayorías. Tradición que veremos continuar tanto en la cultura helena como en la romana.

Durante la época clásica:

Grecia

En Grecia, encontramos aspectos que ya observamos hace un momento en la civilización egipcia, aunque transmitidos e interpretados con algunas variaciones.

En la civilización Helena, se halla de una manera más evidente la separación y legitimación de los “procesos educativos” de acuerdo con las clases sociales existentes, así que nuevamente vemos que para los grupos gobernantes al igual que en Egipto, había una “escuela”, aspecto que indica que su proceso de instrucción seguía siendo separado de los demás (del pueblo), esto lógicamente con el fin de educarse en las tareas del poder, en el “pensar” y el “decir” (o sea la política), y en el “hacer” (las armas); mientras que para los grupos subordinados había como era de suponerse sólo un tirocinio para el trabajo, que desde luego no escapaba de “enseñanzas morales” a fin de dirigir su conducta. Observar e imitar la actividad de los adultos en el trabajo, viviendo junto a ellos, para aprender los oficios que el “destino” les había deparado. Para los grupos más excluidos, aquellos que hemos llamado que ni siquiera “existían”, es de suponerse tampoco había ninguna escuela. De esta manera, el dominio descendía desde lo “alto” a los grupos subordinados.

La educación helena según los estudiosos de ella se fundamentó en sus inicios en dos ideales que encontraron expresiones prácticas, por un lado la educación “Homérica”,

dirigida a los grupos de poder, y por la cual se proponía y entendía el “decir” y el “hacer” como las funciones y los dos momentos de acción de quienes gobernaban, en donde los individuos de los grupos dominantes se podían educar para ser guerreros en su juventud (“hacer”), y dedicarse a la política y a la filosofía (“decir”) en su vejez, y así poder mantenerse en el gobierno. Formación que siempre estuvo acompañada de enseñanzas de carácter moral, religioso y patriótico, con el fin de prepararse en las técnicas del gobierno.⁶ Y por otro lado, la educación de “Hesíodo”, quien hablaba de “enseñanzas” que estaban dirigidas hacia el campesinado, claro, desde una posición aristócrata. “Enseñanzas” que constituían un “patrimonio de sabiduría y moralidad”, con ellas se buscaba que el individuo aprendiera a honrar a sus padres, y a dedicar su vida al trabajo, en última instancia que aprendiera a obedecer y a someterse.

En ese sentido, al igual que como lo hacían los grupos de poder egipcios, en Grecia se despreciaba a quien se atreviera a utilizar y/o usurpar, su “decir” y su “hacer”, excluyendo nuevamente a los dominados respecto a tales “artes”. Aspecto que curiosamente los dominados cercanos al poder, validaban, menospreciando y castigando ellos mismos todo lo que no correspondiera o estuviera en contra de quien tenía el poder, situación que hasta hoy continúa y mantiene en buena medida el estado actual de las cosas.

Ambos modelos en su aparente contraposición, plantearon la “polémica” entre las ideas de la “excelencia por nacimiento” y la “excelencia adquirida”, entre “virtudes innatas” y “virtudes aprendidas”, entre “naturaleza” y “educación”, polémica que sin duda lo único que expresaba, de acuerdo con Alighiero,⁷ era el desprecio de los conservadores (nobles) ante el posible “ascenso” de los grupos populares a través de la instrucción. Conflicto que finalmente vaticinó el nacimiento del profesionalismo y la “invasión” de un terreno originalmente reservado a los nobles.

⁶ Enseñanzas que poco a poco se consolidaron como una “educación” más o menos formal a través de la “música” y la “gimnasia”. La música entendida como un instrumento de culturación hacia el patrimonio ideal, transmitido a través de himnos religiosos y militares, cantados coralmente por los niños y jóvenes (entonces no había una transmisión totalmente escrita y los versos cantados eran necesarios para grabarse de memoria), y la “gimnasia” comprendía la preparación física que recibía el futuro guerrero. *Ibid.*, pp. 64-71.

Con el paso del tiempo, y teniendo como antecedente estos dos tipos de educación, surge entre los aristócratas la “escuela” filosófica, misma que ll evó al nacimiento de la escuela de letras o de gramática. Y que se consolida con base al principio de que, ante los bienes no transmisibles, como fuerza, salud, belleza, valentía, etcétera, o los transmisibles con riesgo de perderse, existía un bien que se transmitía sin riesgo de perderlo, el cual era precisamente la educación, el medio que “preparaba”. De esta manera, las “escuelas” filosóficas abren el camino (aunque quizá ya existía, pero no se registra claramente), para concebir a la educación como “fundamento” de la sociedad que se requería. Aunque también se erige desde sus inicios como un medio de selección de los más “áptos”, en aquel entonces se seleccionaba a los discípulos según su “índole y capacidad”, como hoy también ocurre.

Lo anterior nos lleva a decir que estas “escuelas”, nunca fueron públicas, ni del estado, aunque con ellas va surgiendo una escuela de “cultura” y de “educación física” abierta en principio a “todos”,⁸ pero con estrictas formas de selección y exclusión como hemos visto. Esta aparente apertura que se comenzó con las “escuelas filosóficas” fue lo que puso las condiciones para el nacimiento de una escuela de escritura, que por supuesto fue reservada para los dirigentes y para los ciudadanos “libres”, en la medida en que la gramática formaba parte de las cosas que únicamente un joven libre debía conocer. En ella, la culturación religiosa, cívica, moral y conductiva, aparece en un primer plano y en un segundo, la escritura como instrumento, aspecto que nos indica que ciertamente los contenidos y los fines de la educación seguían siendo los mismos.

Posteriormente con la creación de los “catálogos de disciplinas” por parte de los filósofos, el énfasis se pone en que el objetivo de la educación era ayudar a “elevantar el alma” de los hombres, así, todas las materias, como la aritmética, la geometría, entre muchas otras, estaban pensadas con fines de promoción, elevación y hasta de “conversión”, todo para poder alcanzar la disciplina suprema, entonces la dialéctica o filosofía, respecto a la cual todas las otras materias eran simples premisas. Con el paso del tiempo, y gracias a la intervención de los sofistas, se comenzó a excluir para los

⁷ Ibid., p. 70.

hombres libres toda disciplina aprendida con fines de ejercicio profesional, sólo podían acercarse a ellas para obtener “la propia cultura”, de otra forma se hacían “innobles”. Además de que se revistió de gran importancia el fin por el que se actuaba o se aprendía, actuar por sí mismo o por los amigos, o por amor a la virtud era algo liberal, pero hacer las mismas cosas para los otros, se traducían en acción mercenaria y servil.

Después de varias consideraciones como las anteriores, se llega a decir que la educación sobre el “decir y hacer” las cosas de la ciudad debía traducirse en una instrucción en la oratoria y en la retórica, que preparaban en el “arte de hablar en público”, convirtiéndose tal arte al igual que en Egipto en uno de los principales fines de la instrucción griega, pues el uso de la palabra vino a validarse como la “cultura por excelencia” y claro, como el instrumento de dominio, que por cierto hasta hoy continúa.

Pronto la “escuela de gramática” se desarrolló e institucionalizó propiamente e incluso se fue convirtiendo en una “escuela” de estado, pública, gracias a las aportaciones financieras de los “soberanos” y en la medida en que se extendió a “todos” los miembros (libres) del demos (se habla incluso de una educación elemental también para niñas y para algunos esclavos, sobre todo para que estos últimos sirvieran mejor a sus patrones), sólo que ahora la asistencia y el acceso a la “educación” se relacionaba con las condiciones “socio-económicas”, demográficas,⁹ y hasta “naturales” (condición social y física),¹⁰ en las que aparentemente la mano de los dominantes ya no tenía nada que ver (quizá desde aquí se empezaba a hacer “invisible”). De esta manera, las mayorías fueron asumiendo la “escuela” y la instrucción,¹¹ que en ella se impartía como el instrumento de culturación y formación del hombre.

⁸ “Todos”, eran sólo los ciudadanos libres. *Ibid.*, p. 75.

⁹ Esta escuela es instalada desde sus inicios como una institución principalmente urbana. *Ibid.*, p.102.

¹⁰ La “educación” era distinta según la clase social a la que se perteneciera, se recomendaba por ejemplo, enseñar a leer y a nadar, y después para los pobres, el aprendizaje de un oficio. Para los ricos en cambio, después de aprender a leer y a nadar, se disponían estudios de música, equitación, gimnasia, caza y filosofía. *Ibid.*, p. 108.

¹¹ Es necesario que se siga tomando en cuenta que en la “educación” griega seguía predominando el mecanismo mnemotécnico, los golpes y los castigos como características principales de los modos de enseñanza. *Ibid.*, cap. 1.

Con el proceso de estatización encontramos la forma típica de la ‘escuela’ griega, el gimnasio. Éstos nacieron en un principio como centros de cultura física para los adultos, pero se convirtieron en centros de cultura física e intelectual para adultos y adolescentes, y con el tiempo se usaron para explicar el éxito y la identificación con la tradición helenista. Su extensión hace que la educación física e ‘intelectual’ se presente cada vez más ‘cerca’ de la mayoría de los libres y hasta de algunos esclavos, aunque, por supuesto cada clase siempre tuvo sus ‘propias competencias’. Después, poco a poco, los ‘ejercicios intelectuales’ prevalecen, y la antigua ‘unidad’ entre lo físico y lo intelectual parece perderse definitivamente.¹²

Los aspectos que hemos revisado de esta forma de educación en la Grecia antigua constituyeron el precedente directo de la escuela formal que hoy conocemos, gracias a la transmisión que fue lograda a través de la culturación del imperio romano, quien recupera no sólo formas, sino también contenidos y fines como veremos a continuación.

Roma

En Roma, la ‘educación escolar’ es imitada del modelo griego, aún cuando en un principio los aspectos morales, cívicos, religiosos y patrióticos, poseían su historia propia, es decir, aún cuando se continuaba con la transmisión de los valores propios de la cultura romana bajo las técnicas griegas, sin embargo como veremos más tarde, a través de las ‘técnicas’ se terminó por importar totalmente la cultura helena.

En ésta cultura, al igual que en otras civilizaciones, encontramos en un primer momento, que el principal educador era el padre de familia (*pater familias*). A quienes les era permitido educar a sus hijos de acuerdo con sus deseos y necesidades. Todo lo que tuviera bajo su cuidado y cualquier otro bien le pertenecían al padre de familia, por tanto era el ‘patrón y artesano’ de los hijos. Por supuesto que él, representaba el máximo poder, inclusive la antigua ley de las ‘doce tablas’, le permitían al padre matar a los

¹² Ibid., p. 109.

hijos “rebeldes o anormales”, encarcelarlos, golpearlos, relegarlos a trabajos forzados, venderlos, aún cuando fueran ya adultos. Dentro de la familia se les enseñaba a los hijos las letras, el derecho y las leyes principalmente, luego el mismo Estado a través de estatutos que se inscribían en los muros de sus ciudades continuaba con su culturación.¹³

Las primeras “enseñanzas” que los padres impartían según Alighiero,¹⁴ comprendían las tradiciones familiares y patrias, además del adiestramiento en ejercicios físicos y militares. Con el fin de preparar al hombre para ser útil a la patria tanto en época de paz como de guerra, en este caso diremos que para contribuir como ciudadano al pueblo, aunque no sabemos hasta qué grado las tareas que les eran encomendadas como “ciudadanos” servían principalmente a los intereses de los dirigentes. A medida que pasaba el tiempo, en muchos casos esta educación, que seguía siendo una atención principal del padre, se iba confiando cada vez más a “especialistas”.

Ahora bien, en este tipo de enseñanzas, encontramos otra vez, los dos aspectos de la educación en las artes del dominio que hasta ahora hemos visto, el “decir” y el “hacer”, letras, leyes, preparación para mantener la paz y para la guerra, ésta era la formación del ciudadano, del político, del sujeto que su “clase social” le permitía prepararse en y para ello.

Para entonces, la educación seguía siendo utilizada como un medio de culturación y de formación de patrones y reglas morales y de conducta por un lado, y por otro, el medio que permitía la descalificación de aquellos que no podían someterse a ella. Cabe destacar que este tipo de ideas se encuentran recurrentemente a lo largo de la historia de la educación, y que desde entonces han delimitado nuestra visión de lo que ocurre en el contexto educativo actual y en general de la vida “escolar”. Aunque también encontramos que para estos tiempos, ya se tenían creencias respecto a que el temor o cualquier turbación del ánimo por ejemplo, constituían un “obstáculo” para el

¹³ Aunque se habla del *pater familias* como el primer educador de los romanos, existen testimonios que muestran en que la antigua educación familiar la primera protagonista siempre fue la madre, ellas les enseñaban a los niños los primeros elementos del hablar y del escribir, luego ya pasaban más directamente bajo la tutela del padre. *Ibid.*, pp. 118-119.

¹⁴ Id.

aprendizaje, pero se continuó inevitablemente con las tradicionales formas de relaciones y exigencias pedagógicas a través de golpes y castigos.

Con el tiempo, y ante la forma de educación entonces existente (dada por el padre de familia), se difundió la idea de que los jóvenes (niños-adolescentes), debían ser educados de una manera más uniforme, claro, teniendo en cuenta la forma y los rasgos de una misma y común “virtud” o índole, pero sobre todo para poder mantener “control”. Así, la educación familiar abrió el camino para una educación “escolar” que comenzaba a tener en su base la idea de un tipo de homogeneización.

Con la llegada a la educación romana de los esclavos “profesionistas” (antes griegos), quienes ocuparon primeramente el puesto de “pedagogos” (dentro de las familias) y después pasaron a ser “maestros”, en Roma se comienza a introducir toda la cultura helena, sobre todo a los grupos dominantes. Así, la educación se convierte en un oficio “vergonzoso”, desde el momento en que la enseñanza de las disciplinas “bellas” estaba reservado a los libertos. Y al mismo tiempo se establece el nacimiento y la consolidación de escuelas que eran de cultura griega más que latina, es decir, de una cultura de importación que le da a la “escuela” el carácter de “institución”, que la llevó a “generalizarse”.

Ciertamente, en la escuela no se enseñaba (y se aprendía) solamente las letras del alfabeto para usos prácticos, sino también y quizá sobre todo, modos de vida pertenecientes a otra cultura que no era la suya, los rechazos inmediatamente se sintieron según dice Alighiero,¹⁵ pero tales rechazos se debieron más a bases políticas y del poder que por la defensa de una cultura propia. Uno de las razones más importantes se debió a que estas “enseñanzas” (que posteriormente constituyeron las escuelas de gramática y retórica), atraían a numerosos jóvenes de las clases populares (por lo menos de quienes podían acceder a ellas), provocando cierto “miedo” de las clases dominantes.

¹⁵ Ibid., pp. 126-129.

Las escuelas de gramática y de retórica que finalmente se implantaron en Roma pese a los conflictos, preparaban a la gente del “pueblo” (quienes podían acceder a ellas), a “hablar latín” en los consejos y asambleas, con lo cual abrían el camino hacía una participación supuestamente más “democrática” en la vida política, o al menos les proporcionaba una herramienta de expresión más general y quizá de “defensa”, lo cual no era conveniente para quienes gobernaban, incluso las llamaban escuelas de subversión política, por tal motivo fueron prohibidas, pero con el paso del tiempo se instauraron nuevamente.

La forma política del principado o del imperio según la historiografía, acaba con el dominio único de los nobles, pero al mismo tiempo impide para siempre el acceso al poder de los populares en cuanto a clase, y la escuela viene a ser un trámite y requisito para la participación de algunos individuos, en cuanto burócratas, en el poder del Estado, y desde luego con el tiempo para otro tipo de trabajos.

Para entonces la educación en la gramática y en la retórica, se dirigía a formar un “hombre completo”, ya que el orador debía hablar de “todo”, y por ello conocer de “todo”. Estudios que como hemos dicho se convirtieron en el camino para la carrera burocrática, y que siempre estuvieron acompañados de las “enseñanzas” morales y cívicas y de la educación física (ésta última cedió con el tiempo al profesionalismo de atletas y siervos). Así, se introducen los “estudios liberales” en Roma, quienes vivieron gozando de los favores de la “moda”.

La escuela se consolida como institución en la primera época del principado. Y pese a que era muy “barata” según se comenta, nunca fue frecuentada por todos, inclusive se hablaba ya de la inevitable disminución de la asistencia en los grados más elevados respecto a los primeros, como todavía hoy ocurre. Y es que la escuela de gramática y de retórica, siempre fue de los grupos privilegiados, o al menos de quienes tenían las condiciones para formarse en ellas, la elocuencia, se decía, era una cosa “fara” entre los que vestían harapos. Este carácter clasista que aún conserva nuestra educación y que en aquel entonces, por el hecho de referirse a los grupos dominantes, es lo que

hizo, entre otras cosas seguramente, que fuera de interés público y que obtuviera el apoyo directo del poder político, que en un primer momento extiende concesiones y después estipendios para maestros (los primeros estipendios sólo se destinaron a la enseñanza que formaba los cuadros de la burocracia imperial), para finalmente asegurar la fundación de escuelas que estuvieran bajo su control. Con este último hecho nos encontramos con la intervención directa del estado (gobierno) en la educación que poco a poco se fue haciendo “pública”, dirigiendo todo lo que respecta a la escuela, desde la estipulación de honorarios, hasta las medidas para controlar la “buena” conducta de niños y jóvenes, tanto de las distintas ciudades del imperio como en Roma, lugar que dicho sea de paso, se destinó para la impartición de los estudios “superiores”.

En cuanto a las “enseñanzas” que se transmitían, es importante subrayar que se fundamentaban en dos tipos de literaturas, la literatura latina y la griega. La primera la hacía cualquier ciudadano romano que también escribiera, mientras que la segunda era obra de “profesionales” que no ejercían otra actividad, ya que estaban excluidos de todo derecho ciudadano. La primera, la del ciudadano romano, refería a la participación en los actos públicos, o a la manifestación de sus tareas privadas, administrativas, etcétera. Lo importante aquí, es notar este tipo de participación y de preparación en cuanto a la relación que existía entre formación educativa y trabajo, pues como puede verse, quien escribía literatura latina no era precisamente un personaje “común” del pueblo, sino alguien que además de acceder a una educación que le preparaba para esto, ejercía alguna tarea administrativa o burocrática que le permitía escribir sobre ello, y además a través de esto validar que tal literatura debía ser enseñada, a pesar de que la actividad de “escribir” no podía verse como un arte (porque finalmente era un oficio), ni como una profesión ejercida para vivir, ya que sólo se convertía en profesión en manos de siervos extranjeros. Pero ellos, los burócratas, podían dedicarse a las actividades artísticas y literarias como una actividad cultural “desinteresada y ocasional” (con tal de conservar el “estatus” y lo que llamaban “verdad”, en la medida en que las actividades que desempeñaban, supuestamente correspondían “verdaderamente” con su naturaleza, con su índole). Esto nos lleva a mencionar la distinción de las profesiones “liberales” (honestas) de las “indecorosas”. Para las primeras, se decía que se necesitaba una mayor

‘sabiduría’ y gracias a las cuales se adquirían ‘ventajas’, algunas de ellas eran la medicina y la arquitectura, disciplinas que por cierto sólo eran para aquellos a cuyo estrato se adecuaban, las demás, evidentemente eran las llamadas ‘indecorosas’, casi siempre propias de los no ‘libres’.

Respecto a la relación que parece encontrarse entre trabajo y aprendizaje, tenemos que todas las actividades productivas, incluso las ‘liberales’ (como la enseñanza), otra vez eran indignas de un hombre libre, porque no era adecuado trabajar para vivir, por ello se empleaban esclavos, tanto para trabajos manuales como intelectuales, que por supuesto debían recibir un poco de instrucción, al menos sólo los que tenían cargos de responsabilidad, así se explotaba mejor el trabajo, no sólo en el propio servicio, sino también como ‘inversión capitalista’, pues los alquilaban o vendían a un precio más alto.¹⁶

De esta manera continua por años la educación romana hasta el sometimiento y caída del imperio.

En el periodo medieval

A principios del siglo VI, como se sabe ocurren varios procesos políticos y sociales importantes en los reinos romano-bárbaros que se habían implantado en lo que había sido el imperio de Occidente. El poder se concentra tanto en el estado (gobierno de bárbaros), como en la Iglesia, esta última por cierto, se instaura como la única autoridad política ‘auténticamente romana’. La existencia de estos centros de poder, entre otras cosas, enmarca la compleja lucha ideológica que se da en esta época, misma que incidió sobre el ámbito ‘educativo’.

En una primera etapa, la edad media presencia la gradual desaparición de la escuela clásica por un lado, y la conformación de la escuela ‘cristiana’ por otro, esto obviamente gracias a aspectos políticos y sociales que garantizaron la supremacía de la

¹⁶ Ibid., cap. 1.

paideía de Cristo. Así que es la Iglesia, la cual conserva un poder “dualista” con el estado (gobierno de bárbaros), quien reorganiza como “parte de sus actividades específicas” la “cultura y la escuela”.¹⁷ Para entonces, la Iglesia “cristiana”, tenía una doble estructura organizativa, el clero vivía en parte, en medio de la gente (en los pueblos y comunidades), en los obispados y rectorías (clero secular), y en parte alejados de la gente, en los cenobios (clero regular), es en ambas estructuras donde se encuentran los primeros testimonios del surgimiento de las iniciativas de educación cristiana en esta época, así que es en ambos cleros donde se conforman las famosas “escuelas episcopales y cenobíticas”. Estas escuelas fueron abiertas, aún cuando el “nivel cultural”, según la historia,¹⁸ era bastante bajo, incluso dentro de la iglesia, pues lo que importaba entonces era “educar” a la gente según las formas de quien ahora ostentaba el poder, al menos en el plano ideológico y administrativo. Y la fe viene a dominar el fondo cultural.¹⁹ Obviamente, ante esto, se da la “prohibición” de la cultura clásica, conservada por cierto durante más tiempo en las escuelas episcopales a diferencia de las cenobíticas. Es importante tener presente, que esta “prohibición” no fue “total”, pues de acuerdo con Garin,²⁰ la escuela medieval, puesta al servicio de la “teología”, había procurado ofrecer al pueblo los medios necesarios para dar a conocer el “objeto supremo del saber”, la comprensión de la fe cristiana, por ello todo lo subordinaba a este fin y se ocupaba de los medios necesarios para llevarlo a cabo, así es que la escuela medieval no ignoraba a los autores clásicos, más bien se alimentaba y se valía de ellos para sus propios fines.

La “educación medieval”, tuvo como objetivo la culturación del pueblo a través de un proceso que hoy llamaríamos institucionalizado, con lo cual se garantizaba la consolidación de la Iglesia en el poder político como hemos dicho. Por un lado al tener

¹⁷ Para entonces, las tareas de los sacerdotes y del clero en general se encontraban bien diferenciadas de las de los laicos, o del resto del pueblo, ellos se erigieron como la “parte elegida” y por ello tenían “encomendado” la tarea de “enseñar”, aspecto que fue llevado a cabo y organizado teniendo como modelo a la escuela hebrea, y que como era de esperarse, reinterpretaban de acuerdo con sus intereses. *Ibid.*, pp. 173-177.

¹⁸ *Id.*

¹⁹ Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime. (1980). *La educación. Constantes y problemática actual*. p. 112.

²⁰ Garin, Eugenio. (1987). *La educación en Europa 1400-1600*. pp. 70-71.

la “escuela y la cultura” en sus manos garantizaban la formación de quienes estaban destinados a ser sacerdotes y al mismo tiempo la instrucción y control de los laicos.²¹

Obviamente lo más importante de esta formación era la instrucción dogmática, moral y conductual, y naturalmente en la liturgia, en un segundo momento y con muy escasos señalamientos se encontraba una “instrucción literaria”. Así que disciplina, respeto y reverencia, o mejor dicho sumisión, fueron las características principales que promovía la educación “cristiana”, y su mejor manera de persuasión fueron los golpes y los castigos “divinos”. Tanto niños como adultos eran castigados por no obedecer los mandatos “divinos” y “hacer bien”, o mejor dicho por no dar el resultado que se les exigía.²²

Letras humanas, pero sobre todo “divinas” eran el instrumento que beneficiaba la “inteligencia” de los hombres, y lo que en muchos sentidos los calificaba, el que no era instruido en tales letras, era considerado como “ignorante, torpe e idiota”.²³ Entonces, salmos, sagradas escrituras en general, ley eclesiástica y vidas de “santos” era lo que se enseñaba en un primer momento, sin prescindir de una escasa preparación formal en el leer, escribir y hacer cálculos que sólo servían para entender lo primero, y dado que fueron heredados de la cultura clásica, aunque posteriormente se encuentra la impartición de la gramática y de las otras disciplinas que en esta época tienen lugar,²⁴ disciplinas que llevaban al encuentro con “conocimientos ciertos”, y que en última instancia eran los medios de transmisión de la “doctrina”, inclusive el *quadrivium* era una introducción a la filosofía, en donde al final se encontraban las “sagradas escrituras”, y por lo cual se “iluminaba el intelecto”; a través de estudio del *trivium* lo que se conseguía era tener una expresión “elegante y racional”.

²¹ Los padres solían ofrecer a sus hijos desde niños para que se prepararan para la vida monástica. Alighiero, M. Mario. (1995). *Op. cit.*, p. 181.

²² La mayoría de las “disposiciones escolásticas”, se encontraban en sus famosas reglas: *regula magistri, regula benedecti, sanctorum atrum*, entre otras. *Ibid.*, cap. 4.

²³ Garin, Eugenio. (1987). *Op. cit.*, pp. 57-58.

²⁴ En esta época, las siete artes liberales son definidas con los nombres de *trivium* y *quadrivium*, el primero integrado por la gramática, la retórica y la dialéctica, y el último conformado por las cuatro disciplinas que hoy conocemos como: aritmética, astronomía, geometría y música. Posteriormente se llama *philosophis* al conjunto de la cultura y se divide en *physica, logica y moralis*, atribuyéndole a la *physica*, como sus partes

Ahora bien, a las escuelas episcopales y a los cenobios, no iban los hijos de los grandes centuriones, en este caso los hijos de los bárbaros; ellos tenían una educación distinta, no recibían una educación eclesiástica al modo de la iglesia romana, ya que si bien se habían convertido al cristianismo, los bárbaros se adherían a una fe distinta,²⁵ a ellos los preparaban en la educación física y guerrera, o sea en el “hacer” del dominio (posteriormente, junto a las universidades se transformó esta preparación física en educación caballeresca, para hacer más “gentiles” las propias costumbres). Para ellos, dedicarse a la milicia era la forma de expresar su valor.²⁶

La escuela del clero correspondía a los pocos nobles romanos que quedaban y a algunos de los grupos subordinados que podían acceder, propiamente las escuelas episcopales estaban destinadas a los niños y jóvenes de origen humilde, pero cristianos, o a menudo esclavos rescatados por los hombres de convento. Esa era la “nueva actitud” cristiana de apertura a “todos” en cuanto a educación se refería, una “apertura” que sólo correspondía a las familias “adictas” a la iglesia y sobre todo a aquellos que realizaban una carrera monástica, pues las escuelas cenobiales eran frecuentadas por los nobles que aspiraban a una carrera eclesiástica o por aquellos que en las escuelas episcopales habían ganado un lugar en los cenobios. Quienes no podían acceder obviamente estaban destinados a desempeñar algún oficio entonces existente.

Con el paso del tiempo, se fundaron los colegios canónicos, en algún sentido formas contemporáneas de escuelas episcopales en las ciudades, escuelas que finalmente dejan una apertura mayor respecto a los clásicos, después de varias disputas entre posiciones netamente “cristianizadas” y algunas más equilibradas que intentaban conciliar el “clasicismo y el cristianismo”. Con esto nos encontramos ante una segunda etapa del medievo, el florecimiento de la “escuela y la cultura” propio de la época

integrantes las cuatro disciplinas del *quadrivium*. *Ibid.*, pp. 40-41. y Alighiero, M. Mario. (1995). *Op. cit.*, pp. 195-196.

²⁵ Los bárbaros eran llamados “arrianos”, por parte de los romanos, en la medida en que no creían en la “trinidad”, en la fe de un solo Dios en tres formas, como acuerda la fe romana. *Ibid.*, cap. 4.

²⁶ Los nobles bárbaros además de ser adiestrados en actividades que les preparaba para la milicia, eran instruidos en el conocimiento de las reglas de la corte y de las leyes del estado. Su instrucción se llevaba a cabo en la *trustis*, o sea con el grupo de hombres de confianza de la corte. Así se formaba el “hacer del

carolingia del reino Franco, en donde los “grandes intelectuales” del clero “inspiran” la política cultural y escolástica, junto al imperio romano-bizantino y junto a los árabes.²⁷ Lo anterior lleva a que de alguna manera nuevamente saliera a escena la cultura clásica gracias al poder estatal, aceptada aún por la Iglesia siempre que se tomara para los usos “convenientes”. Ya que en este momento la iniciativa de la iglesia por la educación de los laicos aparecía subordinada a los deseos del estado.²⁸

En esta época se pretende una educación más “completa” y “humana”, dado que se retoma a los clásicos. La meta era tener “sabiduría”, y se adquiría a través de la comprensión integral de la “verdad” de las cosas, a la que no llegaba nadie que no amara las letras y en última instancia a la “filosofía clásica”. Sin embargo, estas “literaturas humanas” nuevamente estaban al servicio de poder “interpretar las escrituras con exactitud” y de poder “adornar los discursos”.²⁹ Por ello, se buscaba la formación de hombres de costumbres “puras” y de discursos “claros”, a través de la educación, con lo cual se lograba potenciar los “dotes innatos”, hacer “mansos y pacíficos” a los hombres mediante el razonamiento y la palabra y garantizar el “hacer bien”,³⁰ o sea la “buena conducta” de los subordinados.

De esta manera, con el llamado “florecimiento” de las escuelas en esta época, las formas de enseñanza y los ideales educativos van tomando “otras direcciones”, al mismo tiempo que se articulaban y se especializaban según conviniera al “Estado”

dominio”. Algunos niños nobles estaban confiados a un tutor, el cual debía prepararlos en las funciones militares sobre todo. *Ibid.*, pp. 212-216.

²⁷ *Ibid.*, p. 204.

²⁸ Con la liberación de la iglesia del “deber” de instruir a los laicos por parte del Estado, se instituyen lo que podríamos definir como una escuela “pública” de estado en las sedes más “adecuadas del imperio”, aunque algunas de ellas siguieron confiadas a obispos. Así encontramos que durante el gobierno de Carlomagno, las “escuelas” para laicos estaban bajo el mando del estado en un primer momento y en un segundo plano de la Iglesia, mientras que las escuelas eclesiásticas (que a nivel parroquial siguieron abiertas a los laicos), las episcopales y los monasterios estaban bajo el mandato directo de la Iglesia. Para los siglos VIII y IX, el Estado y la Iglesia crean las bases y principios para la instrucción “profesional” del clero en las sedes episcopales y cenobiales, y también para un mínimo de adoctrinamiento religioso de los laicos en las parroquias y eventualmente en los monasterios, bajo la vigilante guía del Estado. En donde el contenido dominante de la enseñanza fueron el *trivium* y el *quadrivium* como hemos dicho, y en donde estudiar significaba leer y glosar. *Ibid.*, pp. 205-209.

²⁹ Garin, Eugenio. (1987). *Op. cit.*, p. 38.

³⁰ La palabra se reconocía como el instrumento de convivencia social, así como de conocimiento en general, un instrumento que “perfeccionaba” al hombre. *Ibid.*, pp. 38-43.

(gobierno) y a la Iglesia, un convenio que por cierto continua hasta el término del reino Franco.

Después de la época carolingia, siguió un estancamiento de casi dos siglos, y gracias a la iglesia volvió a surgir un monopolio eclesiástico de la instrucción, claro, no sin conflictos con el Estado. Por lo que se siguió procurando no confundir las enseñanzas religiosas con las de las ciencias naturales y “mundanas”, pero en donde la meta de aquella cultura que ahora se fundaba casi completamente en las “artes liberales”, no era la elocuencia, ni el derecho, ni la medicina, sino que siguieron siendo los contenidos religiosos, ahora con el nombre de teología.

Con el surgimiento de la economía mercantil en las ciudades, y la organización de los municipios, se produce también un proceso distinto de instrucción en el medievo, y estamos en la tercera y última etapa de la edad media; nacen los maestros libres que ya fueran clérigos o laicos, podían enseñar también a los laicos, gracias a su *licentia docendi*, o sea su permiso que los acreditaba como maestros, ellos enseñaban fuera de las escuelas episcopales las artes liberales, el *quadrivium* y el *trivium* (ahora teniendo como meta a la filosofía, ya fuera física — ciencias naturales —, o del hombre — ciencias morales —), en las afueras de la ciudad, aunque siempre bajo la tutela jurídica de la Iglesia, con estos maestros libres y después con la aparición de los clérigos vagos (goliardos), se forman las primeras universidades, que se consolidan y difunden a principios del siglo XIII, siempre con la supervisión de la Iglesia. Es en esta época cuando surgen también los órdenes religiosos de los dominicos (dedicados especialmente a la teología) y franciscanos (dedicados esencialmente a las artes liberales), quienes desarrollan una acción misionera externa, que alcanza aún nuestra civilización.

Las Universidades nacen con el fin de “desarrollar el saber” y con ello las especializaciones. A ellas sólo están destinadas quienes por “mérito” y “condición” podían acceder. De esta manera, se va consolidando la importancia de los estudios “liberales” en la formación del hombre.

Respecto al aprendizaje para el trabajo, los testimonios son muy escasos, debido a que dentro de los monasterios se tenía poca consideración sobre las actividades “prácticas” u oficios; pero se sabe que la disposición para el trabajo en el resto del pueblo encontraba sus motivaciones en concepciones morales y religiosas, quien era “insensible” a las letras humanas y divinas, tenía que dedicarse al trabajo, calificado por supuesto de “irracional”.

Los últimos tiempos de la edad media son también los años del primer desarrollo de una burguesía urbana, y con ella surgen nuevos modos de producción, en donde la preparación para el trabajo empieza a requerir una formación que comienza a relacionar el “saber” y el trabajo manual. Así, trabajo y “saber” tratan de encontrarse y para ello ocuparán la escuela, hecho que sin duda ayuda a consolidarla y a hacer de este aspecto el tema fundamental de la educación moderna, que comienza aquí a delinearse.

Durante los siglos XIV y XV

Durante estos siglos de acuerdo con los historiadores, sin duda se presenta la transición que nos lleva del medievo al nacimiento del mundo “moderno” originado poco a poco como hemos dicho, ante el surgimiento de una sociedad de mercaderes y artesanos que tienen sus centros en las ciudades organizadas en municipios, y ante las nuevas expresiones culturales como la nueva literatura en lengua vulgar, a través de la cual se continúan reproduciendo los contenidos y formas de las viejas estructuras de la literatura en latín, pero también a través de la cual se introdujeron contenidos y formas distintas que reflejaron las necesidades e intereses de los nuevos grupos emergentes. Los protagonistas de estas literaturas nacientes en latín, o sea de la “nueva cultura”, o por lo menos sí, de los “nuevos” modos de instrucción, ya no son los clérigos de antes, sino los “nuevos clérigos intelectuales”. Lo cual viene a demostrar una importante demanda de instrucción. Así, encontramos nuevamente aquí una instrucción “propia” de los estratos sociales existentes. El niño que se preparaba para ser clérigo, debía amar las sagradas escrituras, el laico que amaba los libros, debía prepararse para las profesiones liberales como la medicina, la jurisprudencia o para ser poeta, etcétera, y el “caballero” (antes

bárbaros), debía ejercitarse para formarse como tal. Tenemos aquí los dos primeros grupos dominantes que aparecieron en la sociedad medieval, clero y nobleza (bárbara), pero para estos tiempos comienza a surgir el llamado “tercer estado”, en resumen, el estrato burgués. Y los maestros libres de los que hemos hablado vienen a ser los protagonistas de la escuela de este último estrato, con ellos, la idea de gratuidad en la educación por ser don de Dios se rompe totalmente, y la educación comienza a estar permeada por una relación mercantil, propia de este estrato. De ahí que la preparación “profesional” en las artes del “hacer” productivo como por ejemplo la aritmética comercial, el cálculo, la contaduría, etcétera, cobraron un gran valor, sobre todo porque “surgían” para cumplir funciones de poder. Incluso, hasta la preparación eclesiástica se hacía en vistas a las profesiones que acabamos de mencionar, profesiones que eran encomendadas aún desde la infancia. El estudio de éstas se comenzaba a hacer con fines de adquirir “fama o gloria”, tanto para quien estudiaba y ejercía tales profesiones comerciales como para sus familias, obviamente estos estudios comenzaban con las instrucción en las letras, ya que lo que se buscaba era seguir teniendo el “orgullo de ser mercaderes” pero llegando a ser “cultos”. Ésta era la formación del burgués, en una escuela elemental libre en las grandes ciudades y gestionada por los municipios en las ciudades pequeñas. Lo cual nos habla de una escuela organizada de una manera algo más compleja.

Ahora bien, con el tiempo, los maestros libres invaden el campo reservado tradicionalmente a los clérigos, y la educación elemental al menos para los laicos comienza a tomar otras formas, supuestamente más “abiertas”, alternando la enseñanza tradicional heredada del medievo con la enseñanza de los poetas antiguos. Esto nos lleva directamente al encuentro con el fenómeno del humanismo y su ideología. El cual estuvo presente en la base de la organización de la educación en esta época y por ello nos centramos en él.

El humanismo se caracterizó por el redescubrimiento del valor “autónomo” de las *humanae litterae* en contraste con las *litterae divinae*, y por tanto, por el retorno a la lectura “totalmente abierta” de los “clásicos”, latinos y griegos, con lo cual buscaron

sustituir la cultura que las escuelas del medievo habían heredado. Este fenómeno es totalmente aristocrático, elaborado por la burguesía que buscaba una manera más “humana y culta” de educar y de educarse. Por ello surge en contra de la cultura de los cenobios y de las universidades gestionadas por el clero, contra la tradicional clasificación de las ciencias (ya menguada por el llamado “conflicto entre las artes”, la lucha de las distintas facultades por la primacía del saber), contra la ignorancia de los clásicos, contra la metodología obsesivamente repetitiva y contra la disciplina “sádica”,³¹ entre otras cosas. Es necesario aclarar que el humanismo iba en contra de la escolástica, pero no de la teología, lo que en realidad se da es un encuentro mucho más equilibrado entre cristianismo y cultura grecorromana.³²

Así que la educación humanística se presenta como la reconsagración del hombre, de su mundanidad, de sus pasiones, de su naturaleza. Una educación que se dirigía hacia una “libre formación del hombre y su potenciación”, y hacía la búsqueda de los medios que provocaran y reforzaran todas las iniciativas que caracterizaban y permitían la institución de la vida del hombre nacido noble en una ciudad libre.³³ Sobre esta estructura se concibieron las formas en las que se concretó la educación humanista, “casualmente” cuando también se comenzaba a delinear una educación dirigida al servicio de un mercado y modo de producción.

Se buscaba potenciar las capacidades de los hombres, hacerlos libres, con inspiración, ágiles, inteligentes, capaces de disfrutar el mundo, de expresar pensamientos “geniales”, etcétera. Una escuela que se presentaba en principio abierta a “todos”, para que fueran educados en un “rico y libre” ejercicio de vida,³⁴ sólo que pocos tuvieron las condiciones que les permitieron cumplir con este ideal.

Lo anterior se encuadraba bajo los signos de “libertad” y “espontaneidad”, de ahí que se propusiera la libre actividad física junto a la “mental”, ciertamente teniendo como

³¹ Alighiero, M. Mario. (1995). *Op. cit.*, pp. 275-280.

³² Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime. (1980). *Op. cit.*, p. 121.

³³ Garin, Eugenio. (1987). *Op. cit.*, pp. 72-75.

³⁴ *Ibid.*, cap. 2.

modelo de ‘moralidad’, ‘belleza’ y ‘humanidad’ a los grandes clásicos (aunque de acuerdo con Garin,³⁵ los humanistas no se limitaban solamente a los griegos y romanos), y a través del contacto directo con los objetos; el objetivo era hacerse parecidos a tales clásicos (hasta la práctica educativa y los métodos didácticos fueron imitados), porque a través del contacto con ‘experiencias ejemplares’ se lograba la formación humana y con ello, lo que se obtenía era ‘cultura’, lo que entonces permitía al hombre actuar, descubrir, conocer, etcétera,³⁶ aspecto que le valió a la educación humanista innumerables críticas, debido a que se dice que sólo imitó a los clásicos.

Además de lo anterior, este tipo de educación perseguía una lengua literaria privilegiada y perfecta, devenida por supuesto de la literatura clásica, que contribuyera a cumplir con sus fines.

Sus centros de elaboración ‘cultural’ ya no son las Universidades, sino las nuevas academias, libres congregaciones de letrados, que oponían sus lecturas de los clásicos y sus ‘desinteresadas investigaciones innovadoras’ a las cansadas réplicas del saber universitario; por lo que en esta época, a la ‘Universidad’ no le queda más que adecuarse a tal curso.

Su pedagogía se basaba en la necesidad de tener en cuenta la ‘naturaleza’ del niño; y esto en el doble sentido de considerar por una parte a la infancia y por la otra la necesidad de educar a cada niño según la propia índole. Una educación ‘natural’ que servía para legitimar la división social, en la medida en que se seguían proponiendo diferentes tipos de educación según las clases sociales.

Por otro lado, con el humanismo se repropone nuevamente la tesis de la indignidad de las artes dirigidas a la ‘vil ganancia’, ya fueran trabajos manuales o bellas artes. De hecho, la educación que se proponía, basada en los ‘estudios liberales’ se presentaba únicamente digna de un hombre libre, acorde con el ingenio liberal, digno de virtud y de gloria; mientras que los estudios no liberales, propios de un ‘ingenio’ de

³⁵ Ibid., p. 98.

quien no era libre, se planteaban con fines de lucro y de placer.³⁷ Y es que los ‘ingenios liberales’ estaban destinados a ocuparse de las cuestiones políticas y sociales, y para ello era conveniente el conocimiento de la historia y el estudio de la filosofía, de la moral y la elocuencia. Artes que ‘hacían libres a los hombres’. De ahí que en las escuelas humanistas sólo se aceptaban a unos pocos, a quienes mostraban ‘ingenio y modestia’ por un lado y a quienes como siempre, su ‘condición’ les garantizaba el acceso. Una inevitable selección por ‘mérito’ e ‘índole’.

Posteriormente, la reflexión cambia un poco y se comienza a exaltar tanto las artes productivas como las bellas artes, pero con fines de ayudar a la patria y a la ‘cultura’, así que el desprecio por las artes mecánicas parece desaparecer, aunque aún siguió habiendo una distinción clara entre las actividades aptas para el ingenio y las virtudes y aquellas que eran recompensadas por ‘fatiga y sudor’, todos ellos, modos de ‘ganancia’ finalmente. Obviamente, se desarrolla una polémica directa, entre los humanistas, y aquellos que defendían la cultura moderna, productiva, y dirigida a la práctica. De hecho surgen ‘voces’ de artesanos menores que aspiraban dedicarse a su arte, pero también tener ‘estudios científicos’. Ellos propugnaban por un ideal en donde la educación no fuera un instrumento de discriminación, misma que desde este tiempo se dirigía de los ‘doctos’ hacia los subordinados.

Para entonces, lo que hacía ‘docto’ a un hombre eran los conceptos y las ciencias, así que el estudio se concebía como algo natural y propio del hombre, llevándolo a la perfección, mientras que el trabajo se concebía como una ‘penitencia’.

Es así como el humanismo viene a imponer una ‘cultura’ orientada mediante la ‘razón’ y la experiencia principalmente, pero con costumbres que siempre estuvieron destinadas a una minoría, a niños y jóvenes de ‘buena’ familia, de determinada riqueza, pues el ‘saber’ comenzaba a ser ya uno de los instrumentos de dominio, y se olvidó del pueblo, a quien se le concedía una enseñanza breve que le llevara al aprendizaje de las profesiones manuales.

³⁶ Ibid., cap. 3.

Aquí encontramos de manera clara la manera en que la ideología dominante era impuesta a los grupos subalternos, ya que se asumía que concernía a la educación y a las letras (sin las que no se podía considerar que alguien estuviera realmente bien educado), la producción de una vida “feliz” y de “utilidad”, aspectos sin los cuales el hombre era igualado a “cero” y sin los que ninguna familia podía presumir de estar “perfecta” y firmemente “establecida”. Por eso la educación se presentaba como el fundamento de una vida “civilizada”, o sea, hecha con “conocimiento, con claridad racional y con armonía moral”, como el medio que formaba la “personalidad” y que finalmente aplacaba “pasiones”.³⁸ Así, la educación humanista y su ideología a través de los clásicos, se convirtió en un modelo de educación civil que terminó por derrocar a la escuela medieval totalmente y que inspiró a toda Europa, claro, sin olvidar que de alguna manera el desarrollo de este humanismo en el ámbito educativo fue distinto en cada “Estado”.

Finalmente, como es de suponer, la educación caballeresca, siguió siendo esencialmente la preparación para el ejercicio del poder, o mejor dicho, de aquel aspecto del poder que era el “hacer” de los grandes señores de las clases dominantes. Formación que además de las artes bélicas, en esta época se añaden, con el “refinamiento y evolución de la civilización”, las artes de la corte, las políticas, el conocimiento de los usos de la etiqueta y de las leyes, y las de la recreación cultural como la danza, tocar un instrumento, etcétera. En donde como siempre, las “buenas costumbres” y la “cultura” siguieron siendo las prerrogativas indispensables. Aunque con el tiempo también se ve “morir” este tipo de educación.

Durante los siglos XVI y XVII

Durante los siglos XVI y XVII, ocurren varios acontecimientos importantes que incumben a la educación formal, entre los más importantes se encuentran la reforma, la contrarreforma y el fenómeno del “realismo pedagógico”, mismos que se desarrollan

³⁷ Alighiero, M. Mario. (1995). *Op. cit.*, pp. 283-284.

³⁸ Garin, Eugenio. (1987). *Op. cit.*, p. 117.

sobre los contenidos del humanismo que invadió toda Europa, veamos algunas líneas generales.

Con la ruptura de los viejos equilibrios políticos entre Iglesia y Estado que habían imperado durante el medievo y con el desarrolló de ‘huevos modos de producción’, que acabaron con las viejas corporaciones artesanales y que permitieron finalmente el descubrimiento y la conquista del nuevo mundo. Se plantea el problema de cómo y cuándo instruir a aquellos que estaban destinados al poder y a los que estaban destinados a la producción. Así que es en esta época donde se empieza a plantear la necesidad de una instrucción ‘útil’, ya no solamente una cultura desde arriba, sino además una instrucción que preparara a los grupos subalternos en sus ‘deberes’. Se necesitaba una instrucción ‘popular’ que sirviera por un lado, para los fines de los burgueses y por otro, que preparara al pueblo para cumplir con las exigencias de los primeros, y qué mejor plataforma para la demanda de ello, que la reforma.

