

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA  
PEDAGOGÍA**

*ESTIGMATIZACIÓN EN LA ESCUELA:  
EXCLUSIÓN ESCOLAR*

TESINA QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA  
PRESENTA:

MARÍA DE LOURDES GONZÁLEZ TORRES

ASESORA: MTRA. LETICIA MORENO OSORNIO



México, D. F., abril de 2008



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



## DEDICATORIAS

Se que este trabajo significa mucho para ti, como parte de tu andar alfabetizador concretizando tus sueños, es tuyo, lo sé, tiene mucho de tu legado, a tu memoria Pável González, estudiante de la FFYL de la UNAM y la ENAH, gran ser humano, amante de la vida y la naturaleza, que trascendió más allá de las limitantes existenciales por su visión universal plena, donde sólo el amor cabe. Estudiante buscador de la verdad, la justicia, la libertad y la paz, convergiendo con la lucha social y el andar comprometido. Cortado brutalmente cual simbología de la intolerancia y el terror.

A mi otro querido hijo, por ser como eres y para recordarte que el tiempo importa en cuanto a ser y crecer, es lo que trasciende al final con tu legado a la humanidad y tu proceso evolutivo liberador.

A mi querida hija de espíritu y alma, Adrianita, porque juntas compartimos el dolor de la pérdida de Pável, pero también su alegría y fortaleza.

Al padre de mis queridos hijos, Mario.

A mi madre, llena de orgullo al saber que una de sus seis hijas llega a una meta importante de su vida, y a mis hermanas queridas.

A mis queridos maestros: Leti, Luz, y Rosa Ma., a Mariana, Refugio, Víctor S., Cuauhtémoc, Mariano B. y Martha E. G., por su legado epistemológico tan humano y universal.

A mi querido amigo Humberto, por su gran aporte en la elaboración de este trabajo y su andar solidario desbordante de grandeza humana. Escritor develando el alma, la esperanza, la dignidad y el complejo existir humano.

A los maestros solidarios, a los amigos y compañeros de Pável de la ENAH, de filos y del CCH sur, que compartieron su andar en el umbral dialéctico por la esperanza de vida.

A mis amigas de toda la vida por su belleza espiritual: Conchita, Ara, Diana, José, Elo, Lupitas, Zivi, Angélica, Pili, Andrés.

A todos los que en su gran capacidad solidaria no cejan en sus anhelos de justicia y de paz: don Samuel Ruíz, Martín, obispo Vera, Leopoldo Ayala, Fausto Trejo, Manuel V., Ofelia Medina, Carmen H., Doña Rosario, H.I.J.O.S, Tania y Pável, Imuri, Cayo Vicente, Erika, Magda, hnos. Cerezo, a Sato, a Rolando, Carlos H. y Pulido, grandes sindicalistas, y la valentía de los periodistas Lydia Cacho, Blanch Petrich, Jacaranda Correa del 22, , Granados Chapa y Elías Razo.

A mis compañeras de escuela queridas.

A los mártires caídos y a los marginados, los invisibilizados, los excluidos, porque habrá de llegar el día en que el sol brille para todos, cuando la humanidad ya no sea

capaz de hacer ningún daño a nada ni a nadie. Porque con humildad y amor universal  
plenos alcanzará a comprender su fugaz andar y honda huella.

A mis amigos del taller de vitral: Raúl, Sandra, Gloria y José.

A todos los estudiantes y todo ser humano: que nunca nadie se rinda, y sepa librar con  
fortaleza y sabiduría el doloroso juego de la vida, sin perder su esperanza y su sonrisa.