Este fue un movimiento, que en el plano educativo, además de promover la difusión de la instrucción, a fin de cada individuo pudiera leer e interpretar la Biblia personalmente, sin la mediación del clero, exigía ‘democracia’ y un sistema de instrucción popular que instruyera al mismo tiempo y gratuitamente a los hijos de los ricos y de los pobres, al menos esto en el nivel de las exigencias populares, ya que también existieron exigencias por parte de la aristocracia, que se transmitieron a través de las voces de Lutero o Melancton por ejemplo, y que en muchos sentidos dirigieron los proyectos educativos que entonces se gestaron.

Del caso de uno de los ‘máximos’ inspiradores, Lutero, procede todo el encuadre práctico y hasta político para la programación de un nuevo sistema escolástico, dirigido a la instrucción para el trabajo. En donde el acento se pone en una educación de ‘utilidad social’, destinada a formar hombres capaces de gobernar el estado, y mujeres capaces de gobernar ‘la casa’, según la división del trabajo entre géneros que ya entonces se tenía presente. Pues en esta época se creía que la prosperidad, la salud y la fuerza de una sociedad, consistía en tener ciudadanos instruidos, cultos, razonables, honestos y bien

educados, que pudieran acumular tesoros y riquezas.³⁹ De ahí que la escuela se concibiera como el medio que garantizaba la preparación para el trabajo, y para ser “reconocido”, en la medida en que se procuraban los conocimientos, y sobre todo, las “buenas costumbres”. Y es que la mencionada capacidad que se perseguía para interpretar cada uno la palabra “divina” estaba en la base de esta nueva exigencia, así como el crecimiento de las capacidades productivas y la supuesta participación de las masas en la vida política.

De la educación, se decía, nadie podía prescindir, y mucho menos quienes gobernaban, pues se creía que a ella se debía la capacidad de administrar la vida pública y hasta la privada. Por ello se da la acentuación del valor del conocimiento de la historia civil y política, asociada a la acostumbrada incursión en la pedagogía humanista, en otras palabras, de acuerdo con Alighiero,⁴⁰ el periodo de la reforma buscó vincular la escuela y la ciudad, la instrucción y el gobierno, hasta que las autoridades hicieron propia la nueva concepción de una escuela pública para la formación al menos, de los ciudadanos. Inclusive, muchas escuelas se convirtieron en seminarios no solamente de prelados y de quienes iban a ser ministros de la Iglesia, sino también de magistrados y de cuantos se dedicarían a gobernar la ciudad, escuelas que fueron primordiales debido a que era la única forma de evitar que la gente se “corrompiera”, por eso era necesario la toma de conciencia del valor laico y estatal de la instrucción, ya que para este momento, la educación se veía como fundamento del estado.

Ante lo expuesto anteriormente, no faltó cierto descontento por parte de la Iglesia, quien inicia la contrarreforma (es necesario aclarar que el nombre de “contrarreforma”, enuncia un fenómeno muy complejo al igual que “reforma”, pero vamos a conservar ambas palabras para describir los aspectos que sobre la educación nos interesan como hasta ahora se ha hecho). La contrarreforma está caracterizada por una defensa férrea de las prerrogativas de la Iglesia católica en lo que a educación se refería, hasta el punto de defender intereses, como la resistencia a la difusión del conocimiento de escrituras “divinas” entre los estratos populares.

³⁹ Alighiero, M. Mario. (1992). Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días. pp. 307-309.

A través de sus acciones contrarreformistas se apelaba aún contra la “tradicición” de querer unir la cultura clásica y la fe religiosa, esto lógicamente con el fin de que la educación propuesta no revirtiera o causara detrimento en la “salvación de los fieles de Cristo”. Así que a través de los acuerdos a los que llegaban en sus concilios, se reorganizan las escuelas escolásticas en las Iglesias metropolitanas (catedrales), en los monasterios y en los conventos, y se regulariza la enseñanza de la gramática, de las sagradas escrituras y de la teología, la cumbre de la enseñanza. El fin, someter lo que se pudiera en materia de educación bajo el control de los obispos, en última instancia, de la Iglesia y recuperar principalmente la instrucción total de los que habrían de ser del clero, y de los que en un futuro habrían de adoctrinar al pueblo. Por lo que no es casualidad que aparte de los seminarios para la formación de sus propios cuadros, surgieran las escuelas de los Jesuitas, quienes se dedicaron predominantemente a la formación de los grupos dirigentes de la sociedad y de aquellos que naturalmente y como siempre, tuvieron las posibilidades de “educarse”. En donde la enseñanza heredada del humanismo fue modificada adecuadamente, para volver a usarse al servicio y obediencia del fin religioso.

Así, con la reforma y la contrarreforma, la teoría y práctica educativa se abre camino entre conflictos y contradicciones. Mismos que fueron expresados con el tiempo a través de sátiras y de utopías de los letrados, que en este tiempo se presentaron como una forma de crítica y proyección respecto a lo existente. Muchas de ellas por cierto, representando nuevas corrientes de reacción contra las estructuras establecidas, aunque no una ruptura total.

En algunas sátiras el tema recurrente es la asunción de la relación educación-trabajo, que por primera vez busca supuestamente dejar a un lado el carácter moral para sólo obtener habilidades operativas concretas que fueran realmente útiles en el trabajo cotidiano (es importante tener en cuenta que la mayoría de los personajes que se daban el lujo de escribir los textos satíricos y utópicos eran mayoritariamente gente perteneciente a la aristocracia, por lo cual muchas de las proposiciones que

⁴⁰ *Ibid.*, p. 313.

argumentaron, se hicieron con base a su marco de referencia), por supuesto, en la mayoría de los casos, tratando de seguir guardando su supremacía. Pero lo que se cuestionó propiamente fue la práctica de una educación aparentemente humanista, en una sociedad cada vez más mercantilizada, y ante el desmembramiento del imperio único y el surgimiento de los nacionalismos, que llevó a la “renovación” de las estructuras y enfoques educativos.⁴¹ Ahora la cultura clásica, sucumbe ante concepciones más prácticas y utilitarias, donde el estudio de las ciencias naturales y de las matemáticas se oponen a la ya “vieja” cultura humanista.

Con estos acontecimientos nos encontramos ya, frente al llamado “realismo pedagógico” en pleno siglo XVII, un fenómeno educativo que no sólo guió el “cambio” en los contenidos “formativos”, sino también en los métodos de enseñanza. Pues con él aparece el método inductivo experimental, concebido en este tiempo, como el medio fundamental para el conocimiento de la naturaleza, de donde era necesario extraer las leyes y normas para una “eficaz obra educativa”.⁴² Obviamente los dos personajes que más contribuyeron al problema “de los métodos” fueron Bacon y Descartes, el primero fundamentando la teoría del empirismo, al presentar a la observación como la herramienta principal que ponía en contacto con la experiencia, a su vez fundamento del “saber”. Con lo cual asienta la importancia del método inductivo de las ciencias, que partiendo de hechos individuales nacidos de la observación se llegaba a leyes generales. Así es como Bacon influye con su método en una educación que ahora se vuelve experimental y deja de lado los libros y las “grandes figuras” para “observar la naturaleza”. Un método y enfoque que posteriormente introduce directamente en occidente la visión positivista en el plano de la educación formal. Tengamos en cuenta que el realismo pedagógico nace y encuentra su apoyo en las condiciones sociales entonces existentes, sobre todo porque intentaba dar una respuesta a las necesidades e intereses “prácticas(os)” que comenzaban a surgir.

Descartes, representa el lado “opuesto” a Bacon en su concepción metodológica, para él lo importante era la deducción, sin negar la inducción. Así que es esta dualidad

⁴¹ Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime. (1980). *Op. cit.*, pp. 123-124.

la que da las bases para el proceso experimental que hoy conocemos, basado en los dos grandes métodos. Con estas dos visiones la reflexión sobre la educación comienza a presentarse de manera distinta, educar viene a ser sinónimo de enseñar y clasificar debidamente los conocimientos, además de habituar al alumno en las reflexiones que los hechos le presentan, a través de lo cual se podía adquirir “confianza en sí mismo” y el “desarrollo del espíritu y la razón”.⁴³ Ya que lo fundamental era cultivar la mente para que estuviera capacitada para el aprendizaje de cualquier disciplina, aspecto que a su vez continuaba la problemática entre qué, cómo, cuándo y a quién enseñar, aunado ahora ante la elección aparente entre enseñanza “formativa” y enseñanza “informativa”.

Con el paso del tiempo, este realismo del que hemos hablado a la vez que pone su acento en la naturaleza y trata de conjugarse nuevamente con principios morales, que “colaboran” con el triunfo del “saber” y de la “virtud”. La educación se entiende ya como algo perteneciente a lo *educativo* y se convierte en un “arte”, mismo que buscaba la integración de un aprendizaje, pretendiendo ser para “todos” en la medida que se pone el énfasis en el valor utilitario para la vida. De esta manera la “ciencia”, la “técnica”, y en general la educación comienzan a predominar, no sin tener en su base intereses netamente políticos y del poder, como por ejemplo tener a la educación como pretexto para garantizar la fidelidad de los subordinados al estado.

Con el tiempo, las ideas Baconianas comenzaron a ser ampliamente adoptadas por los distintos estados, y muchos proyectos educativos se fueron poco a poco enriqueciendo de aproximaciones prácticas, de usos mecánicos, de la experimentación, etcétera, teniendo como fines no sólo la educación que preparara para las actividades “útiles”, sino también la oportunidad “comercial” que ahora la educación venía a dar con el desarrollo de las máquinas modernas. Aspecto que finalmente llevó a “reformular y modernizar” el ámbito educativo.

Pero además, durante el siglo XVII, este “espíritu moderno” de los grupos dirigentes, encontró su expresión en el pensamiento de Locke, un proyecto de formación

⁴² Id.

no de los estratos populares sino del “gentleman” (del “hombre gentil”). Ya que de los grupos populares sólo se preocuparon en ofrecerles algunos subsidios que les prepararan como hemos dicho, para las actividades vinculadas con la industria fundamental al mismo tiempo que se les adoctrinaba en la religión oficial. Para los “gentlemen” las “buenas costumbres”, las “buenas disposiciones”, los “hábitos gentiles”, era lo más importante, después podían ocuparse de las capacidades productivas y culturales de los “modernos”.

Así, instrucción para el trabajo y consideraciones morales comenzaban a ser aquí los requerimientos valorados de la educación.

Durante los siglos XVIII y XIX

En el siglo XVIII, tiene lugar en Europa un movimiento que se suma a las corrientes nacidas con Bacon y Descartes, y que enmarca a la par de otros sucesos los ideales educativos que se desarrollan en este siglo, gracias a la repercusión que tuvo en las diferentes concepciones sociales, políticas, económicas y culturales de entonces, tal, la Ilustración.

Con este movimiento, la “razón” viene a ser el único camino que permite estructurar y sistematizar el conocimiento y la “ciencia” y a su vez a la “sociedad”. Inclusive, con el Iluminismo, encontramos que toda la estructura social se basaba en la supuesta “herencia”, a través de lo cual se mantenían las diferencias de clases, en donde la “libertad”, la “igualdad” y la “propiedad” por ejemplo, eran características que finalmente se fundaban en las “cualidades” de cada individuo,⁴⁴ de acuerdo con su propia “naturaleza”.

Fue una corriente que propugnó por el laicismo de la educación, en donde lo importante era educar ciudadanos “útiles”, pero “educados”, por ello la predominancia del interés por las “artes productivas”, por las ideas Baconianas, por las entonces

⁴³ Id.

recientes academias “modernas”, así como por la preparación de los niveles más modestos para un trabajo cada vez más industrializado. Concepción que lógicamente trajo como consecuencia una indiferencia por las “ciencias inútiles”, lo cual llevó a que las lenguas modernas sustituyeran a las clásicas, y las disciplinas “técnicas” y “científicas” a las literarias y retóricas. Así, comienza a predominar el rigor científico y la sistematización del saber (este último factible de enriquecerse y desarrollarse), pero también la concepción del hombre “productivo” reducido a “objeto”, en tanto que se formaba en una educación que comenzaba a fundamentarse en el industrialismo naciente.

Y si bien se pensaba en una educación para “todos”, el siglo XVIII no fue la excepción a la hora de distinguir entre una educación para las mayorías y otra para los pocos dominantes, algunos de los mismos ilustrados legitimaron la división social en la educación. Rousseau por ejemplo, a pesar de sus importantes aportaciones, argumentaba que era evidente que no existía ningún orden de ciudadanos en un Estado, a los que no correspondiera un tipo de educación propia,⁴⁵ una educación que era “natural” y que por ello debía evitar, entre otras cosas, todo lo “sobrenatural”, “social” o “político”, aún cuando admitía que el hombre por “instinto” recurría a lo social. Por eso, los hombres “nobles” podían escoger un oficio “limpio”, mientras que los “sucios e insensatos”, que correspondían a los demás, acababan en una actividad “estúpidamente maquina”, pues gracias a las “artes liberales”, a quienes los primeros lógicamente tenían acceso, se continuaba formando el “intelecto”. Estas ideas además de legitimar la división social dentro de la educación como hemos dicho, ayudaron a sentar las bases sobre la división de la instrucción pública: una educación elemental, una media y una llamada “sublime” o “superior”, esta última con el fin de formar “sabios”, “ilustrados”, “iluminados”, mientras que la primera debía instruir al pueblo, al menos lo suficiente para ser usado por los “sabios”.

Así, educar “humanamente” a todos los hombres se convirtió en el “moderno” objetivo de la educación, claro, como hemos dicho, en diversas maneras y con diferentes

⁴⁴ Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime. (1980). *Op. cit.*, p. 129.

medidas, pidiendo además que fuera “universal”, “gratuita” y “obligatoria”. Por lo que es en esta época cuando se consolidan las academias, conservatorios, bibliotecas, institutos y sociedades económicas, entre otros, y se sientan además las condiciones para que la educación pasara definitivamente de la iglesia a manos de los Estados, con lo cual los proyectos de instrucción se volvían cada vez más “públicos” y “generales”, sin olvidar que comprendían por un lado el aprender a ordenar y por otro a obedecer, según los “derechos naturales”, de los tipos de hombres respectivamente. Ya que los primeros podían servir a la sociedad con sus “talentos” y los segundos, con sus “brazos”, aspectos de los cuales se derivaron los diferentes tipos de instituciones escolares y programas de estudio.

Desde entonces la juventud “educada”, se planteaba como la base principal para el “bienestar de los pueblos”, una juventud (hablando de las mayorías), que sólo necesitaba para “servir a la sociedad con sus brazos”, de una “fácil y breve” instrucción, que además “ennoblecía las almas”, y garantizaba su obediencia y subordinación. De ahí que la educación en este siglo tampoco escapó de los adoctrinamientos morales y religiosos de los dominantes; y mucho menos de ser promovida y asumida como un acto de “beneficencia” concedido desde lo “alto”.

Finalmente las revoluciones Francesa y Norteamericana, vienen a ratificar de manera inmediata la exigencia de una instrucción “universal” y por ello de una “reorganización del saber” que se hace acompañar ya de una “industria moderna”. Esta exigencia se convierte en objeto de discusiones políticas, y los “políticos” vienen a ser los nuevos protagonistas en las problemáticas sobre educación, pues convencidos de que la “libertad” exigía un pueblo con cierto grado de instrucción son quienes promueven la importancia de las facultades intelectuales y morales, las ramas “útiles de la ciencia” y de las “artes liberales”. De esta forma se proponía una instrucción “pública” y “gratuita” en lo que respectaba a las partes de instrucción necesarias a “todos” los hombres. Una institución “neutra”, que seleccionaba a los “todos” y que se perfilaba como el medio que garantizaba la “perfectibilidad” indefinida de los hombres.

⁴⁵ Alighiero, M. Mario. (1992). *Op. cit.*, pp. 380-381.

Hasta aquí, la educación se presentaba como ‘gratuita’, ‘literaria’, ‘intelectual’, ‘física’, ‘moral’ e ‘industrial’, con lo que se respondía a las necesidades inmediatas del mundo ‘moderno’, o mejor dicho, industrializado (y de acuerdo con las necesidades de cada Estado en particular).

En resumen, el siglo XVIII se empeñó en afirmar el derecho de ‘todos’ a la educación, y en ‘renovar’ los contenidos en el sentido de la preeminencia de las cosas y las ciencias, en su estrecha relación con la vida productiva social.⁴⁶

Ahora bien, los acontecimientos y la ideología del siglo XVIII, influyeron decisivamente en el siglo XIX. Durante los años de la revolución francesa, se afirmó en Inglaterra una nueva iniciativa educativa para las ‘mayorías’ que prácticamente invadió toda Europa en este último siglo. Promovida por privados, la llamada ‘enseñanza mutua’ o ‘monitorial’, en la que algunos jóvenes instruidos directamente por un maestro en una variedad de tareas, instruían a su vez como ayudantes o monitores a otros jóvenes, vigilando su conducta y administrando los materiales didácticos, pretendió implantarse como plan nacional de instrucción popular, inspirando así a la mayoría de los Estados Europeos, esto obviamente a la par de otros proyectos, iniciativas paralelas que finalmente dieron lugar a diversos conflictos religiosos y jurisdiccionales, pero que también vinieron a mostrar y a dar respuestas a cuestiones como la conveniencia de la difusión de la instrucción, sobre todo a las clases populares, pues efectivamente, existían quienes sostenían que era mejor negar cualquier educación a las clases ‘inferiores’ de la sociedad que ‘exponerlos al dolor de su situación’ y provocarlos a turbar al esta do para salir de ella. La enseñanza mutua fue una de las respuestas prácticas a las interrogantes sobre la instrucción del pueblo, sobre todo ante el continuo temor de los conservadores (dominantes), de que la educación de las masas pudiera ‘turbar al Estado’, pues en la práctica, de acuerdo con algunas ejemplificaciones, este tipo de enseñanza se caracterizó por ser poco ‘consistente’ y bastante elemental, aunque con una rigurosa disciplina de inspiración militar e industrial, acompañada de una continua valoración de la conducta y

⁴⁶ Ibid., cap. 8.

el aprovechamiento.⁴⁷ Así, en este siglo, los subsecuentes proyectos educativos (al menos los que estaban destinados a las masas), se elaboran teniendo siempre presente la conducta del educando y su aprovechamiento, dirigido a educar para el proceso laboral, pese a que siempre estuvieron bien imbuidos de moralidad.

A este tipo de iniciativas educativas, se anexan y desarrollan distintos discursos en torno a la necesidad de tener presente el desarrollo físico, psicológico, social, etcétera, con relación al proceso educativo, y se comienzan a realizar toda una serie de investigaciones que intentaban conocer y diferenciar la “psique” del niño de la del adulto por ejemplo, con el fin de acomodar la educación a las etapas del desarrollo. A partir de ahí se construyen, proponen y cobran auge varias visiones de corte social, biológico, psicológico y filosófico principalmente, sobre a lo que educación se refiere, y tanto las metas como el contexto educativo y hasta el sujeto mismo se conciben de manera distinta de acuerdo con cada una de ellas. Para el sociologismo por ejemplo, el sujeto era considerado como un ente social, y la educación por ende también se presentaba como una realidad social, teniendo como misión desarrollar en el educando estados físicos, intelectuales, comportamentales, etcétera que exigiera de él la sociedad y el medio al que estaba destinado. Por su parte, el biologismo, además de que contribuyó al método del positivismo científico y a las ideas evolucionistas de finales del siglo XIX y a principios del XX, intentó partir del estudio biológico de los sujetos para desde ahí deducir los principios que habrían de regir los procesos educativos, en donde el concepto de “adaptación” fue el que cobró relevancia, y el fin se vio reducido a formar hombres “vigorosos y fuertes” para el trabajo.⁴⁸ El psicologismo por otro lado, se originó entre el pensamiento heredado desde Locke hasta Herbart y la naciente psicología experimental, y buscó, poniendo énfasis en la edad infantil como tal, conocer el desarrollo evolutivo del sujeto y utilizar a la pedagogía como campo de aplicación de los métodos psicológicos, con el fin de “perfeccionar” al sujeto.

Además de lo anterior, en el siglo XIX los pensamientos de importantes personajes influyen de manera fundamental en casi toda la educación Europea.

⁴⁷ Ibid., pp. 403-407.

Pestalozzi y Herbart, entre otros, son reconocidos como los mejores exponentes de esta época (en lo que a educación se refiere) por la mayoría de los historiadores, desde luego pasando por Locke y Rousseau. Inclusive, con base en muchas de sus visiones, para esta época, la educación se presenta con el fin de asegurar a cada niño el “desarrollo integral” de la facultades que poseía en ‘germen’, tanto intelectuales como físicas, de esta manera, la individualidad, la ‘inteligencia’, el ‘sentimiento’, la ‘moralidad’ y la ‘experiencia’ de los sujetos fue lo que cobró relevancia, y en donde todo viene a ser por obra de una educación. Y si bien estos autores también encabezaron fuertes críticas en contra de la educación de entonces, su meta fue enseñar la ‘verdad’, una ‘verdad’ que conservaba sin duda bases de carácter moral a través de las cuales se lograba mantener los comportamientos deseados socialmente como ser ‘agradecidos’, ‘amorosos’, ‘obedientes’, etcétera.

A través de la educación se apelaba a la ‘bondad natural’, y al ‘derecho de perfectibilidad’, que llevaba a la necesidad de dominar ‘instintos y pasiones’, o al menos regularlos por medio de la ‘razón’. Elevar al hombre a la ‘verdadera dignidad’ de ‘ser espiritual’, buscar la exactitud del pensamiento lógico y la capacidad de descubrimiento vienen a ser objetivos particulares importantes de la educación.⁴⁹ Además de contribuir a formar el ‘buen gusto’ y la ‘hobleza de sentimientos’ que permitía al hombre el ‘uso integral’ de todas sus facultades a fin de hacerse útil para la sociedad, según sus condiciones y circunstancias, llegando a ser lo que se ‘supone’ deben ser por tales condiciones, naturaleza, circunstancias... lugar.

Además de lo ya mencionado, el siglo XIX presencia el nacimiento de otra importante corriente ideológica que intervino también en el ámbito educativo de varios Estados, el marxismo. En ella, de acuerdo con Ferrández y Sarramona,⁵⁰ la educación tiene como fin lograr la personalización del educando a través de una educación intelectual, física y de un adiestramiento tecnológico (politécnico) que transmita los fundamentos científicos generales de todos los procesos de producción y el uso práctico

⁴⁸ Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime. (1980). *Op. cit.*, pp. 143-147.

⁴⁹ Alighiero, M. Mario. (1992). *Op. cit.*, pp. 410-412.

⁵⁰ Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime. (1980). *Op. cit.*, pp. 149-153.

de instrumentos elementales de todos los oficios, para con ello poder elevar a las clases trabajadoras por encima de las clases superiores. De esta manera la educación se veía como el proceso que actuaba por el trabajo y para luchar por una vida “mejor”, para ello, era fundamental hacer del trabajo algo creativo, que liberara al hombre de toda alienación, ésta concretizada en la religión, la filosofía, el Estado, etcétera. Por tal motivo se buscaba una enseñanza realista, basada en la experiencia, utilitaria y orientada a una producción industrial. Y que vimos alcanzar posteriormente en los albores del siglo XX.

Lógicamente frente a la mayoría de las propuestas ideológicas, políticas, pedagógicas, que derivaban de una u otra forma hacia el ateísmo o que simplemente rechazaban o tergiversaban algunas de las “ideas” judeo -cristianas, la iglesia romana inició su batalla “defensiva”, y recupera la antigua polémica sostenida primero contra luteranos o reformados, después contra los ilustrados, contra el comunismo y contra cualquiera que se revelara, respecto a lo que debía impartirse en la escuela. Su ideal obviamente era que la educación formal pública, estuviera conforme en todas sus partes con la enseñanza de la iglesia católica romana. Para ello durante esta famosa época de Restauración, neoescolástica, o como quiera que se le conozca, la iglesia busca una conciliación con el discurso del “progreso”, con el “liberalismo” y con la “civilización moderna” en general, y su estrategia fue ceder en muchos aspectos bajo el argumento de que era “conveniente” permitirlos y buscar un acercamiento con las corrientes liberales, con tal de evitar sobre todo, pero entre muchas otras cosas más, el avance del socialismo/comunismo, aunque de ninguna manera dejaron de condenar por otro lado el movimiento educativo moderno. Y entonces “renace” la llamada “pedagogía católica”, con el fin de regir el comportamiento con base al cristianismo. Aquí es necesario tener claro que si bien en este período de “restauración” se presenció un “regreso” de las escuelas al dominio de las iglesias católicas romanas, de ello también se aprovecharon los reformados.

Los últimos años del siglo XIX, se caracterizaron por el afán experimental, por llevar todo el contenido de las “ciencias” a los laboratorios con el fin de conseguir

‘figurosidad y exactitud’.⁵¹ Y el método experimental era el que venía a dar las respuestas, a partir de esta visión se comienzan a analizar una serie de situaciones parciales que pretendían ser generalizadas a diferentes contextos, entre ellos, la educación . Y en ese sentido, la Escuela Norteamericana, por lo menos en occidente, fue el modelo que se puso a la cabeza ya que a pesar de muchos intentos de innovación, la escuela Europea siguió siendo, en su conjunto, una escuela “tradicional”. Así, retomando ideas como “el acto físico precede al acto de pensar”,⁵² la escuela norteamericana propuso y comenzó a llevar a cabo una educación de ‘laboratorio’, un sistema de instrucción a través de la acción, en donde además de llevar a cabo la asimilación de ideas, de vincular un esfuerzo físico, también se tenían ejercicios de resistencia moral, una moral que preparaba para el trabajo y que se fundamentaba en las relaciones educación-trabajo, cultura-producción. Con esto, la educación norteamericana se presenta como el otro “gran” modelo a seguir.

Preparación en las artes liberales, en lo moral, en lo físico, en lo industrial y en las costumbres dominantes, conformaron la formación en las escuelas infantiles, elementales, técnicas y universidades del siglo XIX, en el que instrucción significó “obra pía” para las masas, y donde lo que se fundamentó con mayor “fuerza” era el trabajo productivo, la alianza entre “saber” e industria.

En el siglo XX y principios del XXI

El siglo XX presentó una heterogeneidad de tipos de educación e ideologías en los diferentes países y en las distintas clases sociales, que es casi imposible seguirlos de cerca, aún cuando se tenga presente que de una u otra manera han estado influenciados por lo que hasta aquí se ha mencionado. Sin embargo, de manera muy general, los principios y digamos hasta la mitad del siglo XX, en cuanto a educación se refiere, se caracterizaron por el desarrollo de una instrucción científico-técnica, que intentó alejarse de los principios y métodos tradicionales, desarrollo que se vio concretizado en dos momentos, por un lado en la época de la “educación nueva” o “escuela activa” y por

⁵¹ Ibid., p. 147.

otro con el desarrollo de la instrucción politécnica afianzada en la ideología socialista (entonces dominante en algunos Estados).

Las Escuelas Nuevas, nacen en consonancia con el desarrollo de las fuerzas productivas, de los medios de producción y de la organización del trabajo en los países más “avanzados”, tales como Inglaterra, Francia, Bélgica, Suiza, Italia, entre otros. Su fin: una educación integral, en donde lo moral, lo estético, lo físico, lo intelectual, etcétera, se conjuntaran para preparar al futuro ciudadano, capaz de cumplir con sus deberes para con la patria y con la humanidad, además, claro, de formarlo para el trabajo, pues es éste (de acuerdo con su filosofía), el motor principal y el elemento decisivo en la “realización del hombre”.⁵³ “Mentes desarrolladas, inteligentes y eficientes”, manos expertas y entrenadas para el trabajo, disciplina funcional y el uso de la capacidad creadora, fue lo que prometió formar la educación de la escuela nueva para el progreso de las civilizaciones. Y es que para sus iniciadores, la educación representaba en sí misma un fin social, una fuerza social pero también un interés social, y ella era el método fundamental para el “progreso”. Incluso, para J. Dewey (uno de sus inspiradores) por ejemplo, debía haber una adecuación completa de la escuela a la vida productiva real. Instrucción que como de costumbre y según cada Estado, estaba dispuesta sólo para quienes podían y debían acceder a ella.

Ahora bien, la instrucción politécnica por su parte, buscaba el conocimiento práctico y la formación “universal” de capacidades de trabajo, pero también el desarrollo físico e intelectual, el fin, como hemos visto, era suprimir la división del trabajo entre los hombres, educar al pueblo, brindarle un desarrollo “completo” y una preparación “completa”, para que estuviera en condiciones de hacerlo “todo”, en otras palabras, pretendía la unión entre la educación y el trabajo productivo, aunque sus fines divergían (al menos en el discurso), de los otros tipos de educación, en cuanto a que de acuerdo con Ferrández y Sarramona,⁵⁴ perseguía la lucha contra la alienación del hombre.

⁵² Alighiero, M. Mario. (1992). *Op. cit.*, pp. 482-486.

⁵³ *Ibid.*, pp. 487-490.

⁵⁴ Ferrández, Adalberto y Sarramona, Jaime. (1980). *Op. cit.*, pp. 151-153.

Además de lo anterior, es importante tener presente que entre ambos tipos de iniciativas educativas y sus respectivas ideologías, se creó otra visión que intentó conciliar o mediar en cierto modo las ideas tanto Marxistas-Leninistas de la educación politécnica, como las ideas de la educación activa, y más en concreto de J. Dewey, esta versión fue la del inglés B. Russell, quién veía que todo aumento de industrialismo requería de un aumento de cooperación internacional y por tal razón era cada vez más necesaria la cohesión internacional y la convicción de que toda la humanidad tendría que ser una unidad colaborante; para esto, proponía que se requería como condición mínima el establecimiento de un estado mundial y posteriormente de un sistema de educación mundial, aunque esto implicara de todas formas, la amenaza al desarrollo y estabilidad de muchos individuos. Para él, la educación del individuo era importante, pero dadas las “condiciones y las necesidades” de la época, la educación del “ciudadano” debía ser mucho más importante. Así, su visión trató de reconciliar la educación del individuo con el ciudadano, con lo cual se colocaba entre las dos ideologías dominantes del siglo (Escuela activa e Instrucción politécnica respectivamente), una visión que parece no haber sido descartada del todo, pues podemos ver en la actualidad la manera en que los gobiernos de los Estados se perfilan para imponer tipos de educación acordes con una política-económica mundial.

A la par de las perspectivas dominantes que se desarrollaron en esta primera mitad del siglo XIX, se difunden e incrementan las especializaciones, así como las investigaciones y teorías psicológicas sobre temas como el lenguaje, el pensamiento, el desarrollo individual, la personalidad, la inteligencia, las relaciones entre estímulos y comportamiento, procesos básicos de aprendizaje, etcétera. Lo cual trajo posibilidades de manipulación de los procesos educativos y del individuo, pero también trajo consigo un determinismo “ambiental”, no menos determinante y reduccionista que la “propia naturaleza” que había determinado a los hombres desde la antigüedad. Así pues, las discusiones sobre las relaciones: instrucción-trabajo, sobre individualismo-socialidad o sobre maduración autónoma y determinación educativa, entre otras, reproponen en otros términos, como dice Alighiero,⁵⁵ los problemas antiguos de la relación entre el “decir” y

⁵⁵ Alighiero, M. Mario. (1992). *Op. cit.*, pp. 521-522.

el ‘hacer’, entre ‘gobernantes’ y ‘gobernados’. Y todo esto se vuelve a traducir en términos organizativos y reales de los procesos educativos. De ésta manera se continuaba fundamentando la distinción entre escuelas para los grupos privilegiados, con los tradicionales estudios humanísticos, y escuelas para los grupos subalternos, limitadas a enseñanzas profesionales especializadas para el trabajo, con lo cual se agudizaba la discriminación y la limitación de la instrucción.

Y es que durante esta primera parte del siglo XX, se propagaron ideas que argumentaban la tendencia a abolir las escuelas ‘desinteresadas’ y ‘formativas’, y dejar sólo algunos ejemplares para una pequeña elite que no debían de pensar en prepararse para un futuro profesional, y a difundir cada vez más las escuelas especializadas, en las que el destino del alumno y sus futuras actividades estaban ya predeterminados.⁵⁶

Por otro lado, los hechos contundentes para la educación en la segunda mitad del siglo, después de la segunda guerra mundial, son los avances tecnológicos y la ‘maduración’ de las conciencias ‘subalternas’.⁵⁷ Estos hechos se ponen en evidencia también en dos momentos.

El primero comienza con los avances científicos y tecnológicos que de acuerdo con Alighiero,⁵⁸ tratan de demostrar la superioridad del sistema de organización científica y su eficiencia en el campo educativo a partir de la década de los cincuenta, de lo cual resultan los conflictos entre innatismo y ambientalismo, entre sistematicidad y espontaneidad, entre contenidos y métodos, etcétera. Y el segundo comienza en parte, como consecuencia de la expansión de la misma instrucción, y sobre todo en relación con las reflexiones sobre las expectativas y desilusiones que la educación comportaba para las nuevas generaciones. La toma de conciencia de jóvenes, sobre todo estudiantes, respecto a las desigualdades educativas y a la opresión social general, desembocó en los conflictos estudiantiles de los años 60’s y 70’s. Acompañados por la reanudación de la combatividad obrera y el surgimiento del feminismo.

⁵⁶ Id.

⁵⁷ Ibid., p. 525.

⁵⁸ Ibid., pp. 525-526.

Es importante tener presente que en este período que siguió a la segunda guerra mundial el mundo apareció dividido en dos bloques contrapuestos, ante los cuales se fue determinando la identidad de un “tercer mundo”, y la educación siguió inevitablemente las líneas políticas generales de la lógica de esto. Así que en los estados “occidentales”, la educación, tanto a nivel de investigación como en la práctica generalizada, se siguió inspirando en los movimientos o corrientes ya mencionados, que tuvieron en Dewey a un buen sistematizador y propagandizador, exceptuando a los que buscaban otros caminos para la organización del trabajo educativo como en el caso de los países socialistas que se centraron en las tesis del Marxismo o los que siguieron las pedagogías católicas, o las prácticas de autogestión. Inclusive, en este período, por primera vez en muchos siglos, la Iglesia Católica a través del Concilio Vaticano II, enunciaba una posición más “abierta y avanzada” respecto a las concepciones de los católicos romanos y declaraba que “todos” los hombres de cualquier raza, condición y edad, por su dignidad de persona, tenían derecho a una educación que respondiera al propio fin, aunque de acuerdo con cada “índole”, a la diferencia de sexo, a la cultura y a las tradiciones patrias, y al mismo tiempo abierta a una “fraterna convivencia” con los otros pueblos, a fin de garantizar la “unidad y la paz”. Y es que a raíz del avance tecnológico del que hemos hablado, y después de los conflictos obreros-estudiantiles de los 60’s (68 principalmente), nace la figura de un supuesto obrero “culto”, como una perspectiva que venía a dar respuesta ante el movimiento que descubre el elemento de opresión y de engaño presente en muchas relaciones educativas. Y con la ola de protesta nacieron las nuevas críticas y proyectos, pero como siempre inevitables en la práctica educativa, que fueron importantes a finales del siglo, algunos de los más renombrados fueron la hipótesis de la desescolarización y la de la instrucción difundida y participada desde las bases de Ivan Illich y de Paulo Freire. Ambos, caminos posibles que se abrían para dar “soluciones” a la relación instrucción-trabajo (o sea, como dice Alighiero,⁵⁹ el decir y el hacer en clave moderna), que eran o reproducir en la fábrica las estructuras de aprendizaje o abrir incluso al proletariado la institución escuela, a fin de que asimilaran por lo menos contenidos técnicos. A partir de ello se llevan a cabo reformas en los diferentes países que traen como consecuencia, a partir de la enseñanza media, una

⁵⁹ Ibid., pp. 543-549.

disminución en el peso de las enseñanzas tradicionales humanístico-literarias y de un aumento del peso de las enseñanzas no sólo científicas, sino también técnicas y de trabajo, y hasta las artísticas. A través de ello se presencia además la conquista del lenguaje científico y la valoración de la racionalidad y de la capacidad lógica. La educación técnica se plantea como parte determinante de una formación “completa”, y finalmente el trabajo viene a ser el gran problema actual de la instrucción, un problema planteado por las potencias del mundo, que se intenta “aligerar” al tratar de integrar una instrucción general de corte humanista y una instrucción profesional que sirva para integrar cultura y profesionalidad, “humanismo” y técnica, pero sobre todo que permita adquirir capacidades profesionales para el trabajo.

Pero quizás el último aspecto característico del siglo pasado fue la búsqueda de una adecuación de los sistemas de instrucción a los objetivos de la “posmodernidad” y de la famosa “tercera revolución industrial”, una industrialización en “progreso” de la instrucción, es decir, una educación con métodos de trabajo que estuvieran a la “altura” de las ciencias y de los procesos de producción, y esto no solamente en el acto individual de enseñanza-aprendizaje dentro de un salón de clase, sino también en la prefiguración o programación del proceso de enseñanza y en la previsión de sus resultados al tener como objetivo “industrializar y científizar”, “modernizar” al máximo todo el proceso educativo, aún cuando siga pareciéndose, en el fondo, a la de los milenios transcurridos.⁶⁰

El conjunto de estos últimos aspectos mencionados se representan de manera distinta en los diferentes países y quizá más dramáticamente cuando pasa a los países del “tercer mundo”, ya sea en sus formas más “arcaicas” o en sus formas más “modernas”, debido a las condiciones que presentan en general estos países, diferentes de las de los dominantes, pero también debido a que la aceptación de los modelos siempre ha producido escisiones con las viejas tradiciones, y ha llevado a perder la identidad de los pueblos y la laceración de sus culturas. Veamos a continuación un panorama general de nuestro caso.

⁶⁰ Ibid., pp. 552-553.

Adaptación y reproducción de la educación formal occidentalizada y sus valores en México

Durante la colonia

El arribo de los Europeos al “Nuevo Mundo”, como bien dicen los historiadores, constituyó una fuerte conmoción, caracterizado tanto por las pérdidas poblacionales, por la desarticulación de las “unidades” aborígenes, por los desplazamientos y modificaciones del hábitat, como por el proceso de mestizaje, entre muchas otras cosas más, que trajo consigo la subordinación de los indígenas, y de los negros esclavos que habían llegado con los colonizadores, tal subordinación impuesta se “comprendió” en la medida en que los españoles partían de una concepción europeocéntrica y monoteísta, y los grupos diferentes a ellos (paganos, herejes), lógicamente venían a ser “inferiores”. Por lo que es en medio de prejuicios raciales y discriminaciones de la más diversa índole, donde se comienza a desarrollar la colonización del “Nuevo Mundo”. Aspecto que nos enfrenta sin lugar a dudas con la “culturación” y la “asimilación” de las costumbres de los colonizadores.⁶¹

Para empezar, recordemos que los conquistadores, al ocupar los territorios hasta entonces desconocidos para “occidente”, se entregan al saqueo de las riquezas acumuladas; posteriormente, cuando se trató de organizar su explotación sobre otros aspectos, se recurrió al trabajo indígena, cuyo aprovechamiento se efectuó a través de diversas instituciones y figuras de poder, algunas de ellas de tradición medieval europea, convenientemente adaptadas o modificadas según las circunstancias y las actividades, como la explotación a través de la “hacienda” por ejemplo. Una explotación que buscaba excedentes abundantes para poder remitir las riquezas a la metrópoli, aspecto importante, en la medida en que la introducción de los productos al mercado “internacional” se hacía a través de formas monopólicas, es decir, coherentes con las

⁶¹ Weinberg, Gregorio. (1995). Modelos educativos en la historia de América Latina. pp. 48-49.

ideas mercantilistas que poco a poco se iban gestando,⁶² y que se fueron uniendo a las “necesidades cristianas y humanitarias”. Reformar y acrecentar la religión, hacerlos “hombres” y luego “cristianos” para poder gobernarlos, fueron los primeros objetivos. La tarea fundamental: desprenderlos de sus lenguas al mismo tiempo que imponían la suya y evangelizaban, en todos los sentidos, una tarea educativa, que inclusive tocó primero a los más jóvenes, los niños. Los encargados para ello fueron los clérigos, en mayor o en menor medida según les correspondiera: franciscanos, dominicos, agustinos, jesuitas, entre otros, tenían la tarea de “salvar almas”, en una sociedad que habían desvertebrado y despojado de casi todo significado. Y como era una tarea educativa, aprovecharon el complejo sistema educativo de la sociedad indígena para echar a andar su plan. Utilizaron el viejo Calmécac para la educación de los nobles y el pragmático Tepolchcallí para el pueblo en general, y como la religión estaba integrada a la educación, sólo tuvieron que sustituir las “viejas creencias” por la religión cristiana, cosa nada sencilla por cierto. Inclusive, las “primeras escuelas” tuvieron un carácter meramente catequístico.⁶³ Así, posteriormente se estableció todo un sistema de educación en los conventos: los domingos y días festivos se catequizaba a los adultos, el resto de la semana a los niños que tenían preferencia (criollos, mestizos de clase alta e hijos de principales), de hecho, muchos de ellos vivían internos en los conventos y aprendían además de oraciones y “verdades esenciales”, “ artes complementarias” como: lectura, escritura y canto; mientras que los niños del pueblo se reunían después de la misa, en los atrios de los templos. Aprendían oraciones y “verdades fundamentales”, y a diferencia de los “hobles”, no tenían entrenamiento mnemotécnico en ningún otro “arte”, puesto que como su educación equivalía a la que se impartía en el antiguo Tepolchcallí, se les preparaba para la “vida real”, es decir, para los oficios “oficiales”, muchos de los cuales los frailes también introdujeron, así que sólo necesitaron ser evangelizados para introducirlos en la fe y sobre todo, en la ley.

⁶² Aquí, es importante resaltar el papel sobresaliente que cumplieron los metales preciosos del “Nuevo mundo” en el desarrollo y consolidación del naciente capitalismo comercial de las potencias rivales de España y Portugal, y luego en el desarrollo de las manufacturas, entre otras cosas; pues el proceso que ahí se dio fue inverso al seguido por los países ibéricos, quienes fueron apartándose de la “modernización” de la estructura económica y sociopolítica que comenzaba a imperar, a la cual, finalmente contribuyeron, al refugiarse en formas “precapitalistas”. *Ibid.*, p. 51.

⁶³ Vázquez, Z. Josefina. (1981). *El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana*. En: Ensayos sobre historia de la educación en México. cap. 1.

Ahora bien, es importante que se tenga en cuenta que la obra educativa no fue una obra exclusiva de los frailes, ya que también las autoridades civiles y eclesiásticas contribuyeron ampliamente. Lo cual ayudó a transformar la vida diaria de los indígenas de manera permanente no sólo con todo lo que logró su culturación, sino también con la introducción de sus “tecnologías”, como nuevas formas de cultivo y crianza de animales, entre otras cosas.

Pero si bien al inicio los “educadores” tuvieron que aprender las lenguas indígenas para poder “instruirlos”, con el tiempo y con el fin de cumplir su objetivo inicial, se propusieron “afianzar la fe” y “penetrar en el conocimiento profundo” de la lengua de los vencidos, para iniciarlos después en el latín, de forma que ellos “tradujeran fielmente” el espíritu cristiano a su propia lengua, al mismo tiempo que en realidad se iban desprendiendo de ella. Así, transcribieron el náhuatl a caracteres latinos y empezaron a enseñárselo a los niños. La finalidad oficial era formar individuos poseedores de una fe cristiana “firme y arraigada”, además de preparar maestros que instruyeran a otros “indios”, y de proveer de interpretes a los religiosos. De esta forma, en los conventos, los hijos de los principales y los de clases altas comenzaron a aprender latín, retórica, lógica, filosofía, música y rudimentos de medicina indígena, en otras palabras, la formación que estaba de moda en la metrópoli.

Con el paso del tiempo y para la segunda mitad del siglo XVI, esta forma de educación entraba en “crisis”, porque era “peligroso” que se dejara a los “indios” penetrar en el estudio de la Biblia, así que se comienza a limitar la ordenación al sacerdocio de indios, mestizos y negros. Mientras que paralelamente se creaba la Real y Pontificia Universidad, erigida a imagen y semejanza de la Universidad de Salamanca. Lo cual simbolizó que la metrópoli decidía los destinos de la Nueva España a favor de los criollos.⁶⁴

De esta manera, la lengua y la evangelización fueron instrumentos eficaces para fortalecer el predominio europeo en los primeros años de la colonia. Mientras que la

⁶⁴ Id.

“hueva sociedad blanca” en su conjunto, trataba de edificarse sobre los mismos valores y pautas que regían a la España: importancia de los títulos, honores y jerarquías; desprecio por el trabajo manual; prestigio de la cultura libresca y ornamental; predominancia por caracteres urbanos sobre los rurales, por las cortes virreinales, o las de los gobernadores, arzobispos, obispos, etcétera, y por todas las manifestaciones de una cultura de “cierto refinamiento” que se generaban en torno a ellas. De esta forma, la sociedad mestiza fue asimilando y reflejando también, aunque distorsionada, la imagen de las diversas regiones y las apetencias de los nuevos grupos sociales; iba forjando de este modo, y seguramente no sin dificultades, su “personalidad”. Y “así quedó implantada en las ciudades hispánicas y lusitanas una sociedad barroca de Indias, como una imagen especular de las de España y Portugal, alterada por el color cobrizo de las clases no privilegiadas”.⁶⁵

Con el tiempo además de las labores educativas emprendidas por la Iglesia dentro de los conventos y templos, se fundaron instituciones llamadas “hospitales”, creados con la inspiración en las concepciones renacentistas que comenzaban a desarrollarse en España, a través de las cuales se convencieron de la “bondad natural” del hombre y por lo tanto de la posibilidad de congregar a los indígenas pacíficamente, en donde después de jornadas de labor, dedicadas a los trabajos de agricultura, o al ejercicio de diferentes oficios “útiles”, se les impartía una educación religiosa.

La educación estuvo entonces “acorde” con la sociedad a la que se impartía, y permaneció esencialmente aristocrática, confinada a las clases selectas: criollos, españoles, hijos de principales y mestizos de clases “altas”. Y es que para entonces, la educación en la metrópoli no sólo adquirió “prestigio” sino utilidad inmediata, dado que quien era hombre de letras, era digno de ser llamado “caballero”, lo cual involucraba la ascensión en la escala social. Este “prestigio” del que hablamos fue asimilado igualmente por la gente “importante” de la Nueva España, lo cual contribuyó no sólo a que se multiplicara la burocracia sino también la exclusión, incluso hubo quienes llegaron a aconsejar el cierre de algunas instituciones de enseñanza para poder limitarla

⁶⁵ Romero, J. Luis. (1976). En: Weinberg, Gregorio. (1995). *Op. cit.*, p. 56.

(burocracia). De manera que la educación estaba muy lejos, al igual que en otras regiones de occidente, de ser para todos.

A medida que el fervor inicial de los primeros evangelizadores humanistas fue decayendo, y los aires de la Contrarreforma desplazaban a los renacentistas, se produjo una modificación fundamental en la política educativa, ya menos inspirada en los ideales de los misioneros al servicio de la propagación del mensaje evangélico; ahora debía enfrentar intereses “más reales” creados por los enviados de la corona, y aún los propósitos más apremiados y también restringidos de establecer colegios para los hijos de los caciques sufrieron la acción enemiga de las autoridades, más interesadas en conservar el “orden” que las “almas”, entre otras cosas. Sobre todo porque durante el siglo XVII, se expidieron documentos por parte de religiosos como la Compañía de Jesús, para poder hacer colegios donde los “indios” pudiesen aprender gramática, retórica, filosofía, lógica y otras, ante los cuales se respondía la “inconveniencia” de tales acciones.⁶⁶ Pese a que para este tiempo el control ejercido por la metrópoli sobre el gobierno en cuanto a las posesiones americanas se debilitó, e inclusive comenzó a ser difícil el eficaz cumplimiento en México de las decisiones tomadas en España. El resultado según los historiadores, lógicamente fue el poder acrecentado de las autoridades locales y de otros grupos, así como de corporaciones que disfrutaban de privilegios como los gremios, los colegios mayores, la Universidad, los cabildos indígenas y la milicia.