## ÍNDICE

1. Introducción y presentación general	
1.1. Estigmatización en la escuela: segregación escolar en el niño. . . .	1
1.2. Cuestiones relacionadas con la estigmatización y exclusión escolar . . . . .	3
1.3. Contextualización sobre el problema de estigmatización y exclusión en el aula . . . . .	4
1.4. Aspectos pedagógicos, psicológicos y socioculturales de la estigmatización en el aula . . . . .	9
1.5. De las conclusiones . . . . .	10
1.6. Metodología . . . . .	12
2. Definición del concepto de estigmatización y la exclusión en el aula . . . . .	17
3. Referente teórico de la exploración documental en relación con la estigmatización y exclusión en el aula . . . . .	25
3.1. Nivel pedagógico . . . . .	25
3.2. Nivel psicológico . . . . .	36
3.3. Nivel sociocultural . . . . .	64
4. Exploración empírica del problema de la estigmatización y exclusión en el aula . . . . .	85
4.1. Marco de referencia donde se realizó la exploración . . . . .	85
4.2. Dos entrevistas cualitativas abiertas . . . . .	87
4.3. Dos testimonios, estudios de caso . . . . .	95

5. Conclusiones . . . . .	97
5.1. Sumario del análisis crítico del problema de exclusión y estigmatización del infante en el aula para responder a los distintos cuestionamientos. . . . .	97
5.2. Propuestas planteadas para contrarrestar el problema de exclusión y estigmatización del niño en el aula . . . . .	103
5.2.1. Nivel pedagógico . . . . .	103
5.2.2. Nivel psicológico. . . . .	106
5.2.3. Nivel sociocultural. . . . .	107
6. Bibliografía . . . . .	109
7. Anexos . . . . .	113
7.1. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad . . . . .	115
7.2. Escalas estimativas de los rasgos generales de personalidad en los niños y las maestras . . . . .	147
7.3. Tabla INEGI sobre problemas relacionados con la educación especial . . . . .	149
7.4. Artículo sobre la exclusión de los Kiliwas, publicado en el periódico <i>La Jornada</i> del 21 y 22 de noviembre de 2006 . . . . .	150
7.5. Dedicatoria y prefacio del libro <i>Enseñanzas de la juventud         rebeldes del movimiento estudiantil popular 1999-2006</i> . . . . .	155

# 1. INTRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN GENERAL

## 1.1. Estigmatización<sup>1</sup> en la escuela: exclusión escolar en el niño

El tema a desarrollar en este trabajo surgió de inquietantes testimonios sobre actitudes destructivas y abusos autoritarios en las escuelas. Este problema lo abordo a través de una exploración del fenómeno de la *estigmatización y exclusión escolar*; generalmente latente en escuelas de nivel primaria y secundaria, que puede alcanzar un punto toral según el grado de afectación en dos sentidos: primero en la dignidad del niño, su motivación, autoestima, aprovechamiento y rendimiento escolar; segundo por su trascendencia y repercusión a futuro en la sociedad al incorporarse a ésta con afectaciones a la personalidad debido a procesos psíquicos mal encausados o no trabajados en su momento.

Quise explorar sobre este problema para dilucidar tanto las posibles alternativas, como la capacidad de resistir del sujeto frente a este avasallante proceso de victimización, a través de los distintos autores que han elaborado estudios profundos y distintas propuestas.

Entre otras consideraciones podemos ver cómo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje la estigmatización llega a confrontar el esquema de valores

<sup>1</sup> Se identifica como *estigmatización* a la desviación establecida y tipificada de los procesos en los que se asigna el estigma —en condiciones de un poder para formular definiciones que con frecuencia están desigualmente repartidas entre las personas desviadas y las normales. Son procesos de estigmatización los que favorecen la aparición de grupos marginales que trata la pedagogía social y el trabajo social, por ejemplo, individuos con perturbaciones en su comportamiento, jóvenes y mayores penables, pacientes psiquiátricos, los “sin techo”, indigentes y viejos, minorías sexuales, drogadictos, etcétera. Son estigmas, estereotipos sociales, tipificaciones que determinan un lugar “X”, por medio de la interacción simbólica escolar, al individuo. Como una continuidad a la estratificación social aplicada durante el proceso de socialización escolar. Ahondo más al respecto en el punto de su definición.



del niño en forma muy perjudicial, cuando se encuentra en una etapa vulnerable y formativa. Hay que considerar además, que el ser humano es un ser social que necesita sentirse aceptado y respetado, desarrollándose en un ambiente de dignidad y amor para alcanzar a estructurar una personalidad segura y armónica.

El principal cometido de este proyecto es coadyuvar al pleno desarrollo e identidad del ser humano y develar los factores inhibidores del caudal creativo y constructivo.

Por ello, hago énfasis en la necesidad de establecer paradigmas pedagógicos con fines centrados en el ser humano como tal, que consideren, encaucen, respeten y fortalezcan el potencial creativo y transformador. De lo contrario, la pedagogía se reduce al nivel de tecnología educativa, depositaria sólo de información, fungiendo como instrumento mediático de control para mantener y reproducir el sistema. Este proceso estéril e inhumano alcanza a trastocar y aniquilar la grandeza y esencia del espíritu, fabricando —en el mejor de los casos— seres alienados y medrosos o —en el peor— seres resentidos y frustrados que en un futuro y en su oportunidad, pueden reproducir en contra de otros el esquema de una infancia conturbada.

Es muy grave que se soslaye este tipo de práctica intolerante y represiva de victimización aplicada directamente o a través de contenidos ocultos, y que sólo organismos especializados en derechos humanos denuncien el problema a causa de que no hay una política institucional eficiente que ayude a evitarlo.

De aquí la importancia de reforzar toda educación humana alternativa, transformadora y crítica, que respete y atienda la identidad, los requerimientos particulares y la madurez cognoscitiva de cada individuo. Por tanto, es ésta una ardua labor humanística por rescatar o compensar, dados los atentados a la identidad y valía del sujeto.

Es sabido que el niño posee al nacer un temperamento, además de aptitudes y facultades, se presenta ávido por descubrir y conocer. Las características de su *carácter* son forjadas con la influencia del ambiente social y la educación, con ello enriquece su propia experiencia. Por ello, todas las impresiones recibidas desde temprana edad representan un legado crucial para el individuo en el proceso de forjar y equilibrar su carácter.

Así, sin soslayar el papel primigenio de la familia en ese proceso, me abocaré principalmente a la educación del niño —en su papel trascendental— durante la etapa escolar, la cual repercute, de una manera u otra, en su personalidad.

Insisto en la necesidad de hacer conciencia de que no se está tratando con un simple objeto inerte y ajeno a su contexto, lo cual implica involucrar, dentro de lo posible, en un nivel crítico a toda la comunidad escolar, además de la familia y su entorno particular. Esto también implica contrarrestar el pragmatismo y la inercia estéril que impera en la sociedad, viciada por una ideología individualista, inerte, apocada, sin identidad, enajenada, infeliz y llena de soledad, que ha perdido la esperanza en un futuro mejor.

## **1.2. Cuestiones relacionadas con la estigmatización y exclusión escolar**

Para llevar a cabo este trabajo, hice una exploración empírica con enfoque cualitativo, además de descriptiva y documental, con aportaciones teóricas de distintos autores que contribuyen a entender y generar soluciones a este problema. Para tal efecto, planteo las preguntas:

¿Cuáles son las actitudes y tácticas excluyentes o estigmatizadoras en el aula escolar por parte del docente?

¿Cómo influye el factor sociocultural en el problema?

¿Cómo se manifiesta el problema en clase?

¿Cómo repercute en el niño este problema, en su persona, motivación y aprovechamiento?

¿Qué procesos y qué efectos se pueden observar en los alumnos que han vivido discriminación escolar? (por ejemplo: alumnos que han sido señalados por un maestro y tratados como marginados).

¿Cómo es la relación con los actores principales del proceso escolar?

¿Cómo se puede contribuir a contrarrestar esa estigmatización, conforme a la visión de los distintos autores e investigadores cuyas investigaciones abordé en este trabajo?

Como mencioné con anterioridad, el propósito de esta investigación fue tratar de objetivar el problema para comprenderlo y buscar soluciones ante la imposición de un estigma o atributo a un ser humano (*bueno, malo, desviado, conflictivo*, etcétera); sea impuesto tal calificativo por un maestro, gremio, institución o la misma sociedad, que presumiendo o abusando del poder imponen definiciones o asignaciones arbitrarias e injustas al niño, las cuales pueden

ser producto de prejuicios sociales; de manera específica en casos de implicaciones peyorativas para el infante: *flojo, tonto, desviado, malo, conflictivo*, por citar sólo algunos adjetivos.