Al iniciarse el siglo XVIII, la prosperidad y el poder de la Corona Española comenzaron a decaer. Se encontraba debilitada y empobrecida debido a las guerras internacionales, sus manufacturas comenzaron a abarataarse, pues el comercio internacional estaba dominado por otros Estados, su agricultura estancada y su población iba en declive. Mientras, en la nueva España había un ambiente más o menos estable. La colonia no sólo se había recuperado de la disminución de la población indígena y de las crisis mineras de principios de siglo XVII, sino que también había consolidado una estructura económica diversificada y calificada de “autosuficiente”. Y los grupos de

⁶⁶ Weinberg, Gregorio. (1995). *Op. cit.*, pp. 59-60.

mineros, hacendados, comerciantes, junto con la Iglesia, crecían con poder en la colonia. A la par del surgimiento de un sentimiento supuestamente “patriótico”.

Sin embargo, el “reordenamiento” económico estuvo acompañado de la formación de nuevos “proyectos de vida” y de otros ideales, diferentes del ideal señorial, rural y teocrático de los primeros conquistadores. Y al menos la población mestiza, gradualmente se fue definiendo como una sociedad “urbana”, “refinada”, “piadosa”, y supuestamente “orgullosa de su pasado indígena”. Ya que recibió de Europa “valores y costumbres”, y los incorporó a su realidad mestiza. Inclusive, de acuerdo con Tanck,⁶⁷ cuando sentían estos valores como propios, se aferraban y los llevan incluso a la exageración. El culto a la virgen de Guadalupe, el indigenismo, el sistema de compadrazgo, la retórica, la ostentación y el gozo en las ceremonias, fueron algunos elementos que expresaron una búsqueda de su ser. Lo que llevó a hacer resaltar a la Nueva España por medio de sus “logros espirituales, materiales e intelectuales”, ante lo cual por cierto, siempre se recibió el ataque español; “desierto intelectual” se llamaba a la Nueva España aún cuando la cultura novohispana, no sólo era distinta, sino a veces, de acuerdo con la literatura, superior, esto último entendido en cuanto a la cantidad de producción literaria, artística, intelectual, etcétera, que se producía. Obstáculos y prejuicios que encontraban los criollos principalmente y los mestizos de clase alta, ya que en este cuadro no aparecían la mayoría de los indígenas, pero a los que sin duda también afectó. Ahora bien, si la Corona estaba en decadencia, también lo tenía que estar la colonia, así que se trató de extender la realidad Española a México, sobre este último se decía que era “inculto”, “despoblado” y casi “aniquilado”, cuando la realidad era opuesta; el castigo, ante la defensa de tales declaraciones, fue que el Nuevo Mundo debía rendir mayores tributos a la metrópoli y aumentar el consumo de productos españoles. Con el tiempo, se reproponía incluso la concepción del Nuevo Mundo con base en el determinismo geográfico, como América era un continente “joven”, con condiciones naturales “hostiles”, su flora, fauna y habitantes sobre todo, “no se habían desarrollado” todavía al nivel de los del Viejo Mundo, y de ahí en adelante se propuso la “inferioridad” de la Nueva España, y en general de América, aspecto que colocó a los

novohispanos en una actitud más “defensiva” frente a las pretensiones y hostilidades de Europa.

Las primeras décadas del siglo XVIII se caracterizaron por las grandes construcciones tanto religiosas como educativas, hasta en los lugares más lejanos del centro, atendidos en su mayoría por jesuitas, quienes abrieron escuelas de primeras letras, de gramática latina y filosofía. A través de estas instituciones se formó una red educativa que proporcionó una oportunidad de “estudios avanzados”, y el “ascenso social” a los jóvenes de provincia, que obviamente podían acceder a ellos; así como la oportunidad de que las otras diócesis clericales se ocuparan más directamente de la preparación del clero secular, y que incluso en algunas partes la educación para mujeres comenzara a recibir mayor atención por parte de conventos de monjas, al igual que la educación privada (maestros particulares), aspectos que posteriormente llevaron a que se peleara la exclusividad de la enseñanza por parte de los españoles y la obediencia a las ordenanzas de los gremios (que a su vez eran supervisados por el ayuntamiento de la capital), por parte de los clérigos, de quienes se buscaba “limpieza de sangre” y “buenas costumbres”.

Para la segunda mitad del siglo XVIII, el gobierno español intentó recuperar los poderes que habían sido delegados a los grupos y corporaciones novohispanos, y debido a la influencia del despotismo ilustrado se quiso mejorar la economía interna y promover adelantos culturales y científicos en el Nuevo Mundo, además claro, de lograr un mayor control sobre los pobladores de la colonia. Así que se introdujeron medidas de corte económico y también político-religiosas, estas últimas de mayor consternación entre la población novohispana.

En esta época la visión del período de la Ilustración que entonces invadía España, trató de limitar el poder de la Iglesia y quiso disminuir el predominio del clero regular y de los sacerdotes criollos en la Nueva España por tres medios: la secularización de las doctrinas de “indios” y la implantación de escuelas de castellano, con lo que se daba otro

⁶⁷ Tanck, De E. Dorothy. (1981). *Tensión en la torre de marfil. La educación en la 2ª mitad del siglo*

golpe importante al uso de las lenguas indígenas, pues a partir de aquí se comenzaba a dar preferencia a quien hablara español; la expulsión de los jesuitas, y el nombramiento de sacerdotes españoles en lugar de criollos en las parroquias indígenas. Medidas que no sólo afectaron las relaciones entre Estado-Iglesia en la Nueva España, sino también a la educación. Inclusive, la enseñanza del castellano a los ‘indios’, de ser una medida ‘evangelizadora’, pasó a ser un interés político e ideológico, con el fin de integrar a los ‘indios’ a la sociedad española, de hacerles cambiar sus costumbres y concepciones ‘indignas’ por las europeas, y no sólo para fomentar el consumo de bienes españoles, sino también para consolidar el control simbólico sobre ellos.

Así que para este tiempo, las escuelas, que por cierto sobrevivían con fondos de las comunidades indígenas, se vuelven obligatorias, y tienen dos fines: extinguir el uso de los idiomas indígenas y facilitar la secularización de las doctrinas, con lo cual se impedía para siempre la ascensión social de los criollos y, muchísimo más de los mestizos e indígenas.

Además, con la expulsión de los jesuitas de un día a otro se cerraron todas las instituciones de la Compañía, y el gobierno expropió sus edificios y fondos, con lo cual se produjo un retroceso muy importante en la educación de los colonizados. No obstante, dejaron en un buen número de alumnos, los estudios humanistas y clásicos y hasta la promoción del método experimental en las ciencias modernas. Ellos fueron los ‘catalizadores intelectuales’ que promovieron una ‘fusión’ entre lo antiguo y lo nuevo. Pero que tras su expulsión también lograron que la corona española explicitara los no derechos de los indios, nacidos sólo para ‘callar y obedecer’. De ahí en adelante, la expulsión de los jesuitas representó, entre otras cosas para los mexicanos, el recuerdo de su condición como colonia que debía sujetarse a los deseos e intereses de la madre patria. Aunque, por supuesto, los criollos con condiciones diferentes de la de los indígenas, continuamente aclaraban su posición de ‘nobles, de raza pura y de alta

educación”, mientras que los indígenas eran considerados como “miserables”, “feos”, “toscos” y “pobres”.⁶⁸

La expulsión de los jesuitas marcó el comienzo de una serie de medidas educativas promovidas directamente por el rey, y otras posteriores, por grupos e instituciones de la Nueva España con el objeto de reconstruir el sistema educativo, para que se impartiera una enseñanza más “práctica y moderna”, y que al mismo tiempo se hicieran independientes de la Universidad, en donde para entonces se concentraba la gestión de las instituciones educativas existentes. De manera que el sistema se reconstruyó de acuerdo con las ideas ilustradas de entonces, siguiendo la política de centralizar el poder y disminuir la influencia de las corporaciones de frailes, lo cual permitió que el gobierno colonial tuviera mayor injerencia en el manejo de los colegios, y que después de la independencia, el gobierno nacional o de los estados se encargara de ellos. Sin embargo la falta de recursos económicos, hizo que los estudios postprimarios finalmente se incorporaran a la Universidad.

Para finales del siglo XVIII, en medio de las dificultades entre los criollos y el gobierno español se consolidaron dos proyectos educativos que ya se habían empezado. El primero, tenía que ver con la “difusión” de las escuelas de castellano y el segundo, con las reformas en la enseñanza de “ciencia y filosofía”. Sobre este último, se comenzó a enseñar la filosofía clásica, pero también el pensamiento de Descartes y de otros filósofos modernos, con lo que se puso de moda la búsqueda de “verdades científicas” y la necesidad de utilizar el método experimental, en contraposición con los argumentos tradicionales. Aspectos que al ser publicados representaron la posibilidad de influir a un mayor número de intelectuales de manera más duradera y de convencer a los lectores de la necesidad de aceptar “ideas modernas” para poder ser “cultos”. Ante este tipo de ideas no faltaron los intelectuales que sugerían que había mejores científicos entre hombres “incultos” que sabían observar, medir y experimentar que entre graduados de filosofía por ejemplo. Así, a través de publicaciones de libros Europeos y de Investigaciones realizadas por quienes accedían al conocimiento (criollos), se

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 48, 53.

transmitieron los “saberes”, al mismo tiempo que se promovían los avances en la “ciencia” y en la educación, e inclusive la tendencia general del gobierno español de abrirse a las nuevas corrientes intelectuales, mismas que permitieron impartir asignaturas de carácter más práctico y la mayor participación de grupos laicos en la actividad educativa. El objetivo de los grupos laicos, que tenían sus antecedentes en las Sociedades Económicas de España, era fomentar la “modernización industrial y agrícola” por medio de la enseñanza técnica, el estímulo a los inventos y la propuesta de cambios en la organización económica y social para que se premiara la iniciativa individual, la competencia y el ahorro y se disminuyeran los privilegios de los gremios, la iglesia y la nobleza. Por ello las escuelas se veían como las únicas puertas por donde los párvulos y la juventud entraban a la vida “cristiana y política”, esto en función de que se esperaba que la enseñanza promoviera entre los pobres no sólo la religiosidad, sino la virtud del trabajo, la moralidad y la “paz social”. Desde entonces, la escuela para las masas convenientes adquirió el carácter de “obra pía”, en donde sólo se impartía doctrina y los primeros rudimentos. Mientras que la educación de los de la clase “alta”, tenía el objeto de formar “caballeros cristianos”, “políticos”, “sabios” y “fieles al rey y al gobierno local”, situación que con otras formas hasta hoy continúa.

Además, teniendo presentes las ideas ilustradas, se comienzan a crear no sólo instituciones “laicas”, sino también dedicadas a las artes y a algunas ciencias como la botánica, la minería, entre otras. Estas últimas nuevamente visitadas en su mayoría por la gente pudiente, aunque también acudieron algunos jóvenes de “recursos limitados”; a través de ellas se transmite todo el estilo neoclásico y se abandona la vida barroca, pero también se comienza a gestar un “nacionalismo intelectual” que se esfuerza en un primer momento por proyectar una “excelencia académica” que hablara del esplendor de la Nueva España y por otro, por aceptar la doctrina e ideología europea de un futuro “racional” y “progresista”.

A grandes rasgos, lo anterior es una muestra de la manera en que se comenzaron y llevaron a cabo los intentos de una “educación formal” con ciertos fines en una sociedad que fue desmembrada y poco a poco articulada con base a los preceptos,

necesidades e intereses de sus conquistadores. Ahora bien, se ha intentado mostrar entre líneas que todo esto que se acaba de mencionar, transcurrió en más de tres siglos de conquista y finalmente de dominio ideológico, por lo que se hace necesario sólo considerarlo como una reminiscencia más, e incluso “oficial” de lo que sucedió hasta el periodo conocido como “independencia”. Sobre esto último es importante que se tenga en cuenta que lo que a continuación se comenta es ya propiamente lo que se gesta e implanta en este periodo, es decir, cuando se supone que nos encontramos con una sociedad ya “independiente”, sin embargo cabe preguntarse por qué no se habla de algunas características y condiciones de la “educación formal” en el periodo de transición de la “colonia a la independencia”. Y lo que se puede aludir al respecto, es que al menos en la literatura consultada, este periodo ha sido prácticamente “olvidado”, no se encuentran datos que “hablen” de lo que ocurrió en el lapso de tiempo que duró la “lucha por la independencia”, tal es el motivo por el que en el presente trabajo también se “omite”, no obstante como decíamos, es importante tenerlo presente por todas las implicaciones que puedan “pensarse” al respecto.

En el México independiente

La historia de la educación, después de la guerra de independencia, estuvo íntimamente ligada a la “salud” política y económica del gobierno,⁶⁹ ya que todos los servicios públicos, sobre todo en provincia, se habían deteriorado y empobrecido en extremo después del conflicto armado. La crisis económica resultante hizo problemático cubrir al menos las necesidades básicas y en extensas regiones del territorio nacional no había posibilidades de tener ciertos “lujos” como escuelas, hospitales, et cetera. Deterioro que no fue únicamente efecto de la guerra, sino también del saqueo de Carlos IV, quien había ordenado remitir a España los capitales que respaldaban las obras de “beneficencia”. Para entonces, los hombres “pensantes” de la época, reconocieron la necesidad de extender la enseñanza de la primeras letras, que entonces se llamaba educación primaria, ya que se tenía presente que era imposible crear un estado “moderno” sin incluir al pueblo y sin actualizar la cultura humanista de las minorías

letradas, “únicas capaces” de dirigir a la nueva patria. Esto implicó dos retos importantes: primero, extender la educación primaria en forma “masiva”, y segundo, reemplazar la estructura mental producto del dogmatismo existente por un espíritu de investigación y de duda, más “apropiado” para buscar y poner en práctica respuestas eficaces y pragmáticas a los aspectos políticos y económicos apremiantes. Así, el México independiente da sus primeros pasos con el signo del liberalismo, con una institución escuela de donde esperaban ver surgir un pueblo alfabetizado, instruido en sus “derechos civiles”, industrializado, con plena conciencia de sus obligaciones para con la sociedad (colectividad), comprometido con el gobierno republicano, entre otras cosas. Pues la idea era crear un estado “moderno, próspero y justo” que pudiera ingresar en el “concurso” de las naciones “civilizadas”.⁷⁰

En este contexto surgen las primeras orientaciones de la educación mexicana. Esta deja de ser concebida como un instrumento evangelizador; como un entrenamiento destinado a la burocracia colonial, civil y eclesiástica, para convertirse idealmente en un derecho de “todos” los mexicanos, aunque en realidad, los nuevos dirigentes únicamente esperaron incorporar a la población mestiza a la vida nacional. De manera que la educación se promovía como el origen de todo bienestar individual y social. Además de que a través de ella sería factible imponer el “decoro”, la “disciplina” y el “respeto” por las autoridades, “liberar” al hombre y transformar la sociedad, y crear una auténtica nacionalidad que fuera el vehículo de “integración”.

Universalidad y carácter público, fueron las características que se buscaron implantar en la educación (características que recordemos que estaban también de “moda” en el pensamiento Europeo), de hecho para poder difundirla rápidamente, se utilizó al inicio el importado método de la “enseñanza mutua”, método que no fue del todo eficiente, pues el pueblo se seguía quejando del poco progreso de los alumnos, de la ignorancia de los maestros y de lo perjudicial que resultaba todo el sistema educativo, en tanto que denunciaban la falta de compromiso real del gobierno. Así que la mayoría de

⁶⁹ Staples, Anne. (1981). *Panorama educativo al comienzo de la vida independiente*. En: Ensayos sobre historia de la educación en México, pp. 117-118.

⁷⁰ Ibid., pp. 118-119.

los avances se hacían acompañar de reveses, si se abrían escuelas en lugares lejanos, a veces no se tenían maestros lo suficientemente preparados para encargarse de ellas, o no se tenían recursos para mantenerlas, etcétera. Desafortunadamente entre las buenas intenciones y la práctica hubo una gran distancia, que aunada a la pugna por el federalismo y el centralismo, a la carencia de recursos tanto materiales como humanos, hicieron que los primeros intentos de la educación pública fracasaran.⁷¹

Posteriormente, la caída del régimen liberal, representó un regreso a la ideología de los conservadores con lo cual se volvieron a adoptar formas de educación colonial. Pero para mediados de siglo, la intervención norteamericana fortaleció el ideal de la nacionalidad y la enseñanza elemental se presentaba como obligatoria y gratuita, y se señala al gobierno como responsable de la enseñanza pública en todos los ramos, con lo cual obviamente se centralizaba, y se elevaban a rango constitucional estos preceptos en la constitución de 1857.

Así, conforme al triunfo liberal nuevamente, la enseñanza sería libre, aún la privada, sin monopolios. Libertad que poco duró, ya que poco tiempo después, en 1861, la instrucción pública sujetaba la enseñanza de los particulares a la supervisión gubernamental. Para 1867, la Ley orgánica de Instrucción Pública, además de reiterar la obligatoriedad y la gratuidad, hablaba por primera vez de una enseñanza de carácter moral, aunque sin una subordinación a principios religiosos, sino a la doctrina positivista de la educación. Introducida en México por Gabino Barreda, y aceptada por los hombres de la reforma a fin de intentar unificar las diversas corrientes de pensamiento, mediante la imposición de un fondo común de “verdades científicas”, estáticas e inmutables, al igual que los dogmas a los que intentaron suplantar.⁷² Congruente con lo mencionado, la Ley de Instrucción Pública de 1888 exigió uniformar la enseñanza elemental además de conformarla ya totalmente como laica, teniendo a la doctrina positivista, que por cierto estaba de moda en las naciones más desarrolladas, como la ideología justificadora del nuevo grupo en el poder y en legitimadora de la consigna de “paz”, pero también de la

⁷¹ Cueli, José., Arzac, Margarita., y Martí, Carmen. (1990). *Valores y metas de la educación mexicana*. En: *Valores y metas de la educación en México*, pp. 2-6.

⁷² Id.

desigualdad entre los mexicanos. Ya que fundamentándose en esta ideología, se creía que los hombres mejor dotados terminaban por imponerse a los más débiles y por ello podían ser los dueños de las riquezas, aspecto que en muchos sentidos fue asumido. De esta forma, se ampliaba la distancia entre las reducidas elites de intelectuales y las grandes masas. Y además, la libertad de la que tanto se hablaba, se convierte en un fin que sólo se alcanzaría cuando se cumplieran las leyes del progreso, mediante el orden de un pueblo “educado”.

En 1905, se crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (SIPBA), y queda al frente de la misma Justo Sierra, quien opera dentro de la dictadura. Última que propició el estado de cosas necesarias que condujeron a la Revolución de 1910.

Desde los inicios del movimiento revolucionario, las entonces propuestas de ley hablaban de que la educación debía ser popular, no detenerse más en las clases media y alta, como hasta el momento había sido, sino llegar realmente a las masas de campesinos y obreros, de mestizos “bajos” e indígenas. De tal suerte que se comenzó una transformación educativa y cultural que trajo consigo un aparente reconocimiento y valoración de lo nacional, y con ello la propuesta de construir un México “nuevo” rescatando los orígenes, lo cual se convirtió en el objetivo principal, y para lograrlo, la Revolución Mexicana propuso a la educación formal, escolarizada, como el máximo instrumento, se necesitaba un pueblo que supiera leer, escribir y hablar un mismo lenguaje para que se “entendiera”. Terminado el conflicto los revolucionarios propusieron se redactara una ley que estableciera las bases de la política educativa que se había gestado, claro, no sin conflictos entre las corrientes políticas, y quedó así cimentada la construcción de la política educativa del México contemporáneo, libre, laica y sujeta a la vigilancia oficial (centralismo). Con el fin de tener un sistema que condujera al país hacia formas de organización más “democráticas” y “justas”.

Según los historiadores, posteriormente, durante el gobierno de Carranza, la educación elemental se pone en manos de las comunidades y los gobiernos locales, con lo cual se ocasiona un retroceso a la educación nacional, debido a que localmente no se

contaba con lo necesario para mantenerla, ni material ni socialmente. Cuatro años más tarde, en 1926, se inicia la llamada época de oro de la educación en México, cuando se funda la SEP, y teniendo a José Vasconcelos a la cabeza se inicia una importante campaña contra el analfabetismo y en pro de dar una “identidad” al pueblo mexicano, al mismo tiempo que propone un “nacionalismo que partiera del mestizaje”, como fuente de conciencia histórica, aunque por supuesto *abierto a lo universal*, a partir de una corriente humanista que considerara al hombre en su totalidad, y que concibiera a la educación más allá de la escuela, como la creación de un clima propicio a los valores que ésta se proponía desarrollar. Su labor fue continuada por el siguiente Secretario de Educación, durante el gobierno de Calles, que comprendió la urgencia por incrementar la educación en el campo. Después de la guerra cristera, la facción revolucionaria refuerza sus doctrinas mediante una reforma al artículo 3º Constitucional, y sustituye la palabra laica, por el término socialista, pues es entonces cuando se adopta la ideología de esta corriente para dirigir a la educación, encabezada por Narciso Bassols, desde el gobierno interino de Abelardo L. Rodríguez e implantada propiamente durante la administración de Cárdenas. A través de ella se intentaba combatir el fanatismo y los prejuicios, para lo cual la educación tuvo que organizar sus enseñanzas y actividades de forma que permitiera crear en la juventud un concepto “racional” y “exacto” del universo y de la vida social.⁷³ Pero como la educación en México se ha implantado conforme a las ideas y creencias, en su mayoría, de los Secretarios de Educación u hombres responsables de la misma, la reforma terminó por estorbar, y para la administración de Avila Camacho, se proponían a las instituciones, entre ellas la educación, como la fuente de “concordia” y “progreso”, y en este contexto nuevamente se reformó el 3º constitucional, y la educación impartida por el Estado ahora debía ser democrática, nacional, solidaria, gratuita y obligatoria. Con lo cual nuevamente se buscaba integrar al pueblo, además de justicia social, igualdad de derechos, en fin, directrices fundamentales, que con ligeras diferencias se intentan conseguir hasta nuestros días.

⁷³ Ibid., p. 7.

Durante la década de los 40's, la educación nacional se ve influenciada por dos filosofías e ideologías, la neopragmatista y la neopositivista. Las cuales conducen a la tendencia desarrollista que pretende incrementar la productividad con base en el énfasis de enseñanzas tecnológicas y científicas. A partir de aquí, y en concordancia con las políticas educativas desprendidas de ambas filosofías que el mundo internacional adopta, se realizan las reformas educativas acordes. Y cada gobierno en turno desde entonces hasta el presente, “elabora” y precisa las orientaciones que normarán al sector educativo, congruentes, sin descuidar los marcos legales, con su línea política.

Así, en el período del régimen de López Mateos, se propone el Plan Nacional para la Expansión y el Mejoramiento de la Enseñanza Primaria (Plan de Once Años), con lo que se logra la expansión cuantitativa de la enseñanza básica y la modificación de algunos programas de estudio de la educación básica, media y normal, y por su puesto, la institución oficial de los libros de texto gratuitos. Aunque también es en este período donde se “encara” el problema tradicional de la insuficiencia de servicios educativos, y se reconoce que la solución no podía limitarse a un sólo periodo presidencial; por lo demás, las antiguas bases siguieron imperando.

El gobierno de Díaz Ordaz, fue el continuador del Plan de Once Años, con lo que se logró un ensanchamiento de la pirámide educativa que vendría a ser “irreversible” y que buscaría nuevas formas de cooperación ciudadana para poder sustentar las demandas en la educación media y superior. Aquí, se intentó entre otras cosas, unificar la enseñanza media en sus dos niveles, adjudicándoles el carácter de ciclos ambivalentes tanto intermedios como terminales; y se organizó el servicio nacional de “orientación vocacional”. En los salones de clases se implantaron los métodos del “learning by doing” (con ideología inspirada en J. Dewey), que Norteamérica ya había puesto en marcha desde principios de siglo, y que permanecieron en muchas instituciones educativas de nivel medio superior y superior en los años siguientes. Una profunda crisis de “confianza”, con amplias repercusiones en la educación, como sabemos, señaló el fin de este periodo y el inicio de una política de “apertura” a las demandas de las comunidades académicas y educativas.

En la administración de Echeverría, el gasto educativo aumentó, y adquirió un carácter prioritario, y ante la insuficiencia del sistema escolarizado, se expidió la Ley Nacional de Educación para Adultos, que preparó formas de enseñanza extraescolar y sistemas abiertos para compensar, complementar y suplir las carencias de la educación. Además se realizaron modificaciones a la Ley Federal de Educación de 1942, lo que dio origen a una amplia Reforma Educativa, con la consecuente modificación de los planes y programas de estudio de la educación básica, y hasta de los libros de textos. Se llevaron a cabo varias Resoluciones en materia educativa y se crearon los colegios de Ciencias y Humanidades y de Bachilleres, y además se sentaron las bases para la apertura de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales para los estudios “avanzados”. Además, en este periodo se presentó un proyecto de ley federal de educación con el fin de suplantarse a la expedida en 1941, con lo cual se incorporaron y se “afianzaron y aclararon” algunas concepciones, como la idea de que la educación es el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura por ejemplo, un proceso que se mostraba con carácter de “permanente”, pues desde tal lógica contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, siendo “determinante” para la adquisición de conocimientos y formación de los hombres con “conciencia crítica, tolerancia, respeto...”, entre otras cosas más.

Durante el gobierno de López Portillo, se propuso el Plan Nacional de Educación que tenía como fin, entre otras cosas, impartir una educación para “todos”, objetivo que “eleva” la cobertura de acceso a la educación primaria y que “impulsa” los sistemas abiertos de enseñanza y la ampliación del uso de los medios de comunicación para éste fin, pero que parece quedarse “corto” en cuanto a la mejora de la calidad de la enseñanza, según la literatura oficial.

Por su parte, el sexenio de De la Madrid, emprende lo que se conoce como “revolución educativa”, que se encontró matizada por la crisis económica que desde entonces padece el país. Con él se introducen de una manera mucho más abierta y marcadamente los “adelantos científicos y tecnológicos” de la época en la mayoría de los niveles de la educación, sobre todo en la educación media superior y superior,

aspecto que se relacionaba con la intención de que estos niveles mantuvieran una mayor vinculación con el mercado de trabajo. Aunque también es en este periodo donde se encuentra un “descenso” en la “matrícula estudiantil”, como consecuencia de la crisis económica, muchos dejan de estudiar para insertarse en el mercado de trabajo.

De lo aludido hasta este momento, se entiende que parte de la ideología oficial que sustenta a los planes y programas de estudio, se basan en el 3° constitucional; en todos se expresan los propósitos de ampliar la cobertura educativa a “todos”, de mejorar su calidad para alcanzar la “promoción personal”, la “transformación social”, “justicia”, “equidad”, etcétera, aspectos casi “inalcanzables” cuando se contrastan con la realidad social que se comenzó a gestar desde hace muchos años, cuando viven en la marginación un alto número de mexicanos, cuando tenemos profundas desigualdades, pobreza extrema... y cuando muchos no han podido concluir ni la primaria que se supone que constitucionalmente es gratuita y obligatoria.

Los últimos tres sexenios se han distinguido porque a partir del régimen de Salinas de Gortari se emprendió el camino hacia la “modernización e integración educativa”, en donde la educación viene a ser el instrumento supuestamente “transformador del país, y de los mexicanos”. Y aunque esto es definido como un proyecto “sensible” a las demandas sociales, atento a los problemas nacionales y acoplado a los propósitos del “desarrollo” del país, parece responder a otro tipo de intereses, intereses de minorías del poder local e internacional. Sin embargo, a través de ella se pretende asegurar “calidad”, “eficiencia” y “cobertura”,⁷⁴ además de promover el pensamiento “crítico y creativo” de los alumnos, actitudes de búsqueda y las metodologías de investigación para conocer la realidad y para que los individuos aprendan a aprender. Esto, para poder avanzar en el “desarrollo”, en la “democracia” y en la “justicia social”.

El “programa para la modernización educativa” subraya por ejemplo, la prioridad de la “universalización de la primaria completa y los esfuerzos por llevarla a

⁷⁴ Ibid., pp. 11-12.

zonas marginadas, desde las urbanas hasta aquellas donde exista población indígena, ya que según esta visión, la educación es <<indispensable>> para poderse incorporar a la vida social y productiva del país, pues el programa considera a la educación básica no sólo como un “escalón” que conduce hacia grados superiores, sino también como una etapa completa y “suficiente” que puede ofrecer elementos para vivir “mejor”; y que al mismo tiempo contribuye importantemente para “homogeneizar” a la nación. “Homogeneización”, que se restringe a aquellos que por sus “capacidades”, “naturaleza”, etcétera, han “podido entrar” en tal plan.

Por último, es importante tener presente, que los “sucesos” más o menos recientes en cuanto a las relaciones económicas y políticas que México ha mantenido con otros países desde por lo menos hace cuatro sexenios, es lo que en parte ha traído una serie de demandas para la educación formal mexicana importantes, entre éstas, la adopción de lineamientos educativos internacionales que coadyuven con el cumplimiento del objetivo de “modernizar” a México, con todo lo que esto implica, de ahí que no sea extraño que actualmente nos encontremos con la exigencia de una formación de recursos humanos eficientes que sean capaces de promover una participación pública responsable para contribuir a mantener y fortalecer la “identidad nacional” y para reproducir la cultura que México ha heredado, es decir, una formación de ciudadanos “cultos” y productivos al “máximo”, a fin de que México participe en “mejores condiciones” en el mercado mundial...

El recorrido histórico que hemos realizado ha sido con el fin de identificar algunos postulados ideológicos “generales” que han instituido y guiado lo que hemos llamado “educación formal” a lo largo de la historia de occidente, y que en última instancia nos han puesto en contacto con los valores que se han construido y constituido en torno a ella, y con los propósitos e intenciones a los que ha servido.

Durante la revisión observamos, una educación formal que ha sido concebida y asumida por las mayorías como un instrumento importante a través del cual se puede adquirir cultura, conocimientos, habilidades, etcétera; como el medio “fundamental” que

ha permitido tanto el “desarrollo individual”, “social”, “político” y “económico”, como “bienestar”, “estabilidad”, “movilidad social” y hasta “dignidad y completud humana”, entre otras cosas. Pensamientos que hemos visto convertirse en paradigmas determinantes en la visión occidental sobre la educación, al mantenerse por siglos en las estructuras fundamentales de ésta. Pero que también vimos descender desde los grupos de poder dominantes en las diferentes épocas, y ser asumidos y reproducidos por las mayorías en el afán de alcanzar lo que se promovía. Y es que si bien se ha tenido presente a la educación como un proceso que ha permitido “socializar”, “integrar” y “culturar” a los hombres, entre otras cosas, para los grupos de poder esto ha permitido el control y el dominio sobre sus subordinados.

En ese sentido constatamos la manera en que la educación formal al no transmitir exclusivamente conocimientos y destrezas "neutras", sino también <<ideologías>>, ha sido no sólo portadora, sino también transmisora y reproductora de valores, tales como los que hemos revisado durante el capítulo, algunos de ellos mostrados explícitamente, algunos apenas entre líneas; mismos que han contribuido a canalizar y dirigir a los individuos hacia diversos papeles y roles sociales, jugando un papel preponderante como principios rectores de preferencias, creencias, actitudes, ideas, representaciones, hábitos, formas de relación, marcos de referencia, etcétera, en cada individuo. Por ello, al mismo tiempo han favorecido a que la educación se haya erigido no únicamente como instrumento legitimizador de las condiciones sociales existentes, sino también como la “mejor opción”, o por lo menos, de las más reconocidas para “estimular” los aparentes “cambios” dentro de las sociedades, entre otras cosas. Valores que como hemos visto, han sido transmitidos históricamente a través de las generaciones, y que si bien para cada época y sociedad han poseído una forma y un perfil valorativo propio, éstos parecen haber ido más allá de sus tiempos y sociedades al encontrarse aún como pilares fundamentales de los discursos oficiales sobre educación, al estar inmersos en “modelos y lineamientos educativos” que han sido adoptados y reproducidos por sociedades como la nuestra.

Ahora bien, la revisión realizada nos ha permitido identificar que cada proyecto "educativo", que la educación formal en general y que el "acto educante" mismo, se encuentran sustentados en las distintas ideologías, y que esto implica implícita o explícitamente la presencia de valores que, a su vez han dado sentido y dirección a los propósitos e intenciones a los que ha servido la educación. En ese sentido, en nuestra revisión encontramos por ejemplo un conjunto de valores de la educación que se dirigen a "completar una humanidad", a fomentar un "bienestar social", en donde se incite la "razón y el pensamiento lógico", etcétera, valores que nos ponen en contacto con un sentido "humanista", y que pueden identificarse desde la época clásica propiamente, hasta nuestros días; pero también observamos un sentido "mercantil", con lo que se ha pretendido generar "habilidades productivas y utilitarias", que coadyuven en un "desarrollo económico y social", entre otras cosas. Valores que simplemente han sido expresiones ideológicas, acordes con los propósitos e intenciones tanto de los grupos de poder como de quienes los han recibido y asumido siguiendo los discursos oficiales. Propósitos e intenciones que han llevado a la formación de tipos de individuos. Una formación que en consecuencia, ha tenido que ver con las ideologías y los discursos de las clases en el poder, como hemos visto, de ahí que entonces llegar a ser "sabios", "cultos", "ciudadanos", "hombres completos", "hombres de fe", "hombres libres", "hombres humanos", "hombres útiles", "hombres productivos", "razonables", "lógicos", "nacionalistas", etcétera, según la época, así como "esclavos", "subordinados", "hombres indignos", "bárbaros", "herejes", "mansos", "estúpidos", "inútiles", "tontos", "retardados", "anormales", entre otras cosas, no ha sido producto de la "naturaleza", ni del "destino", sino de la transmisión y asunción de tipos de valores, de preceptos y de principios ideológico-morales y conductivos que han configurado la educación en general, además claro, del proceso de enseñanza-aprendizaje de distintos tipos de habilidades, actitudes y conocimientos "necesarios"; valores que han servido como referentes para poder calificar y ordenar a los individuos, y que en los siguientes capítulos veremos con más detalle.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN FORMAL EN LA SOCIEDAD ACTUAL COMO DEPOSITARIA DE UN CONJUNTO DE VALORES “MERCANTILES” Y “HUMANISTAS”

“...Educar a grandes sectores no era una tarea simplemente instructiva, sino que se trataba de difundir masivamente valores y formas de comportamiento (y una concepción del mundo... la gran tarea civilizadora)...” Puiggrós Adriana.¹

Para continuar con este segundo capítulo, es fundamental analizar y determinar la manera en que se concibe a lo que se llama “valor(es)”, en la medida en que ello permite comprender la postura analítica desde donde se exploran, y desde donde se parte para continuar con el trabajo de reflexión y análisis respecto al costo(s) y efecto(s) psicológico(s) que podemos encontrar con relación a la apropiación, asunción y reproducción de los valores que en el presente trabajo se abordan.

Comenzaremos con aclarar que por “valor” se entiende de manera general, que éste, cualquiera que sea, no existe por sí mismo, en tanto no descansa en un depositario, y no es hasta que aparece en éste, cuando sólo puede llegar a vislumbrarse como una cualidad o “propiedad” del mismo, de ahí que de acuerdo con Frondizi,² los valores sean meras “posibilidades” que no poseen una existencia real, sino “virtual”, una existencia que encontramos en el plano de las realidades humanas, por tanto de existencia <<subjetiva>> y construida. De esta manera los valores se conciben relativos, circunstanciales, cambiantes y pertenecientes al ámbito psíquico del ser humano.

¹ Puiggrós, Adriana. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. p. 103.

² Frondizi, Risieri. (1986). *¿Qué son los valores?. Introducción a la axiología*. pp. 15-19.

Frondizi refiere que los valores son cualidades <<estructurales>>, diferentes de las cualidades “primarias” (cualidades fundamentales, sin las cuales los depositarios no podrían existir) y de las “secundarias” (cualidades sensibles, como el color, el sabor, el olor, etcétera). Ver *el valor como cualidad estructural* en Frondizi, Risieri (1986). *Op. cit.*, pp. 160-168.

Ahora bien, hablar sobre valores en general, en este caso sobre aquellos que se relacionan con la educación formal, y además tomar una “posición” respecto a éstos, es decir, desde donde se “observan, abordan, reflexionan”, es bastante complejo. En la medida en que por un lado, éstos se encuentran sujetos a múltiples “determinaciones”, confluyen por ejemplo, el tiempo histórico en lo que respecta a su transmisión, apropiación, asunción y reproducción; las características de los actores o personas, tanto de aquellos que los “echaron a andar” como de quienes los llegan a asumir y reproducir; las condiciones sociales, el medio familiar, político, económico, religioso, entre otros; y por otro, en la medida en que hablar sobre ellos nos lleva a identificarlos y cuestionarlos desde lo propio.³ Sin embargo, atender a los valores es relevante en tanto que refieren a “principios básicos” que pueden transmitir, dirigir u orientar preferencias, compromisos, creencias, actitudes, representaciones, hábitos, ideas, costumbres, tradiciones, motivaciones, pautas de conducta, modos de elección de las opciones de vida, formas de relación y exclusión, responsabilidades sociales, además de guiar al mismo tiempo, toda una gama diversa de procesos que ocurren en las sociedades, como la consecución de fines, o la adopción de criterios de evaluación para juzgar tanto a individuos como metas sociales, y hasta los medios empleados para alcanzar resultados, entre otras cosas. Por tanto, analizarlos da cuenta en parte, de cómo se constituye un tipo de vida social, en un conjunto de circunstancias y eventos específicos, en un punto de la historia.⁴

Esta concepción nos permite entender que los valores se relacionan íntimamente con la existencia propia de cada persona, con su realidad y su universo simbólico;

³ Además de que aún continúan las discusiones teóricas entre los filósofos y axiólogos, respecto a qué son los valores, cómo entenderlos, dónde se generan, para qué, si son “objetivos” o “subjetivos”, etcétera, discusiones que en muchos sentidos originan confusiones.

⁴ Muñoz, G. Humberto., Franco, T. José Luis. y Varela, P. Gonzalo. (1996). Los valores educativos y el empleo en México. pp. 13-16.

Se dice inclusive, que la aceptación de ciertos tipos de escalas y conjuntos de valores suele entenderse como expresión de una “integración social”, y que la frecuencia e intensidad con la que se comparten diversifican y dividen a los grupos entre sí. Además de que permiten la fundación de Instituciones, la creación de consensos entre diferentes grupos o clases sociales, la posibilidad de compartir objetivos comunes y aceptar como legítimas las formas de organización social existentes, etcétera; pues en general, “las comunidades” elevan ciertos comportamientos, actitudes, ideas... a categorías de principios rectores de la sociedad como valores, que son preservadas y difundidas a través de las generaciones por las mismas instituciones que “crean”. En ese sentido, los valores, de acuerdo con Sañudo, vienen a ser “formas comunitarias de vida” por medio de los cuales se moldea a una sociedad. Bartolomé, M., Ferreiros, P.,

afectando su conducta, configurando y moldeando tanto sus ideas y pensamientos, como los procesos cognoscitivos en general, e influyendo en la construcción de sus sentimientos y emociones, etcétera.⁵ Por ello es que se conciben como “entes” (ya que de acuerdo con la visión axiológica no son ni cosas, ni vivencias, ni esencias, ni ideales, sino simplemente “valores”), estructurantes y estructurados en condiciones tanto “subjetivas” como “objetivas” de los sujetos sociales. Aunque la proporción de “muestra” de estas caras de “objetividad” y “subjetividad” parecen variar dependiendo del tipo del valor, para quién se decide, para qué, entre otras cosas. La cara “objetiva” se comprende al pensar al valor o valores como anteriores y preexistentes al sujeto que los percibe, pero no porque tengan existencia propia, sino porque socialmente han sido ya “objetivados”, captados, transmitidos, reconocidos y reproducidos a través de las diferentes instituciones y en general de los diversos procesos y prácticas sociales. Mientras que la cara “subjetiva” nos permite pensar que si bien algún valor “preexiste”, éste se “actualiza” o “comienza a existir” para alguna persona, sólo en función de que lo valore, lo “capte”, y aprenda a “dar cuenta de él”, que lo “adjudique, ni egue o, crea para sí”, lo cual nos llevaría a su vez a pensar que no es posible quizá separar tajantemente el “valor” de la “valoración”; se reconocen los valores, mientras se realizan “valoraciones”,⁶ esto entendido en la medida en que los valores mismos son los que proporcionan los criterios para juzgar y escoger entre las alternativas propuestas, y que en última instancia nos permiten “valorar”, aspecto que nos habla entonces del elemento “intersubjetivo” que implica tal acción, y que además pone al sujeto o sujetos en relación con el valor y con el objeto depositario,⁷ en circunstancias y condiciones fisiológicas y psicológicas individuales, sociales, culturales e históricas, en donde el valor o valores sólo van a tener existencia, relevancia y sentido, de manera compleja y heterogénea, dentro de esas situaciones concretas y determinadas.⁸ Sin embargo, es pertinente señalar

Fondevilla, J. M. y Morilla, M. (1985). Educación y valores. p. 32.; Sañudo, Lya. (1998). “Valores y calidad en la educación”. En: Sinéctica, 12 (Enero-Junio), pp. 42-48.

⁵ Carreras, et. al. (1996). Citado en: Sañudo, Lya. (1998). Op. cit., p. 42.

⁶ Es importante que no se confunda la valoración con el valor, el valor (la “cara objetiva” como la hemos entendido), es “anterior” a la valoración, de lo que ya es objetivado, y si bien no se puede separar enteramente al valor del hecho psicológico de la valoración, tampoco se pretende reducir el valor a la valoración.

⁷ El depositario, sostén o portador, es por lo general de orden corporal, una piedra, una tela, un cuerpo humano, etcétera. Frondizi, Risieri. (1986). Op. cit., pp. 12-13.

⁸ Sañudo, Lya. (1998). Op. cit., pp. 41-45.

que su reconocimiento al menos, será el que “permita” compartir con la comunidad que los hace propios y reproduce.

El tener presente lo anterior implica reconocer que los valores son construidos, transmitidos, apropiados, asumidos, y reproducidos, tanto institucional como individualmente. Y en ese sentido las instituciones como la educación formal, como hemos visto, no están exentas de ser portadoras, transmisoras, reproductoras y legitimadoras de éstos, en tanto que promueve resultados estimados o deseados socialmente a través de los mismos valores, entre otras cosas, que además dan sentido a muchos otros ámbitos sociales, y que como expresiones ideológicas, están acordes con propósitos e intenciones tanto de los grupos de poder como de quienes los asumimos y reproducimos, como ya lo habíamos comentado.

Dicho lo anterior, a continuación se expone la manera en que observamos a la educación formal como reproductora y legitimadora de los valores que a través de la historia se han establecido, concretamente y en la actualidad, como depositaria y transmisora de un conjunto de valores de carácter “mercantil” y “humanista”.

La educación como reproductora y legitimadora de valores establecidos

En el primer capítulo, seguimos entre líneas la construcción y constitución de un conjunto de valores estructurales “de la educación”, que se han consolidado y transmitido históricamente, y que si bien han poseído formas, valoraciones y significaciones propias según la época y sociedad, en contraposición con varias visiones, éstos parecen continuar sustentando tanto las condiciones existentes, como los discursos oficiales que sobre educación encontramos, y que han dado sentido y dirección a la educación misma. Inclusive, observamos la legitimación de tal institución a través de la transmisión y reproducción de tales valores, en la medida en que por medio de ellos se difundieron “necesidades e intereses”, que por supuesto sólo podían satisfacerse y cumplirse al acceder a ella.

Actualmente, los valores asignados a la educación formal, continúan, como hemos dicho, configurando la visión social que de ella se tiene, de hecho, se persiste en concebirla como el medio que saca a la gente de su "ignorancia" y "subdesarrollo", permitiéndole acceder a un estado de "ilustración" y "civilización", al proporcionarle destrezas, conocimientos, etcétera, sin mirar en muchos casos, las implicaciones de tal concepción, pues nos lleva incluso a considerar "costos psicológicos" por apropiarse, asumir y reproducir las diferentes ideas, representaciones, actitudes... que ésta difunde, desde el aprender a vivir bajo estatutos de poder incuestionables, hasta el adoptar comportamientos y pensamientos específicos socialmente aceptados y validados a fin de cumplir con las exigencias y demandas que permiten sobrevivir en las diferentes sociedades por ejemplo. Por ello, al tener presente que la educación formal porta valores, entendemos que quizá su principal función no es la transmisión de conocimientos,⁹ destrezas, habilidades, etcétera, sino la legitimación y reproducción de valores, a través de los cuales se puede dirigir la conducta, el pensamiento, las emociones... de los individuos. En ese sentido quizá Carnoy,¹⁰ le atine al pensar que el proceso educativo es una especie de proceso "alquímico" que produce un "nuevo" tipo de hombre, o mejor dicho "tipos de hombres", según el caso, pues a esto le anexamos que desde siempre la educación formal ha sido excluyente, en el sentido de que en ella sólo se forman individuos con "cualidades necesarias"; y clasista, en el sentido de que se presenta en "dos versiones", una educación para los ricos o clases dominantes y otra para las mayorías "convenientes".¹¹ Y por supuesto, esta formación de "tipos de hombres", porque los valores finalmente "forman", se construye y configura de acuerdo con las demandas creadas y propuestas por los discursos dominantes, por los grupos de poder económicos, políticos e ideológicos, por nombrar algunos, con lo cual la supuesta

⁹ Por "conocimientos" se entiende, de acuerdo con Bourdieu, a todos aquellos "esquemas o sistemas de significación socialmente construidos y subjetivamente incorporados como estructuras complejas de representaciones cognitivas y valorales de aspectos significativos de la realidad" producidos y comunicados selectivamente y de forma intencionada. Bourdieu, P. Citado en: Orozco, Humberto. (1998). "El globo aerostático. La educación en el mundo de la globalización y la pulverización". En: Sinéctica, 12 (Enero-Junio). p. 54.

¹⁰ Sañudo, Lya. (1998). Op. cit., p. 16.

¹¹ Hacemos alusión a esta última palabra para no olvidar que también (al menos en nuestro país), existen otras poblaciones que parecen ser aún más discriminadas que las "mayorías", aquellas que parecen existir para el poder sólo en los discursos, como en el caso de muchas etnias indígenas por ejemplo, aunque ¿quién sabe que tan conveniente resulte en realidad tenerlos marginados?...

preparación "neutra" de individuos viene a ser un mito más, pues finalmente se da en términos de lo que es conveniente a tales grupos.

Así, la formación de "rasgos humanos" específicos que los "preparan" para las funciones que la "sociedad" en la que viven les exige, para que puedan encajar y servir a las instituciones y organizaciones a las que "pertenecen", conlleva la legitimación y reproducción de valores. Cuando decimos y creemos que la educación formal, o en otros términos, que una sociedad educada, contribuye con la "estabilidad social", con la producción económica, y la generación y aplicación de conocimientos, etcétera, que permite salir a la gente de su "ignorancia" y "subdesarrollo", y le hace "ascender" a un estado de "ilustración" y "civilización", se esclarece no sólo la legitimación de la que goza la escuela, sino también el vínculo que existe entre ella y las estructuras económicas, políticas, sociales, ideológicas y el individuo.¹²

En ese sentido los valores de la educación formal que actualmente observamos se transmiten, legitimizan, asumen y reproducen en el marco y según las demandas que el sistema económico-político-ideológico-social imperante propone, y que en todo caso los construye y reconstruye continuamente.¹³ Por ello es importante tener presente que los valores de la educación que actualmente se promueven, si bien la mayoría se han heredado históricamente, los sentidos y direcciones de éstos, están destinados a servir a propósitos e intenciones que el sistema actual posee, y que por cierto, en el fondo tampoco parecen haber cambiado mucho, como veremos más adelante. En consecuencia, consideramos a los valores de la educación formal actual que observamos, como valores

¹² Carnoy, Martin. (1988). *Op. cit.*, pp.12-13.

¹³ Decimos que el sistema económico-político-ideológico-social imperante los construye en la medida en que hemos visto que los valores se han ideado y propuesto desde los discursos de los grupos de poder que representan a tal sistema. Aspecto que también vimos que se ha heredado históricamente y que ha permitido la promoción "legítima" de valores a las diferentes sociedades, especialmente a las que se subordinan a tales grupos. Con esto no queremos decir que los individuos que los apropian, asumen y reproducen sean "entes pasivos", sin capacidad de construir una posición respecto a los valores que se propagan, y mucho menos que los reciben y reproducen exactamente igual como se promueven, pues recordemos que en la transmisión, apropiación, asunción y reproducción de valores, confluyen diferentes aspectos, como el tiempo histórico, el espacio, las características individuales y de los distintos grupos sociales, los contextos en donde se desarrolla el individuo, etcétera. Pero que al ser contruidos (los valores), difundidos y en muchos sentidos impuestos, ha sido prácticamente inevitable el reconocimiento social de éstos, y su consecuente transmisión y reproducción tal como se establece.

que “surgen” en el marco de la adopción de la supuesta “modernidad” y con el sistema capitalista y sus “fases” posteriores.¹⁴ Pues recordemos que la consolidación y el desarrollo de las instituciones que llamamos escuelas y que lógicamente sirven para la impartición de la educación formal propiamente, se relacionan con ambos aspectos mencionados.¹⁵ Veámoslo más claramente.

Con el advenimiento del capitalismo en un primer momento y posteriormente de su fase ulterior la globalización, que por cierto llevó a la implantación del neoliberalismo en varias naciones, la concepción de una “formación” a través de la educación formal que hemos mencionado, fue asimilándose y adecuándose gradualmente a los requerimientos y demandas de la lógica de tal “estructura” ideológica, política, económica.¹⁶ Si se podía pasar de la “ignorancia” a la

¹⁴ La modernidad ha sido definida como un proceso sociohistórico que enmarca una determinada condición social, con componentes políticos, culturales, económicos, etcétera. Hasta el día de hoy, los teóricos discuten sobre los límites exactos de este período que se ubica en el tiempo histórico; sin embargo, la mayoría sitúa su comienzo en torno al movimiento de la Ilustración o Iluminismo, en la llamada “era de la razón”, y su etapa más avanzada, en el período señalado como “modernidad alta o posterior”, hacia mediados o finales del siglo XIX, alcanzando su máxima aceptación inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial. Sus principales características se reconocen y aceptan de un modo más general al tener presente que sus fundamentos se basan en las creencias que obviamente el movimiento de Ilustración aportó, como —transformar la naturaleza y lograr el progreso social mediante el desarrollo sistemático del conocimiento científico y tecnológico, así como su aplicación “racional” a la vida económica y social—, a fin de liberar a la humanidad del particularismo, del paternalismo y de las supersticiones de los tiempos “premodernos”, entre muchas otras cosas. Hargreaves, Andy. (1994). Profesorado, cultura y posmodernidad. pp. 50-51.; Habermas, Jürgen. (1988). “Modernidad versus postmodernidad”. En: Picó, Josep. (Ed.), Modernidad y Posmodernidad. p. 95.; Habermas, Jürgen. (1987). y Harvey, David. (1989). Citados en: Hargreaves, Andy. (1994). Op. cit., p. 52.

¹⁵ Con esto, no queremos dar a entender de ninguna manera que no reconocemos la existencia de educación formal antes del surgimiento del capitalismo o de la “modernidad”, simplemente que estos “sucesos” enmarcan de manera más directa, por decirlo así, nuestra educación actual. Inclusive veremos la manera que son “traídos” o “recuperados” muchos valores anteriores a estas fases, y que son utilizados para cumplir con los propósitos de tal sistema e ideología.

¹⁶ Neoliberalismo o Estado Neoliberal son términos que se utilizan para designar un “huevo” tipo de Estado, que surge en América Latina durante las últimas dos décadas, a raíz de las crisis de deuda externa que varios países latinoamericanos comenzaron a vivir, y que con la necesidad de “reorientar, estructurar y estabilizar” sus economías, adoptan el modelo neoliberal, que nace estrechamente relacionado con las experiencias de gobiernos neoconservadores primermundistas (Inglaterra, Estados Unidos, Canadá), y que promueve la noción de mercados abiertos, libre comercio, reducción del sector público, menor intervención estatal en la economía y desregulación del mercado. Además de que plantea programas de ajuste estructural, definidos éstos como una serie de programas, políticas y condiciones que recomiendan el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otras organizaciones financieras, “recomendaciones” que incluyen la reducción del gasto estatal, la devaluación de las monedas para promover las exportaciones, la reducción de aranceles a las importaciones, entre otras cosas, con lo cual se busca liberar el intercambio internacional, al eliminar el proteccionismo estatal y facilitar la influencia del mercado internacional en las economías latinoamericanas, entre otras cosas. Sin embargo, un elemento

‘‘inteligencia’’, del trabajo ‘‘torpe’’ al ‘‘diestro’’, la ideología feudal convertirse en ‘‘racional’’ y ‘‘competitiva’’, y el ser socialmente ‘‘peligroso y tradicional’’ podía volverse ‘‘ordenado y moderno’’. Mediante la escuela entonces, también la gente podía mejorar su ‘‘valor’’ de mercado, de muy poco con ninguna o poca educación escolar, a una gran ‘‘capacidad utilitaria y adquisitiva’’ con gran cuantía de educación escolar. De esta manera, como toda organización social (además de sistema económico-político-filosófico, etcétera), el capitalismo creó y modificó instituciones que sustentaron sus estructuras, y en ese sentido, hemos visto a la institución educativa ser una pieza ‘‘clave’’, al servir tanto para controlar el ‘‘cambio social’’ (para mantener el orden establecido), como para crear insumos humanos que pudieran ser utilizados con eficacia para las economías imperantes, es decir, transformar a los individuos en hombres y mujeres competitivos que funcionaran bien y creyeran en el sistema capitalista. De este modo llegó a ser la función más importante de la educación escolar en la sociedad capitalista la transformación del hombre sin ‘‘conocimientos especiales’’ en un valioso insumo para el proceso de producción y ‘‘desarrollo’’ (entendiendo la lógica de tal sistema).¹⁷

Por eso desde el discurso del capitalismo, los valores de la educación formal la hacen pensar como una ‘‘fuerza libertadora’’, pero esto parece ser sólo en la medida en que ayudan a funcionar en sus estructuras establecidas, aunque tal funcionamiento conlleve la limitación de los hombres a encajar con mayor ‘‘perfección’’ en sus valores y

esencial para comprender el desarrollo del neoliberalismo nos lo da la globalización del capitalismo, el cual es un fenómeno que se basa en una transformación que altera los principios del funcionamiento del capitalismo característico de los pequeños productores, y que se ha ido desarrollando progresivamente a través de varios procesos que los analistas han identificado como expansión imperialista (última fase del capitalismo según la visión de Lenin); capitalismo monopólico (analizado por corrientes teóricas vinculadas con movimientos izquierdistas en Estados Unidos), entre otros. No obstante, en términos generales resulta de políticas de integración financiera y comercial combinadas con un uso intensivo de las telecomunicaciones y tecnologías, a través de lo cual se auspicia el desarrollo de acuerdos internos entre los Estados-Nación (firmas), y que por lo menos en países como el nuestro, permite el acceso a ámbitos que debieran ser de estricta incumbencia nacional, como los sistemas educativos por ejemplo. Pero mientras globalización no puede considerarse equivalente a neoliberalismo, este proporciona un marco clave para la transformación neoliberal. Torres, C. Alberto. (1998). ‘‘Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina’’. En: Perfiles Educativos, XX (81), pp. 8-9.; Orozco, Humberto. (1998). Op. cit., p. 54.; Didou, A. Sylvie. (2000). ‘‘Globalización y educación: una interrelación multifacética’’. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXX (1), p. 68.

¹⁷ Torres, C. Alberto. (1998). Op. cit., pp. 8-9.

normas, es decir, funciona el que es más “racional, más competitivo, más sensible a las fuerzas del mercado y al ámbito social y económico” dentro del marco capitalista, etcétera. Y en ese sentido, si la escuela parece contribuir al “desarrollo individual y colectivo” lo hace únicamente para quienes contribuyen a los incrementos “individuales y colectivos” de producción material, y de capital, que por cierto no son la mayoría, en la medida en que el proceso de “selección escolar” empieza, como ya hemos dicho, no habiendo escuela para todos. No obstante es importante que se tome en cuenta que la educación en tal sistema, intenta convencer y reforzar, a través de los valores que transmite, las creencias de que éste es básicamente “sano”, y que el papel que se nos ha asignado es el que debemos desempeñar. Mediante tal acción que según Fanon, Memmi y Mannoni,¹⁸ conduce a un “colonialismo”, definido como una relación psicológica entre seres humanos que representan distintos papeles. En donde el colonizador, como tal, considera al colonizado no sólo desprovisto de derechos políticos por no ser de la misma categoría, sino también incivilizado, salvaje, primitivo, tradicional, etcétera, se intenta dirigir y mantener bajo dependencia y enajenación a los individuos, aspecto en el que hondearemos más adelante.

Ahora, si bien el sistema capitalista (hablando de él de manera global, o sea entendiéndolo hasta su última fase), enmarca los actuales valores de la educación formal, no nos “olvidemos” de los discursos que de acuerdo con tal sistema se configuran, como los de la “modernidad”, “posmodernidad”,¹⁹ “postcapitalismo”, del “positivismo” y “neopositivismo”,²⁰ que parecen “complicarnos” aún más las cosas, en

¹⁸ Fanon, F. y Memmi, A. (1968); Mannoni, O. (1950). Citados en: Carnoy, Martin. (1988). *Op. cit.*, cap. 1.

¹⁹ Al igual que el término modernidad, la palabra posmodernidad intenta describir una condición social que comprende determinadas pautas de relaciones sociales, económicas, políticas, culturales, mismas que de acuerdo con Aronowitz y Giroux, han llegado a caracterizar la época del capitalismo e industrialismo globales. Inclusive se dice que constituye una extensión e intensificación de las condiciones que la precedieron y no algo profundamente nuevo. Sus características definitorias más importantes tienen que ver con el fenómeno de la globalización de la actividad económica y el modelo de producción y consumo reconocido como de “economías flexibles”; con los avances en la producción e intercambio de información, con las telecomunicaciones y los avances tecnológicos y científicos, entre otras cosas. Aronowitz, S. y Giroux, H. A. (1991); Giddens, Anthony. (1990); Harvey, D. (1989); Schlechty, P. (1990); Bell, D. (1991). Citados en: Hargreaves, Andy. (1994). *Op. cit.*, pp. 65, 71, 74-78.

²⁰ El “postcapitalismo”, se define como una nueva forma de ver y de entender los procesos económicos, que se supone “feinara” en el siglo XXI, en la medida en que plantea que el recurso económico básico — los medios de producción— ya no es el capital ni los recursos naturales, ni el trabajo, los cuales fueron los

la medida en que tales discursos se “mezclan” para sustentar y dar forma a los actuales valores, lo cual no quiere decir, que éstos sean “huevos” enteramente, como hemos venido diciendo.

De acuerdo con la revisión que hemos hecho, y con nuestra visión, actualmente parecen promoverse al menos dos "conjuntos" de valores, que se han gestado durante la historia, y que en apariencia parecen servir a propósitos e intenciones "distintos" y que por ello sus sentidos o direcciones, se presentan como "contrapartes" en los proyectos educativos actuales, a fin de que los individuos puedan seguir funcionando dentro del sistema, nos referimos al conjunto de valores que presentan una dirección “humanista”, y a aquel conjunto que sigue una dirección “mercantil”. La primera entendida como aquella que intenta mostrar a la educación como el medio que permite completar la "humanidad" de los hombres, para fomentar su "bienestar individual" a través del "cultivo de la razón”, con lo cual se logra potencializar las capacidades para percibir y transformar la realidad, etcétera; la segunda entendida como aquella que posee valores que dirigen al individuo hacia el "mercado", presentando a la educación como un

“dos polos” de la teoría económica clásica, y neoclásica de los siglos XIX y XX. Ahora es y será el “conocimiento”. Esto basados en la creencia de que las actividades científicas y tecnológicas desempeñan un papel central en la “superación del subdesarrollo”, al potencializar la capacidad de resolución de diversos problemas nacionales y la generación de dinámicas para el proceso de crecimiento y desarrollo económico a largo plazo. En donde la prioridad se le confiere al “capital humano”, pues éste constituye la base final de la riqueza de las naciones, ya que son los agentes activos que acumulan capital, explotan los recursos naturales, construyen organizaciones sociales, y promueven el desarrollo nacional. De ahí que se piense que el país que no pueda desarrollar las habilidades y los conocimientos de sus habitantes y utilizarlos eficazmente, no podrá desarrollar ninguna otra cosa. Loría, D. Eduardo. (1996). “Educación y desarrollo en México. Hacia un círculo virtuoso”. En: Revista de la Educación Superior, pp. 44-45.

Por su parte, el “positivismo y el neopositivismo”, como sabemos, son visiones que preferencian las capacidades "racionales" del hombre, el conocimiento empírico. La segunda visión que se deriva del pensamiento positivista, reduce incluso el conocimiento a dos tipos de enunciados: aquellos que expresan relaciones entre hechos que proceden de la experiencia y deben ser verificados por la misma ciencia positiva, y los que expresan relaciones puramente lógicas, que no transmiten conocimientos sobre hechos tangibles, pero que aún así, poseen validez, independientemente de la experiencia. El primer tipo de pensamiento filosófico es el que inclusive vino a legitimar la condición de la “modernidad”, al sostener la superioridad del conocimiento científico sobre cualquier otro tipo de conocimiento, al basarse en el criterio de que si se seguía el método adecuado (o sea el método científico), se alcanzaba indudablemente la “verdad”. Aunque, según algunos discursos parece ser que la forma predominante del conocimiento occidental hoy está en “crisis”, en la medida en que se ha empezado a reconocer que el “hecho” no es algo dado o independiente de la “voluntad humana”, sino algo producido e interpretado de acuerdo con determinados valores, intenciones, propósitos, etcétera. Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla, J. M. y Morilla, M. (1985). Op cit., pp. 45-46.; Escuela Nacional de Antropología e Historia. (1999). Curso de introducción a las licenciaturas, p. 202.

instrumento de desarrollo económico y social, al sostenerse en la relación educación-trabajo que de ella se desprende, como productora y reproductora de "capital humano", entre otras cosas.

El sentido ‘humanista’ de la educación for mal: sus valores

El sentido humanista que se le ha adjudicado a la educación formal según nuestra revisión, es tan antiguo como la formalización de la educación misma, y si bien lo hemos visto matizado de distintas formas, con valoraciones y significaciones distintas según las épocas y sociedades, tal sentido ha permanecido en las estructuras fundamentales de ésta, al encontrarnos con sus reminiscencias como fundamentos de lo que actualmente se llega a vislumbrar como el “sentido humanista”. Recordemos (p or sólo nombrar algunos aspectos), la manera en que desde la civilización Egipcia se concebía a la educación como “dignificadora” del hombre, o la manera en que Platón de acuerdo con Lassahn,²¹ en su alegoría de la caverna, intentó mostrar el proceso de formación del hombre como la “liberación” de las “ataduras de la caverna”, como liberación de la cautividad que suponía nuestro apego al mundo natural y de los sentidos a través de una “ascensión” del alma a las “regiones del conocimiento”, al mundo de la “razón”.²²

O la manera en que vimos manifestarse a tal sentido de una manera mucho más “visible” durante los siglos XIV y XV, al surgir el “humanismo”, caracterizado por el “redescubrimiento” del “valor autónomo” de la literatura “humana”, y por el retorno a la lectura de los clásicos a fin de sustituir la cultura hasta entonces existente, lo cual venía a ser una manera supuestamente más “humana y culta” de educar y educarse. Por ello, en

²¹ Lassahn, Rudolf. (1991). “Sobre la olvidada naturaleza del hombre”. En: *Educación (Alemania)*, 43, pp. 7-8.

²² Entendemos a este tipo de "razón" de acuerdo con lo planteado por Platón, según Lassahn, como el acercamiento y el reconocimiento de la realidad, de la verdad, del bien, y de la capacidad de aprendizaje. Destinada a hacer suya la fuerza de la voluntad y a asistir en la constitución del hombre. Función que consiste en la disciplina contra las tendencias originarias de lo animal (que se supone todo hombre posee), para poder adaptarlo a las directrices dictadas por el entendimiento. *Ibid.*, p. 8.

contra de la ‘ignorancia’, de la metodología obsesivamente repetitiva y de la disciplina ‘sádica’, entre otras cosas.

Una manera en que pudiera ‘reconsagrarse el hombre’, con su mundanidad, sus pasiones y su naturaleza. En donde la educación se dirigía hacia una supuesta ‘libre’ formación del hombre y de sus potencialidades, hacía la búsqueda de los medios que provocaran y reforzaran las iniciativas que caracterizaron y permitieron la institución de los hombres libres, y posteriormente de los ciudadanos en los nuevos Estados burgueses al llegar las revoluciones burguesas y los estados de ‘Ilustración’ por ejemplo. Estos y muchos otros aspectos que ya hemos abordado durante el primer capítulo del presente, vienen a ser las estructuras sobre las que se han concebido las formas en que se ha concretado la educación humanista y sus valores.

Como sabemos, la educación ‘humanista’ ha pretendido desde ‘siempre’ potenciar las capacidades de los hombres, hacerlos ‘libres’, ‘dignos’, con ‘inspiración’, ‘ágiles’, ‘inteligentes’, capaces de ‘disfrutar el mundo’, de expresar ‘pensamientos geniales’, ‘sabios’, ‘humanos’, etcétera, claro, esto generalmente encuadrado en ciertos modelos filosóficos o de pensamiento según las épocas, como por ejemplo los de ‘moralidad’, ‘belleza’ y ‘humanidad’. Adquirir o llegar a la estatura que permitiera ser acreedor de cualquiera de los ‘calificativos’ que acabamos de mencionar, permitía desde los tiempos del ‘humanismo’ la obtención ‘automática’ de lo que se ha concebido como ‘cultura’, y hasta ‘poder’, por consecuencia la permisión de actuar, descubrir, conocer... de acuerdo con las pautas establecidas.

Al ‘ofrecer’ lo anterior, el sentido ‘humano’ de la educación con el paso de los siglos consiguió consolidarse, legitimarse y transmitirse hasta el día de hoy como el sentido más ‘válido’, quizá ‘valioso’ y hasta ‘conveniente’ y ‘anhelado’, al suponer que éste ayudará a alcanzar los ideales que desde su institución la educación formal ha promovido, sobre todo para quienes han asumido y perseguido tales ideales.

No obstante, como bien sabemos, con la llegada del mundo ‘moderno’, mercantilizado, industrializado..., etcétera, la educación formal además de ‘presentarse’ como institución propiamente, ‘abrazó’ otros fines más de manera explícita, como el ser la proveedora de una futura fuerza de trabajo por ejemplo, y el sentido ‘humanista’ tuvo que adecuarse a coexistir y desarrollarse de manera apremiante con los otros fines que surgieron de acuerdo con el sistema político-económico-social.

Sin embargo con el tiempo, el mundo ‘moderno’, con toda su complejidad y heterogeneidad, ha mostrado sus ‘costos’ y actualmente los está cobrando en los diferentes ámbitos, por ello es que en la actualidad, el sentido ‘humanista’ ‘resurge’, o intenta cobrar mayor fuerza como ‘alternativa’, ‘contraparte’ o quizá sería mejor decir que como suplemento, frente a una educación de ‘mercado’ que de acuerdo con Barr,²³ ha llegado a despersonalizar y desensibilizar a la sociedad, debido al desarrollo tecnológico-científico e informático, que a la vez que ha impactado a la naturaleza, también lo ha hecho con las relaciones personales y sociales; llegando a proporcionar visiones fragmentadas de las realidades, y a promover la continua ‘reestructuración’ del mundo industrial y material, aún con todas las desventajas sociales y económicas que más de la mitad del mundo vive y que esto origina, entre otras cosas.

De ahí que se presente al sentido ‘humanista’ y por ende a sus valores, como el medio que puede hacer que la educación ‘vuelva’ a poner atención al ‘hombre y a sus relaciones’, como el instrumento que supuestamente permita la atenuación de la tensión entre los aspectos productivos y destructivos de la industrialización avanzada y de todo lo que conlleva. Por ello es que desde hace tiempo, instituciones y organizaciones de países primermundistas (sobre todo), así como filósofos, psicólogos, pedagogos, educadores, etcétera, han tratado no sólo de promover esta visión, sino que también han ‘construido’ discursos y hasta lineamientos que ayuden a promover los valores de la educación humanista en el ámbito internacional.

²³ Barr, Ian. (1994). ‘Sentido de pertenencia: lineamientos sobre valores para la dimensión humanista e internacional de la educación. Un proyecto Europeo’. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXIV (3-4), p. 191.

En líneas generales, actualmente los discursos de la visión ‘humanista’,²⁴ se basan en ideas que tienen que ver con el axioma de que la ‘humanidad biológica’ necesita de una ‘confirmación’ posterior, aquella que ratifique definitivamente la ‘humanidad’ del hombre. Esa ‘confirmación’ se obtiene a través del proceso educativo dentro de la sociedad, en donde se le somete al individuo a las determinaciones simbólicas, al uso de herramientas, tecnologías, costumbres, información, etcétera, no sólo dentro de instancias como la familia sino también y quizá sobre todo en estos últimos tiempos en la escuela, con lo cual no sólo se ‘reconocen las deficiencias’, sino que se trata de <<corregirlas>> para terminar con la ‘ignorancia’. De ahí que la educación se presente como el ‘acuñamiento efectivo’ de lo humano, ahí donde se supone que sólo existe como ‘posibilidad’.²⁵ En ese sentido, el hombre llega a serlo sólo a través del aprendizaje ‘humanizador’ que supone la vinculación intersubjetiva con los otros, de esto, según Savater,²⁶ se debe partir para transmitir los saberes ‘humanamente’ relevantes por medio de las instituciones sociales, entre ellas e importantemente, la educación formal.

Por tanto, el aprendizaje por medio de la interrelación con los semejantes y de la transmisión deliberada de pautas, técnicas, conocimientos y en última instancia de valores, es necesario para llegar a adquirir la ‘plena estatura humana’.²⁷ Con lo cual entonces, la educación desde esta perspectiva resulta obligada.

Ahora bien, el sentido ‘humanista’ al proponer principios básicos que refieren a la ‘perfectibilidad humana’, a la formación plena del ‘alma’, al desarrollo de la ‘razón’,²⁸ al ‘cultivo respetuoso’ de principios morales y patrióticos, entre otras cosas, nos da a entender que promueve entonces valores que van a apelar por tales principios, y

²⁴ Queremos aclarar que no se ignora que quizá haya discursos que se presuman ‘humanistas’ y que no estén totalmente de acuerdo con la descripción que aquí se hace, sin embargo lo aquí expuesto es el resultado del trabajo de la información que estuvo al alcance y de la visión de quien aquí escribe.

²⁵ Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar*. pp. 22-24.

²⁶ *Ibid.*, p. 25.

²⁷ *Ibid.*, p. 37.

²⁸ Pensemos en esta ‘razón’ como la razón ‘lógica’, definida a partir de lo ‘cognitivo -instrumental’, de procedimiento y cálculo, utilitaria, de orden, aquella que es transmitida por el pensamiento ‘positivista y neopositivista’.

que sin duda llevan a la captación, asunción y reproducción de distintas preferencias, compromisos, ideas, actitudes... que los refieren. Veámoslo un poco más claramente.

Si bien el sentido “humanista” persigue la “perfectibilidad y completud humana”, el “desarrollo de la razón”, etcétera, lo hace con base a los parámetros y puntos de referencia, de lo que es significativo y conveniente según los discursos con los que converge y que sirven al sistema ideológico-económico-político-social en el que se mantiene y desarrolla, de hecho no por nada, se propone una “confirmación” o “completud” en una institución escolar, en donde como sabemos se enseñan y aprenden conocimientos, técnicas, destrezas, que en su mayoría se sustentan en principios que tienen que ver con el pensamiento propiamente “científico”, inclusive, según esta visión, tales conocimientos son calificados de imprescindibles,²⁹ pues recordemos que desde la época de la Ilustración, con el pensamiento filosófico del liberalismo clásico, con la institución de la escuela propiamente, entre otras cosas, se comenzó a creer que el conocimiento científico y su aplicación social vendrían a brindar una educación “igualitaria” y “tolerante”, capaz de incidir en el progreso de los pueblos, aspecto que sin duda no han olvidado los que pugnan hoy por el sentido “humanista”. De esta manera al mismo tiempo que se instruye, se inculcan valores “tan humanos”, como la “verdad”, la “exactitud”, o la “curiosidad”, valores que no sólo pertenecen, devienen o se validan con el pensamiento científico positivista, sino que también lo defienden y promueven. En ese sentido, se propone lo que es “digno y necesario” para la formación de lo “humano” desde discursos científicos por un lado, pero también desde discursos que tienen que ver con una supuesta “ética” y “moralidad” por otro, y que sirven al orden establecido.³⁰ Así que en la medida, en que tal sentido incorpora abiertamente la tarea de la “formación de personalidades humanas”, lo hace con base en los modelos y

²⁹ *Ibid.*, p. 46.

³⁰ Esta visión reconoce que la educación es un proceso por el que se comunican conocimientos “objetivos” o destrezas prácticas, mismos que siempre van acompañados de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad al tener la función de hacer que el individuo encaje en ella, preparando a sus miembros del modo más conveniente para la preservación de la comunidad y no para su “destrucción”. Rocha, Eugenia. (1998). “La educación para la libertad”. En: *Sinéctica*, 12 (Enero-Junio). pp. 59-60.

pautas de reconocimiento que tales discursos promueven, a fin de obtener resultados “socialmente” más aceptables.³¹

Hoy en día quienes defienden, desarrollan y proponen el marco teórico del sentido “humanista” y sus “valores”, exponen que la educación que presenta las “huellas” de una mentalidad positivista, debería buscar la “humanización” del hombre a través de: la adquisición de procesos concientizadores de la auténtica “dignidad humana”, de una valoración positiva de la ciencia y de la tecnología al servicio total del hombre, de una educación del “ocio” que permita enriquecer el “espíritu” así como la recuperación del ritmo humano, de aquella que evite los peligros de la despersonalización humana y que enseñe a respetar los principios de “libertad, espontaneidad y creatividad”, entre otros. De una educación que ayude a descubrir el “sentido de la vida” y que apunte a crear una sociedad no violenta y de la que esté excluida la explotación, una educación que aspire a poner los medios para esclarecer las “grandes” interrogantes del género humano como: “¿qué sabemos de nosotros mismos?, ¿qué es lo que podemos ser?, ¿cuál es nuestro papel en el universo?”, etcétera, a través de lo cual se pretenden cumplir los propósitos de mantener al ser humano siempre abierto a mejores posibilidades y rumbo hacia la “excelencia humana y profesional”, al mismo tiempo que se pretende ayudar a “humanizar” los sistemas educativos, en beneficio de los jóvenes, maestros, y en última instancia de las sociedades. Pues desde este sentido la educación ha de servir para la formación y “bienestar” de las personas, tal bienestar definido en términos de la adopción de ciertos valores que “garanticen”: la sobrevivencia, la “felicidad”, la “salud”, la “amistad”, la “ayuda a los demás”, el “discernimiento” y “conocimiento”, la “conciencia”, la “realización”, la “libertad”,³² y una idea del sentido “justo” de la vida, entre otros.

³¹ Para la visión humanista la diferencia entre “lo humano” y lo “no humano”, no está en lo que se enseña (aparentemente), sino en la manera en que se imparte.

³² Es importante tener presente que tal “libertad” a la que aluden (al igual que algunos de los otros aspectos mencionados), se entiende en términos de que ésta no es a priori ontológicamente hablando de la condición humana, sino un “logro” de la integración social de acuerdo con lo establecido. En ese sentido ser libre es “liberarse de la ignorancia”, del “determinismo genético” moldeado según el entorno natural y social, sin lo cual “no podemos” innovar, ni elegir. Por ello la “importancia” de la educación racional, sin la que “no se sabría” lo que debe ser respetado y preferenciado.

Por lo anterior, el sentido ‘humanista’ promueve valores que formen a hombres ‘pensantes’, ‘íntegros’, ‘equilibrados’, ‘respetuosos’, ‘responsables’, ‘tolerantes’, ‘cooperativos’, ‘libres’, ‘autónomos’, ‘cultos’, ‘motivados’ e ‘integrados’, movidos por el ‘amor’ hacia la humanidad y guiados por la ‘sabiduría’, con ‘entendimiento empático’ de las tradiciones y culturas propias y ajenas, con ‘independencia de pensamiento’, con ‘consideración a los demás’, con ‘sentido de la justicia y de los derechos’ de los demás, con ‘capacidad crítica y de análisis’, con ‘curiosidad’, que desarrollen el ‘sentido de razonamiento lógico’ y la ‘sensibilidad’ para apreciar las realizaciones del ‘espíritu humano’ (incluido el ‘saber’), así como la ‘reflexión e indagación de fondo’, con ‘capacidad de asombro y sorpresa’ ante la realidad propia, dispuestos a aceptar los ‘enigmas’ del mundo y de la existencia como propios; un individuo que sea capaz de adentrarse en la dinámica social en la que vive de manera ‘consciente y voluntariamente’, teniendo una participación ‘activa y comprometida’ con la realización y transformación de su sociedad, con capacidad para poseer ‘libertad de iniciativa, de gestión y reacción’, y que si bien cultive el uso de la razón, también pueda poseer capacidades ‘no estrictamente racionales’ que enseñen a percibir, intuir, recrear y hasta ‘transformar la realidad’, usando la ‘imaginación’, ‘relativizando’, pero sin dejar de lado en ningún momento, el ideal de la ciencia ‘exacta y comprobable’, pues es necesario que además se mantenga el aprecio por la importancia del aprendizaje y reconocimiento de que el conocimiento es un medio para alcanzar ‘entendimientos, percepciones y comprensiones nuevas’. Todo ello con el fin de proporcionar un ‘cimiento sólido’ sobre el cual las personas basen sus ‘decisiones’ y comportamientos éticos y morales, ‘respetando ante todo el mundo en el que vivimos’.³³

De lo ya mencionado se desprende además, el propósito, de ‘universalizar’ y ‘democratizar’ la educación, y la apropiación, asunción y reproducción de los valores que se proponen son primordiales para el logro de este objetivo. Con ello se busca en un

³³ Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla, J. M. y Morilla, M. (1985). *Op. cit.*, pp. 51-53.; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1998). ‘Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Marco prioritario para el cambio y el desarrollo de la educación superior’. En: *Perfiles Educativos*, XX (79-80), p. 134.; Rocha, Eugenia. (1998). *Op. cit.*, p. 58.; Fernández, David. (1999). ‘¿Qué es la educación humanista?. Aportaciones y pendientes’. En: *Sinéctica*, 15 (Julio-Diciembre). pp. 49-50.; Barr, Ian. (1994). *Op. cit.*, p. 191-197.

primer momento, facilitar la transmisión de los valores que se exponen en el ámbito escolar para que en un segundo momento lo aprehendido en tal ámbito sea transferido a contextos sociales más amplios, y se logre desarrollar entonces una cultura universal “humanista” en donde haya “cooperación y entendimiento”, en donde la “paz”, los “derechos humanos”, la “tolerancia”, el “entendimiento internacional e intercultural”, la “solidaridad”, las “resoluciones pacíficas” de los conflictos y las “organizaciones democráticas”, sean fomentados implícita y explícitamente, aunque paradójicamente también se intente “ayudar” (pues quizá eso sólo se a en el discurso) a que cada persona “vuelva” a sus “raíces”, haciendo a los hombres más “nacionales”, más “étnicos”, más “ideológicamente puros”,³⁴ en la medida en que se pretende la humanización de las estructuras sociales, de las condiciones de vida de las mayorías, de la economía, del trabajo, etcétera.³⁵

Actualmente las versiones de la visión “humanista” se están tratando de consolidar internacionalmente, no olvidemos que incluso se han propuesto “lineamientos prácticos” para ponerlos en marcha en los diferentes sectores educativos de las Naciones que han querido aceptarlos, y que aspectos estructurales de sus discursos figuran en declaraciones de organizaciones mundiales y hasta en las de políticos nacionales, educadores, pedagogos, psicólogos, etcétera. Ahora, si bien el caso de nuestro país, no está exento de la influencia de tales discursos, en México quienes promueven el sentido “humanista”, supuestamente intentan adaptar su “cuerpo teórico” a las circunstancias populares, a las condiciones propias del país, sin “olvidar nuestra historia”.

Lo revisado hasta este momento nos muestra, y quizá a manera de paradoja respecto a lo que se propaga formal y abiertamente, que los propósitos e intenciones que el sentido “humanista” tiene para los individuos se logran finalmente a partir de una serie de “coacciones instructivas”, de habituaciones a ciertas maneras de “obediencia”, de la adquisición de ciertos tipos de conocimientos, de la apropiación, asunción y reproducción de ideas, actitudes, comportamientos... acordes con los valores que

³⁴ Barr, Ian. (1994). *Op. cit.*, p. 159.

promueve. Sentido que en la actualidad se propone como “alternativa” a la educación de nuestro tiempo, de índole tecnocrático y eficientista, pero que quizá sólo lo disfrazo.

El sentido “mercantil” de la educación formal : sus valores

El sentido “mercantil” de la educación formal lo identificamos de manera explícita con la institucionalización formal y consolidación de ésta en el mundo “moderno”,³⁶ al considerársele de acuerdo con Bolaños,³⁷ no sólo como un aparato ideológico importante en los nuevos Estados nacientes, sino también como un componente indispensable de la industrialización creciente, que exigía desde entonces cierto tipo de “recursos humanos” para mantenerse. Por lo que no es fortuito encontrarse incluso, con discursos que afirman que la institución escuela “hace” en las sociedades “modernas” por razones económicas.³⁸

En el presente trabajo, entendemos al sentido “mercantil” como aquel que permite que la educación formal se encuentre “dirigida” hacia un mercado, que los objetivos e intenciones que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje de tal institución se adecuen y sirvan a las demandas que los sistemas de producción exigen, y que en consecuencia se tenga a la educación formal como un instrumento de “desarrollo económico y movilidad social”.

Tal sentido lo entendemos sostenido obviamente en la relación educación-trabajo que hace más de dos siglos se “pactó” abiertamente en una economía de mercado, en donde comenzó a existir la compra-venta de fuerza de trabajo asalariada, y en donde la escolaridad vino a adquirir un valor monetario precisable dentro de ese mercado.

³⁵ Fernández, David. (1999). *Op. cit.*, p. 49.

³⁶ Aunque quizá se encontraba presente desde mucho tiempo atrás, pues recordemos por ejemplo, que ya en la antigua Roma, se instruían a algunos esclavos a fin de tenerlos como “inversión”, es decir, para poder alquilarlos o venderlos a precios más altos.

³⁷ Bolaños, G. Bernardo. (1996). *El derecho a la educación superior*, pp. 22-23.

³⁸ Foucault, Michel. (1990). Citado en: Bolaños, G. Bernardo. (1996). *Op. cit.*, p. 23.

Tengamos presente que la apertura de la educación formal a las “masas”, se establece en las condiciones de la modernidad. Hargreaves, Andy. (1994). *Op. cit.*, p. 50.

Con el paso del tiempo como sabemos, la relación educación-trabajo de la que hablamos, se fue consolidando mientras los modelos de producción comenzaron a basarse y a necesitar del “saber” y de sus aplicaciones, o mejor dicho del aprovechamiento productivo del conocimiento científico y tecnológico, e importantemente de la formación de individuos con ciertas actitudes, comportamientos, ideas..., que sirvieran para el sistema, supuestamente para ir en búsqueda de aumentos en la productividad, de la disminución de costos materiales, de mejoras en la calidad de bienes y servicios, de innovaciones, etcétera. Formación que sólo podía darse de manera homogénea y controlada en la escuela.

La institución escuela lógicamente se convirtió en la “entidad anexa” al mercado de trabajo, el instrumento que permitiera equipar a los individuos con los “conocimientos y capacidades necesarias”, entre otras cosas claro, para trabajar; qué mejor lugar para formar al “capital humano”, sino en una institución en donde se aprendió a transmitir preponderantemente las técnicas y el conocimiento científico,³⁹ “saber” del que idealmente se pensó y prometió que llevaría hacia el “progreso” y el “bienestar económico y social”, así como a la “felicidad” de las mayorías.

Actualmente la educación formal, es vista no sólo como un medio, sino como la “clave” para el “desarrollo” económico de los países; ⁴⁰ como el componente principal no sólo para la formación de individuos para el trabajo, sino también para el mejoramiento de otros factores que han de configurar el “bienestar económico y social” que se persigue, tanto a nivel individual como grupal, factores tales como la salud, la participación social, la democracia, el empleo, etcétera; como elemento fundamental en el desarrollo de nuevos conocimientos científicos y tecnológicos (sobre todo en los niveles superiores), con lo cual si bien se garantiza la formación de recursos humanos

³⁹ No olvidemos que prácticamente desde que surge la época “moderna”, existe una confianza casi absoluta en la ciencia, en lo demostrable, lógica o experimentalmente, en la razón reducida a lo funcional. Y que actualmente se menciona que el uso y la producción del conocimiento científico y tecnológico están en el centro del modo de producción, siendo el aprendizaje su proceso fundamental, y la educación formal el lugar más importante donde fomentarlo. Loría, D. Eduardo. (1994). *Op. cit.*, p. 45.; Kent, Rollin. (2001). “El conocimiento en la sociedad del aprendizaje”. En: *Revista de la Educación Superior*, XXX(1) (117), pp. 141-144.

para la producción de ciertos bienes y servicios, también se asegura la formación de las “masas críticas” para la reproducción de las actividades científicas como la investigación, y las plantas académicas formadoras de tales recursos.⁴¹

Es muy importante que esto que se dice respecto a la manera en que se observa a la educación formal actual según los discursos oficiales, se lea sin dejar de pensar o relacionarlo en las condiciones macroeconómicas, políticas y sociales actuales, matizadas claro, en cada Nación por sus situaciones propias, pero influidas por las políticas neoliberales, los planes globalizadores e internacionalizadores, y las características de cada uno de éstos,⁴² ya que hoy en día tales condiciones están configurando nuestra educación formal; las exigencias respecto a desempeños cada vez más competitivos en la educación, de un mayor nivel educativo para la fuerza laboral, el dominio de lenguas extranjeras, así como el desarrollo de habilidades de adaptación al “cambio continuo”, el manejo de tecnologías informáticas, el “acelerado” cambio en los conocimientos y el surgimiento de áreas y enfoques trans o interdisciplinarios, las nuevas disciplinas y formas de producción de conocimientos, la unificación de criterios de acreditación y certificación de estudios, la intensificación de las relaciones entre las escuelas superiores y la industria, los intercambios académicos internacionales, la reformulación de currículos para hacerlos más “universales, homogéneos y convenientes”, donde se juega con normas de calidad referenciadas por los países dominantes, la apertura a los “consejos” de organismos internacionales, etcétera, son ejemplos que nos muestran el predominio de tales condiciones.

Vista de este modo, podemos decir entonces que si la educación se encuentra dirigida hacia un “mercado”, legitima y reproduce valores que sostienen esta dirección, y por ende la relación educación-trabajo en una sociedad finalmente de consumo y exclusión, que refleja las estructuras de poder y las características y criterios del sistema

⁴⁰ Christopher, J. Martin. (1998). “El desarrollo individual y social en la educación media superior en Inglaterra y México”. En: *Revista de la Educación Superior*, XXVII(3) (107), pp. 129-130.

⁴¹ Ruíz, N. Pablo. (2000). “La Universidad latinoamericana y el crecimiento económico: los retos del siglo XXI”. En: *Revista de la Educación Superior*, XXIX(1) (113), pp. 17-19.

⁴² Loría, D. Eduardo. (1994). *Op. cit.*, p. 56.; Ruíz, N. Pablo. (2000). *Op. cit.*, p. 17.; Reynaga, Sonia. (1997). Citada en: Orozco, Humberto. (1998). *Op. cit.*, p. 52.

económico-político-ideológico-social actual, y que si en un principio los valores fueron generados en el mundo de la industria y del trabajo, hoy en día “atravesan” los distintos mercados, las instituciones, hasta llegar a los individuos.

Empecemos por reconocer que los valores que a continuación expondremos se “matizan” dependiendo de los individuos a los que se dirigen, es decir, tengamos presente que finalmente no son los mismos cuadros los que forman las universidades privadas y las públicas, o los estudios universitarios y técnicos, o inclusive dependiendo de la profesión que se estudia. Pues es sabido que hay quienes son formados en conocimientos y valores que articulan la acción intelectual y la ejecución para los círculos de mando y poder; y también hay quienes sólo son formados como mano de obra, para obedecer y someterse, para servir a organizaciones laborales privadas o públicas.⁴³

Así que de manera general, en las condiciones actuales y según los discursos oficiales, es indispensable la formación de personas “calificadas”, “cultas”, “competentes”, “productivas”, “competitivas”, “eficientes”, “de calidad”, “creativas”, “auténticas”, con “altos grados y títulos de escolaridad”, “especializadas”, que actúen con “rigor”, “orden”, “originalidad”, “responsabilidad”, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciendo cualificaciones que estén a la “altura” de los tiempos “modernos”, que contribuyan a preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales e internacionales. Personas con “capacidad intelectual”, con “esfuerzo”, “perseverancia”, “determinación”, y con un “prestigio moral” para defender y reproducir los valores establecidos. Preparados para una vida activa en las profesiones que se demandan, con “competencias”, “actitudes”, “aptitudes” y “habilidades” que el saber teórico y práctico de vanguardia exige, o sea, que sean “reflexivos”, “racionales”, “críticos”, “analíticos”, “éticos”, etcétera. Que posean “habilidades de adaptación al cambio”, de “integración y desempeño eficaz” en el

⁴³ Bracho, G. Teresa y Padua, N. Jorge. (1996). “Características y valor económico de la educación y la formación especializada en el empleo en México”. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXV (1), pp. 11-12.

mundo del trabajo, con ‘iniciativa’, ‘emprendedores’, ‘informados’, ‘rentables’,⁴⁴ que sepan ‘mostrarse y venderse’, ‘convencer de sus resultados y productos’, y estar dentro de los estándares del lugar (sociedad), entre otras cosas,⁴⁵ todo ello con el fin de alcanzar de manera individual lo que se supone se obtiene a partir de mostrar tales cualidades, como ‘trabajo’, ‘ingresos económicos’, ‘movilidad social’, ‘prestigio’, ‘poder’, ‘estima’, ‘reconocimiento y ventajas sociales’, ‘felicidad’, ‘seguridad’, ‘realización’, ‘utilidad’, ‘confort’, etcétera. Características que se han vuelto los parámetros que ahora ‘la mano invisible del mercado’ utiliza para clasificar y discriminar a los individuos supuestamente menos ‘capaces’, y por consiguiente para administrar y asignar de manera ‘racional’ los recursos más ‘aptos’, identificando a los individuos más ‘productivos’, ‘motivados’ y ‘bien educados’ para permitirles que alcancen el ‘éxito’, la ‘excelencia’,⁴⁶ o aunque sea ‘colocarse’ en alguno de los diferentes niveles existentes respecto al grado de instrucción alcanzado, ya sea como ‘personal especializado’ o como ‘personal técnico medio, bajo o alto’, etcétera.⁴⁷

Socialmente, existen muchas ‘esperanzas’ en los individuos formados en los valores expuestos, ya que la demostración de la apropiación, asunción y reproducción de éstos es indispensable para que económica y políticamente se hable del ‘auténtico desarrollo endógeno y sostenible’ de las sociedades, a fin de que puedan incorporarse y competir en los mercados internacionales que las condiciones actuales ‘exigen’,⁴⁸ y en todo caso para que puedan sobrevivir según las políticas que imponen los países y organismos dominantes, ya que en la actualidad las ventajas competitivas de las naciones están basadas en los niveles ‘más altos’ de educación, salud y calidad de vida

⁴⁴ No se pierda de vista que cualidades como la competencia, la eficiencia, la calidad, la productividad, etcétera, son definidas y valoradas en términos de resultados cuantificables.

⁴⁵ UNESCO. (1998). *Op. cit.*, pp. 128-135.; Torres, C. Alberto. (1998). *Op. cit.*, pp. 4-18.; Castañeda, S. Margarita. (1996). ‘La universidad y su vinculación con el sector productivo’. En: *Revista de la Educación Superior*, XXV(1) (97), pp. 56-57.; Malo, Salvador. (2001). ‘La economía basada en el conocimiento y la gestión del conocimiento’. En: *Revista de la Educación Superior*, XXX(1) (117), p. 147.; Taracena, R. Elvia. (1997). ‘Globalización y racionalidad instrumental en la educación superior en México. El caso de la UNAM’. En prensa. p. 7.

⁴⁶ Es necesario que se piense incluso las nociones de ‘éxito’ y ‘excelencia’ en términos de la adopción y asunción de los valores antes mencionados, y además de la acumulación de capital. En el caso de la ‘excelencia académica’, en términos de los reconocimientos percibidos.

⁴⁷ Villarreal, G. Roberto. (1995). ‘La relación Industria-Universidad. Algunas consideraciones sobre el caso de México’. En: *Revista de la Educación Superior*, XXIV(1) (98), p. 48.

⁴⁸ UNESCO. (1998). *Op. cit.*, p. 127.

de sus ciudadanos, de los que por supuesto presumen estos últimos, dado que la distribución educativa representa incluso, una dimensión interrelacionada con la distribución de otros aspectos como ‘poderes’, ‘derechos’, ‘riqueza’, etcétera. Lo anterior, tal como se expone por los discursos oficiales, no parece ser una ‘alternativa’, sino el único camino a seguir, pues incluso se ha dicho que sin un ‘desarrollo endógeno y sostenible’, los países subdesarrollados, los países ‘pobres’ en particular, como se supone es el nuestro, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados e industrializados,⁴⁹ aún cuando muchos sabemos que ‘acortar la distancia’ no es lo que se pretende en realidad.

Además de aspirar a ‘alcanzar’ un desarrollo económico y social sostenible, y por consiguiente una ‘movilidad social’, utilizando como herramienta a la educación para la formación de individuos en valores ‘mercantiles’, se pretende también que tal formación permita a los individuos ‘hacer frente’ a los retos que suponen las ‘oportunidades’ que traen las nuevas tecnologías y conocimientos que ‘mejoran’ la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y el acceder al mismo; la consolidación de los ‘derechos humanos’, la ‘paz’, las medidas de ‘cooperación’, una sociedad ‘democrática’ y ‘abierta al mundo’, que fomente y desarrolle la investigación científica y tecnológica, con perspectivas ‘objetivas’ para que haya ‘justicia’, ‘libertad’, ‘igualdad’ y ‘solidaridad’, entre otras cosas. ⁵⁰

Una ‘formación permanente’ que tiene por objetivo estimular y mantener la economía de mercado a través del ‘mejoramiento’ selectivo de ‘capacidades productivas’ que proliferan con la disciplina y el control a fin de asegurar la reproducción de las condiciones existentes. Es a lo que está sometida la persona definida y valorada por su función, por su trabajo, cargo o jerarquía, o en última instancia, por lo que posee,⁵¹ una persona convertida en objeto al servicio del poder de mercado.

⁴⁹ Id.

⁵⁰ UNESCO. (1998). Op. cit., pp. 127-133.; Didou, A. Sylvie. (2000). Op. cit., p. 73.

⁵¹ Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla, J. M. y Morilla, M. (1985). Op. cit., pp. 48-52.

Las ideas oficiales expuestas hasta aquí, lógicamente devienen de políticas de las “grandes” potencias y de las organizaciones y grupos de poder,⁵² en materia de mercados de trabajo y educación, con lo cual procuran manipular en su provecho las desigualdades sociales y económicas de las sociedades subordinadas como en el caso de nuestro país, en donde se ha procurado que la educación formal sea altamente valorada, utilizando inclusive aspectos como la “movilidad social”, o la correlación aparentemente “positiva” entre el nivel educativo y la distribución de ingresos monetarios para terminar de convencer por ejemplo, aún cuando tales aspectos están influidos por una cantidad considerable de variables sociales, políticas, históricas, económicas e individuales, tales como las “habilidades personales”, los antecedentes sociales, culturales, económicos y hasta las características físicas, que los hacen difíciles de alcanzar;⁵³ y en donde además se han adoptado indiscriminadamente muchas de las políticas que los anteriores han “sugerido”.

Ahora, a fin de satisfacer las demandas planteadas en el ámbito del trabajo, los sistemas de educación, en particular de educación superior y media superior y el mundo del trabajo han estado estableciendo relaciones “más estrechas” para crear y evaluar conjuntamente modalidades de enseñanza-aprendizaje, programas de transición y programas de evaluación y reconocimiento de los conocimientos adquiridos escolarmente para el trabajo, e incluso programas que “faciliten” la acreditación de grados académicos, etcétera. Pero si bien ha habido quizá un aumento de acreditación y

⁵² Tales como la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), el FMI (Fondo Monetario Internacional), el BM (Banco Mundial) y la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). Coraggio, J. Luis. (1998). ‘Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina’. En: *Perfiles Educativos*, XX (79-80), pp. 50-52. ‘La conversión de la vieja Sociedad de las Naciones en la Organización de las Naciones Unidas redundó en la apertura de un espacio jurídico-político en el cual la supremacía de Estados Unidos y sus aliados garantizó el resguardo de los intereses que acabamos de mencionar (proimperialistas). El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, entre otros, ordenaron las relaciones económicas entre los países; numerosos programas de desarrollo educativo, cultural y social, realizados, financiados o avalados por los organismos internacionales intentaron contener el desarrollo social y, al mismo tiempo, formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo capitalista dependiente en el Tercer Mundo. En América Latina, la Organización de Estados Americanos controló los intentos de autodeterminación y se erigió en guardiana de los intereses norteamericanos en la región, y tuvo injerencia en gran parte de los proyectos de penetración económica, social e ideológica. Siguiendo el modelo típico norteamericano la OEA se erigió en representante de los intereses latinoamericanos y en su nombre llevó adelante la política proimperialista’. Puiggrós, Adriana. (1980). *Op. cit.*, pp. 80-81.

⁵³ Bracho, G. Teresa y Padua, N. Jorge. (1995). *Op. cit.*, p. 12.

certificación mayor de estudios “terminales o especializados” (Licenciatura), ya no digamos de posgrado, esto no ha implicado mayores empleos, sino un rango mayor de selección de las empresas, produciéndose así, una mayor competencia académica por los empleos.⁵⁴ Empleos, que en la mayoría de los casos los brindan empresas maquiladoras de las grandes transnacionales.

De esta manera la educación y los valores que actualmente en ella se legitiman y reproducen tienden mayoritariamente a servir y a favorecer las exigencias de los mercados nacionales e internacionales en lugar de al individuo.

*“...Educar a grandes sectores no era una tarea simplemente instructiva, sino que se trataba de difundir masivamente valores y formas de comportamiento (y una concepción del mundo... la gran tarea civilizadora). Cada educando debía convertirse en un efectivo hombre del capitalismo”.*⁵⁵

Lo que hasta este momento hemos revisado nos ha permitido identificar lo que ya Puiggrós hace más de dos décadas comunicaba. La difusión masiva y más o menos controlada de ciertos valores, es la acción que ha garantizado desde siempre la imposición de modos de vida, la seguridad de la internalización de las concepciones del mundo de la ideología dominante. Esa es la tarea de los valores que hasta aquí se han descrito, teniendo a la educación formal y a las relaciones que se dan dentro de ésta como vehículo principal para cumplir con sus objetivos.

Antes de pasar a nuestro último capítulo es necesario detenernos un momento para hacer algunas puntualizaciones respecto a éste.

Comencemos con una idea que mostrábamos al principio; mencionamos que las direcciones y por consiguiente los dos “conjuntos” de valores que se expondrían, y de los que la educación formal actualmente es depositaria, se promovían como “contrapartes” en los proyectos educativos, dado que en apariencia parecían servir a

⁵⁴ Orozco, Humberto. (1998). Op. cit., p. 52.

propósitos e intenciones distintas, inclusive revisamos cómo la educación ‘humanista’ se promueve contra una educación eficientista y tecnocrática. Sin embargo, la revisión que se hizo respecto a los valores de carácter ‘mercantil’ y a los de carácter ‘humanista’, nos permite dudar de tal afirmación e inclusive negarla. Ambos conjuntos de valores sirven a propósitos e intenciones comunes. Veamos esto un poco más claro.

Los discursos oficiales respecto a ambos conjuntos de valores nos han vendido por un lado, la idea de que con la asunción y reproducción de éstos se ‘garantiza’ alcanzar aspectos sociales como ‘democracia’, ‘solidaridad’, ‘tolerancia’, ‘respeto a los derechos humanos’, ‘entendimiento y cooperación internacional e intercultural’, ‘igualdad’, ‘justicia’, ‘libertad’, ‘paz’, entre otras cosas, aspectos que además de estar ‘condicionados’, finalmente sólo están siendo ‘accesorios’ de los discursos que contribuyen y respaldan al sistema, es decir, son aspectos que se proponen idealmente a fin de convencer de que éste es realmente ‘benéfico’ para los pueblos, como los ideales a alcanzar por los países subdesarrollados en la medida en que incluso se presentan como las ‘máximas’ sociales, la existencia de ‘democracia’, ‘igualdad’, ‘paz’, entre otras, son tomadas como los índices para medir la ‘civilización y el desarrollo’ de las sociedades; aspectos que a pesar de que algunos de ellos han sido ‘buscados’ por siglos por muchas sociedades (pensando en que además su entendimiento se crea ‘homogéneo’, que no es el caso), sólo han perpetuado la propagación del ideal de formas sociales hegemónicas; incluso en la actualidad estos aspectos están clasificados entre los objetivos a alcanzar por los planes globalizadores por ejemplo,⁵⁶ para que ‘pacífica y civilizadamente’ se lleguen a acuerdos que beneficien a tales planes. Por otro lado, las dos direcciones promueven valores que están destinados a formar individuos que sirvan y funcionen socialmente dentro del sistema económico-político-ideológico-social actual, hombres ‘productivos’, ‘competitivos’, ‘eficientes’, ‘educados’... pero también con valores ‘humanos’, ‘respetuosos’, ‘patrióticos’, ‘razonables’, ‘éticos’, ‘íntegros’, ‘equilibrados’... que no se atrevan a transgredir radicalmente o a amenazar lo establecido, a cambio de ‘reconocimiento social’, ‘movilidad social’, ‘seguridad económica’, ‘prestigio moral’, ‘éxito’, etcétera. Que si

⁵⁵ Puiggrós, Adriana. (1980). Op.cit., p. 103.

bien sirvan al mercado, también se formen como ‘buenos ciudadanos’, capaces de adentrarse de manera “consciente y voluntariamente” en las dinámicas sociales, en lo ‘mercantil’ y en lo ‘humano’.

Teniendo presente esto último, que tanto los objetivos sociales como individuales que supuestamente se han de alcanzar con la legitimación y reproducción de los valores examinados dentro de la educación formal, consideramos a ambos conjuntos de valores como ‘suplementarios’, más que ‘contrapuestos’ o ‘alternativos’ como actualmente se manejan y propagan, en la medida en que los valores de carácter ‘humanista’ al presentarse como aquellos con los que se intenta ‘humanizar’ la educación ‘mercantil’, ‘complementan’ tal formación. Esto incluso es ejemplificado por la siguiente declaración: “*promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica, a la par de la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas... Propiciar el fortalecimiento de enfoques humanistas*”.⁵⁷

Un complemento que además se realiza teniendo como eje al pensamiento y conocimiento científico y a la razón que valida. Y que permite y promueve que la educación formal no sólo sea depositaria al mismo tiempo de tales valores, sino que también los legitime y reproduzca a fin de formar tipos de individuos acordes.

Ahora, al inicio de este capítulo, también mencionamos que era importante tener presente que los valores que actualmente se promueven en la educación formal, no fueron configurados por ‘generación espontánea’, sino que la mayoría se habían heredado históricamente, en ese sentido, vimos que algunos fueron contruidos ya desde hace siglos y otros contruidos o reconstruidos a partir de valores que les precedieron, aspecto al que se le añade el hecho de que al estar destinados a servir a propósitos e

⁵⁶ Didou, A. Sylvie. (2000). *Op. Cit.*, p.73.

intenciones del sistema imperante, son valores que finalmente han sido importados a países como el nuestro con el fin de continuar con la hegemonía dominante, y que la formación que se obtiene con ellos permita que actualmente la ideología dominante del sistema se siga reproduciendo a través de instituciones como la escolar, aspecto que confirmamos al entender que éstas intentan formar tipos de individuos, que se apropien, asuman, reproduzcan y legitimen lo establecido, ‘preparados’ para la vida dentro de tal sistema.

En el caso de nuestro país como quizá muchos de América Latina, la promoción de los valores analizados ha cobrado mucha importancia, dado que se ‘recomiendan’ por organismos de poder como hemos visto, a fin de que se alcance el “desarrollo económico, político y social” propuesto, lo cual prácticamente ha implicado la preparación de “recursos humanos” de una “humanidad condicionada”, pero también, dado que son los que actualmente forman parte del elemento ideológico imperante, continúan garantizado el carácter dependiente de nuestras sociedades, valores que en muchos sentidos han justificado la marginación, la selectividad, el elitismo del sistema escolar, la alienación e incluso, la proliferación de formas no escolarizadas de educación masiva y altamente tecnificadas que hoy “compiten” con la educación formal, y que han resultado apropiadas al estar dirigidas a homogeneizar las conciencias de manera más “directa” en torno a formas dominantes. Ya que desde el punto de vista ideológico y según Puiggrós,⁵⁸ el imperialismo monopólico por parte de países Europeos y de los Estados Unidos de Norteamérica por ejemplo, en colaboración con los grupos de poder locales, intenta hegemonizar desde hace bastante tiempo los procesos que se desarrollan en cada una de las instituciones de los países dependientes mediante procesos como la penetración y la acción sobre los “intelectuales” (dominantes y subalternos, clase - medieros), que están distribuidos en todas las “capas” sociales, y que en alguna medida son responsables de que las ideas dominantes se transformen en las ideas de la comunidad, de los individuos, mediante el cambio gradual de costumbres y valores a través de la educación. Su intención es, controlar no solamente los aspectos económicos del proceso de reproducción, sino también los aspectos sociales, culturales e ideológicos.

⁵⁷ UNESCO. (1998). *Op. cit.*, p. 130.

El control de los procesos educativos (escolares y no escolares) se constituye incluso en un objetivo de primera importancia, además de dominar a todos los sectores y ramas de la producción, absorber o dominar a las empresas nacionales-estatales y privadas, integrar los intereses económicos de las clases dominantes locales a empresas extranjeras, someter a los núcleos de la burguesía comercial e industrial nacional a los monopolios, asimilar las políticas internacionales, comprometer las políticas de desarrollo de todos los países latinoamericanos a la programación imperialista que los ubica, en la división ‘internacional’ del trabajo, en puestos específicos dentro de su posición subordinada, entre muchas otras cosas.

Lo dicho con anterioridad finalmente nos permite aclarar que los valores que analizamos son estructurales en el marco de referencia descrito, y que si bien, algunos axiólogos afirman que los valores no agregan ‘ser’ a los depositarios, nuestra revisión respecto a cómo son tomados socialmente, nos permite comenzar a dudar de ello, al menos respecto a los valores que revisamos con relación a los depositarios, en este caso individuos, concretamente sujetos de la educación formal, en condiciones como las que hemos referido. Además es necesario tener también presente la manera en que los valores se han vuelto los parámetros para clasificar y discriminar a los individuos, tanto respecto a la presencia o ausencia de éstos, como por la existencia ‘automática’ de ‘disvalores’, o sea de valores ‘negativos’, que los mismos valores generan, según el pensamiento occidental.

A continuación presentamos nuestra reflexión y análisis respecto a las implicaciones psicológicas que encontramos con relación a la transmisión de los valores de carácter ‘mercantil’ y ‘humanista’ en el sujeto de la educación formal, para centrarnos concretamente en el costo y efecto psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de tales valores.

⁵⁸ Puiggrós, Adriana. (1980). *Op. cit.*, pp. 82-83.

CAPÍTULO III

IMPLICACIONES PSICOLÓGICAS DE LOS VALORES “MERCANTIL” Y “HUMANISTA” EN EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN FORMAL

“...veía la erudición como un objetivo muy difícil de alcanzar, pero a la vez el más importante y de mayor mérito... Su ambición anteriormente fincada en la ansiedad y en el triunfo... se había reproducido de nuevo y no le dejaba descansar. Pero al mismo tiempo experimentaba esa sensación que había sentido antes con tanta frecuencia..., no precisamente de dolor sino de desasosiego.” Herman Hesse.¹

En el capítulo anterior, expusimos algunos valores que actualmente, según nuestra revisión, están siendo reproducidos y legitimados de una manera más o menos generalizada, por la educación formal en sociedades como la nuestra. En el presente, intentamos mostrar algunas implicaciones psicológicas con relación a éstos, y abordar específicamente lo relacionado con respecto al objetivo del trabajo, es decir, el costo y el efecto psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de los valores de carácter “mercantil” y “humanista” de la educación formal, para quienes somos sujetos de ella.

Para abordar propiamente el objetivo, además de retomar lo que ya hemos revisado, haremos antes un reconocimiento general de algunos “aspectos y/o elementos” que se relacionan íntimamente con lo que se ha pretendido reflexionar y mostrar, y que además nos ayudarán a tener en cuenta la importancia e implicaciones de la educación formal y de lo que ella promueve y transmite para el ámbito psíquico de las personas en sociedades como la nuestra, valores que configuran parte de la vida escolar y cotidiana de los individuos. De manera entonces que lo que se presenta en unos momentos es un acercamiento hacia “aspectos” tales como la generación y mantenimiento de expectativas, hacia la conceptualización de la educación formal como “condicionante de

desarrollo”, tanto individual como social, y hacia un ejercicio donde se intenta entender a los procesos de apropiación, asunción y reproducción de los valores establecidos, para finalmente abordar lo respectivo al posible costo y efecto psicológico.

La generación de expectativas y condiciones de vida

Pueden ser quizá muchas y variadas las implicaciones psicológicas que podríamos reconocer al reflexionar sobre los valores establecidos, recordemos que los valores pueden “orientar y dirigir” la construcción de ciertas creencias, ideas, pensamientos, comportamientos, actitudes, representaciones..., ya que éstos finalmente se encuentran presentes en la realidad de las personas, en su historia y universo simbólico. Muchos, si no es que todos, en calidad de “algo que produce un bien”, un “bien” que las sociedades han legitimado y promovido como “deseado”. De ahí que ha sido esta conceptualización generalizada de los valores, como veremos con un poco de detalle más tarde, lo que “ha puesto en marcha” en muchos individuos la condición de búsqueda y de lo que por “añadidura” se supone traerá el ser depositario de tal o cual valor, “movilizándolos” a comportarse de determinadas maneras y a construir ciertas ideas, pensamientos... y, entre otras cosas de manera importante, expectativas.

Hablar de expectativas nos remite a pensar en primera instancia en aquellos “agentes” subjetivos, que en muchos sentidos actúan motivando a los individuos. Para el presente, las expectativas son entendidas de manera general, como ideas preconcebidas que se mantienen y perciben a manera de “esperanzas o ilusiones” sobre lo que se espera de un determinado asunto, es decir, las expectativas nos significan esperanzas de conseguir o lograr algo. Esto, en la medida en que se entienden construidas sobre la interrelación entre lo cognitivo y lo emocional; aspecto que permite que se nos presente como posible lo deseado y por ende, nos da pauta para percibir las como esperanzas.²

¹ Hesse, Herman. (1992). Bajo la rueda. p. 56.

² Maldonado, U. Victor Noé. (2001). Las expectativas educativas de los maestros de primaria y sus efectos en la calidad educativa. p. 43.

En ese sentido, las expectativas adquieren relevancia cuando se reconoce que se encuentran “presentes” en casi todos los momentos de la vida cotidiana en la mayoría de los individuos, cuando se sabe que se juegan en los diferentes contextos en los que se interactúa, que se construyen y reconstruyen continuamente, y que influyen importantemente en la adopción de ciertos tipos de comportamientos, en la interpretación de situaciones, y en el proceso de elección diaria por ejemplo.

Éstas, como muchos otros aspectos de índole psicológico, son construidas y reconstruidas a lo largo de la vida por la influencia de diferentes factores, como la información que se ha recibido desde la infancia, la experiencia personal y la creencia en realidades que corresponden con la propia percepción de las cosas, la educación formal y no formal que se ha recibido, el estilo de vida, las exigencias sociales, el medio socioeconómico, el conjunto de ideas, creencias, apreciaciones, juicios, valoraciones, significados... que se “poseen”, por la percepción de habilidades y aptitudes de sí mismo, y hasta por el conocimiento y reconocimiento de las expectativas de otros (sobre todo de los otros significativos) y de todo aquello que se instala en el ideal del “deber ser” en un momento dado, entre otras cosas. Las expectativas entonces, se construyen a partir de la “toma de material” de múltiples factores interactuantes que incluso rebasan el tiempo y el espacio presente en el que se conforman y modifican; de ahí que si bien su construcción y reconstrucción pertenecen al orden de la subjetividad de cada individuo, lo que se retoma para, pertenece a la esfera de lo intersubjetivo.

Con relación a esto último, es que encontramos que su construcción y reconstrucción no es independiente de las características que definen las situaciones en las que las personas interactúan, el grado de estructuración de la situación en donde y ante la que se construyen o modifican, el modo de interacción que se establece, el tipo de relación afectiva y comportamental que opera entre los interactuantes, la imagen que la persona tenga de sí mismo y del otro u otros, las expectativas de los otros, etcétera, son factores que van a mediar en la constitución de expectativas o en la modificación de

éstas, y hasta en la disposición con que la persona enfrentará la situación presente y otras posteriores.³

Ahora bien, para tratar de entender teóricamente la manera en que las expectativas “se presentan” en cada persona, se han realizado diferentes clasificaciones que intentan subrayar algunas características de éstas. Veámoslas.

Una de las principales clasificaciones tiene que ver con el tiempo que puede permanecer o no alguna expectativa para el individuo, según lo que se pretende alcanzar, a partir de lo cual se distinguen expectativas a corto, mediano y largo plazo, un ejemplo de ello en el plano educativo viene a ser esperar sacar una calificación aprobatoria en los exámenes parciales de todas las asignaturas de un determinado año escolar; aprobar el año; y terminar por completo lo que se cursa (primaria, secundaria, bachillerato, superior...), respectivamente. Obviamente ubicar qué expectativas pueden clasificarse como expectativas a corto, mediano o largo plazo, es bastante relativo, y depende prácticamente “de la persona” y de las condiciones en las que vive, hay incluso expectativas que se espera cumplir a corto plazo por ejemplo, y que tienen que ser aplazadas por distintas circunstancias, pasando a ser expectativas a mediano o largo plazo y a veces prácticamente inalcanzables, en lo cual por sí mismo quizá no haya inconveniente, hasta que la temporalidad “formalizada” de expectativas más o menos comunes con el resto de las personas aparece, cuando la categoría del tiempo se convierte en un límite.

Hay quienes además clasifican las expectativas en “reales” o “irreales” según la “posibilidad de alcance”, las primeras consideradas como aquellas ideas que tienen un fundamento concreto y que se basan en el comportamiento actual de las personas; mientras que las expectativas irreales las ubican como idealizaciones que no tienen un fundamento concreto y que no están basadas en actos presentes sino en suposiciones respecto al cómo “debe ser”, o que se quisiera que algo fuera, aún cuando sabemos que los límites entre lo “real” y lo “irreal” por ejemplo, son variables y a veces hasta difusos,

³ Aznar, M. Pilar. (1995). ‘El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una

y que incluso pueden “coexistir” ambos puntos de vista (si es que se puede decir que se distinguen claramente), en una misma expectativa.

Otra clasificación permite ubicar a las expectativas como “específicas” y/o “generalizadas”, esta última clasificación se entiende con base a la estimación subjetiva de cada persona con relación a las oportunidades de obtener <<un resultado>> al realizar cierto comportamiento (“específica”), o un conjunto o clase particular de <<resultados>> (“generalizada”).

Además de lo ya mencionado, otro de los arreglos más conocidos y utilizados para explicar la acción del cumplimiento o no de expectativas tiene que ver con lo que se espera de ellas, este arreglo distingue entre expectativas “altas” y “bajas”, las primeras intentan describir que lo que se espera es “demasiado” para la persona, y viceversa, las “bajas” es “muy poco”. Sin embargo, al igual que en las otras clasificaciones pensar en cuáles son altas o bajas, sigue siendo una cuestión relativa, del plano de una subjetividad que finalmente nos remite a la “consideración y análisis” de los factores que influyen en la construcción de expectativas y en la conceptualización de éstas, que ya mencionamos, y que nos permiten dejar de señalar únicamente al individuo por las expectativas que construye.

Pero ya sean “altas”, “irreales”, a “largo plazo”, “generalizadas o no”, o como se “puedan llamar y combinar”, son características que sin duda al ser “reconocidas”, intervienen en el análisis de las expectativas (al menos de manera oficial), y en el cómo se califican y observan tanto éstas como quienes las “poseen”, por lo cual nos parece que es más importante considerar la manera en que cada persona percibe y concibe sus propias expectativas, las que pone en juego para otros y las que los otros “ponen” en él, y sobre todo la manera en que éstas, sea como sean, contribuyen en la construcción de proyectos “de vida” e inherentemente en la regulación de lo cognitivo, emocional y comportamental de cada individuo, ya que éstas influyen desde la manera en que se

adopta y desempeña un rol social hasta la manera en que se perciben las cosas por ejemplo.

Expectativas que por cierto se construyen para alcanzar lo que se promueve ideológicamente en las diferentes sociedades, aspectos ideológicos tales como los valores, que en su mayoría, legitiman y reproducen la ideología dominante como hemos visto, pero que al mostrarse como “reales”, “alcanzables” y sobre todo “necesarios”, su captación se vuelve al menos indispensable para poder sobrevivir.

En ese sentido, es importante que no se pierda de vista que la construcción y el mantenimiento de expectativas para las mayorías, se van a encontrar con relación a las condiciones de vida en las que se construyen y con las que se desea alcanzar, según lo que se promueve; pero también con relación a lo que se desea mantener y/o alcanzar para quienes construyen, defienden y promueven la ideología dominante, de ahí que quizá muchas no se encuentren claras o acordes con las necesidades propias, sino más bien contradictorias, aún cuando exista una interrelación entre ellas.

Por lo anterior, las expectativas que un individuo mantenga o construya para sí o para otro(s), van a depender de su condición de vida, de su historia familiar, de su lugar en la familia, del lugar donde vive, del país al que pertenece, de la posición económica-social en la que se encuentra, y de aquello que se supone “puede” y “debe” alcanzar. Es más o menos claro que muchas de las expectativas de una persona de “clase media” son distintas a las de aquella que tiene una posición económica asegurada; o las de aquel que es considerado como una persona “normal” de las de aquel otro que es pensado como “anormal”, o de quien vive en una zona urbana de las de quien vive en una zona rural, y no porque en el origen el individuo mismo se proponga tener únicamente expectativas según su condición, sino porque con el tiempo cada individuo dependiendo de sus condiciones de vida es enseñado y aprende no únicamente a elaborar expectativas, sino también qué expectativas puede tener y cuáles no, cuáles puede pensar pero no alcanzar, tanto para sí como para otros, dado que social e ideológicamente las cosas están dispuestas así.

Maldonado menciona por ejemplo en el caso de la educación escolarizada, la manera en que muchos maestros parecen no esperar casi nada de niños de clases socioeconómicas bajas, llegan incluso a percibirlos como menos capaces y hasta menos agradables, en cambio a los niños de clases sociales más altas los llegan a percibir más atractivos, y esto a su vez hace que los ubiquen y piensen en ellos como niños poseedores de un “coeficiente intelectual” más elevado, menos antisociales, con mayor potencial educativo, etcétera.⁴ Este ejemplo además de que nos dice mucho sobre el punto anterior, nos permite pensar y quizá con mayor claridad, la manera en que las expectativas que se tengan van a influir en el tipo de comportamientos, pensamientos, actitudes que una persona mantenga, y éstos a su vez en la construcción y reconstrucción de las expectativas de otros. En el caso del ejemplo que nos proporciona Maldonado no sólo el comportamiento, las actitudes, el acercamiento afectivo, entre otras cosas, que tenga el maestro para con los alumnos van a ser diferentes según sus creencias, que no es quizá lo más importante, sino la manera en que estos últimos observan, perciben, viven, con esos comportamientos, actitudes, etcétera, y la manera en que esto va a influir en la construcción y reconstrucción de sus expectativas (y también en las del propio educador), con lo cual no sólo el comportamiento y las mismas expectativas son “limitadas” a lo que se supone le “toca a cada uno”, sino que también se puede seguir alimentando y legitimando las “características” que se suponen “definen” ciertas condiciones de vida.⁵

En el caso del ámbito educativo, como en todos los demás, las ideas preconcebidas que se espera que en el futuro se vuelvan tangibles, que se alcancen, tienen que ver con lo que es validado, significativo y valorado dentro de ese ámbito, con lo que se supone se adquiere al estar en él y al término de pasar por éste, tanto dentro como fuera, con relación a los otros, y en otros contextos sociales.

⁴ Maldonado, U. Victor Noé. (2001). *Op. cit.*, pp. 49-51.

⁵ Es importante que también se tenga en cuenta que las expectativas de las personas no sólo difieren según sus condiciones de vida “particulares”, sino que también difieren según la época y las condiciones sociales en general en las que se encuentra. Seguramente podríamos encontrar diferencias significativas entre las expectativas que una mujer podía tener hace dos siglos, y las que hoy puede tener.

En este caso, hemos revisado durante los dos anteriores capítulos mucho de lo que ha sido, y es hoy significativo y sobre todo valorado en la institución escolar. Desde leer, escribir y hablar bien, hasta ser lógicos, razonables, exactos, creativos, espontáneos, limpios, trabajadores, responsables, respetuosos, puntuales, competitivos, obedientes, cooperativos, conscientes, tolerantes, etcétera, todos ellos aspectos que refieren a los valores de los que hemos venido hablando, y que se promueven como “condiciones” para tener “éxito académico” y posteriormente “éxito profesional”, “reconocimiento y estatus social”, una participación “positiva” en la sociedad, nuevos estilos de vida, una actividad “productiva” y remunerada, entre otras cosas, aspectos que finalmente se convierten en esperanzas, que sólo se cumplen para unos cuantos. No olvidemos que no basta con ser formalmente responsables, razonables, o haber estudiado una licenciatura o lo que sea, siempre hay otras “características y/o condiciones” que impiden cumplir ciertas expectativas.⁶ No obstante, hay quienes pueden sentirse más “acomodados” por tener más escolaridad aunque sus ingresos no hayan aumentado, ni su capacidad de funcionar en un medio tecnocrático cada vez más complejo, ni su participación política, pero esperar alcanzar esa “acomodación” parece “valer la pena” en un mundo donde saber y leer es una “buena cosa”, sabemos que incluso la estimación que una persona se tenga y le tengan, puede ser mayor sencillamente por tener estos conocimientos.⁷

Sobre todo lo que hemos estado mencionado, y que la escuela promueve y legitima con ayuda de otros contextos e instituciones sociales es que se construyen y reconstruyen las expectativas de los sujetos de la educación formal, se va en búsqueda de todo aquello que es valorado y que desde luego no se “posee”. Ahora bien, tengamos

⁶ A mi mente vienen escenas de alguna ocasión en la que fui a una entrevista de trabajo a un “corporativo transnacional” (ahora así se les dice), en una “importante” zona empresarial; la entrevista era para ocupar un cargo administrativo en una empresa-cliente del corporativo. Antes de mí, pasó una persona que no duró ni cinco minutos, a ella la conocí en el elevador cuando íbamos llegando y por eso supe que la entrevistarían para el mismo puesto que me entrevistaron a mí. La verdad es que me sorprendió demasiado el trato tan “rápido” que le dieron. Después de mi entrevista (que duró también poco, supongo que como 10 minutos), supe que requerían no sólo a una persona con cierto “perfil profesional”, sino también con ciertas características físicas porque iba a tratar supuestamente con “directivos”. Este es un ejemplo que obviamente se refiere a las características físicas, pero a eso anexémosle condiciones como habilidades personales, antecedentes sociales, culturales y económicos, dónde y cómo fue el proceso de escolarización, desde cuándo, cómo ha sido y en dónde comenzó el proceso de inserción en el mercado laboral, etcétera.

⁷ Carnoy, Martin. (1988). *Op. cit.*, p. 23.

presente la importancia de esto, en la medida en que en sociedades como la nuestra, las expectativas que se construyen con relación al ámbito escolar, constituyen en ocasiones expectativas fundamentales de proyectos de vida en general o al menos expectativas que sirven de “base” para la formación de otras, en otros ámbitos. Una trayectoria educativa calificada como “éxitosa” por ejemplo, generalmente va a permitir la construcción de expectativas y estilos de vida diferentes a aquellas generadas a partir de una trayectoria caracterizada por “fracasos”; a la persona que ha obtenido “éxito académico” comúnmente se le augura un “buen empleo y éxito profesional” en el futuro, mientras que para el “fracasado” sólo se espera que “tenga trabajo”.

Lo anterior nos muestra entonces, que es en la escuela al ser un contexto social ampliamente valorado, en donde finalmente se encuentran, continúan construyéndose y juegan un papel importante las expectativas de sus protagonistas. Ahí convergen las expectativas de los alumnos, de los maestros, de los padres y hasta de la familia en general y de la sociedad. Hay quienes pretendimos terminar una carrera universitaria por ejemplo, dado que era el “deseo” de nuestros padres, abuelos, tíos, hermanos y hasta porque hubo por ahí un maestro que en nuestro paso por la escuela dio lo que podía para contribuir, deseo que con el paso del tiempo dejó de ser de ellos solamente y lo albergamos con la idea de alcanzarlo. Esta “convergencia” de expectativas es entonces de los principales factores que se ponen en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea de manera abierta u oculta, “cargadas” de todo aquello que es valorado; y éstas (expectativas), llegan incluso a ser los móviles mediante los cuales aquellos requerimientos que se han planteado como “necesidades sociales”, se llegan a convertir en “necesidades psicológicas”.

Ahora, si bien es en la escuela donde se transmiten las expectativas de adquirir un aprendizaje “significativo”, que sea funcional y válido, a fin de estar “preparados” para las exigencias sociales, familiares, entre otras, también es aquí y a través de la aportación de éstas, en tanto que influyen en lo comportamental, en lo cognitivo y emocional, donde se apropian y asumen los valores, y se trabaja para hacer encajar a cada persona en los papeles sociales del sistema actual. No perdamos de vista que lo que

se valora se llega a convertir en ese ‘algo’, ‘motor’ de una expectativa, y que aguardarlo no sólo continúa legitimando el valor, sino que también nos habla de su asunción (de esto hablaremos más tarde).

Al pensar que las expectativas, se mantienen sobre lo que es ampliamente valorado, y que además lo que se valora en la mayoría de los casos, parece alcanzarse sólo a través de la consecución de una serie de acciones, actitudes... específicas, se puede considerar que incluso el mantenimiento de ciertas expectativas elaboradas sobre la base de ciertos valores, ‘colaboran’ con la afirmación de ciertos ‘moldes’ o estereotipos y papeles sociales. En el caso de la educación formal, tener al éxito académico por ejemplo, como meta a alcanzar, y por ende expectativa de muchos, llevará a quien tiene la expectativa a formarse de acuerdo con el estereotipo o modelo que subraya y muestra las acciones, actitudes, pensamientos... ‘propios’ de quien se supone posee ‘éxito académico’. Obviamente el ‘estereotipo’ rara vez se tiene presente, de manera concreta, éste, así como lo que lo define, se presenta implícitamente en la vida escolar cotidiana, cuando te dicen que debes ser trabajador, limpio, exacto, rápido, obediente, responsable, esforzado, educado, sacar ‘buenas calificaciones’... y cuando además todo esto es premiado, el ‘estereotipo’ se hace ‘visible’. Lógicamente todas las características que acabamos de enunciar también se ‘descomponen’ en actitudes, comportamientos... que se supone a su vez las definen. Ahora, un niño es calificado como ‘trabajador’ por ejemplo en tanto actúe acorde con los patrones que significan esto para el que lo califica, ya que a veces no sólo basta entregar el ‘trabajo’, sino a tiempo, con ciertas condiciones, en cierto lugar, etcétera. Recuerdo que cuando iba a la primaria, ser trabajador no sólo era entregar el trabajo con las consideraciones que hemos visto, sino ‘estar callado y con todos los sentidos puestos en lo que se realizaba’, si alguien entregaba su trabajo como se había pedido pero por alguna razón se le llamaba la atención durante su realización ya sea porque estuviera platicando, o se hubiera levantado para ir al baño o a sacar punta al lápiz más de una vez, o estuviera volteando hacía la ventana, entonces ya no era trabajador, al contrario las enumeradas llamadas de atención bastaban para que el maestro lo calificara con cualquier otro adjetivo, excepto como ‘trabajador’, y si reconocía que a pesar de todo lo era, generalmente lo admitía

como “no queriéndolo hacer”, o con la clásica comparación con algún otro, que además de entregar “bien” el trabajo, lo hacía, “calladito, sentadito, limpiquito, rapidito”...

Esto que acabamos de comentar, nos lleva a percibir también que el reconocimiento de las expectativas de los otros, puede dirigir o cambiar la “dirección” de la interacción de las personas de manera importante. En alguna ocasión, al realizar el servicio social en una institución de educación básica, observé la manera en que varios de los profesores hacían “como si no vieran” las manos levantadas de los niños “de mala conducta”, cuando ellos hacían una pregunta sobre algún tema, a veces pasaban mucho tiempo sin que se les tomara en cuenta. Los maestros sin embargo siempre se quejaban de que además de su “mala conducta”, “no se veía que aprendieran”. Los niños por su parte, decían que ya no les gustaba participar, aún cuando supieran la respuesta a lo que les preguntaban, porque la(el) maestra(o) “ya no los pelaba”, lo cual además de hacerlos sentir que eran muy poco tomados en cuenta, les llevaba a hacer cualquier otra cosa mientras la maestra continuaba preguntando y dando la palabra a quienes quería, una niña llegó incluso a decir que ya no podía hacer nada, que no sabía qué hacer para que la maestra la volviera a querer; y algunos maestros definitivamente dejaban de tener esperanzas “positivas” en ellos, había quienes hacían como que se asustaban cuando pensaban en que ¡ojalá su conducta no los llevara a convertirse en delincuentes!, porque en la escuela no la “iban a hacer”. Por si fuera poco, muchos padres de estos niños difícilmente creían en ellos.⁸ Naturalmente los niños no sólo seguían mostrando “mala conducta”, también llegaban a dudar de ellos mismos, ya que al ver que la maestra no esperaba que supieran, dudaban de que las respuestas que podían dar fueran correctas, e incluso cuando sabían lo que los maestros pensaban acerca de su futuro, además de sentirse avergonzados y ofendidos, se acercaban a ellos con reservas.⁹

⁸ Las situaciones que he comentado hasta el momento, enmarcan naturalmente muchos otros aspectos y elementos de análisis, y aunque los utilizó para ejemplificar sólo una idea, no pretendo que se interprete a esa idea como la “explicación única” del ejemplo.

⁹ Maldonado menciona que incluso la forma en que la persona llega a percibir las situaciones influye en su “locus de control”, el cual se refiere a la opinión que la persona tiene de la fuente de sus resultados, ya sea interno, o sea producto de sus esfuerzos y recursos personales, o externo, producto de fuerzas externas sobre las que no se tiene control. Este elemento de la subjetividad, también va a estar jugándose en la construcción y cumplimiento de expectativas. Maldonado, U. Victor Noé. (2001). *Op. cit.*, p. 46.

Esto último nos lleva a repasar la manera en que la convergencia de expectativas en la situación escolar alcanzan a “delinear” hasta dónde puede llegar un individuo “según sus aptitudes” y la “función que le tocará cumplir”.¹⁰

Hemos dicho hasta el momento, que las expectativas se fundamentan generalmente sobre lo que es valorado. Sabemos, que en la actualidad, adquirir una educación formal es una meta valorada, aún cuando sea para alcanzar distintos fines, y que las expectativas que se construyen a partir de ella y en ella tiene que ver con lo que promueve y legitima. Sin embargo, también hemos visto que las expectativas que promueve genéricamente para los educandos, sobre todo para los de las clases medias y bajas, rara vez son alcanzadas, que sólo son unos cuantos quienes las logran, que la “movilidad social”, el “éxito económico”, el “reconocimiento social”..., son prácticamente inaccesibles, quizá en primera instancia porque parecen ser más bien “accesorios” que adornan los estilos de vida y los discursos de la gente “del poder” y porque al reconocerse legitiman las condiciones de vida de las mayorías y marcan los límites entre lo que es el “éxito” y lo que no es, lo que es el “reconocimiento” y lo que no lo es, límites que por cierto parecen ser bastante “movibles” para ellos; y por otra parte (que sin embargo se encuentra relacionado con lo primero) porque las condiciones en las que las mayorías vivimos nos impiden o dificultan alcanzar tales expectativas, condiciones que si bien son más o menos distintas en lo particular, en general se encuentran enmarcadas por características que definen y conforman una sociedad de mercado del “tercer mundo”, en donde cada vez es más difícil entrar a estudiar, ya no se diga obtener la licencia en alguna profesión; donde existe una elevación de grados, experiencias, características y resultados que se requieren para ingresar y mantenerse en el mercado de trabajo, en sociedades en donde se ha colocado al conocimiento validado en el centro y base de los modos de producción y al aprendizaje como su proceso fundamental; donde los cambios tecnológicos y científicos además de “darse” con rapidez han automatizado los procesos de producción; donde existe cada vez más de manera común, el desempleo, la contracción del empleo y el subempleo; en donde prácticamente todo se valora en resultados cuantificables y comparables; donde cada vez

¹⁰ Ruiz, del C., Amparo. (1995). Crisis, educación y poder en México. p. 38.

hay mayor competencia, e ingresos y salarios bajos, y por ende abaratamiento de la mano de obra y al mismo tiempo un aumento de demanda de mano de obra cada vez más “calificada”,¹¹ pero también en donde existe una ruptura entre la concepción y la ejecución en el trabajo, aspecto que deviene, acentúa e implica los dos tipos de educación “identificables”, la de quienes “conciben” y la de quienes “ejecutan”,¹² en donde más que desarrollo y avances parece haber un estancamiento económico y social a favor de intereses que ya conocemos; y en donde por si fuera poco se realizan reformas al ámbito educativo acordes con todo lo anterior, entre muchas otras cosas. Todo esto hace que las expectativas sean de difícil logro en medio de procesos finalmente no controlables por el individuo, no obstante y sobre los cuales tiene que actuar y responsabilizarse de manera cada vez más personal.

De ahí que la acción educativa en todos los niveles, de acuerdo con Aznar,¹³ intente “equilibrar” las expectativas generadas por las “necesidades propias” con las expectativas ajenas y su correspondencia, para propiciar el equilibrio de identidad, base de un autoconcepto supuestamente “positivo y realista”.

Lo hasta aquí mencionado nos hace pensar sin embargo, que simplemente el tener expectativas es algo valorado, ya sean para “tener” o para “ser”, quien no tiene, es en muchos casos llamado “mediocre”, “desinteresado”, etcétera, aún cuando el elaborarlas con base a lo que se promueve, implica el riesgo de no alcanzarlas y entonces en lugar de ser “mediocre”, convertirse en “fracasado” o cualquier otra cosa. Ante esto hay quienes finalmente defienden la idea de “no tener expectativas”, lo cual idealmente significaría “vivir el momento”, sin presiones ni demandas, desafortunadamente esto también tiene sus costos e implicaciones psicológicas, y quizá

¹¹ Esto origina un ascenso de los salarios de trabajadores muy especializados y un descenso en el salario de los menos calificados, con lo cual se observa nuevamente el valor de cambio que se le atribuye a la educación.

¹² Las nuevas estructuras mentales y de organización que tienden a unir el conocimiento y la acción, que acercan la mente y la mano, sólo se implantan en los círculos más avanzados del desarrollo posindustrial. Incluso se dice que el acercamiento entre el pensar y el hacer, en ellas no se limita a los dirigentes, se extiende a los profesionistas y trabajadores de la producción y de los servicios; pero sólo a aquellos privilegiados que prestan sus servicios en industrias y empresas de punta. En países como el nuestro, es de esperarse que quienes acceden a una educación y posteriormente a un empleo en donde no haya una desvinculación entre el pensar y el hacer, sólo es una minoría.

no sea tan sencillo como parece, quizá por todo lo que se ha dicho hasta el momento, y porque desde la infancia aprendemos a construirlas, seamos totalmente conscientes o no de ellas, además, no sabemos hasta que punto mantener una “dualidad” entre el tener y no tener significa reafirmar todo lo que tiene que ver con ellas. En ese sentido, dado que no es nada fácil abstenerse de construir una expectativa, quizá sea más “fácil” tratar de hacerlas lo más conscientes y explícitas (al menos para la persona misma), para poder reflexionar sobre ellas, para tener más o menos claro qué factores influyeron en su construcción, desde cuándo la(s) construimos, cuál es el propósito por el que la(s) construimos y mantenemos, qué, además de lo que explícitamente refiere la(s) expectativa(s) se quiere obtener, a quiénes involucra(n), es (son) “alcanzable (s)” o no, se quiere seguir manteniéndola(s) o no, etcétera.

Recordemos que finalmente en la construcción y reconstrucción de expectativas influye lo que es valorado y legítimo desde el plano de lo social hasta lo individual, y que hablar de lo que es valorado actualmente por la educación formal nos remite a muchos de los valores que en el presente se han mencionado, y que en este momento están siendo puestos en el centro de las expectativas de muchas personas, al influir importantemente sobre las preferencias, compromisos, creencias, representaciones, hábitos, actitudes, ideas, costumbres, tradiciones, motivaciones, comportamientos... de las personas.

Por lo anterior, las expectativas de los individuos no sólo nos hablan de una asunción y reproducción de los valores establecidos, su “existencia implícita” en ellas a su vez nos permite reconocer su legitimación y reproducción, y con ello, la reconstrucción y perpetuación de cierta ideología y condiciones de vida.

La educación como condicionante de desarrollo

Hasta el momento, se ha hecho referencia a la importancia que se le ha atribuido socialmente a la educación formal como institución destinada a transmitir la cultura,

¹³ Aznar, M. Pilar. (1995). *Op cit.* p. 64.

conocimientos, habilidades, aptitudes y destrezas validadas de generación en generación con base a la ideología dominante, a formar los rasgos humanos que contribuyan a la producción económica, a la estabilidad social y la generación de nuevos conocimientos, entre otras cosas, a fin de que preparen a las personas para las funciones sociales, políticas, económicas de una sociedad cada vez más compleja, de socializarlos y culturizarlos para que puedan encajar en las diferentes instituciones y contextos sociales. Hemos visto que esta importancia atribuida, y esta visión formalizada y oficial de lo que se supone la educación transmite y realiza, ha tenido que ver con la legitimación de la educación formal y de lo que ella promueve. Una legitimación que se ha dado en parte, gracias a que las personas que se sirven de ella han creído que favorece “sus intereses y satisface sus necesidades”.

Pero también se ha intentado mostrar que actualmente la educación formal es concebida tanto como “clave” para lograr un “desarrollo social sustentable”, como el medio que propicia y permite el desarrollo individual de las personas. Ambos “niveles y discursos” de desarrollo y la misma noción de “desarrollo”, han sido promovidos ideológicamente a través de la educación misma y de las otras instituciones y contextos sociales. En el presente apartado trataremos este punto un poco más de cerca.

Con el reconocimiento que realizamos durante el primer capítulo respecto a los valores que en algún momento de la historia se estuvieron “jugando” en los procesos de enseñanza-aprendizaje que fueron los antecesores directos de la educación formal tal como hoy la conocemos, podemos permitirnos señalar en primera instancia que el significado social respecto a lo que se entiende por “desarrollo” ha ido variando con el paso del tiempo, esto en términos de las características y condiciones que se han requerido para calificar y signar el “desarrollo” tanto social como individual, en las distintas épocas (o por lo menos aquello que significaba lo que hoy queremos decir con “desarrollo”, aun cuando quizá no se empleara este término).

Hemos observado también que ambos niveles de desarrollo de los que hablamos, se han buscado prioritariamente a lo largo de la historia, y que esta búsqueda ha tenido

que ver en muchos sentidos con el mantenimiento del poder. Recordemos un poco la manera en que desde la Grecia antigua, se argumentaba a la instrucción como un medio de “ascensión del alma” que sin duda beneficiaría al hombre en sí mismo, al hombre en sociedad y al grupo social en su totalidad, aunque esto no necesariamente se alcanzara. Es más o menos a partir de los siglos XVII y XVIII, con el surgimiento de la “modernidad” y de todas las características que se suponen la definen y describen, con la aparición de los Estados independientes y de los discursos relacionados con la Ilustración y el liberalismo clásico en todos los ámbitos, entre otros, que la noción de “desarrollo” propiamente, no sólo se pone de “moda”, sino que también desde aquí se comienza a pensar y consolidar la relación que hoy encontramos entre desarrollo individual y desarrollo social. A partir de aquí se empieza a sustentar por ejemplo, la idea de que la educación occidental saca a la gente de su “ignorancia y subdesarrollo”, poniéndola en un estado de “ilustración y civilización”.

Ahora bien, la noción de “desarrollo” tanto individual como social, como hoy se conoce, lógicamente fue construida y se mantiene por los discursos dominantes, de los grupos de poder económicos, políticos e ideológicos, por nombrar algunos. De ahí que ésta, en cualquiera de sus formas, involucre las características y condiciones que permitan cumplir con las exigencias y requerimientos que demandan las estructuras del sistema económico-político-ideológico-social imperante, y que la noción de desarrollo en ambos niveles signifique entonces la obtención de tales características y condiciones referenciales e incrementos en todo lo que ha sido valorado y legitimado.

Cuando se habla del significado de “desarrollo social” por ejemplo, según los discursos de sociólogos, economistas e historiadores, se refieren a éste, en términos de las mediciones de las características políticas y estructuras sociales, de la “tasa de cambio” de las instituciones, y del paso de lo “tradicional” a lo “moderno”, entre otras cosas, con lo cual se da a entender que desarrollarse significa dirigirse hacia determinadas metas generales, que corresponden a un cierto estadio de “progreso del hombre y de las sociedades”, cuyos modelos se abstraen a partir de las sociedades más “desarrolladas” del mundo actual; para “caminar” hacia estas sociedades lógicamente

hay que eliminar ciertos “obstáculos” sociales, políticos, culturales e institucionales. Estos “obstáculos” se supone caracterizan a las “sociedades tradicionales”, o sea, todas aquellas que no son los “modelos”. Por ello es que se ponen en marcha ciertos procedimientos económicos, políticos y psicológicos que permitan movilizar los recursos individuales y sociales supuestamente en forma “más racional” para alcanzar el “desarrollo” establecido,¹⁴ a través del “mejoramiento” selectivo de capacidades productivas y asegurando la reproducción material e ideológica por ejemplo.¹⁵

La proposición común y relacionada con el “desarrollo” ha sido entonces tener una “sociedad mejor” e individuos con un “desarrollo integral”, lo cual es y ha sido parte de los objetivos de proyectos Nacionales desde hace mucho tiempo, y la educación formal ha estado estrechamente relacionada con tales proyectos; ha sido un componente fundamental en la promoción y construcción de cierto “desarrollo” al vincular al individuo con el desarrollo social, y al tener presente que el desarrollo individual es el requisito esencial para esa parte del desarrollo social a la que la educación contribuye.¹⁶

En el caso de sociedades como la nuestra, los efectos de la escuela sobre los individuos son extendidos por lo general a la sociedad entera, incluso se llega a deducir que la población de una nación es “ignorante o inculta” si ha tenido poca escolarización. Se ha creído que, para que una persona o nación sea aceptada como “civilizada”, tiene que haber sido instruida, y para ser instruida tiene que haber tenido forzosamente escuela y además, una escuela con ciertas características; ya que aquello que se considera “mejora individual”, tanto material como moral combinado con “la movilidad y reconocimiento social”, entre otras cosas, se “generaliza” y convierte en “desarrollo o mejoramiento nacional”, de esta manera se cree que las naciones se “civilizan”, y “mejoran” su estatus entre las naciones en un mundo competitivo y altamente industrializado. La inferencia de esta proposición es que la escuela es en sí una fuerza “liberadora y civilizadora”, y en ese sentido, un requisito previo, necesario y

¹⁴ Carnoy, Martin. (1988). *Op. cit.*, pp. 60-61.

¹⁵ Christopher, J. Martin. (1998). *Op. cit.* p.128.

¹⁶ Por supuesto que la forma en que la noción de “desarrollo” se proyecta, y el papel que la educación formal ha jugado en ella ha variado con el tiempo y según las características sociales. Christopher, J. Martin. (1988). *Op. cit.*, pp. 128-129.; Ruiz, Del C. Amparo (1995). *Op. cit.* pp. 33-34.

fundamental para que las naciones puedan participar con los países adelantados en el proyecto mundial del progreso material (pensando esto con base a la relación entre el desarrollo individual y social), es educar a su población, a fin de que “avance” en lo económico, político y social, y entonces participe activamente en lo internacional.¹⁷

Desafortunadamente, en el caso de los países subordinados como el nuestro por el supuesto “desarrollo” de los países primermundistas (entre otras cosas claro), el desarrollo social, y a su vez el individual está planteado, definido y dirigido desde los intereses hegemónicos que no sólo corresponden a estos últimos, sino también a las hegemonías locales, y en general a todos aquellos que en algún momento validan los supuestos ideológicos que están detrás de la noción de “desarrollo” tal como se plantea, en cualquiera de sus niveles. En el caso del desarrollo social, pensando en sociedades dependientes llamadas subdesarrolladas,¹⁸ el “desarrollo” es delineado en términos de lograr las mismas políticas económicas “racionales”, los mismos niveles de consumo, “igualdad” en la distribución de los ingresos y una “democracia política”, entre otras cosas, que se supone tienen los países “desarrollados”,¹⁹ o sea se trata de copiar sus instituciones y todo lo que se pueda, aun cuando sabemos de todos los inconvenientes que causa esto a nuestras sociedades y que el “desarrollo” se presenta cada vez más lejos, en tanto no funcionan las “copias” y en tanto que el “modelo” se hace ver cada vez más allá de su punto inicial. Y es que muchos de los “obstáculos” que impiden el “desarrollo” en los países subdesarrollados quizá no son consecuencia de la “ausencia y rezago” de sus instituciones orientadas hacia su propio desarrollo, sino más bien de la relación que esas sociedades mantienen con el poder internacional, una relación finalmente de dominación, que ha traído la necesidad de copiarlo todo de las “metrópolis desarrolladas”.²⁰ Los valores y normas deseados por ejemplo, se toman de éstas como ya hemos visto, lo cual ha sido la clave de la supervivencia de la situación de “subdesarrollo” que la misma noción de “desarrollo” ha marcado.

¹⁷ Carnoy, Martin (1988). *Op. cit.*, pp. 12-13.

¹⁸ Se supone que la diferencia primordial entre los países “subdesarrollados” y los “desarrollados” es la fase de desarrollo.

¹⁹ *Id.*

Esta ‘necesidad’ de adoptar lo que ‘caracteriza’ (porque quizá no lo sea por completo) al modelo de ‘desarrollo’, ha traído como resultado una dependencia cultural, tecnológica, ideológica, de conceptos y formas, con lo cual se ha limitado seriamente la posibilidad de que aparezcan nuevas formas de desarrollo. Esto es lo que se ha denominado una ‘situación condicionante’, que finalmente ‘determina’ los límites y posibilidades de acción y comportamiento de los hombres. Ante ella, parece sólo haber dos posibilidades: escoger entre las distintas alternativas dentro de esta situación o cambiar esta situación condicionante para permitir otras posibilidades de acción. En sociedades como la nuestra, todas estas características producen finalmente una discordancia entre los intereses del grupo dominante (vinculado a los intereses de la hegemonía internacional) y el resto de la población.

Considerar esto último, nos permite pensar en los términos en que se plantea entonces el desarrollo individual dentro de tales condiciones, y además acorde con las formas capitalistas, con la economía de mercado, y en general con las ideologías y supuestos teóricos con los que convergen, etcétera, como ya se ha dicho.

En el presente, consideramos de manera general, y a nivel teórico, a la noción de ‘desarrollo’ como ‘transformación’ (tanto de índole cualitativo como cuantitativo); en el caso del ‘desarrollo individual’, no pensamos en una ‘maduración biológica’ (aunque sabemos que esta condición se vuelve prácticamente inseparable de lo que concebimos como desarrollo individual), ni sólo en incrementos y obtenciones de características y condiciones referenciales, sino en un proceso de aprendizajes que tienen lugar en las relaciones sociales, con los instrumentos, valores y actividades socioculturales específicas en las que las personas se insertan, que permite y promueve la adquisición, incremento, organización, comprensión y utilización de habilidades, aptitudes, capacidades, conocimientos, actitudes, destrezas..., que sirven a los individuos para sobrevivir y ajustarse a su medio, construir y reconstruir su realidad, atribuir sentidos, abordar y ‘resolver’ problemas, cubrir roles, conservar o transformar las condiciones y tradiciones existentes, recrear ‘huevas’ formas de reconocimiento y sentido de lo

²⁰ *Ibid.*, p. 61.

humano, etcétera. Aunque desafortunadamente esto esté oficialmente delimitado y “observado”. Pues los valores, los instrumentos, las actividades socioculturales y todo aquello en donde se promueve el desarrollo de los individuos también está ya regulado.

Si tomamos estas consideraciones, podríamos decir entonces que todos los individuos se desarrollan continuamente en la medida en que se insertan en relaciones y prácticas sociales (cualquiera que éstas sean y como sean), y obviamente el desarrollo ocurre continuamente de acuerdo con sus circunstancias, características y condiciones en particular, simplemente algo cambia (en la dirección y formas que sean), no obstante esto que entendemos por “desarrollo” cuando ya ha sido regulado como hemos dicho, propicia un tipo o tipos de “desarrollo” bien definidos, ante lo cual, aunque exista no es reconocido ningún otro tipo desarrollo, al no cumplir con lo que está establecido y se demanda. En ese sentido, a través de normas, metas, conocimientos, destrezas, prácticas sociales y valores específicos, en este caso como los que ya hemos revisado, es que se dirige el desarrollo individual y social como se pretende. Y también, desde donde se mide no sólo el “nivel de desarrollo” de un individuo sino al individuo mismo.

Ahora bien, aun cuando la institución escolar y el proceso educativo formal no son ni el único contexto ni proceso en donde los individuos puedan desarrollarse acordes con lo que se demanda, sí ha sido consolidado como el medio mejor validado y conveniente, donde se ha intentado propiciar y brindar de manera homogénea las herramientas necesarias que se supone contribuirán al “desarrollo individual” tal como se quiere, siendo aquello que transmite como metas, destrezas, valores..., como ya hemos dicho, lo que llega a tener significado para una persona en una situación determinada, en donde se encuentra el “punto de llegada” de tal desarrollo. Barbara Rogoff,²¹ ha comentado incluso que atender a la cuestión de valores y metas es básico para entender la “esencia” del proceso de desarrollo. Un desarrollo individual que se encuentra actualmente supeditado a aquello que “garantiza” el desarrollo social, en la medida en que las características definitorias del desarrollo individual corresponden a las

²¹ Rogoff, Barbara. (1993). *Aprendices del pensamiento*. p. 36.

características de un sujeto que contribuya con el punto trazado hegemónicamente para el desarrollo social.

Carnoy Martin,²² ha dicho inclusive que si pensamos en que en la organización social y económica capitalista es donde se construye como objetivo el desarrollo de las sociedades con base a una mayor producción de bienes materiales y sociales, la escuela entonces se focaliza como una fuerza productiva de desarrollo mientras produzca más capital humano que emplear en los actuales procesos de producción de bienes y servicios, es decir, la escuela contribuye al desarrollo individual y colectivo cuando contribuye a los incrementos individuales y colectivos de producción. Si bien quizá esto no sea en lo único que contribuye la educación formal, en cuanto al “desarrollo individual”, sí nos muestra hacia donde se orienta el “desarrollo” de los individuos, y nos deja observar que en general, y a pesar de que el desarrollo individual involucra tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, el corolario común respecto al “desarrollo” se reduce a identificar y tener en cuenta con mayor facilidad “transformaciones” a nivel cuantitativo, incrementos meramente, y colectivamente, incrementos a nivel material, aún cuando “desarrollarse” no signifique necesaria y solamente “incrementar algo”.

Pensar al desarrollo individual y social en los términos que hemos hablado, permite identificar a la educación formal como condicionante de “desarrollo” de los individuos en este tipo de sociedad, aunque claro, condicionante del “desarrollo” que ya está propuesto. Sin embargo, “desarrollarse” en tales términos suele ser un imperativo para cualquier individuo y sociedad, ya no digamos para alcanzar todo aquello que se supone se tendrá una vez que se ha alcanzado cierto “desarrollo”, sino simplemente para tener un modo de sobrevivir. Teniendo ese “lugar”, la noción de “desarrollo” no sólo ha dirigido las transformaciones de individuos y sociedades en direcciones específicas, también ha servido para marginar y descalificar a todo lo que no cumple con las características del “modelo de desarrollo”, siendo las características definitorias del supuesto desarrollo válido, condiciones que quizá son aún más determinantes que

²² Carnoy, Martin. (1988). *Op. cit.*, pp. 18-19.

incluso la propia condición y maduración biológica.²³ En ese sentido, diremos que la educación formal contribuye a proporcionar y legitimar las “herramientas” que propician el tipo de “desarrollo” validado. Pero también que “su tarea” se ve dirigida y enmarcada por todo lo que se ha dicho hasta el momento, e incluso influida en la práctica diaria por otros factores.

No obstante, parece ser que al proceso educativo formal se le ha reconocido como el “mejor lugar” para adquirir elementos importantes que caracterizan el “desarrollo”, aspecto que no es fortuito, dado que es un vínculo importante entre la estructura social y los individuos, y dado que se supone que todas las prácticas escolares se dirigen a transmitir cierto tipo de destrezas, conocimientos... etcétera, no sólo de manera formal, sino de forma dirigida, controlada, y homogénea; no olvidemos que no se transmiten únicamente un tipo de destrezas y conocimientos que en algún momento sean necesarios para insertarse en el mercado de trabajo, también se transmiten ciertas maneras de pensamiento, ciertas formas de construcción de ideas, valores, normas, comportamientos, hábitos, entre otras cosas, que van a influir de manera importante en todo lo que tiene que ver con el desarrollo de un individuo en sociedad. Ahora, es importante pensar que aquello con lo que contribuye la escuela para el desarrollo de un individuo y de una sociedad, no es lo mismo dependiendo del tipo de desarrollo que se exige (o que se les permite) según sean éstos, aún cuando formalmente encontremos un “solo modelo”. Y es que en la práctica escolar como hemos dicho, el mismo proceso se encuentra con varios factores que finalmente no son casuales; es difícil afirmar oficialmente que una persona con una “buena” posición económica -social que ha conseguido acceso a los niveles más elevados de escolaridad tenga el “mismo desarrollo” que aquel que por su condición social ha recibido mucho menos escuela, la comparación en sí misma nos parece absurda, en la medida en que nos cuesta trabajo comparar un desarrollo dado en distintas condiciones, y además pensar en que lo que caracteriza el desarrollo del primero “sí es desarrollo” y además “el mejor”, no obstante la mayoría de los modelos de desarrollo se presentan en estos términos, nos basta con pensar en las pruebas que se supone tamizan el “desarrollo individual”,

²³ Lassahn, Rudolf. (1991). *Op. cit.*, p. 11.

‘evaluando’(calificando) con base a datos que se supone caracterizan y definen un desarrollo *ad hoc*, ‘normal’, y a partir de los cuales se identifica el <<nivel de desarrollo>> de una persona, sin tener presente a los factores fundamentales de tal desarrollo, sus condiciones de vida, aún dentro del contexto educativo; no representan lo mismo los niños que han adquirido la capacidad verbal exigida, que han sido aculturados a la estructura del aula, de autoridad, en el sistema de premios y castigos, que pueden concentrarse rápidamente, que cuentan con una buena alimentación, motivación y ayuda familiar, que aquellos que provienen de familias de padres ‘no educados’, con pocos recursos económicos, mala alimentación, poca atención familiar, en los que curiosamente se encuentra que aprenden un poco más lento que los demás, o que les cuesta trabajo poner atención como se requiere, o que simplemente no les interesa la escuela, acabando por recibir estigmas como ‘atrasados’ o ‘fracasados’, destinándolos a los trabajos que requieren otras destrezas, sencillamente por haber sido ‘incapaces’ de triunfar en las pruebas, ejercicios y en el ambiente escolar. Este aspecto además de hablarnos de la importancia que la educación formal posee respecto a que promueve aquello que va a contribuir con el ‘desarrollo’ de una persona, también nos permite observar que la educación formal también llega a ‘limitar el desarrollo’ de muchos otros (si lo pensamos tal como se concibe oficialmente).

Y es que si bien se considera a la escolarización como un proceso que propicia el ‘desarrollo’ y la ‘liberación’ en donde el niño pasa de individuo ‘heófito a educado’, se entiende que esta ‘transición’ permite al niño más que otra cosa ser ‘funcional’, no olvidemos que el tipo de escolarización influye de manera importante en los futuros papeles sociales que se desempeñarán.²⁴

En el caso de un sistema educativo dependiente como lo es el nuestro, la escuela difícilmente contribuye al ‘desarrollo individual’ de todos los que asisten a ella y de la sociedad misma, ni siguiendo el modelo o modelos planteados oficialmente, y si lo hace, generalmente es a manera de dependencia, desde donde el desarrollo en un individuo se caracteriza por pasar a desempeñar un papel diferente en el mismo sistema dependiente

²⁴ Ruíz, Del C. Amparo. (1995). Op. cit., p. 38.

y además, un papel conveniente. Es posible que el segundo papel sea más satisfactorio en lo económico, pero de todos modos deja al individuo en una situación condicional, dominada por la ideología, por el poder, la tecnología, los conocimientos de los grupos dominantes. Los graduados por una institución educativa por ejemplo, no pueden contribuir a la sociedad en toda su potencialidad ya que la sociedad dependiente sólo tiene una capacidad limitada de dar trabajo, de hecho, buena parte de la fuerza de trabajo ni siquiera puede penetrar en el sector activo. De ahí entonces que consideremos que las “deficiencias” y perjuicios del sistema escolar en su relación con la estructura social, política y económica son en parte derivaciones directas de la situación dependiente.

En ese sentido, si bien la educación en los países subdesarrollados se observa y califica como “deficiente” y “atrasada”, debido a aspectos como el alto porcentaje de analfabetos, el bajo porcentaje de niños con escuela, y el bajo nivel promedio de escolaridad en la fuerza de trabajo, que señalan un “escaso desarrollo educacional”, éstas son señales que pueden inducir a una interpretación reducida y escindida, ya que estando el país en situación de dependencia, las estructuras “modernas” sirven sólo a una parte de la población; las escuelas orientadas y sustentadas por esas estructuras acaso funcionan también solamente para una parte. Antes que el medio para que los individuos realicen su “potencial”, las escuelas en ocasiones se limitan en gran parte a ser meros selectores, como hemos dicho. El crecido número de “fracasos y analfabetos” que hay en una sociedad determinada, puede incluso ir acompañado de un sistema escolar donde quizá sean muchos los que asistan a la escuela y tengan un alto nivel de escolaridad, pero que después no pueden hallar un empleo totalmente diferente del que hubieran tenido antes. Esto quizá no se debe a una instrucción escolar absolutamente impropia o de baja calidad (lo es si pensamos que sus bases ideológicas y filosóficas han sido importadas y que más que transmitir, en este caso lo perteneciente a la realidad de cada sociedad transmite lo hegemónico, y además con sus maneras; quizá no lo sea tanto si pensamos en que las características y situaciones locales finalmente la hacen ser como es), como suele pregonarse, sino al sistema de dependencia, por lo que no es posible absorber a todos los dotados de instrucción, y tampoco es posible un sistema escolar que

complemente toda la utilidad y funcionalidad social de la gente.²⁵ Pensemos por ejemplo, que hay muchos niños que sencillamente no van a la escuela, porque el proceso de selección escolar suele empezar por no haber escuela para todos, y los que van unos cuantos años a veces “no poseen lo suficiente” para llevarlos al rango de “fuerza de trabajo capacitada”. De ahí que si la escuela es muy eficiente en este modelo de desarrollo dominante, contribuye a conservar la estabilidad en el sistema operando indirectamente para hacer creer a muchos que no tienen derecho a los “frutos” del desarrollo por no estar lo suficientemente preparados para participar en el proceso mismo, y por ende, que no son “dignos” de conseguir una “buena vida”, lo cual hace pensar que en realidad no se interesa en la igualdad de oportunidades para los hombres, aún cuando la retórica que rodea la escuela pueda insistir en sus aspectos igualitarios.²⁶

No obstante, y a pesar de sus funciones primarias de selección, socialización y culturación, y a pesar de promover y contribuir con el “desarrollo” establecido, la escuela también propicia y contribuye con el desarrollo de individuos que desean cambiar las cosas, la situación de dependencia tanto ideológica como material. Como ejemplo, Carnoy menciona,²⁷ que mediante la mayor escolarización (aunque no es el único proceso que interviene), los grupos dominantes de la sociedad pueden crear involuntariamente fuerzas contrarias a la dependencia y al dominio de los grupos que viven del sistema dependiente, lo cual es una de las grandes “contradicciones” que se presentan en una sociedad dependiente como la nuestra: la institución de la escuela, parte del sistema capitalista importado, es capaz de (pero no está programada para) crear conciencia, provocar reflexiones en cuanto a la situación que se vive, en cuanto a la relación de dependencia que existe entre una sociedad y otra, y del papel que desempeñan los grupos dominantes en el mantenimiento de esa dependencia, misma que como hemos revisado penetra y se instala cotidianamente, haciendo de su punto clave, el manejo de lo psicológico.²⁸ Y es que lo que dice Carnoy nos permite observar, además y con relación a lo dicho, que aun cuando se insiste y permite el dominio ideológico a

²⁵ Carnoy, Martin. (1988). *Op. cit.*, pp. 22, 64.

²⁶ *Ibid.*, p. 26.

²⁷ *Ibid.*, pp. 64-65.

²⁸ Mannoni, Octave. (1950). Citado en: Carnoy, Martin. (1988). *Op. cit.*, p. 67.

través de las instituciones como la escuela, intentado homogeneizar a las personas a través del proceso de educación formal, el mismo proceso es construido, vivido, y permanece con particulares significaciones y sentidos para cada persona dependiendo de su historia, de las condiciones en las que vive, de las personas con las que se relaciona, de los contextos en los que participa, de la manera en que aprende, de los intereses y necesidades que tenga... de la forma en que *mira...*, múltiples aspectos que confluyen en una dinámica que habla de su individualidad, de su subjetividad y de su capacidad para signar, construir-elaborar, significar, resignificar, atribuir y cambiar sentidos y direcciones..., a sus relaciones, participaciones, aprendizajes, y a la ideología misma en la que ha sido y continua formándose, lo cual influye en el tipo de comportamientos, actitudes, pensamientos, ideas, valores... que apropia, asume y manifiesta, mismos que si bien en el fondo parten del común denominador que ha definido lo humano a través de la historia y en las diferentes sociedades, las manifestaciones y formas dependen de esta individualidad y subjetividad, que las hacen ser y mirar distintas de persona en persona.

Apropiación, asunción y reproducción de los valores

Hemos visto durante el presente trabajo que la educación formal, desde los primeros hasta los últimos años, además de transmitir habilidades, destrezas, conocimientos, etcétera, transmite y reproduce preponderantemente valores, tanto para quienes se forman en ella, como para quienes lo hacen fuera, una vez que ésta es reconocida y valorada por las sociedades occidentales. Valores que al ponerse en juego en la práctica educativa cotidiana, no sólo son apropiados sino también asumidos y reproducidos por cada sujeto que en ella se forma. Es este sujeto social, de la educación, en su proceso de aprendizaje, de apropiación, asunción y reproducción, en lo que también pone interés el “campo” psicológico y sus discursos. Ya que si bien el proceso educativo, es sobre todo un hecho de carácter psicosocial, en la medida en que se reconoce como proceso de socialización, culturación e integración por medio del cual las sociedades se producen y reproducen transmitiendo lenguajes, conocimientos, técnicas, modelos, normas, valores, entre otros, mismos que constituyen la condición necesaria para la sobrevivencia del individuo y en general de grupos sociales, es importante tener presente que a este hecho

social le concierne expresamente el individuo. El sujeto de la acción educativa en su participación y devenir singular, dentro, en, y por las relaciones reales, simbólicas e imaginarias que se establecen entre sus protagonistas: alumnos, profesores, padres...

Respecto a lo que nos concierne concretamente, es en estas relaciones y en la cotidianidad misma donde se encuentra mucho de la expresión y el soporte de los sistemas de valores característicos de una sociedad y de su proyecto educativo como ya hemos revisado, por lo que la enseñanza o transmisión de valores se logra precisamente en el ambiente académico, en las experiencias vividas, ahí en donde aparentemente sólo se enseñan habilidades, conocimientos o destrezas, o ‘lo que sea’, están ‘metidos’ los valores; mientras se aprende a levantar la mano antes de decir algo, o que sólo hay en la mayoría de los casos una respuesta ‘correcta’ a lo que el maestro pregunta, o cuando se enseñan a levantarte de la silla, y saludar a coro ‘buenos días Maestro..., Sr.(a). Director(a)’, cada vez que entra algún maestro o el director al salón de clases (en el caso de la educación básica), o simplemente cuando se enseña que todo lo que se ve en clase es ‘verdad’, se ‘captan’ valores como la ‘obediencia’, el ‘respeto’, la ‘sumisión’, la ‘responsabilidad’, entre otros, que se van a hacer presentes en un sin fin de ideas, actitudes, compromisos, sentimientos, etcétera, influyendo en casi todos los contextos sociales en los que la persona participe.

Incluso, podemos decir que toda experiencia, participación e interacción escolar está cargada de valores, lo que nos deja ver que si en algún momento éstos pueden ser propuestos formalmente, rara vez se incluyen de manera articulada y reflexivamente no sólo en los currículos (sobre todo por quienes no los proponen), sino hasta en las acciones específicas, de hecho, el que éstos no se encuentren la mayoría de las veces explícitos en las acciones educativas, no ha querido decir de ninguna manera como lo hemos visto, que no ‘existan’.²⁹ Así, referirnos a los valores de la educación formal, es referirse a la acción de ‘educar’, y esto al final de cuentas nos remite a las relaciones y participaciones de sus protagonistas, constitutivos dados en lo cotidiano.

²⁹ Recordemos que los valores no tienen una existencia por sí mismos, su existencia está basada por su ‘hombramiento’, o sea por el reconocimiento de Otro(s), en este caso de una sociedad o comunidad en particular.

Es también en tal cotidianidad donde las especificaciones que hicimos al inicio de nuestro segundo capítulo respecto a los valores, toman forma, es ahí, donde muchos valores se muestran “objetivamente” por primera vez a los individuos (lo cual no quiere decir que algunos valores sean sólo exclusivos de la educación o que no estén presentes y/o “jugándose” en otros contextos, o que no devengan de otros. No olvidemos que mucho de lo que se transmite, reproduce y legitima en la educación formal, no es más que la expresión de lo que se produce, reproduce, legitima, y valida en contextos más amplios y/o en aquellos que están relacionados con la educación formal), y en donde también tales valores de los que la educación formal es depositaria, ahora vayan al plano individual, y que éstos “comiencen a existir” para una persona, es decir que se le “presenten” y puedan ser captados, reconocidos, aceptados, manifestados...; apropiarse de, asumirlos y reproducirlos vienen a ser entonces procesos constituidos por aspectos subjetivos e intersubjetivos. Procesos “necesarios” en la medida en que éstos permiten “adoptar” ciertas preferencias, compromisos, creencias, actitudes, representaciones, hábitos, ideas, costumbres, tradiciones, comportamientos, etcétera, pero al mismo tiempo también, seguir apropiando, asumiendo y reproduciendo valores o aquello que refiere a un valor determinado y que ha sido establecido socialmente,³⁰ tengamos presente que es en la familia en donde se comienzan a transmitir ciertos valores, los primeros aprendizajes y “arreglos” son los portadores de ellos, mismos que van a estar interactuando en la “adquisición” o “negación” de otros, en otros contextos, ya que el sujeto de la educación formal, no sólo se desenvuelve, participa e interactúa en el contexto familiar y escolar, sino también en el religioso o con grupos de iguales ya sean artísticos, políticos, lúdicos, laborales, parentales, etcétera, lo que también va a influir en el “reconocimiento y permanencia” o no de valores para el individuo; al niño que desde que comprende el lenguaje se le dice que tiene que “obedecer” a las órdenes de los adultos, cuando llega a la escuela no sólo reafirma tal aspecto, porque la maestra o maestro sea un adulto que lo diga, sino porque también tal conducta es altamente valorada y calificada, y porque además se constituye en condición para la permanencia y promoción, e incluso como ingrediente esencial para la “excelencia” escolar por ejemplo, aspecto que incluso nos muestra la interrelación e interdependencia de muchos

³⁰ Tengamos en cuenta que no es posible definir un valor sino por lo que lo refiere: ciertas ideas, actitudes,

valores como en el ejemplo que acabamos de mencionar, la “obediencia” es un valor que está aparejado con la “excelencia escolar”.

Además, apropiarse, asumir y reproducir son procesos importantes en la medida en que éstos son quienes van a permitir que los valores lleguen a “objetivarse”, “captarse”, “reconocerse”, “permanecer”, “modificarse” y simplemente “existir”. Veámoslo con más detalle.

Cuando hablamos de *apropiar* entendemos la “toma” o la “captación”, en este caso de un valor establecido en una comunidad o sociedad en particular, dentro de un proceso de aprendizaje que tiene lugar según la referencia del “bien” que se supone produce de acuerdo con los discursos sociales y culturales que lo reconocen y propagan, dándose a través de la participación e interacción del individuo con los “otros” y con las herramientas y recursos culturales tanto materiales como conceptuales, en hechos, situaciones y prácticas sociales concretas, y en donde van a intervenir para la apropiación en sí: aspectos cognitivos, culturales, institucionales, históricos y desde luego intersubjetivos, que le van a permitir “captar” el valor o valores “objetivados”,³¹ es decir, dar cuenta de éstos y de los significados que poseen de acuerdo con lo establecido socialmente. Mientras que la *asunción* la entendemos como la aceptación para sí y creencia del valor tal como se ha establecido, como se propaga y reproduce “típicamente”, esto dado también por la intervención de aspectos culturales, institucionales, educacionales, ideológicos, subjetivos, etcétera. La *reproducción* del valor la pensamos en términos de la manifestación comportamental, cognitiva y emocional de aquello que refiere y define al valor.

Ahora bien, un individuo puede apropiarse de un valor establecido, una vez que se le ha “presentado” como aceptado, deseado e incluso exigido por las relaciones, actividades y los grupos sociales donde participa. Ya que éste lo ha captado, se ha dado cuenta de que es “algo” que está presente y/o jugándose en las actividades, relaciones,

comportamientos, juicios, etcétera.

³¹ Aquí es necesario recordar la manera en que en el presente trabajo se entiende el término “objetivado”. Ver capítulo II.

contextos... en los que está inserto, es posible que lo asuma de acuerdo como se ha instituido y establecido socialmente y desde ahí reproducirlo de una manera “literal” o más o menos homogéneamente, manifestándolo a través de ideas, actitudes, comportamientos, etcétera. Percatarse por ejemplo, que la “obediencia” es un valor que la sociedad aprecia y refuerza puede llevar a un individuo a dar cuenta de tal “valor” y de lo que representa y significa para los grupos sociales donde participa (apropiar), si el individuo no sólo da cuenta de, sino que también lo acepta para sí, tal como se ha establecido (asumir), cree que finalmente la “obediencia” constituye un valor, quizá lo llevará a aprender y a mostrar ciertos comportamientos y actitudes reconocidas como “de obediencia”, a valorar positivamente a quien es “obediente”, y desde ahí incluso, nombrar y reconocer aquello que va a referir a lo que se ha llamado “desobediencia”, etcétera. Sin embargo, un valor establecido también puede ser apropiado sin ser asumido tal como se presenta, es decir, se puede captar, dar cuenta de un valor, sin creerlo o tomarlo para sí, esta posibilidad está dada por la facultad de cuestionamiento y elección que a su vez está permitida e influida por la asunción de muchos y otros tipos de valores, de vivencias, historia y condición de vida, entre otros aspectos. De tal forma que si bien se da cuenta de un valor, de lo que significa y representa socialmente y desde donde incluso se puede aprender a reproducirlo, tal reproducción se puede dar de manera diferencial y discrecionalmente según convenga, para la actuación, aceptación... dentro de un contexto social que lo reconoce y valida, ya que la posibilidad de cuestionar y de reflexionar sobre el valor establecido puede llevar al individuo a tomar una postura personal con respecto a éste y desde ahí elegir “cómo, cuándo, dónde, con quién(es), para qué y por qué” reproducir de una forma u otra el valor apropiado e incluso “simular” que se ha asumido y hasta “hegarlo” posteriormente. En ese sentido cuando una persona sólo se apropia de que la “obediencia” por ejemplo, es un valor que es reconocido socialmente puede llevarlo a dar cuenta de ello y a comportarse quizá “obedientemente”, pero, por sobrevivencia y conveniencia tal vez, sin aceptar tal como se ha establecido y propagado tal “valor”; o esa misma apropiación llevarlo a “hegar” aquello que en un primer momento se captó.

Pero así como se puede captar un valor sin asumirlo como está establecido, también es posible que la asunción de un valor establecido y las implicaciones que ésta trae, como las vivencias, los costos... lleven a un individuo por un lado, a seguir apropiándose de valores establecidos relacionados con aquello que ya asumió y consecuentemente también asumirlos, o a seguir apropiándose y asumiendo ideas, comportamientos... que se vinculan con un valor ya asumido, por ejemplo se puede asumir en un primer momento que la “excelencia” es un “valor” que llevará a tener éxito y adoptar ideas, actitudes, comportamientos que demuestren que cree en la “excelencia” y que se está en poses de ella, y en un segundo momento asumir que la “excelencia” además de “conducir hacia el éxito” lleva al individuo a ser “mejor persona”. O, por otro lado, llevar a cuestionar aquello que en algún momento se asumió de acuerdo con lo establecido, esto puede llevar a realizar una “nueva apropiación” y quizá a otro tipo de asunción; una persona por ejemplo, puede crecer creyendo que la excelencia es un valor que la va a “definir y a hacer mejor persona”, conseguir lo que se proponga, ser reconocida, etcétera y, como hemos dicho, con base en la asunción del valor comportarse, pensar... de acuerdo con lo que demuestre ser “excelente”, con el tiempo puede darse cuenta de lo que implica seguir la “excelencia” y hasta quizá percatarse del “desgaste” que ha pagado por ella, o bien sólo observar que es relativa o que tal vez no existe, etcétera. Este <<darse cuenta>> puede deberse y estar influenciado por muchos factores, desde algún intercambio de ideas con alguna otra persona significativa hasta la cuenta “real” en su persona de lo que ha implicado y pagado por ser “excelente” siguiendo los discursos oficiales, además claro de factores como el espacio, el tiempo, la historia personal, las condiciones de vida, el contexto social, etcétera, con lo cual, como hemos dicho, se puede estar propiciando o dando lugar a una “nueva apropiación” y quizá a otro tipo de asunción, o incluso hasta a una “negación”.

Respecto a lo anterior, es importante mencionar que no pensamos a estos “procesos” como estáticos, ni homogéneos, ni lineales, de hecho creemos que se dan y modifican continuamente en la compleja práctica y participación social-personal, en distintos momentos, situaciones y relaciones, aunque no desconocemos desde luego, que en general la prerrogativa principal ha sido que se <<asuma y reproduzca>> tal cual todo

aquello que es valorado por las sociedades, de hecho, como ya hemos observado, nos preparan para hacer esto, inclusive parece ser más fácil asumir que tratar de construir una postura, que quizá no sea tan contraria o diferente a lo establecido porque finalmente construimos de lo que hemos aprehendido y puesto a reflexión.

Estos procesos que acabamos de describir obviamente permiten la construcción de significantes y sentidos varios para cada persona, un valor no va significar lo mismo para una persona que para otra, alguna quizá sólo dé cuenta de un valor para poder sobrevivir y adaptarse a un determinado contexto social, a una institución, a una relación; alguna otra quizá necesite asumirlo para “poder ser” y desde dónde “autocalificarse” y definirse de acuerdo con lo establecido. No obstante, los sentidos y significantes tal como la persona los construye van a permitir cierta influencia/mediación del valor en los aspectos afectivos, cognitivos y comportamentales, quizá sobre todo cuando se asume, llegando incluso a modificarlos totalmente, tanto con respecto al valor mismo, como con todo lo que al individuo se le presente o relacione, e inclusive influir en las posteriores apropiaciones y asunciones que éste haga.

De esta manera entonces, tanto la apropiación como la asunción nos permiten pensar en la posible “inspiración y dirección” de ciertas creencias, actitudes, comportamientos, ideas, juicios, etcétera que refieren al valor apropiado o asumido y, además desde dónde <<definirlo y observarlo>>. Ideas, actitudes, creencias, comportamientos... que van a permitir no sólo la reproducción del valor, o sea la manifestación comportamental, cognitiva y emocional ya sea discrecional y diferencialmente o literal y más o menos homogéneamente, sino también su perpetuación entre generaciones o, su transformación y hasta decadencia.

Ahora bien, esto que hemos llamado apropiación, asunción y reproducción son procesos que en la práctica cotidiana se “demandan” ya sea tácita o explícitamente, esto es, tengamos en cuenta que aquello que es propicio para ser apropiado, asumido y reproducido pertenece al orden de lo social, una vez que el individuo está inserto en este orden, las mismas prácticas sociales llegan a mostrar a los valores como “ínteriores” a

ellas, de ahí que “exijan” en algún grado o sentido si no asumir, por lo menos sí apropiarte de ellos, y reproducirlos consecuentemente, al menos de manera discrecional, para poder actuar en determinados contextos, establecer diferentes tipos de relaciones, para simplemente poder “entender” y pertenecer. Recordemos que al ser el hombre un ser de cultura, todo lo que experimenta y vive como “natural” está impregnado de lo que conforma su sociedad y cultura, y desde ese sentido los modos de comportamientos, las ideas y visiones, las formas de reacción y hasta los valores que han sido transmitidos y legitimados en una cultura y sociedad determinada, se hacen parecer como “naturales y evidentes” para el que ha crecido en ella,³² inherentes a las prácticas y relaciones sociales, sin que incluso se puedan percibir independientes de éstas. De ahí entonces que también estos “procesos” se vean como “naturales” o “lógicos”.³³

Pero si bien apropiarse, asumir y reproducir un valor se muestra como algo “natural”, no se <<significa>> lo mismo cuando se “asume” que cuando sólo se “apropia”, ni se reproduce de la misma manera, y quizá ni con la misma “conciencia y voluntad”. Por experiencias personales, suponemos que la asunción tal cual de un valor determinado nos lleva a mantenerlo y a reproducirlo de una manera prácticamente “automática”, sin mayor esfuerzo, como si no nos diéramos cuenta de lo que hacemos o pensamos hasta que ya está hecho, por ello es que consideramos que es más sencillo y conveniente, finalmente terminamos haciendo lo que “todo el mundo hace”,³⁴ mientras que la sola apropiación, en tanto que teórica e idealmente desde esta visión, permite

³² Gehlen, A. (1971). Citado en: Lassahn, Rudolf. (1991). *Op cit.*, p. 10.

³³ Se ha comentado inclusive, que si bien todo lo que concierne a la moral es transmitido desde las etapas más tempranas de la personalidad, no es hasta la adolescencia donde se empiezan a conjugar aspectos cognitivos, de conciencia y reflexión, aunados a emociones, persistencia, flexibilidad y creatividad que conllevan a ciertos fines previamente contemplados. Arzate, Ruíz y Rojas. (1996). Citados en: Bautista, P. Martha L. (2002). *Juicios de valor en menores infractores*. p. 40.

³⁴ Es importante recordar, como lo mencionamos en el segundo capítulo, que no pensamos a las personas como “entes pasivos”, sin capacidad de construir una postura personal respecto a un valor, o de hacerse “conscientes” de qué es lo que se hace por hacerse, o de la(s) manera(s) en que se reproduce algo, por su puesto que existen “elementos” que posibilitan el darnos cuenta de algo, sin embargo estos elementos seguramente varían de persona en persona, con todas las condiciones y circunstancias a las que se enfrenta y en donde se desarrolla, por lo que resulta bastante difícil discutir acerca de qué tan “consciente o inconsciente” viene a ser una acción, pensamiento, sentimiento, para una persona, quizá sólo ella misma en un determinado tiempo y espacio tenga la posibilidad de dar cuenta de ello. No obstante hablamos de una “automaticidad” en términos de una exigencia social de poder asumir y reproducir tal como se establece, proceso que de acuerdo como lo entendemos, por sí mismo no admite interrogantes, de ahí que aquello que se asume, se reproduce más o menos parecido a lo que es reconocido socialmente.

construir una postura, desde la persona y para ella misma, a veces admite poder “controlar”, hasta cierto límite claro, elegir, reflexionar sobre las maneras en que manifestamos la captación de un valor y de esta forma nos mantenemos quizá de una manera mucho más consciente del sentido y significado personal que tiene el valor y las manifestaciones que mostramos. No obstante, este “esfuerzo” por tratar de construir y mantener una postura personal distinta a la que se supone debe ser asumida, no necesariamente es más “conveniente”, ni tampoco resulta ser un “trabajo sencillo”. El ejercicio de reflexión sobre un valor determinado y sobre la serie de acciones, pensamientos, emociones, etcétera que “desencadena” al ser apropiado solamente, y ya no digamos la manutención de una postura personal y la vigilancia de la misma, suele ser a veces mucho más costosa que asumir y reproducir “homogéneamente” tal como se nos enseña, en un primer lugar porque comúnmente no se encuentran suficientes “alternativas y/o salidas”, y las que se llegan a encontrar a veces llevan “a lo mismo”, incluso uno llega a terminar validando aquello que no se quiere asumir al tomar posturas totalmente contrarias a lo establecido socialmente, recordemos que el margen de “acción” está delimitado, de ahí que la gente tendamos a asumir lo que nos aportan nuestras propias comunidades y contextos como las formas “únicas y razonables”, ante lo cual otras formas de pensamiento, manifestaciones, etcétera llegan a ser descalificadas; esto último nos lleva entonces a que en segundo lugar la adopción de una postura casi siempre se somete a una calificación social con base en lo acordado y legitimado y cuando alguien se atreve a desafiar, contradecir o renegar de esto, generalmente es castigado, y no necesariamente por algún otro específico, sino por la manera en que se disponen las condiciones, los arreglos sociales, la sociedad entera y hasta por uno mismo gracias a todo lo que hemos aprehendido e interiorizado. Tengamos presente que las delimitaciones llegan a ser “delineadas” incluso por los valores mismos, y por la asunción de éstos, en las prácticas y formas en las que se transmiten cotidianamente, a través de comentarios “fortuitos”, por imitación, identificación, o por aprendizaje condicionado por ejemplo. Obviamente no se corre el mismo riesgo cuando se acepta algo sin preguntarse para qué o por qué, sin embargo al no hacerlo es posible que se llegue a olvidar que podemos, al menos personalmente.

Así, aunque apropiarse, asumir y reproducir un determinado valor, parecieran a primera vista procesos totalmente “autónomos” que sólo conciernen al individuo, esto, como hemos intentado dejar ver, no lo es del todo. De entrada, hemos dicho que los valores sólo van a tener existencia, relevancia y sentido dentro de situaciones sociales concretas, apropiarse o asumir entonces van a tener que ver necesariamente con esa “existencia” social e histórica, lógicamente la reproducción también está dada en el mismo sentido, y aunque con esta especificación, no queremos reducir lo psicológico a lo social y viceversa, ni mucho menos hablar de un determinismo, sí intentamos ver la precedencia de lo social y su influencia en lo psicológico y la “tensión” entre éstos,³⁵ en ese sentido, sabemos por ejemplo, la manera en que la elaboración de significados respecto a cualquier contenido educativo que conlleve un valor o valores, se relaciona con la “dirección cultural” que se supone la enseñanza debe seguir, precisamente para “orientar” la construcción de estos significados, además claro, de la experiencia previa, y que van siendo, en alguna medida reconocidos socialmente como marco interpersonal de referencia y desde el cual se aprende a desarrollar comportamientos, ideas, actitudes... calificados como “apropiados” en un determinado contexto sociocultural.

Hemos intentado mostrar entre líneas hasta el momento, que estos procesos psicológicos que reconocemos como *apropiación, asunción y reproducción de valores* van a depender y se van a “dar” de manera distinta según las condiciones de vida de cada persona, del lugar donde esté situada socialmente, de la sociedad y la cultura donde esté inserta y participe, de su desarrollo en relación con el tipo de desarrollo que éstas fomentan de acuerdo con los patrones de aptitudes, comportamientos, rasgos característicos, valorados y transmitidos a través de sus instituciones, de los contextos en los que participa, del tiempo y espacio que ocupa su participación, de los tipos de relaciones que construye y mantiene, de su historia, de sus expectativas de vida y de las que estén puestas en ella, del proceso de ideologización al que es y ha sido sometida y

³⁵ Michael Cole comenta por ejemplo que cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el psicológico. Primero aparece entre las personas como categoría interpsicológica y luego dentro de cada niño como una categoría intrapsicológica, tal proceso de interiorización supone la transformación del propio proceso, de su estructura y función. Cole, M. (1995). Yygotsky a los 100: Teoría de la actividad cultural-histórica como instrumento para el pensamiento. pp. 3-4.

de esa parte de individualidad y subjetividad que le permiten elegir, atribuir, cambiar sentidos y significaciones, etcétera. De ahí que consideremos que estos procesos y lo que se juega en ellos, en este caso valores, influyan en la formación de una persona, no perdamos de vista que los valores además de transmitir y ser ‘inspiradores y orientadores’, también llegan a sustentar y hasta ‘explicar’ ciertas conductas, preferencias, creencias, actitudes, representaciones, hábitos, ideas, costumbres, normas, motivaciones, juicios, formas de pensamiento, roles, planes, propósitos, expectativas, motivaciones, modos de elección, formas de relación y exclusión, responsabilidades sociales y hasta instituciones como hemos visto, además de moldear la ‘personalidad’ de los individuos e influir en la construcción de su subjetividad.³⁶ Tengamos presente que aquel que asume un valor estará mayoritariamente <<asumiendo>> las ideas, actitudes, formas de pensamiento, etcétera, que refieren al valor mismo, todo ello en la medida en que se aprende a aprender, a perseguir y a manifestar lo que se valora socialmente, en tanto que este aprendizaje se ha vuelto indispensable para alcanzar una participación, pertenencia y posición legítima y valorada dentro de los contextos sociales, para poder ser reconocido y en última instancia para simplemente ‘ser’; y que aquel que sólo se ha apropiado de un valor determinado, en la misma apropiación y quizá incluso hasta en la ‘negación’ estará presente, a la hora de construir una postura personal, la idea del valor tal como se ha establecido.

En el ámbito educativo, como veremos más adelante, los valores que se transmiten, llegan a delinear ‘casi perfectamente’ el tipo de comportamientos, actitudes, pensamientos... que se requieren, ya no digamos dentro de la institución sino hasta dentro de una actividad específica, recuerdo por ejemplo, la manera en que teníamos que ‘cambiarnos el cassette’ cada vez que íbamos de una clase a otra cuando estudiaba la licenciatura, había ocasiones que teníamos a una hora una asignatura en donde lo que se impartía era psicología experimental y la siguiente hora, en la siguiente asignatura, discutíamos sobre el discurso psicoanalítico, la mayoría tuvimos que aprender a pensar y a actuar conforme al ‘discurso de la asignatura’, en la primera era valorado destacar el

³⁶ Muñoz, G. Humberto., Franco, T. José Luis. y Varela, P. Gonzalo. (1996). *Op. cit.*, pp. 13-16.; Aznar, M. Pilar. (1995). *Op. cit.*, p. 65.; Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla, J. M. y Morilla, M. (1985). *Op. cit.*, p. 28.; Oñativia, Oscar V. (1984). *Bases psicosociales de la educación*. p. 30-31.

método, los resultados... del artículo que se leía, cosa que era “demasiado buena” dado que la mayoría de los artículos estaban en inglés, rara vez se admitía alguna crítica, o comentario adicional que no describiera lo que el artículo trataba, en alguna ocasión por cierto, se me ocurrió hacer un comentario en donde utilizaba una palabra que no correspondía con el discurso experimental, que ni siquiera “pertenecía” a un discurso totalmente opuesto o radical, aunque en el fondo siempre creí que daba a entender lo mismo, y sencillamente se me calló; mientras que en la segunda prácticamente era una “necedad” repetir lo que se leía, a menos que no fuera para criticarlo, sustentar un comentario, o relacionarlo con el tema que se veía, permanecer callado llegaba a significar incluso que no se había leído el material, que no se había entendido, o que no se era lo suficientemente hábil para comentar y discutir acerca de lo que trataba, así aprendimos muchos a “cambiar de cassette” y a comportarnos, percibir, pensar, en función de lo que era valorado.³⁷

Esta formación, dada por medio de los valores y a través de las instituciones sociales, “naturalmente” también está configurada y calificada conforme los discursos dominantes, de los que tanto hemos hablado. En el caso de la educación formal, hemos visto durante el presente que la formación que ella imparte no es “la misma” para todos los individuos que a ella acuden, es decir, sabemos que los objetivos, intereses, herramientas y hasta las prácticas mismas se disponen de manera distinta según a quien van dirigidas, aspecto que nos devela por un lado, que los valores que se “comparten” de una manera más o menos general, son expresados, apropiados, asumidos y reproducidos de formas diversas en las distintas sociedades, clases sociales, grupos e individuos, aun cuando, como ya hemos dicho, la tendencia actual que se promueve sea perseguir la pervivencia de los valores de una manera “más o menos homogénea” o como se dice comúnmente “universal”,³⁸ y por otro lado, que finalmente existen valores que

³⁷ Pablo Latapí comenta que un valor puede ser entendido como un juicio apreciativo que acompaña o prepara los comportamientos; como sentido de motivo de alguna acción, es decir, “porque es bueno lo hago” y hasta de deseo. Latapí. Pablo. (1999). Citado en: Carrillo R. Jazmín A. (2002). Valores y creencias. Una mirada a cielo abierto del niño callejero de insurgentes”. p. 46.

³⁸ En el caso de un “valor” como la “excelencia” por ejemplo, podríamos encontrar quizá que no es transmitido de la misma manera o con los mismos referentes y sentidos en una universidad pública que en una privada. Y también podríamos observar que existen valores que no tienen la misma posición y valoración en un tipo de educación que en otro.

resguardan ciertas sociedades, clases sociales, en calidad de “exclusivos” y que difícilmente, dado que señalan una característica “definitoria” de éstos, se supone corresponderían con otros.

Histórica y socialmente, hemos visto que los grupos que al parecer más defienden sus valores heredados son aquellos que se encuentran en la “punta” de las clasificaciones sociales, estamos hablando de los que ostentan un poder de cualquier índole, quizá a éstos podamos añadirles los grupos más marginados, aquellos que ni siquiera aparecen en la “escena social” de los discursos oficiales y que les ha permitido “permanecer cerrados”, aunque los propósitos que los llevan a esto sean distintos, “los de en medio” o aquellos que ocupamos las posiciones mayoritarias del “espectro social”, hemos sido sometidos a un proceso de ideologización permanente como ya hemos visto, mismo que ha garantizado la promoción y propagación de los valores dominantes, con lo cual se ha logrado, entre otras cosas, la formación de personas acordes con las necesidades de los primeros. Tal formación ha ordenado parte de la historia del hombre, y a pesar de que esto ha instigado a muchos a cambiar el orden establecido, cuestionando por ejemplo los valores, ni éstos, ni las condiciones sociales, resultan modificables de inmediato, como se pretendiera en la conciencia individual y social de muchos hombres,³⁹ sobre todo cuando los valores se “encarnan” en el individuo, a tal grado de “encontrarse y definirse” a través de ellos.

Por ello quizá rara vez nos interrogamos por los valores que las experiencias educativas aportan, por la finalidad que persiguen, por las actitudes que crean...,⁴⁰ no resulta sencillo reconocer abiertamente que la educación institucionalizada, por medio de sus valores normatiza, normaliza, moraliza, clasifica y selecciona no sólo las conductas de los hombres, conductas que como hemos dejado ver son diferenciadas de

³⁹ Bautista, P. Martha Leticia. (2002). *Op. cit.*, pp. 27-28.

⁴⁰ Esto lo tenemos presente en relación a que concebimos a las personas como sujetos sociales, como hemos dicho, “construidos” con base a los preceptos que estructuran la sociedad y la cultura en donde se desarrollan, interactuantes, interrelacionados e interdependientes, pero también los concebimos capaces de construir y ejercer pensamientos, actitudes, comportamientos... críticos y reflexivos que permitan el alcance de ciertos fines. A esto añadimos también que entendemos la interrelación activa que existe entre “afectividad, cognición y acción” en cada persona, aspectos que si bien para fines de análisis y explicación

acuerdo con la diversidad de funciones sociales, sino también a los hombres en general, a la vez que transforma lo social e impersonal en “ingrediente esencial” del sujeto “civilizado”.⁴¹

Concebir esta función de la educación formal, en las prácticas mismas, saber que lo que transmite es legítimo y valorado, permite reconocer el poder que ejerce dentro de las sociedades en las que se ubica y, que no admite contestación alguna respecto a lo que en ella se enseña, ante lo cual parece que quedan ordenadas todas las conductas y expresiones particulares. De esta manera, muchas de las ideas, actitudes, conductas, juicios, etcétera, de los individuos, llegan a ser parecidas entre sí, al aprehenderse en las realidades escolares “comunes” que progresivamente se van construyendo y constituyendo, en respuesta a lo que se demanda para el mantenimiento del orden social establecido, por lo que no resulta extraño la formación de un individuo que por un lado ha de ser agresivo, esforzándose por “conquistar un lugar y ascender de rango”, y por otro ser compartido y subordinarse por ejemplo. Y es que ideológicamente, se ha propagado y creído que los valores “perfeccionan al hombre”, tanto moral como social y hasta técnica y físicamente, de ahí que encontremos a la institución educativa como una de las mejores “vigilantes” de éstos, de su transmisión y de la formación que se pretende lograr con ellos, así como de los procesos que aseguran su perpetuación, no olvidemos que incluso se ha dicho que sin los valores y, en general, sin todo el sistema moral, las sociedades se “disolverían”,⁴² dado que a través de ellos se ha logrado dirigir, disciplinar y mantener los sistemas de control en las sociedades, ya que una vez que han sido asumidos (sobre todo) conforme se demanda, el individuo no necesita más de algún “vigilante externo”, una vez que el valor ha sido asumido por el individuo, y “lo hace suyo”, éste se vuelve su propio “vigía”, obligándose a actuar, pensar... conforme al valor.

muchas teorías han separado, en la “vida real” se nos muestran finalmente como inseparables. *Ibid.*, pp. 27,28, 39-41.; Aznar, M. Pilar. (1995). *Op. cit.*, pp. 59-61.

⁴¹ Carrillo R. Jazmín A. (2002). *Op. cit.*, pp. 45

⁴² *Id.*

Costo y efecto psicológico

Durante el desarrollo del presente capítulo hemos intentado advertir algunas implicaciones psicológicas con respecto a lo que la educación formal ha transmitido y promovido legítimamente, en este caso: valores. En el presente apartado intentaremos señalar de una manera mucho más concreta que si bien la apropiación, asunción y reproducción de un valor establecido puede traer consigo o representar un costo o costos y efecto(s) para las personas, ya sea material y/o social, también puede implicar un costo y efecto psicológico.

En el caso que nos ocupa, es sabido que la acción que ejerce la escuela en las personas a lo largo de su vida, al menos 8 años o más, finalmente deja ‘huellas’: la disciplina, el esfuerzo, los requerimientos, la colectividad, los conocimientos, el orden, las reglas... los valores, pueden persistir mucho más allá de la vida escolar, sobre todo cuando esto y más ha sido interiorizado, vivido, cuando ha moldeado un estilo de vida, contribuido en la construcción del sistema de representaciones del individuo (en los planos de lo real, lo simbólico y lo imaginario), dado que por años en una cotidianidad escolar se aprende a comportarse de determinadas maneras, a guardar cierto orden, a responder de ciertas formas, a valorar y perseguir lo que se supone “debe ser”, y a reproducir todo cuanto es legitimado y reconocido dentro este contexto, que además, como ya vimos, resulta ser valorado por otras instituciones y contextos, y hasta exigido y reforzado.⁴³ Y es que al menos para quienes vivimos en una sociedad como la nuestra, la educación formal resulta ser una exigencia casi “vital”, exigencia que ha sido sustentada histórica y culturalmente como ya revisamos, en la medida en que ha tenido y sigue teniendo lugar en el comportamiento y pensamiento humano como consecuencia de requerimientos de cierto aprendizaje y de “desarrollo individual” expresado por medio de demandas sociales de adaptación a diversas “situaciones”, mismas que han respondido no sólo a ‘habilitar’ algunos tipos de vida social sino también a las

⁴³ Es importante que se entienda que estas influencias se ejercen de varias y distintas formas, y que sus efectos no son los mismos en la medida en que se vive y se experimenta de manera distinta de educando en educando.

demandas de los grupos de poder tanto ideológicos como políticos, económicos, etcétera, y a ideales de modelación según esquemas y jerarquías de valores vigentes.

Esta exigencia nos ha expuesto finalmente a seguir una educación formal y a aprehender todo lo que en ella se enseña, tanto explícita como implícitamente, poniéndonos “en contacto” no sólo con cierta información, destrezas, habilidades, sino también con los valores que ella legitima y promueve. Esta existencia “objetivada” de los valores que en todo caso, como ya hemos dicho, estaría representada por la aceptación de los demás (al menos de quienes participan en este contexto), y su consecuente reproducción, va a “obligar” prácticamente a cada persona que ingresa a tal institución a al menos reconocerlos, de ahí que la apropiación o asunción de los valores que ella transmite sea prácticamente inevitable, cuando en primer lugar se trata de “sobrevivir”⁴⁴ en ella y en un segundo momento en otros contextos sociales, como el laboral por ejemplo. No perdamos de vista que muchos de los valores que la educación formal transmite y reproduce en calidad de “verdades” y “estatutos universales”, pueden dirigir a los individuos a actuar de determinadas maneras, a pensar según los tipos de pensamiento permitidos, de acuerdo con ciertos objetivos e intenciones, ni tampoco, la posición que la educación formal ostenta en las sociedades occidentalizadas, que la hacen ser tan “requerida” y valorada, en la medida en que uno de los objetivos que cumple ha sido modificar la conducta... del hombre de manera concreta y conveniente.

Ahora bien, hemos visto que es en la cotidianidad de la escuela donde los valores que la educación promueve se comienzan a “mover” en las realidades tanto de los educandos como de los educadores, dado que es ella, con todos sus requisitos y condiciones la que posibilita y hasta “exige” la apropiación, asunción y reproducción de los valores que se ponen en juego y que incluso llegan a delinear y delimitar el curso de actividades y relaciones, de ahí que pensemos en que estos procesos se dan como una condición sin la cual prácticamente no se podría estar o participar “legítimamente” en la institución escolar, recordemos que la asunción generalizada de valores (o por lo menos la simulación de ésta) por ejemplo, posibilita la cohesión de grupos, la pertenencia, la

⁴⁴ Hablamos de una sobrevivencia de acuerdo con, y en lo establecido.

legitimación de una participación y hasta la permanencia en y de las instituciones, por ello es que se hace “obligado” al menos reconocerlos, ya sea para poder “encajar”, participar, “simular” o poder sentir que se está conforme a lo que “debe ser”, que se “pertenece”, o quizá... todo lo contrario.

De esta manera entonces, desde que asistimos por primera vez a una institución preescolar, y hasta la universidad, y quizá mucho más allá todavía, comenzamos a estar “en contacto” y a “vivir” con o entre los valores que la escuela transmite y que como ya hemos dicho, las prácticas mismas, las condiciones, y hasta las relaciones que en ella se desarrollan, entre otras cosas, van a exigir de cada individuo a fin de garantizar su pertenencia, permanencia, reconocimiento y promoción, que reconozca y se alinie a tales valores, aunque como ya sabemos, el objetivo principal es que se asuman.

Así, empezamos a apropiarnos, asumir y reproducir ciertos valores, así como las ideas, actitudes, comportamientos que van a referir y hasta a definirlos; quizá con el tiempo se esté en contacto con otros valores que a su vez sean apropiados o asumidos y posibiliten un cambio, modificación o permanencia de ideas, actitudes, pensamientos, comportamientos, dejar de reconocer otros valores, o aprender a simular que asumimos algún valor o viceversa según convenga.

La exposición a los valores entonces, como se ha de recordar, es una premisa importante si repasamos que a través de ellos se intenta formar a tipos de individuos, dirigir o moldear su conducta, pensamiento, actitudes, hábitos, etcétera, no perdamos de vista que los valores son elementos y/o componentes ideológicos que entre muchas cosas que ya revisábamos, promueven “lo que debe ser” o lo que se “debe hacer” para alcanzar ciertos resultados por ejemplo, de ahí que la mayoría de las personas que vivimos en una sociedad como la nuestra “estemos preparados y acostumbrados” a dar cuenta de ellos, reconocerlos y a creer lo que se promueve ideológicamente con o por medio de ellos.

Ahora, si bien se reconoce que la escuela y la educación que ésta imparte es finalmente un medio importante a través del cual nos transmiten “conocimientos ciertos”, destrezas, habilidades... valores, que en general nos permiten sobrevivir a muchos individuos en sociedades como en la que vivimos, también podemos pensar que la educación formal demandada hoy en día por grupos e instituciones sociales implica además de un sin fin de disposiciones y condiciones sociales, cierto tipo de participación por parte del individuo que ha accedido a ella. para “adaptarse”, aprender a “vivir en ella” y en última instancia para “sujetarse” a la educación formal y a todo lo que ella le aporta, en este caso valores, esta “participación”, sea como fuera individualmente, pues en general es vivida de maneras varias según cada individuo, en las condiciones y circunstancias en las que se encuentre, está en algún sentido ya delimitada, delineada, enmarcada por los valores de los que la educación formal ha sido y es depositaria, de ahí que esta condición que exige entonces que los valores sean apropiados, asumidos y reproducidos, además de todo lo que ya se ha abordado, sea lo que nos permite considerar que tal participación y obviamente inserción con todas sus exigencias y requisitos (en la medida en que se piensa que debe estar de acuerdo con lo que se ha establecido [valores] y en muchos sentidos impuesto) puede implicar un costo(s) y efecto(s) psicológico(s) para el individuo, mismos que obviamente pueden o no estar concebido(s) o “mirado(s)” de la misma manera, de acuerdo con una historia de vida particular, con las condiciones presentes, etcétera. No olvidemos que los valores en tanto elementos ideológicos finalmente descansan sobre “estructuras psíquicas individualizadas”, lo que no ha querido decir que tengan su origen necesariamente en ellas.

De esta manera, pensamos concretamente en un posible *costo psicológico* en términos del “pago y desgaste psíquico y emocional” y en *efecto psicológico* en términos de las “impresiones subjetivas que contribuyen con la construcción y reconstrucción de representaciones y significaciones para el individuo, al apropiar, asumir y reproducir los valores que la educación formal actual promueve. Posible costo y efecto que pensamos y observamos de acuerdo con la revisión que hicimos respecto a la construcción y constitución de valores a través de la historia de la educación en occidente, con relación

a lo que mostramos sobre el papel de la educación como reproductora y legitimadora de valores establecidos, como condicionante de “desarrollo”, y en general con todo lo que hemos abordado hasta este momento, y por su puesto con relación a la mirada, historia de vida e historia educativa de quién aquí escribe y que finalmente ha dirigido y delineado e influido en la estructuración, argumentación y sustentación del presente trabajo.

Ahora, como hemos intentado mostrar, el propósito del presente ha sido realizar un trabajo de reflexión y análisis respecto al costo y efecto psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de valores de carácter “mercantil” y “humanista” de la educación formal, que desde luego hemos intentado realizar y mostrar desde el inicio pero que en este momento pretendemos llevarlo a un plano un poco más concreto, así que es importante que se tenga presente que lo que a continuación se expone está considerado con relación a los valores que en el segundo capítulo abordamos y que vimos si no “gestarse” por lo menos sí aparecer en las escenas sociales cercanas a nuestra realidad.

Hasta el momento hemos comentado que los valores establecidos en tanto elementos ideológicos, han estado presentes en muchas cotidianidades escolares, con la intención de que sean asumidos y reproducidos mayoritaria y preponderantemente por quienes hemos participado en ellas, una vez que se han promovido como algo con que identificarse, como lo que “debe ser” e incluso como “objeto de deseo”.

Esta “presencia” que desde luego no ha sido fortuita y que se ha garantizado gracias a la apropiación, asunción y reproducción de éstos, ha garantizado mucho más que la mera impresión de una “cualidad virtual”.

Si bien los valores al ser “objetivados”, dirigen u orientan cierto tipo de preferencias, compromisos, creencias, actitudes, representaciones, hábitos, ideas, costumbres, motivaciones, conductas, modos de elección, formas de relación, responsabilidades sociales, juicios, entre otras cosas, es importante tener presente que tal

dirección la llevan a cabo con respecto al valor mismo, a lo que ha sido establecido y reconocido por una mayoría social; por esto entendemos lo siguiente: cuando un valor “entra” en una realidad concreta a través de su reconocimiento, todo aquello que lo define estará siendo puesto en juego en esa realidad simbólica, misma que tendrá que ver no sólo con significados y sentidos del valor mismo, sino también con las actividades y contextos en donde el valor es promovido y valorado, de ahí que todo aquel que está inserto en ella se pone en contacto con él y con lo que socialmente lo define. El reconocimiento y la aceptación del valor social entonces va a hacer que éste se presente, como hemos dicho, que “exista”, y una vez que ha sido legitimado como lo que “debe ser” y con lo que uno “debería” de identificarse, todo aquello que refiere al valor o que lo define estará presentándose como “modelo” a seguir y como parámetro con el cual medirse, y con ello, todo lo que refiere al valor estará “moviéndose” en realidades más o menos comunes, en el presente caso, en las condiciones de enseñanza-aprendizaje formal de los individuos de sociedades como la nuestra, de ahí entonces que se transmitan los valores establecidos y sus referentes en lo concreto a través de ciertas ideas, actitudes... en la posición de “modelos o arquetipos”. Esta condición, de lo que “debe ser”, de lo “ideal”, es lo que llega a permitir, entre otras cosas, que el valor objetivado dirija u oriente las preferencias, ideas, conductas... de quienes están en contacto con ellos, sobre todo de quienes los han asumido, aunque no olvidemos que aún cuando se intenta negar un valor, la idea de éste está presente a la hora de manifestar una negación o de construir una postura personal.

Qué implica esto que estamos poniendo a reflexión. No sólo los valores y lo que refieren, dirigen u orientan (ciertas conductas, juicios, etcétera de acuerdo con lo establecido, con los modelos que presentan), sino que también acaban por delimitar y limitar seriamente la construcción personal del pensamiento, de ideas, conductas, concepciones, juicios... no perdamos de vista que a través de los valores se ha pretendido crear cierta uniformidad, colocar a casi todas las “mentes” en el molde “único” de lo considerado como lo auténtico, lo que “debe ser”, lo “aceptable”, lo que ha sido legitimado y valorado, desde donde toda diferencia o distinción por pequeña que sea, se convierte en amenaza, anomalía, transgresión, etcétera, no únicamente porque la

aceptación y manifestación de lo que refiere al valor, están continuamente vigiladas por una mayoría social que lo ha asumido, sino también porque al mostrarse, enseñarse y en última instancia aprehenderse o dar cuenta de, lo que se muestra, enseña y capta son los “arquetipos”, lo “ideal”, lo que “debe ser” y aún cuando las condiciones en las que se vive podrían contribuir a negar, reconstruir, construir, inventar “valores”, el peso de lo establecido, de lo que “debe ser” suele ser mucho más fuerte que la posibilidad de negarlos y a veces hasta de reflexionarlos, una vez que no tenemos otra cosa más que lo que se vive y se ha aprendido de lo que socialmente se valora, es decir, los marcos de referencia que han dado. En ese sentido, no es nada sencillo considerar otro camino que no sea “sumarse” a los valores, finalmente esta exigencia que en un primer momento se presenta como externa, con el paso del tiempo puede convertirse en una exigencia interna, aprehendida claro, quizá “más fácil de llevar”, tengamos en cuenta que cuando se asume un valor o valores establecidos y legitimados socialmente se consigue estar en un aparente estado de “seguridad”, pues rara vez esto se cuestiona; sin embargo, el plano imaginario y simbólico del individuo termina siendo modelado, además de otras cosas, de acuerdo con los valores. Esta “intrusión” de los valores en estos planos, además de darse cuenta de que en el plano real se presentan en las relaciones con los otros, en las demandas que hacen, en las actividades, etcétera, posibilita que directa o indirectamente orienten la adopción de ciertas ideas, comportamientos... acordes con lo establecido, pero al mismo tiempo disminuyendo la posibilidad de cuestionar, de *mirar* de manera distinta, recordemos que incluso las herramientas y el “material cognitivo, afectivo...” que nos permite construir <<algo>>, finalmente están dados a partir de lo que se experimenta y vive en sociedad. En ese sentido es que encontramos que si bien los valores orientan y dirigen la adopción de todo esto de lo que hemos hablado, también limitan las acciones, los pensamientos, y hasta la construcción de posturas individuales. No obstante, quienes vivimos en una sociedad cargada de valores hegemónicos y en instituciones como en el caso de la educación formal, continuamente se nos exige funcionar en las estructuras establecidas.

En el caso de la educación formal actual, los valores que revisamos en el segundo capítulo son los que pueden estar, o están, dirigiendo u orientando el comportamiento,

las cogniciones... de quienes somos “sujetos de ella”, precisamente por el proceso de ideologización que lleva a cabo, y lo que hemos comentado hasta este momento se aplica igualmente para estos valores en concreto. Los valores que ella transmite y que han sido finalmente asumidos por la mayoría de sus participantes y administradores, en tanto que no sólo designan una cualidad en alguna persona, sino que también sirven de parámetro para la calificar una manera de hacer las cosas, han llegado a dirigir las prácticas y actividades educativas, lo que se espera de ellas, el cómo ha de ser el proceso de enseñanza-aprendizaje y los requisitos que se han de cubrir en ella, una vez que se apropian, asumen y reproducen continuamente en la vida escolar cotidiana. Es en ese sentido que mencionábamos como prácticamente es inevitable dar cuenta de los valores que están puestos en juego en tal educación para simplemente poder participar, para entrar en el mismo juego simbólico de las mayorías, que permita “funcionar”, de ahí que muchos individuos hayamos dedicado tiempo y esfuerzo a amoldar nuestras actuaciones a los parámetros por los que íbamos a ser juzgados, a los objetivos y resultados esperados, quién aquí escribe recuerda lo que significa esto, al principio, y me refiero al inicio de una vida escolar finalmente uno tenía que hacer lo que el maestro decía, después de todo casi siempre a los niños les toca hacer lo que les dicen que hagan, desde cómo tomar un lápiz, hasta el tono de voz con el que se debe pedir permiso para ir al baño por ejemplo o cómo poner atención, con respecto a esto último, recuerdo que en varias ocasiones se me llamó la atención, valga la redundancia, porque cuando los maestros hablaban miraba continuamente hacia otros lados que no fuera su mirada, y eso significaba que no ponía atención, sólo porque no los miraba directamente cuando hablaban, aún cuando aprendía y cuando las calificaciones que obtenía en los exámenes no concordaban con la idea de que no ponía atención, ahora puedo decir que tenía que ver con ciertos valores que trataban de inculcarme y con las formas que los referían; así que fueron muchas formas y modos que tuve que asumir para participar en el contexto escolar de una manera más o menos estable y valorada, de otro modo, continuamente se me llamaba la atención, que con el tiempo además se constituyó en una participación que me daba pertenencia legítima en el contexto escolar, y que finalmente me permitía funcionar acorde con lo que se me demandaba, tuve que aprender y aceptar, entre otras cosas, que mirar directamente al maestro cuando hablaba significaba que ponía atención,

que era obediente, que era dócil, que era respetuosa. Esto nos lleva a comentar que incluso una participación legítima y las condiciones que permitan funcionar en la educación formal, conllevan la limitación de los individuos a encajar con la mayor “perfección” en los valores establecidos, y en lo que los refieren y definen. En este caso y con relación a los valores que tomamos en cuenta, tal “funcionamiento” y “participación”, estaría dado en términos de llegar a ser “íntegro, equilibrado, respetuoso, responsable, tolerante, cooperativo, autónomo, culto, crítico, analítico, lógico, reflexivo, sensible, con iniciativa, competente, productivo, eficiente, creativo, esforzado, perseverante, racional, ético, adaptativo, eficaz, emprendedor, informado, rentable, hábil, entre otros, “cualidades” que finalmente refieren tanto a los valores de sentido “mercantil” como “humanista” y que, como hemos dicho, van además a estar presentes en la formación de tipos de individuos acordes con lo que “debe ser” según lo que se ha establecido.

Estos valores, que en la práctica educativa se van a hacer presentes, a la hora de delinear las prácticas, actividades y requisitos educativos como hemos dicho, van entonces a exigir también no sólo la adopción de ciertas ideas, actitudes, comportamientos... sino también cierto tipo de participación específica por parte de los individuos, el “ajuste” de éstos, seguramente exigirá un esfuerzo para hacer y manifestar lo que el Otro demanda, llámese sociedad, padres o maestros, de acuerdo con los valores establecidos. Las demandas entonces, estarán presentes desde los currículos hasta las relaciones y actividades concretas de enseñanza-aprendizaje. En las maneras formales de instrucción se estará inculcando todo aquello que refiere a los valores establecidos a manera de “deber ser” y de demandas. Las demandas de “llegar a una hora en particular, poner atención, seguir instrucciones, hacer las actividades y tareas de acuerdo con un estilo, forma, en cierto tiempo, orden y espacio, utilizar cierto lenguaje, expresiones, gestos, conductas, acatar las normas, manifestar que el que enseña tiene la “verdad” y que el que escucha es un “receptáculo de conocimiento” teniendo como eje la transmisión de los valores que hemos comentado, llegan a moldear y a definir no sólo los “roles” de quienes están insertos en la educación formal, roles que por cierto, muchas veces se viven como impuestos y que difícilmente pueden alterarse, dado que a veces no

se sabe cómo desempeñarse sino es como se aprendió y según lo que se valora y, el pago por actuar de manera distinta a lo que se supone debe hacerse suele ser costoso tanto emocional como psíquicamente; recuerdo que en alguna ocasión pasé por un proceso en donde afortunadamente tuve que dejar de pensar que quien estaba al frente de una clase tenía “verdades absolutas” sobre lo que enseñaba, por supuesto que tenía sus concepciones bien “elaboradas” y muchas de ellas, quizá la mayoría, estaban acorde con mi realidad y con mi forma de observar las cosas, sin embargo esa persona, jamás intentó imponer su punto de vista, me enseñó a retomar lo que yo pensaba y a reflexionar sobre lo que observaba y decía, a retomar elementos que muchos otros ignoraban, yo estaba acostumbrada a estar en el papel del que se sentaba a escuchar y recibir casi todo lo que los maestros decían, casi sin cuestionarlos, la persona de quien hablo rara vez daba “discursos de saber”, él preguntaba mucho, quizá demasiado, y nos permitía construir una idea a través de sus preguntas que rara vez tenían una respuesta única e irrefutable, me costó demasiado ya no sentirme del “otro lado del escritorio” y actuar como si sólo fuera “receptáculo”, a veces tanto que me era difícil y hasta pesado contestar a lo que preguntaba, inclusive llegaba a comentar con desesperación *¿por qué este maestro pregunta tanto y casi no habla...?*. Este comentario no sólo permite considerar lo “complicado” que puede llegar a ser el “mirar hacia otro lado”, dejar de comportarse, de pensar... de acuerdo con lo que es valorado por las mayorías y lo que te limita asumir lo que se supone “debe ser”; pero también nos permite mencionar, que además de moldear y definir roles, también los valores llegan a influir en el tipo de relaciones que se van a establecer, en este caso entre los protagonistas de la institución escolar, ya en alguna otra ocasión había comentado de mi experiencia haciendo parte del servicio social en una institución educativa, concretamente en una primaria, en donde los niños calificados como “problema”, a pesar de que había en ellos afecto hacía su profesora, el hecho de que no respondieran de acuerdo con lo que era valorado, en este caso, ser respetuosos, dóciles, obedientes... se constituía prácticamente en una “barrera” que imposibilitaba su acercamiento hacía su maestra, sencillamente los rechazaban y dudaban de ellos, y a veces no sólo su profesora sino también sus padres, con lo cual algunos vivían en un continuo esfuerzo por cumplir con las demandas de los otros, pero también hubo quienes finalmente ya no les interesaba el mantener una relación. Esto a su

vez, nos permite considerar que las relaciones entre alumnos y maestros se relaciona con lo que se espera de los otros y de lo que se considera aceptable. No obstante, cuando se actúa, piensa... etcétera, de acuerdo con lo que se demanda, una vez que es recompensado socialmente, se llega a adquirir no sólo "identificación" con lo que se valora, sino también cierto "sentido de realización", de pertenencia, de valoración, y esto que se demanda y que el individuo finalmente manifiesta al ser concebido en su pensamiento y comportamiento estará también presente como elemento estructural en el proceso de construcción continua de una "identidad y personalidad" determinada, que permitirá "ajustarse" de una manera u otra al contexto social donde está inserto, a la posición en la que se "juega", a lo que se demanda y espera, entre otras cosas.

Ahora, hemos mostrado implícitamente que en la cotidianidad los valores establecidos rara vez se imponen tajante y coercitivamente, quizá podríamos encontrar toda una serie de discursos y mecanismos que los legitiman y que posibilitan y permiten que los valores se vean esencialmente como algo "bueno y sano", para que el individuo no sólo los capte sino que también se identifique "voluntariamente" con ellos. Uno de los mecanismos a nuestro parecer importante, tiene que ver con lo que ya hemos comentado, con lo que "el otro espera de mí" (sobre todo el otro significativo), con base en "eso" que se promueve como lo "ideal", como lo que es "bueno", como lo que "debe ser", etcétera, esta utilización de lo afectivo, de lo que se juega en las relaciones, además quizá de lo que se espera de uno mismo, que obviamente está en relación con lo primero, de un proyecto de vida, entre otras cosas, permite que un valor se apropie, asuma y reproduzca, pero además, como no se impone coercitivamente, permite que se llegue a creer que se asume el valor, que se actúa de acuerdo con los modelos, de manera "voluntaria", de una voluntad también condicionada, con lo que se logra responsabilizar y señalar al individuo prioritariamente por aquello que se supone se apropia, asume y reproduce "voluntariamente", con tal de "satisfacer sus deseos", de ser "querido, admirado, de que se le reconozca y aplauda", de formar parte de un grupo, etcétera; pero también ponerlo en una posición en donde únicamente elige entre las posibilidades dadas, entre las necesidades que se le crean, una vez que lo que se juega llega a ser lo afectivo y las relaciones personales. Esto nos permite mirar el posible precio a pagar por

querer seguir los ideales impuestos, en este caso por querer ostentar una cualidad (valor) valorada socialmente, sobre todo en el plano de lo psicológico. Y quizá más cuando las realidades, las circunstancias, las condiciones en las que una persona puede estar, le impiden trabajar y alcanzar aquello que se propone como modelo a seguir.

En el caso de quienes alguna vez nos formamos a través de la educación formal podemos encontrar varios ejemplos de esto, los compañeros por ejemplo que económicamente no disponían de los recursos suficientes para poder costearse los estudios muchas veces tenían que trabajar, obviamente tenían poco tiempo para dedicarse a las labores escolares, inclusive para hacer trabajos finales o para repasar algún tema, esto en muchas ocasiones se reflejaba en el desempeño académico que tenían, a veces se retrasaban o simplemente no lograban acreditar alguna materia, y por supuesto que su desempeño era calificado casi siempre sin mirar las condiciones en las que se encontraban, uno podía ver cómo se les llegaba a excluir de algún equipo de trabajo o incluso notar la presión que tenían por cumplir con los requisitos escolares; sin embargo, las condiciones a veces no sólo te imposibilitan cumplir con los criterios, a veces también, lo que se demanda se presenta como contradictorio y paradójico, en el caso de los valores con los que hemos estado trabajando, ya en el segundo capítulo habíamos comentado que en el discurso oficial los dos “grupos” de valores se presentaban como contrapuestos, incluso se presentan a los valores de sentido “humanista” como la alternativa a los valores de carácter “mercantil”, sin embargo habíamos concluido que en realidad los dos sentidos y grupos de valores eran más bien las dos caras “de una misma moneda”, es decir, están diseñados para formar tipos de individuos acordes con el sistema imperante, no obstante en lo oficial y formal se presentan como contrarios, característica con la que “descienden” también en la transmisión concreta, en las actividades escolares se demanda que el escolar aprenda y sea competitivo pero también cooperativo por ejemplo, dos valores que actualmente se promueven y que se clasifican en los dos grupos que hemos tratado, y que en las actividades se llega a poner al individuo entre la disyuntiva, porque en sí mismos muchos de estos valores se muestran como contrarios, si se quiere ganar algo, es difícil que se piense también en aquel que quiere ganar lo mismo que uno persigue, aunque

como hemos dicho, el ser competitivo y cooperativo no significa lo mismo, ni se da a entender lo mismo dependiendo del tipo de educación que se trate, ni para quien está dirigida, y el fin con el que se promueven.

Otro ejemplo que podemos encontrar se relaciona con lo que se demanda y lo que se tiene que hacer para responder a ello, en la educación formal por ejemplo, sobre todo en la educación de las mayorías convenientes, y quizá con mayor frecuencia en la educación básica, se demanda que el escolar sea obediente y respetuoso por sobre todas las cosas, más quizá cuando el sistema de enseñanza es rígido y autoritario, en este caso cuando algún alumno tiene una dificultad con otro compañero o cuando no ha cumplido con alguna tarea, y el maestro pide una “explicación”, si el niño no explica en los términos “permitidos”, o sea en lo que el profesor quiere escuchar, el niño puede ser sencillamente calificado de “irrespetuoso”, y como hemos visto, modificarse con ello toda la concepción que de él tienen, o sea por un lado tiene que obedecer y explicar la situación, pero por otro lado si no explica como se quiere, puede ser seriamente descalificado. Lo que se quiere dar a entender es que cuando los valores se transmiten como lo ideal, como lo que “debe ser” y cuando lo que los definen se muestran como modelos y arquetipos a seguir, esto no se transmite en la “hada”, existen toda una serie de condiciones que el sistema ideológico-político-económico-social domina y que en ese sentido muchos de ellos llegan a percibirse como contradictorios y paradójicos según las condiciones en las que se vive y como se mire, en este caso a los valores, y es esta una condición que finalmente promueve que las personas asumamos lo que se dispone, porque recordemos que cuando se asume rara vez se cuestiona, es decir, si bien el sistema dominante y sus grupos de poder, en todos los ámbitos producen discursos y realidades paradójicas para quienes dominan, porque para ellos parece estar todo bien claro, esta existencia y vivencia de paradojas que el individuo se ve obligado a soportar los lleva a hacer todo por disminuirlas, cosa que se logra obviamente sometiéndose al sistema, ya que para dejar de “ver” las “contradicciones” sólo hay que aceptar las normas del juego que marca el sistema, aprender a razonar de acuerdo con su lógica. Esto además de mostrar al proceso de apropiación, asunción y reproducción de valores como algo “inevitable”, también muestra que cuando se entra en el juego del sistema,

aún cuando sólo se alinea, la persona tiene que soportar una tensión constante, y quizá, si los asume, hasta angustia, desesperación... por llegar a “ser” y “hacer” como se lo disponen. Sin embargo, esta tensión también llega a ser usada, finalmente lo que llega a sentir como tensión, angustia, miedo, le llevan a buscar lo que pueda “calmar” lo que siente, una búsqueda que llega a acabarse nuevamente al disponerse a hacer lo que piden. De esta forma, trabajando y haciendo en la forma preestablecida, apropiándose, asumiendo y reproduciendo lo que le demandan, la persona puede, dejar de ver las “contradicciones” de los discursos oficiales y sentirse más “seguro” y hasta cierto punto más “cómodo” que angustiado por la “obligación” de ser “responsable, íntegro, obediente, competitivo, racional, eficiente, exitoso, moral”, etcétera, inclusive quizá se sienta más “motivado”, después de todo quien se somete totalmente puede ser “objeto” de algunas recompensas y gratificaciones, lo cual obviamente puede animarlo a continuar, aun cuando esto implique aceptar las condiciones, limitaciones, pérdidas, órdenes y tensiones, muchos individuos acaban siendo incluso la “encarnación” de los valores legitimados.

Lo que acabamos de mencionar entonces, nos lleva a pensar que las personas podemos estar sometidos continuamente a estados de tensión entre el rechazo y el hacer lo que se valora socialmente, en el caso de la educación formal esto es muy probable que se viva a diario por quienes son sujetos de ella finalmente se demandan comportamientos, actitudes y pensamientos más o menos estereotipados, acordes con el sistema, adscritos a la norma, de acuerdo con los valores que promueve y espera que sean asumidos, esta tensión finalmente puede terminar por llevar al individuo a asumir y reproducir un valor o a cuestionarlo, recordemos que el simple hecho de estar inserto en un contexto social determinado puede ya estar “movilizando” a la persona para que reconozca algún valor.

En el apartado anterior comentábamos que no “significa” y se reproduce lo mismo cuando uno sólo se apropia o niega un valor que cuando se asume tal como se promueve o cuando se lleva a cabo una “nueva apropiación”, sin embargo también dábamos a entender que aun cuando se niega un valor, dado que permanece en la

realidad de quienes conforman un grupo o grupos donde se está inserto y participa, la idea del valor establecido iba seguramente a estar presente en el proceso de construir una postura frente a éste y aún a la hora de negarlo, finalmente esto ha sido una influencia del tipo de pensamiento y razonamiento en el que nos instruyen desde que aprendemos un lenguaje, sin embargo aún la posibilidad de negarlo, de simular que se ha asumido, o de apropiarse de un valor con un sentido distinto a lo establecido, digamos que con otro tipo de “conciencia”, implica un esfuerzo o “ajuste” psicológico, ya que si bien cuando se asume uno puede llegar a centrarse en los resultados, los objetivos fijados, las recompensas, lo que el otro espera, etcétera, y esforzarse al máximo por satisfacer los objetivos y demandas; cuando se intenta negar o cuestionar un valor o bien simplemente construir y mantener una postura distinta, se invierte en buscar alternativas, formas y modos de demostrar esa postura, de resistencia, de defender intereses y convicciones propias e incluso en establecer relaciones con las cuales “encajar” y que además ayuden, entiendan, refuercen la posición, y hasta colaboren con soportar alguna sanción, recordemos que cuando no se acepta un orden normativo, en este caso a través de los valores establecidos, se corre el riesgo de ser castigado e inclusive excluido de los contextos en los que se participa; pero además también se corre el riesgo de por momentos sentirse en el “vacío”, en la “ausencia”, este “sentimiento” que igual puede experimentarse cuando se ha asumido algo y que de repente las condiciones sociales, las condiciones de vida, ya no soportan y dejan de legitimar y valorar, y que “obligan” a re-conocerlo, puede experimentarse cuando se intenta negar un valor, construir una postura personal o “simular” una asunción e incluso una “negación”.

De esta manera queremos entender que tanto cuando sólo se da cuenta de, como cuando se acepta un valor establecido podemos estar encontrando u observando distintas implicaciones que se relacionan directamente con lo afectivo, cognitivo y comportamental de las personas. Y es que finalmente se requiere de una inversión y esfuerzo psicológico para realizar una valoración y vigilancia constante de uno mismo y una tensión constante para que las actitudes, comportamientos, ideas... sean acordes con lo que “individualmente se persigue”, ya sea perseguir lo ideal, o cuestionarlo, o ponerlo a prueba, entre cualquier otro.

Y si a esto le añadimos, que por un lado, cuando el compromiso tiene que ver con alcanzar lo que idealmente se promueve (o cuando se relaciona con esto), el modelo a seguir está continuamente “alimentándose” y con ello “alejándose”, es decir, cada vez se piden más requisitos para poder llegar a ser “excelente” o “sabio”, o “eficiente”, si al principio por ejemplo ser excelente significaba hacer las cosas mejor que los demás y cada día “al máximo”, ahora se le añade que también hay que hacer las cosas mucho más rápido que los otros, y entonces aquel que estaba haciendo todo lo posible para “ser excelente” ahora tiene que hacer “más y mejor”; no perdamos tampoco que los valores adquieren formas particulares en los distintos niveles y clases de enseñanza, lo que define a la excelencia y a muchos otros valores no es lo mismo durante los primeros aprendizajes, que en los más “avanzados”, ni tampoco para quienes asistimos a una escuela pública, que para quienes realizaron estudios en escuelas privadas. Pero por otro lado, cuando la “tarea” tiene que ver con tomar una postura personal respecto a algún valor (o cuando se relaciona con esto), hemos dicho ya, que es difícil y quizá hasta “desgastante” el tratar de encontrar alternativas que no lleven a lo mismo, recordemos que incluso el asumir otro tipo de valores, creencias, normas... es lo que posibilita, entre otras cosas, que se pueda cuestionar un valor que se intenta imponer, y que construimos a partir de lo que se nos ha dado.

Además de lo que hemos visto, comentamos también que la vida escolar implica la transmisión constante de valores, a través de las actividades concretas y cotidianas, aunque como en alguna ocasión dijimos, rara vez se reconozca, la mayor parte del tiempo estamos siendo “bombardeados” por todo aquello que los define, si nos acercamos un poco más a esta cotidianidad podemos ver que mucho de lo que se demanda a través de ellos se llega a hacer de manera implícita, no obstante, aun con esta presencia tácita, llegan a ser elementos estructurales que conforman la base del control y regulamiento del comportamiento y de las concepciones, con relación a esto, y en concreto, con relación a los valores que hemos mencionado en el presente trabajo, es que actualmente se califica no sólo el comportamiento de quienes vivimos una educación formal sino hasta a la persona misma, tengamos en cuenta que en sociedades como la nuestra muchos valores que están puestos en juego en ella como el éxito, el rendimiento,

la competitividad, la eficiencia, etcétera, por cierto, muchos de ellos representados sobre todo por lo “cuantitativo”, sirven como medios para “determinar” la “valía” de las personas, esto obviamente como consecuencia de la asunción de determinados valores.

En el contexto escolar obviamente lo anterior no se hace esperar, cotidianamente se evalúa la actuación y rendimiento escolar teniendo en muchos casos a los valores establecidos como parámetros a usar en tal medición, aquel que no cumple con la norma simplemente es descalificado o se le somete a una presión constante hasta que logre “dar” lo que se le pide, esta descalificación y presión además de quizá contribuir a reflejarle al educando una imagen de “fracaso”, de propiciar la manifestación de actitudes de timidez, impotencia, desinterés, sumisión, pasividad, inercia, exasperación, puede incluso generarle violencia, y estados de ánimo como “ansiedad, opresión, angustia, depresión, culpabilidad”, etcétera, además de que estará motivando la exclusión de muchos del sistema educativo, aquel que simplemente no es “hábil, competente, inteligente, esforzado, obediente”, se le saca del juego, lo difícil es que la situación no finaliza con sólo propiciar esto que mencionábamos que de por sí ya resulta pesado, sino que puede ir mucho más allá de la vida escolar, a aquel que una vez se le descalifica y “estigma” con un rótulo peyorativo, a la vez que lo hacen los otros significativos, y después de que hemos aprendido a necesitar el reconocimiento del otro, no es tan sencillo lograr deshacerse de tal “estigma”, cosa que quizá aumente cuando la descalificación ocurre en el contexto escolar y cuando la escolaridad representa uno de los principales proyectos de vida, de realización, cuando ahí se juega el “desarrollo”, la autovaloración, la autoestima y seguridad personal e inclusive expectativas y proyectos personales y familiares a futuro, y hasta relaciones, tengamos en cuenta que la mayoría de los aspectos que valora el contexto educativo, también lo hace la familia, y que una vez que se ha estigmatizado a alguna persona las posibilidades de que se convierta en eso que en algún momento se “vaticinó” pueden ser muchas. De ahí que la calificación “satisfactoria”, “mediana”, o la descalificación vayan más allá de sólo el contexto educativo formal, tanto en el futuro como en las relaciones y prácticas presentes, las personas finalmente estamos adecuando constantemente nuestro comportamiento y pensamiento a las circunstancias y condiciones que se nos presentan.

Pero además, el desgaste y los efectos psicológicos no sólo se presentan para quienes son descalificados, también están ahí para quienes califican de acuerdo con el ideal establecido, como hemos venido comentando, detrás de la ‘excelencia, la eficiencia, la tolerancia, el equilibrio...’, del vivirse en la continua exigencia y vigilancia de sí mismo y de los demás, observando si se actúa, piensa... de acuerdo con los parámetros establecidos, con lo que “debe ser”, o con el ideal, para tener éxito, reconocimiento social, estabilidad económica, etcétera, igual podemos encontrar actitudes de impotencia, complacencia, sumisión, angustia, tensión, depresión, ansiedad, vacío, miedo al fracaso, a mostrarse “débil”, a ser rechazado, a verse excluido, etcétera, aspectos a los que finalmente se está expuesto, pues en realidad no existe una garantía de “calificación total”, se puede tener una vida escolar calificada como “brillante” y en un segundo al realizar un acto no valorado, o en el caso de quienes egresamos de la Universidad al no obtener un empleo esperado, ser simplemente descalificado. Esto último incluso nos lleva a pensar que la acción misma de calificar o descalificar a una persona, posibilita su escisión, porque cuando esto se hace la calificación se encuentra la mayoría de las veces en torno a lo que se valora en el momento en que se califica y conforme a parámetros ya establecidos, se deja de ver al resto de la persona, su historia (y si se ve la mayoría de las veces la observación se hace a través de lo que “debió ser” o haber cumplido), e incluso a la persona separada de su entorno, de los espacios, condiciones y tiempos donde se desarrolla, de las relaciones que mantiene y de lo que motiva su comportamiento, actitud, pensamiento, etcétera. Veamos un fragmento que intenta ejemplificar lo anterior:

*“...veía la erudicción como un objetivo muy difícil de alcanzar pero a la vez el más importante y de mayor mérito... Su ambición, anteriormente fincada en la ansiedad y en el triunfo del examen de admisión, se había reproducido de nuevo y no le dejaba descansar. Pero al mismo tiempo experimentaba esa particular sensación que había sentido antes con tanta frecuencia en los últimos meses, no precisamente de dolor, sino de desasosiego...”*⁴⁵

Inclusive encontramos que las renunciadas a muchas otras cosas casi siempre están presentes, la vida escolar tal como se establece y con todo lo que en ella se demanda,

⁴⁵ Hesse, Herman. (1992). Op. cit. p. 56.

llega a exigir baste esfuerzo y tiempo por parte de quienes intentan calificar “satisfactoria o medianamente”, y casi siempre se termina estableciendo prioridades que quizás dejen de lado a otros aspectos importantes, el tiempo llega a pasar sin que incluso uno se percate de ello, y la vida escolar puede llegar a absorber demasiado...

Pero además, los valores con los que hemos tratado no sólo sirven para descalificar y calificar a los sujetos de la educación formal, como son valores que también llegan a mantenerse en otros contextos por ejemplo en el ámbito laboral o en la familia e inclusive en el religioso,⁴⁶ muchas personas que no son o fueron sujetos de la educación formal resultan calificados desde ellos, quizá porque en general son valores que están pensados para las mayorías convenientes, la legitimación entre las mayorías, termina dispersándose hacia los grupos que comienzan a convenir al sistema dominante, y que en todo caso se comienzan a incluir, como es el caso de muchos grupos indígenas y de personas calificadas como “retardados”, el clásico ejemplo tiene que ver con la “posición social y de competitividad” que te “da” el haber tenido cierto tipo de escolaridad, y entonces cuando nos encontramos con personas en condiciones distintas tratando de conseguir un empleo en el que bien podría desarrollarse cualquiera, se da preferencia a quien por lo menos tuvo un poco de escolaridad y se supone cubre con los requisitos y características valoradas de toda índole, dejando quizás al otro en calidad de “heófito, de retrasado, inútil”, entre otros. Porque como decíamos hace un rato, ra ra vez se mira a la persona “entera” con todo y su historia, condiciones, relaciones... en realidad casi siempre se mira sólo lo que “conviene”, después de todo así hemos aprendido.

Además de lo anterior, es importante tener en cuenta que cuando se trata de inculcar valores como los que hemos visto no sólo se trabaja para que se legitimen socialmente y para que individualmente se asuman y reproduzcan preferentemente, también podemos encontrar que esto conlleva un trabajo en donde si bien se “enseñan”

⁴⁶ En las creencias de carácter protestante por ejemplo, en las que en buena medida quien aquí escribe fue instruida durante la mayor parte de su vida, las ideas de la “excelencia, la eficiencia, el dar el mayor esfuerzo, de honestidad, equilibrio, integridad, de ser culto” entre muchas otras, estaban presentes, y dirigían los actos de la mayoría de los miembros de la comunidad religiosa. Por cierto, puede hallarse que las creencias protestantes fueron utilizadas como instrumento de dominio ideológico de América

los valores establecidos, al mismo tiempo podemos encontrar que también se trata de “reprimir” y “turbar” todo lo que impida mantener el control a través de éstos, quizá en buena medida a través de ellos mismos.

En el caso de la educación formal, podemos encontrar que cuando una serie de valores están encaminados a formar un tipo de individuo es necesario además de acuñar lo que “debe ser”, intentar anular o controlar en el individuo toda clase habilidades, aptitudes, conocimientos, muchos de ellos por cierto, desarrollados durante los primeros años de vida, construidos durante la vida escolar o a partir de las experiencias que en el ámbito educativo se desarrollan o incluso de la participación en otros contextos cotidianamente, aspectos como la “creatividad, la curiosidad, la imaginación, la capacidad de cuestionar”, llegan a ser totalmente controlados en aras de fomentar y a través los valores establecidos, tal como quieren que se mantengan, y aunque muchos de estos aspectos mencionados han sido ya categorizados en calidad de “valores”, es necesario adaptar la “capacidad de creación” digamos “individualizada, propia (por lo que el desarrollo mismo y los contextos y relaciones donde se da proporciona)”, al tipo de “creatividad” requerida y valorada por ejemplo; la capacidad de cuestionar, al tipo de cuestionamiento permitido, incluso, como acotación podemos recordar que estos aspectos que mencionamos se presentan y promueven dentro del grupo de valores de sentido “humanista”.

Esto permite considerar entonces, que se intenta controlar en la medida de lo posible todo aquello que ponga en peligro las estructuras establecidas incluso la construcción de muchos elementos y procesos que la misma experiencia individual, la subjetividad, la historia, y las condiciones y circunstancias en las que un individuo se desarrolla le proporcionan, como el proceso de reflexión por ejemplo, que inclusive encontramos como el medio más importante a utilizar para poder cuestionar, construir una postura, negar, simular, darse cuenta, re-conocer... respecto a lo establecido, sin embargo como ya hace rato decíamos, en tanto proceso de pensamiento, se encuentra de antemano delimitado, de ahí que por lo menos se garantice la alineación del individuo.

Así, los valores establecidos permiten contribuir a formar a un individuo en los cánones convenidos.

Esto último también nos da la pauta para pensar en la manera en que los valores influyen en la construcción de concepciones y significados, quizá sobre todo respecto a los actos e incluso respecto a uno mismo, hace un rato comentábamos cómo una persona resulta ser calificada o descalificada de acuerdo con lo que manifiesta y con relación a lo que es aceptable y valorado, y también decíamos que a partir de esto se determinaba la “valía” de la persona. En el tipo de lógica y pensamiento en el que finalmente nos hemos desarrollado, el reconocimiento por parte del otro se ha vuelto indispensable para obtener un “reflejo”, un “acercamiento”, a lo que se supone “somos”, y cuando el ideal a alcanzar, lo que “debe ser”, está representado por medio de valores, el reconocimiento de una “cualidad”, valor, por parte de algún otro, y por sí mismo respecto a lo que “debe ser”, le va a posibilitar a un individuo dar cuenta y aceptar tal cualidad para sí, sobre todo si ha asumido que eso que se designa como “valor” lo es, de ahí que podamos encontrar que uno llega a concebir lo que “es” en términos de cuántos “valores posee”.

Hace poco quien aquí escribe encontró que difícilmente podía definirse sin decir que era “honesta y trabajadora y...”, es decir, sin evocar lo que es valorado socialmente, lo cual se relaciona estrechamente con la concepción que se tiene de uno mismo y con la percepción y concepción que algún otro forme de nosotros, y a su vez nosotros de algún otro con respecto a lo que se espera de él, desde donde incluso se encuentra la señalización, exclusión y marginación, de todo lo que sale de los marcos de referencia dados y de lo que es valorado. Y es que los valores también pueden influir en los significados que se le da a los diferentes tipos de comportamientos y pensamientos que manifiestan las personas, mismos que contribuyen en la formación de una concepción respecto a algo o alguien. Aunque en general, lo que se busca es la internalización de las concepciones de una ideología ya prescrita. Esto además nos lleva a pensar que si bien axiológicamente los valores por sí mismos no agregan “ser” a ningún depositario, en la lógica en la que nos movemos las cosas parecen ser distintas, aquel que demuestra ser

‘productivo, responsable, cooperativo, respetuoso, competitivo, eficiente, crítico, tolerante’, etcétera, parece ser ‘mejor persona’, con más ‘valía’, o por lo menos así se le llega reconocer socialmente, y aquel que no demuestra o ‘que no puede’ o no quiere ‘competir’ por una ‘cualidad’ como ésta, finalmente se le excluye e incluso se le ‘olvida’, como si no existiera y como si no fuera nada más, aunque con mucha dificultad se pueda poner en palabras lo que se es, y es que incluso, como decíamos hasta hace un momento, se aprende a autodefinirse por medio de lo que es valorado. En el caso de quienes defienden los valores ‘humanistas’, su posición es tajante a la hora de decir que a través de ellos lo que se busca es el ‘acuñamiento de lo humano’ ahí donde sólo se supone existe como ‘posibilidad’, una posición que de entrada descalifica y niega a todo aquel que no se somete a ella, pero que también condiciona y delinea lo que se promueve como lo ‘humano’ y por ende lo que se supone a de ser ‘valorado’.

Por otro lado, si bien los valores ‘humanistas’ están encaminados a condicionar lo que define ‘lo humano’, los valores de sentido ‘mercantil’ están orientados por su parte a promover las actitudes, comportamientos, ideas... que contribuyan a hacer que las personas funcionen para los requerimientos y condición actual de los sistemas de producción en una sociedad como la nuestra, y que juntos, en buena medida preparan al individuo para vivirse en un modo de vida en particular de acuerdo con una ideología dominante, de ahí que la mayoría de sus actos, cogniciones y emociones estén condicionados, controlados... por valores que hemos visto promoverse incluso en calidad de ‘absolutos’, pero también con un enfoque ‘moralizante’ que asegura, en la mayoría de los casos, la interiorización de valores y con ello la adhesión al sistema, aspectos que a su vez permiten observarnos de una manera ‘fiable’ en el sentido de que cuando se logra una adhesión a través de los valores la mayoría de los comportamientos, pensamientos, actitudes... están con relación a ellos de una manera ya prescritos, una ‘fiabilidad’ que se da gracias a una ‘obediencia interna’ una vez que se ha asumido algún valor, pero que también limita la posibilidad de ‘mirar en otras direcciones’ y, quizá sobre todo, que prepara al individuo para alienarse y someterse sutilmente al régimen establecido, tal vez sin ‘conciencia’ de ello, pero defendido a más no poder, de ahí que no sea extraño que nos encontremos como individuos con necesidades

impuestas, con cierto tipo de personalidades, con ciertas ‘cualidades’, con un desarrollo específico, con una ‘humanidad condicionada’, con la imposición de modos de vida, con un pensamiento, comportamiento y emociones controladas y predeterminadas... pero también con un individuo que constantemente corre el riesgo de sentirse perdido, en el ‘vacío’ al ‘separarse’ lo mínimo de todo lo que ha aprehendido.

Ahora, si bien hasta aquí hemos podido observar algunos costos y efectos en el plano psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de valores cuando se está inserto en el contexto educativo formal, es posible también observarlos al salir de éste, como se ha intentado mostrar, principalmente con relación a lo esperado de la educación tanto por sí mismos, como por los otros significativos, es decir, con relación a las expectativas que se mantienen, y que finalmente tienen que ver con lo que se promueve como ‘recompensa’ al actuar, pensar... de acuerdo con lo convenido, ‘recompensas’ que por cierto difícilmente llegan, debido a varias razones que ya en otro momento del presente trabajo se habían expuesto, y que se esperan, sobre todo si se han asumido los valores y lo que promueven como resultado, como el ‘reconocimiento social, empleo, oportunidades profesionales, salud, discernimiento, realización, libertad, bienestar económico y social, felicidad, participación social, prestigio, poder, movilidad social’ entre muchos otros. En ese sentido, para el individuo que ha creído en esto, la espera y la incertidumbre pueden ser difíciles de soportar, incluso con el tiempo puede llegar a sentir frustración y a resignificar con un sentido bastante rígido su actuación escolar, culpándose por aquello que no ‘logró’ y que no ha obtenido, o bien responsabilizando a algún otro inmediato, o calificándose de manera despectiva, o experimentado sentimientos de angustia, ansiedad, entre muchos otros, cosa a lo que quizá no se expondría, si no se promoviera algo que difícilmente se va a dar aun cumpliendo los requisitos formales, o que a lo mejor no se esperaría si pudiéramos y aprendiéramos cotidianamente a ‘cuestionar’ lo que se enseña, lo que se impone, lo que se demanda, incluso a nosotros mismos, a observar las condiciones en las que nos desarrollamos, aunque quizá esto no sería suficiente, pero al menos intentaríamos entender que el ideal que proponen los valores es difícil de alcanzar, y que la ‘presencia de la otredad’ permite disipar y hacer invisible las disposiciones, intereses y conveniencias del sistema

dominante, permitiendo que quien pague el costo y los efectos sea el individuo y con quienes se relaciona en lo inmediato, llámense iguales, padres, maestros...

Y hablando de efectos, y para finalizar con el presente apartado, si bien la educación formal normatiza, moraliza, canaliza y dirige a los individuos hacia diversos papeles sociales a través de los valores, entre otras cosas como ya revisamos, la educación formal, lo que se vive en ella, de lo que una persona se apropia, asume y reproduce en esa cotidianidad, de lo que experimenta y aprende en las relaciones personales que mantiene con todas sus condiciones formales y afectivas, de donde se retoman finalmente los elementos para construir un tipo de pensamiento, en ese espacio y tiempo concreto, quizá mínimo, cuando se “escapan” por ahí ideas, actitudes, comportamientos... que provienen de experiencias vividas, de posiciones y posturas personales, es en donde es posible, desde nuestro punto de vista, dotar de elementos que propicien el desarrollo de una capacidad de reflexión, análisis y cuestionamiento, que le posibiliten otra “mirada” a la persona, de modo que sea quizá más “llevadera” la sobrevivencia, lo establecido, el entendimiento sobre los posibles “costos y efectos psicológicos” de desarrollarse en una sociedad y modo de vida como la nuestra, y de apropiar, asumir y reproducir valores establecidos.

Hasta aquí, hemos intentado hablar un poco sobre los posibles costos y efectos psicológicos a los que muchos individuos hemos estado expuestos a la hora de apropiar, asumir y reproducir los valores que la educación formal promueve, quizá puedan observarse y hablarse de muchos más, con otros sentidos y con otras palabras, o quizá no, sobre todo si se mira un poco más de cerca el cómo se vive en ese contexto en particular en condiciones sociales como las nuestras, finalmente el objetivo en cuestión puede ser retomado una y otra vez por cada persona que intente mirar lo que quien aquí escribe miró a partir de su propia vivencia...

CONSIDERACIONES FINALES...

Después de haber concluido el contenido de la presente tesis, sólo me queda hacer algunas consideraciones respecto al objetivo planteado y en general con relación a algunas ideas importantes tratadas en el escrito, pero quizá apenas mostradas entre líneas, y que me gustaría se tomaran en cuenta al terminar de “dar lectura” al presente.

Para comenzar, es importante tener en cuenta que la intención de quién aquí escribe al realizar el presente trabajo no fue hablar de la temática expuesta desde una posición de “verdades y determinaciones”, el trabajo en general desde un primer momento se planteó como un trabajo de reflexión respecto al posible costo y efecto psicológico que en mi opinión puede implicar la apropiación, asunción y reproducción de valores de carácter “mercantil” y “humanista” de los que la educación formal actual es depositaria, para quienes somos sujetos de ella. La aclaración me parece pertinente dado que el acercamiento a la problemática apenas nos permitió observar algunas implicaciones sobre el tema, la mayoría de ellas devenidas precisamente del ejercicio reflexivo que motivó la información obtenida, pero quizá sobre todo el interés y el proceso personal, que desde luego a su vez permitió la conceptualización y argumentación de la presente; y dado que es importante que se tome en cuenta al considerar un posible costo y efecto psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de valores en una sociedad donde los valores sí han sido puestos en un estatuto de “verdades”, de lo que “debe ser”, y en donde difícilmente se cuestionan o se miran desde una posición que no intente legitimarlos y validarlos.

Y aunque mi intención no ha sido cuestionarlos, porque creo que finalmente los cuestionamientos e incluso las “críticas” terminan la mayoría de las veces siendo entendidos como parte de los discursos que validan el actual estado de cosas, y porque no ignoro que no estoy exenta de ser depositaria de valores que los contextos sociales en los que estoy inserta me han proporcionado, y que escribo entonces desde una posición en donde están puestos en juego, así como muchos otros aspectos que conforman mi modo de ver las cosas; sí ha sido mi intención mostrar una visión que acercara a un

proceso que personalmente creo que se puede vivir al apropiarse, asumir y reproducir valores establecidos socialmente, la mayoría de las veces por cierto, impuestos ideológicamente a las “mayorías convenientes” de una manera sutil, controlada y cuidadosamente.

Del mismo modo, y obtenidas a partir de una lectura reflexiva de lo aquí presentado, argumento las siguientes consideraciones.

En primer lugar me gustaría comentar acerca de la *construcción y constitución de los valores de la educación formal a través de la historia de occidente*. Por un lado me parece importante subrayar que al menos durante la revisión de la información que nos permitió aproximarnos a observar a los valores en algunas versiones de la historia, nos dimos cuenta que la literatura existente rara vez habla explícitamente de los valores puestos en juego en un proceso educativo que con todas sus variantes ha sido utilizado desde hace miles de años en distintas sociedades y culturas. Incluso la única manera al alcance de *mirarlos* ha sido precisamente a través de la lectura de construcciones acerca de la historia de la educación, de ahí que inclusive el contenido elaborado al respecto se presente en términos de *mirarlos* a través de la historia, con todo lo que esto ha limitado y posibilitado, porque sencillamente no han sido mostrados de una manera clara y abierta, aspecto que seguramente no ha sido accidental, recordemos que la mayoría del material que existe fue legado por personas que de acuerdo con la historia, su estrato y condición social les permitía hablar de sus propios procesos sociales, de manera entonces que el “legado” se ha encontrado configurado con base a las concepciones que entonces tenían y que seguramente resultaban “naturales”, “buenas” y “válidas”. No olvidemos que tanto el proceso que hoy conocemos como educación formal así como los valores que se han construido y constituido en ella con el paso del tiempo, fueron legitimados, validados y dominados por los grupos de poder hegemónicos, desde ideológicos hasta políticos. Y que aun cuando haya quizá existido un proceso semejante de educación en estratos sociales distintos a los del poder, en los grupos “subalternos”, en donde seguramente se pudieron haber transmitido otra clase de “valores”, el “impedimento”, el “poco interés” por hablar de ello quizá, la descalificación, o tal vez la

“desaparición” o su “utilización”, terminaron por “desaparecerlo” de la historia oficial y muchas veces por descalificarlo, e incluso por “despojar” a todos los grupos sociales que “perteneían” a tales estratos, de su proceso y de sus propios valores, al mismo tiempo que la visión de los grupos del poder se constituía oficial y legítimamente en hegemónica.

De ahí entonces, que desde nuestro punto de vista no sea casualidad la presencia implícita de valores hegemónicos que se han ido construyendo y constituyendo con la legitimación de un proceso educativo validado y oficializado desde los grupos del poder en las distintas sociedades y épocas, sobre todo porque una intención ha sido, como la misma historia nos lo hace ver, dominar tanto simbólica como físicamente a los hombres a través de ella y de lo que en ella se aprende, en este caso valores. Por lo que la presencia implícita de valores desde que se concibe a un proceso por medio del cual se han transmitido a través de las generaciones las herramientas culturales “necesarias” para “asegurar” un modo de sobrevivencia hasta hoy, ha garantizado a mi parecer, la permanencia de valores construidos y convenidos desde los discursos del poder en las distintas sociedades a través del tiempo y particularmente en sus instituciones, el establecerlos y hacer que se asuman y reproduzcan socialmente, que permanezcan en el estatuto de “valores”, pero también que se instalen ideológicamente como “modelos” de un “deber ser”, consecuentemente que rara vez se cuestionen, y que incluso “pasen desapercibidos” como algo “esencialmente bueno y necesario”. Además, creo que este tipo de presencia también ha permitido al “copiarse” formas, objetivos, modos de procesos educativos presentados como “modelos” y desde luego pertenecientes a sociedades “dignas de imitar”, ya fuera por asunción o coacción, que los valores “pasen” de una sociedad a otra reconstruyéndose continuamente y reproponiéndose sobre lo ya establecido hegemónicamente, llegando a permanecer muchos de ellos en las estructuras fundamentales del proceso educativo formal hasta nuestros días e inclusive formando parte de los tan llamados “valores universales”.

Esto último nos lleva a hablar por otro lado de una implicación que ha tenido la *adaptación y reproducción de la educación formal occidentalizada y de los valores que*

ha promovido, en el caso de nuestro País. En México como en muchas otras sociedades occidentalizadas, el proceso educativo formalizado, controlado, homogeneizado... que ha estado al servicio de la formación de cierto tipo de hombres acordes con los intereses y necesidades de un supuesto orden social y de grupos que han ostentado algún tipo de poder, desde la época de la colonia hasta nuestros días, ha sido configurado a través de la imitación de “modelos educativos” que supuestamente permitirían se alcanzaran los objetivos planteados, tales como “democracia, salud, bienestar y estabilidad social”, entre otros, sin embargo al imitarse tanto instituciones como procesos, la historia nos muestra cómo se han transmitido los valores de carácter hegemónico que sustentaban y sustentan a tales “modelos” y que hicieron y hacen desaparecer a los “propios”, tan es así que por ejemplo difícilmente se encuentra algún rastro que nos indique claramente qué tipo de valores existían en el México prehispánico por ejemplo y si existían, cómo eran vistos, pues los datos que se tienen finalmente fueron manipulados por la “mano” de algún colonizador.

Por ello, desde mi punto de vista me parece por un lado, que existe un vacío en aquello que fuera una historia “propia” y que ha permitido la consolidación de una historia de un modo de vida impuesto, y de procesos sociales como el educativo formal tal como ha sido concebida por las ideologías dominantes hegemónicas tanto externas como locales, y por otro lado que esta “característica imitativa” ha traído consigo una limitación en la construcción de formas y procesos sociales distintos e incluso de *mirar* que podrían serlo, pero también la consolidación de una condición que permite que mucho de lo del exterior se instale sin mayor “resistencia”. Creo que con la imposición de un tipo de educación formal que para cuando se trae a nuestro país ya había sido consolidada, validada y legitimada en las sociedades “occidentalizadas” como el mejor medio que permitía la formación controlada de individuos, se logró además de despojar de lo que había antes, hacer creer que lo que se traía era “benéfico”, y en medio de una “sociedad naciente”, que era lo “único y lo mejor”, de ahí entonces que para ésta fuera quizá el “único” referente y el “modelo” a seguir.

Esta importación, adaptación y reproducción de la educación formal occidentalizada y de sus valores hegemónicos que hasta el día de hoy ocurre, pues actualmente necesitamos por ejemplo recurrir a la *American Psychology Asociation (APA)* para que nos diga cómo “citar” en un trabajo construido desde una realidad propia, nos habla de la limitación impuesta que tenemos para construir formas, contenidos, valores... distintos a los hegemónicos dentro de un proceso educativo formal que se construye en realidades particulares, en un país con condiciones y características propias, aunque desde luego sumamente condicionadas; pero también nos habla de lo difícil que resulta intentar buscar alternativas donde parece que no existen, porque nos formaron y formamos con el paso de los años como una sociedad que asumió “lo del exterior” como “modelo a imitar” para alcanzar lo que muchas otras sociedades se supone han alcanzado; porque finalmente existe la validación de lo establecido por parte de grupos sociales en general y gracias a los discursos de muchas personas que conservan algún tipo de poder ideológico, y que lo han asumido y reproducen, algunos de ellos “intelectuales” por cierto, y finalmente porque se nos ha formado como individuos que para ser reconocidos y valorados socialmente se nos ha impedido la posibilidad de “decisión” y limitado la “elección” entre lo que está acordado, entre las posibilidades dadas.

Y hablando de lo que las condiciones en las que vivimos nos proporcionan y demandan. Hemos observado que los valores que se mueven en las distintas instancias sociales en las distintas épocas y sociedades obedecen a un orden establecido que continuamente se retroalimenta y reconfigura de acuerdo con sus necesidades, intenciones e intereses. Pero también hemos visto entre líneas que en las instituciones sociales los valores se validan, legitiman y reproducen, de ahí entonces que la educación formal en tanto proceso que oficialmente se lleva a cabo en instituciones como la escuela sea depositaria de valores acordes con tal orden y con el “sistema” que lo configura. De valores que sirvan a mantener y a “alimentar” tal orden.

En las circunstancias y condiciones en las que vivimos actualmente, hemos visto que la educación formal está siendo depositaria de valores que el orden económico-

político- ideológico-social imperante le impone con el fin de que ésta coadyuve con la formación de individuos funcionales dentro de ese orden, de ahí que de acuerdo con nuestra revisión se intente formar a individuos que sirvan al ‘mercado’, pero que también sean ‘humanos’ por ejemplo. Lo que queremos dar a entender es que la institución escuela que obviamente implica el proceso educativo que en ella se lleva a cabo, forma parte de un entramado social del que no se puede desligar, con todo lo que esto implica, y que en ese sentido la han y se ha comprometido con intereses y objetivos, configurados y demandados por un orden social establecido, de ahí que no sea extraño encontrar que la educación formal actual en sociedades como la nuestra esté siendo *depositaria y además legitimizadora y reproductora de valores “mercantiles” y “humanistas”*, pues ambos tipos de valores como ya vimos, tienen por intención la formación de tipos de hombres que una sociedad como la nuestra ‘requiere’ actualmente, valores que hemos visto servir a un sistema económico, político, social e ideológico imperante y ser promovidos localmente a partir de ‘consejos’ dados por organismos internacionales.

Hacemos esta consideración porque no intentamos mostrar a una educación formal, que entendemos desarrollada prioritariamente en la institución escolar, como un proceso aislado, pero tampoco queremos mostrar a la escuela como un ‘mero lugar de dominación’ o como ‘chivo expiatorio’, la institución escolar y su proceso educativo formal, no es el único lugar, ni el único proceso donde se transmiten y reproducen los valores de los que hemos hablado, y mucho menos donde únicamente se forma un individuo. Inclusive varios de los ‘valores’ de los que hemos hablado los hemos visto también promoverse en la familia, en instituciones religiosas, en organizaciones laborales e incluso a través de los medios de comunicación. El hecho de que los hayamos visto en el proceso educativo formal ha sido porque creemos que es uno de los contextos que favorecen su validación, legitimación y su transmisión de una manera mucho más ‘homogénea y controlada’, recordemos que en el proceso educativo formal encontramos importantemente la transmisión de ideologías y los valores son expresiones de éstas, y también por la influencia que éste tiene en muchos individuos en sociedades como la nuestra, así como por la posición social que ocupa la institución escolar en una

sociedad como en la que vivimos, considerando que junto con la familia se promueve como el “lugar” que prepara al individuo para una vida “en sociedad” y para una futura “vida adulta”.

Por otra parte y con respecto a las *implicaciones psicológicas*, lo abordado en el presente es un intento por observar un poco más de cerca algunas de las implicaciones de índole psicológico que desde nuestro punto de vista se relacionan con la apropiación, asunción y reproducción de valores establecidos, y cuando decimos “algunas” queremos entender que seguramente se pueden alcanzar a visualizar muchas más.

Antes de continuar nos es importante reconocer que el <<orden>> en que se desarrollaron los “subtemas” relacionados con lo que hemos llamado implicaciones psicológicas ha sido simplemente un “orden” que responde a una manera de exponer las ideas, en la realidad, al menos como nosotros percibimos las cosas, esta “dado” u “ocurre” de manera <<global>>, si así se le puede decir, se “involucran mutuamente”, lo que es importante entender es que la segmentación teórica que hicimos para exponer las ideas, no existe realmente, cuando se piensa en que se ha generado una expectativa por ejemplo, se piensa también en la presencia de algo que es valorado y que motivó entre otras cosas, la generación de tal expectativa, y esto a su vez lleva a tener en cuenta al proceso de apropiación, asunción y reproducción subyacente de algún valor y también a pensar en algún posible costo y efecto psicológico. Es importante tener en cuenta esto, para que no se piense en las implicaciones de manera segmentada o separadas de la realidad de una persona, y de lo que <<es>>, de sus relaciones, de sus participaciones, de donde está inserto socialmente, de su historia, o de otros procesos psicológicos, etcétera.

Una vez dicho esto, entonces podemos continuar con la importancia que desde nuestro punto de vista tiene entonces el “manejo de lo psicológico” en el establecimiento y pervivencia de valores establecidos en las distintas sociedades, pero también en la transformación o extinción de éstos. Y cuando hablamos de esto pensamos en lo que los procesos de apropiación, asunción y reproducción de valores implica, a mi juicio, la garantía del paso de lo “intersubjetivo” —de lo que en primera instancia pertenece a una

comunidad, a un grupo social—, a lo ‘subjetivo’ — a la interiorización y transformación esto, a lo que se supone ‘pertenece a un individuo’—, lo cual nos permite señalar que los procesos de apropiación y asunción, no son estáticos, ni homogéneos, ni lineales y acaso tampoco totalmente concretos y definibles, es difícil conceptualizar y tratar de explicarlos, y quizá mucho más identificar si en un momento dado ‘apropiamos’ y después ‘asumimos’, creo que eso no es factible, por lo que resulta más conveniente entenderlos como procesos de ‘ida y vuelta’ que continuamente se ‘retroalimentan’, me parece importante señalar esto porque al intentar conceptualizar algo por demás difícil de una manera tajante, se cae fácilmente en reduccionismos, y lo aquí escrito con respecto a estos procesos es sólo una forma particular de tratar de entenderlos como procesos fundamentales que como hemos dicho permiten que los valores asentados en una sociedad determinada vayan al plano de lo individual, pero también que tengan una ‘existencia’, que se legitimen y validen socialmente y obviamente que se reproduzcan y continúen ‘estando’ en las instituciones sociales y sobre todo en el pensamiento y comportamiento humano.

Además de lo anterior, hay una última consideración importante, quizá a mi parecer la más importante de todas. Lo que se ha presentado como *costo y efecto psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de valores ‘mercantiles’ y ‘humanistas’ de la educación formal*, ha sido una forma de argumentar una interpretación de aquello que desde nuestro punto de vista el *tener que* apropiar, asumir y reproducir valores que se encuentran puestos en juego en una realidad y cotidianidad educativa formal dada puede implicar. No ha sido sencillo entender que tales procesos son prácticamente inevitables en una sociedad donde los valores establecidos han sido estructurantes y estructurados en ella, donde se ‘mueven’ prácticamente en cada actividad y demanda social, y que la educación formal es un proceso fundamental a través del cual se transmiten y reproducen continuamente, pero mucho menos sencillo ha sido pensar en lo que éstos crean o las implicaciones que traen consigo. Sobre todo cuando se ha crecido con la idea de que los valores son ‘esencialmente buenos’.

Concederle una especial importancia a los valores que la educación formal transmite, y reconocer que éstos influyen en la dirección u orientación de actitudes, ideas, comportamientos, hábitos... es decir, que llegan a configurar y a moldear tanto la conducta, ideas, pensamientos como los procesos cognoscitivos en general e incluso que también pueden influir en lo emocional, y que esto a su vez implique su incidencia en la formación de ciertos tipos de individuos, formación por cierto sumamente limitada, condicionada e incluso determinada socialmente, habla de una postura personal, de un ejercicio reflexivo al respecto que sostiene no sólo esta "función" de los valores de la educación formal, sino también la idea de un posible costo y efecto psicológico y que nos permite observar a los valores como "estatutos culturales fundamentales" que influyen en el ordenamiento de la "experiencia y actividad humana", y a un individuo con un pensamiento, comportamiento y en general con toda actividad cognoscitiva delimitada y limitada de acuerdo con lo ya dado, sometido a una serie de mecanismos y determinismos sociales, vigilado continuamente por una mayoría social, y con el tiempo por sí mismo, a fin de hacerlo y hacerse cumplir con lo establecido, viviéndose entre lo que es y lo que "debe ser", modelado en los planos de lo simbólico, lo imaginario y lo real con base a ideales y a estatutos sociales acordados de antemano, al que se le presenta continuamente la exigencia de funcionar en las estructuras sociales establecidas y que obviamente conlleva la necesidad de apropiarse, asumir y reproducir lo que ellas aportan, entre otras cosas valores, al que se le ha disminuido, condicionado y moldeado la posibilidad de cuestionar, de *mirar* de manera distinta e incluso de construir posturas individuales, a quien además se le ha condicionado un tipo de desarrollo y la construcción de expectativas, e impuesto necesidades e intereses a través de discursos sociales, un individuo que invierte esfuerzo y seguramente mucho más que ello en intentar amoldar su actuación a los parámetros con los que somos medidos, calificados, a los objetivos y resultados esperados socialmente, a quien se le condiciona su funcionamiento, participación, pertenencia, permanencia, legitimación, reconocimiento y realización, que se enfrenta a paradojas constantes, a angustia, miedo, tensión, desesperación, frustración, discriminación, entre otras cosas, por cumplir y desarrollarse en lo que se le demanda tanto explícita como implícitamente, por ostentar "valores" que supuestamente le darán "valía" y aunque algunos discursos filosóficos sostengan que no

agregan “ser”, en una sociedad como la nuestra la supuesta “humanidad” también ha sido condicionada y eso hace que lo que la condiciona otorgue cierto tipo de “humanidad”, significado y percepción de “ser” al hombre, esto es los “valores” establecidos socialmente.

Esto que acabamos de mencionar forma parte de lo que se desprende del ejercicio de reflexión respecto al posible costo y efecto psicológico de la apropiación, asunción y reproducción de valores “mercantiles” y “humanistas”, valores que por cierto desde nuestro punto de vista son los que mayoritariamente se “mueven” actualmente en las instancias sociales cercanas a nuestra realidad, de ahí que los entendamos como los “establecidos” y que sean los que se intentaron tomar en cuenta para la realización del presente escrito, aunque posiblemente encontremos costos y efectos psicológicos más o menos parecidos a los que aquí exponemos al apropiarse, asumir y reproducir valores distintos a los antes mencionados. Después de todo los “valores” aunque estructurados como “necesarios” y “convenientes” en la lógica de pensamiento con la que nos desarrollamos, no dejan de representar un medio de control y dominio simbólico que coadyuva en el mantenimiento de un *orden social*, un orden que determina lo que se puede decir, hacer, pensar, sentir y desde luego, el modo de construir “verdades” reconocidas en una época dada y que fundamentan los discursos dados en “ese orden” entre ellos el *psicológico* por cierto.

Pero bueno como decíamos, lo que revisamos respecto al posible costo y efecto psicológico es sólo parte de lo que quien aquí escribió alcanzó a *mirar y entender*, y en tanto que no deja de desprenderse de una reflexión personal de manera conceptual, es importante considerar *mirar* los posibles costos y efectos psicológicos de una manera más de cerca, en la cotidianidad y en la experiencia de quienes protagonizan el proceso educativo formal, de quienes ahí se apropian, asumen y reproducen los “valores” establecidos; por esta consideración es que hemos hablado de “posibilidad”, porque es “lo que se vive” personalmente a nuestro juicio lo que posibilitaría entender si “existe y es percibido”, y si lo es para una persona, el cómo se vive y se entiende. Aspecto del que sería interesante rescatar quizá sólo algunos elementos que permitan, si se quiere y es

conveniente la opción, a su vez una reflexión y consideración personal de algunos de estos protagonistas, sobre todo para *entender*, y hacer de otro modo “llevadero”, o es posible que también todo lo contrario, el conocimiento u observación de la “presencia y la acción” de estos valores hegemónicos en lo cotidiano y en lo individual, pues respecto a esto me parece que es ahí donde se apropian, asumen y reproducen, en lo cotidiano, en la experiencia, en donde es posible intentar reflexionar y construir una postura personal un poco distinta, digamos que un poco menos “señalizadora, limitante, enjuiciadora, castigadora, condicionante”, entre todo lo demás que pueda surgir. Después de todo la educación formal también ha dado muchas muestras de todo lo que es posible lograr en ese pequeño espacio donde lo que se vive no siempre responde y se relaciona con lo que se demanda socialmente y con lo que se establece en un currículo.

Por último, sólo me resta comentar tres cosas: con mucho de lo que se ha expuesto en el presente trabajo no se ha querido de ninguna manera señalar peyorativamente a ningún protagonista del proceso educativo formal, entendemos que la inserción en tal contexto con todos sus requisitos, demanda la asunción de normas, de estatutos, de valores... para poder participar y en última instancia sobrevivir en tal contexto, además de que como hemos dejado ver intentamos observar al individuo depositario de valores, llámese maestro, padre, o educando, inmerso en un discurso y orden social.

Por otro lado es importante considerar que sobre el tema aún hay mucho que decir y reflexionar, sobre todo ahora que el “bombardeo” mucho más explícito de “valores” se encuentra “à la orden del día”, y que la incidencia de éstos está influyendo en la *conceptualización que se tiene de la educación formal* actualmente.

Y finalmente me gustaría señalar que el desarrollo del presente trabajo se realizó con base a la resignificación de una trayectoria y formación educativa, historia y condiciones de vida en general, a lo que proporcionó los materiales leídos, y muy especialmente las “pláticas” sostenidas al respecto con la persona que dirigió el presente trabajo. Así mismo, me es importante decir que la realización del presente escrito

también implicó un “costo”, el cual desde mi experiencia ha sido uno de los más difíciles de llevar: el saber que no he podido renunciar a lo que la educación formal me proporcionó, incluso para observarla a ella misma...

BIBLIOGRAFÍA

- ♣ Alighiero, M. M. (1992). Historia de la educación 2. Del 1500 a nuestros días. México: Siglo XXI.
- ♣ Alighiero, M. M. (1995). Historia de la educación 1. De la antigüedad al 1500. México: Siglo XXI.
- ♣ Aznar, M. P. (1995). “El componente afectivo en el aprendizaje humano: sentido y significado de una educación para el desarrollo de la afectividad”. Revista Española de Pedagogía, LIII (200), 63-64.
- ♣ Barr, I. (1994). “Sentido de pertenencia: lineamientos sobre valores para la dimensión humanista e internacional de la educación. Un proyecto Europeo”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXIV (3-4), 189-197.
- ♣ Bartolomé, M., Ferreiros, P., Fondevilla, J. M. & Morilla, M. (1985). Educación y valores. Madrid: Narcea.
- ♣ Bautista, P. M. L. (2002). “*Juicios de valor en menores infractores*”. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.
- ♣ Bolaños, G. B. (1996). El derecho a la educación superior. México: ANUIES.
- ♣ Bracho, G. T. & Padua, N. J. (1996). “Características y valor económico de la educación y la formación especializada en el empleo en México”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXV (1), 9-42.
- ♣ Carnoy, M. (1988). La educación como imperialismo cultural. México: Siglo XXI.
- ♣ Carrillo R. J. A. (2002). “*Valores y creencias. Una mirada a cielo abierto del niño callejero de insurgentes*”. Reporte de Investigación de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.
- ♣ Castañeda, S. M. (1996). “La universidad y su vinculación con el sector productivo”. Revista de la Educación Superior, XXV(1) (97), 55-65.
- ♣ Cole, M. (1996). Vygotsky a los 100: Teoría de la actividad cultural-histórica como instrumento para el pensamiento. En Prensa.
- ♣ Coraggio, J. L. (1998). “Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina”. Perfiles Educativos, XX (79-80), 43-57.

- ♣ Cueli, J., Arzac, M., & Martí, C. (1990). Valores y metas de la educación mexicana. En: J. Cueli (Ed.), Valores y metas de la educación en México. (5-17). México: SEP-Editorial La Jornada.
- ♣ Christopher, J. M. (1998). ‘El desarrollo individual y social en la educación media superior en Inglaterra y México’. Revista de la Educación Superior, XXVII(3) (107), 125-154.
- ♣ Didou, A. S. (2000). ‘Globalización y educación: una interrelación multifacética’. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), XXX (1), 67-87.
- ♣ Escuela Nacional de Antropología e Historia. (1999). Curso de introducción a las licenciaturas México, D. F.: Autor.
- ♣ Fernández, D. (1999). ‘¿Qué es la educación humanista?. Aportaciones y pendientes’. Sinéctica, 15 (Julio-Diciembre), 49-52.
- ♣ Ferrández, A. & Sarramona, J. (1980). La educación. Constantes y problemática actual. Barcelona: CEAC.
- ♣ Frondizi, R. (1986). ¿Qué son los valores?. Introducción a la axiología. México: Fondo de Cultura Económica.
- ♣ Garin, E. (1987). La educación en Europa 1400-1600. Barcelona: Crítica.
- ♣ Habermas, J. (1988). Modernidad versus postmodernidad. En: J, Picó. (Ed.), Modernidad y postmodernidad. (87-102). Madrid: Alianza Editorial.
- ♣ Hargreaves, A. (1994). Profesorado, cultura y postmodernidad. Madrid: Ediciones Morata.
- ♣ Hesse, H. (1992). Bajo la rueda. México: Editores Mexicanos Unidos.
- ♣ Kent, R. (2001). ‘El conocimiento en la sociedad del aprendizaje’. Revista de la Educación Superior, XXX(1) (117), 141-144.
- ♣ Lassahn, R. (1991). ‘Sobre la olvidada naturaleza del hombre’. Educación (Alemania), 43, 7-23.
- ♣ Loría, D. E. (1996). ‘Educación y desarrollo en México. Hacia un círculo virtuoso’. Revista de la Educación Superior, XXV(2) (98), 43-58.
- ♣ Maldonado, U. V. N. (2001). ‘*Las expectativas educativas de los maestros de primaria y sus efectos en la calidad educativa*’. Tesina de Licenciatura no

publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

- ♣ Malo, S. (2001). “La economía basada en el conocimiento y la gestión del conocimiento”. Revista de la Educación Superior, XXX(1) (117), 145-148.
- ♣ Muñoz, G. H., Franco, T. J. L. & Varela, P. G. (1996). Los valores educativos y el empleo en México. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, Instituto de Investigaciones Sociales.
- ♣ Oñativia, O. V. (1984). Bases psicosociales de la educación. Buenos Aires: Guadalupe.
- ♣ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Marco prioritario para el cambio y el desarrollo de la educación superior”. Perfiles Educativos, XX (79-80), 126-148.
- ♣ Orozco, H. (1998). “El globo aerostático. La educación en el mundo de la globalización y la pulverización”. Sinéctica, 12 (Enero-Junio), 51-55.
- ♣ Puiggrós, A. (1980). Imperialismo y educación en América Latina. México: Editorial Nueva Imagen.
- ♣ Rocha, E. (1998). “La educación para la libertad”. Sinéctica, 12 (Enero-Junio), 55-60.
- ♣ Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. Barcelona: Paidós.
- ♣ Ruiz, del C. A. (1995). Crisis, educación y poder en México. México: Plaza y Valdés.
- ♣ Ruíz, N. P. (2000). “La Universidad latinoamericana y el crecimiento económico: los retos del siglo XXI”. Revista de la Educación Superior, XXIX(1) (113), 15-22.
- ♣ Sañudo, L. (1998). “Valores y calidad en la educación”. Sinéctica, 12 (Enero-Junio), 40-50.
- ♣ Savater, F. (1997). El valor de educar. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. Colección: Diez para los Maestros del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

- ♣ Staples, A. (1981). Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. En: J.Z. Vázquez, A. Staples y D. De E. Tanck. (Eds.), Ensayos sobre historia de la educación en México. (117-168). México: El Colegio de México.
- ♣ Tanck, De E. D. (1981). Tensión en la torre de marfil. La educación en la 2ª mitad del siglo XVIII mexicano. En: J.Z. Vázquez, A. Staples y D. de E. Tanck. (Eds.), Ensayos sobre historia de la educación en México. (25-109). México: El Colegio de México.
- ♣ Taracena, R. E. (1997). Globalización y racionalidad instrumental en la educación superior en México. En prensa.
- ♣ Torres, C. A. (1998). 'Educación, clase social y doble ciudadanía: los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina'. Perfiles Educativos, XX (81), 4-19.
- ♣ Vázquez, Z. J. (1981). El pensamiento renacentista español y los orígenes de la educación novohispana. En: J.Z. Vázquez, A. Staples y D. de E. Tanck. (Eds.), Ensayos sobre historia de la educación en México. (7-24). México: El Colegio de México.
- ♣ Villarreal, G. (1995). 'La relación Industria-Universidad. Algunas consideraciones sobre el caso de México'. Revista de la Educación Superior, XXIV(1) (98), 47-81.
- ♣ Weinberg, G. (1995). Modelos educativos en la historia de América Latina. Buenos Aires: A-Z Editora.
- ♣ Wellmer, A. (1988). La dialéctica de modernidad y postmodernidad. En: J. Picó (Ed.), Modernidad y postmodernidad.(103-140). Madrid: Alianza Editorial.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ♣ Amado, M. (1973). Diagnóstico de la Universidad. Madrid: Guadarrama.
- ♣ Aubert, N. & De Gaulejac, V. (1993). El coste de la excelencia. España: Paidós.
- ♣ Bigge, M. L. & Hunt, M. P. (1994). Bases psicológicas de la educación. México: Trillas.
- ♣ Blouet-Chapiro, C. & Ferry, G. (1991). El psicólogo en la clase. Barcelona: Paidós.
- ♣ Escalante, P. (1985). Educación e ideología en el México antiguo. México: Ediciones El Caballito-Secretaría de Educación Pública.
- ♣ Falcón, M. I. (1995). "Institución escolar y salud mental en Argentina". Revista Intercontinental de Psicología y Educación (México), 8 (2), 127-136.
- ♣ Fundación Santa María. (1992). Historia de la educación en España y América. La educación en la hispania antigua y medieval. Madrid: Ediciones S. M.
- ♣ González, C. P. (1998). "Educación, trabajo y democracia". Perfiles Educativos, XX (79-80), 30-42.
- ♣ Illich, I. (1975). La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral Editores.
- ♣ Lächler, U. (1998). "Educación y desigualdad salarial en México". Perfiles Educativos, XX (81), 50-69.
- ♣ Leonard, G. (1974). Educación y éxtasis. México: Trillas.
- ♣ Lurcat, L. (1997). El fracaso y el desinterés escolar. España: Gedisa.
- ♣ Martin, M. J. (1993). Conflictividad y violencia en los centros escolares. España: Siglo XXI.
- ♣ Martínez A. S. (2002). "*Factores que favorecen u obstaculizan el rendimiento escolar en el nivel básico. Estudio de caso*". Reporte de Investigación de

Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.

- ♣ McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México: Siglo XXI-UNAM.
- ♣ Myers, G. R. (1995). “Repetición escolar. Estudios de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca, México”. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 25 (3), 55-86.
- ♣ Novoa, E. (1978). La universidad latinoamericana y el problema social. México: UNAM.
- ♣ Ornelas, C. (2000). El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica.
- ♣ Pérez, C. H. (1994). “Desarrollo y educación”. Revista de Educación Superior, XXIII (91), 14-25.
- ♣ Rockwell, E. (1990). “Propuestas actuales y valores históricos en la educación mexicana”. Revista Mexicana de Pedagogía, 3, 7-11.
- ♣ Valle, A. & Smith, M. (1993). “La escolaridad como un valor para los jóvenes”. Perfiles Educativos, 60, 83-86.
- ♣ Villalobos, H. M. M. (1993). *Programa de Intervención para el aprovechamiento escolar en el alumno de primer semestre*. Tesis de Licenciatura no publicada, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx., México.