Considero importante, además, dilucidar qué mecanismos de defensa o medios de resistencia perviven en el sujeto. En este trabajo traté de entender y explicar este fenómeno educativo como una totalidad. Representa un problema bastante complejo y profundo, además de delicado. Por ello, lo fundamento en un enfoque holístico de nivel psicosociopedagógico.

Quiero enfatizar en ello: no podemos descontextualizar el proceso educativo, que tiene un papel histórico reproductor del sistema de poder vigente para mantener su *statu quo*.

Centré mi investigación específicamente en el tema de *estigmatización* y los enfoques teóricos relacionados. Sobre el problema que menciono en uno de los estudios de caso —un niño maltratado, estigmatizado y acosado por no detectar correctamente el problema de *déficit de atención*— agrego documentación en los anexos.<sup>2</sup>

### **1.3. Contextualización sobre el problema de estigmatización y exclusión en el aula**

Los niños siempre están expuestos a una convivencia que influirá en su formación y personalidad en distintos sentidos. Lamentablemente, la exacerbada tónica de violencia, corrupción, *juego sucio*, búsqueda desenfrenada del beneficio personal que permea en las sociedades actuales, no sólo en México, sino en todo el orbe, y que se reproduce en la escuela, sin duda ejerce una influencia perjudicial para los niños.

No hay que perder de vista que la agresión y la exclusión son problemas socioculturales, y que en la etapa infantil se vulneran aspectos importantes relacionados con la educación, la seguridad y el derecho a una vida plena sin carencias, miedos, ni abusos. La ausencia de respeto hacia esos derechos, sin duda, coloca a la niñez en un estado de indefensión que menoscaba la capacidad de los menores para salir adelante y los condena a una vida aún más complicada.

<sup>2</sup> Véase anexo 1.

Lejos de establecer las condiciones para el pleno desarrollo de los infantes, la realidad es que en la actualidad éstos enfrentan peligros cada vez mayores. La pobreza y la desigualdad son factores determinantes que incrementan los riesgos de la niñez. De acuerdo con datos de la oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para la Infancia, de los 52 millones de mexicanos que viven en situación de pobreza, 24.7 millones son niños, los cuales están expuestos a abusos y maltratos: 16 mil niños y niñas ejercen la prostitución; de los cuales 80 por ciento oscila entre 10 y 14 años de edad. Además, 3 millones de menores de entre 6 y 14 años trabajan.

La cultura de dominio hegemónico heredada favorece la educación deficiente. Para empezar, el sistema educativo mexicano no garantiza la educación escolar para todos, como contempla la Constitución. Las estadísticas son contundentes: de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en México, poco más de 2 millones de niños entre 5 y 14 años de edad no asisten al colegio, en su mayoría son indígenas e inmigrantes. Además, las deficiencias del sistema escolarizado, entre otros factores, provocan un alto índice de deserción, lo que orilla a los jóvenes a buscar cualquier medio de supervivencia, y cuando no existen sólidas cimientos en su personalidad, probablemente muchos opten por un camino que ellos consideren *fácil*.

Toda esa situación debería hacer reflexionar a autoridades y ciudadanía por igual, porque además, a dicha complejidad se suma la impunidad en todos sentidos. Como ejemplo podemos mencionar las agresiones sexuales cometidas contra niños por parte de adultos que debieran protegerlos, como es el caso de algunos integrantes de la Iglesia católica; dichas conductas se repiten sin que se apliquen sanciones legales a los responsables de cometerlas.

Una sociedad violenta engendra ciudadanos violentos, enfermos de neurosis. Ante este sombrío panorama cabe preguntar, ¿qué futuro estamos construyendo? Enfrentamos un panorama regido por el poder hegemónico de sociedades dependientes en las que imperan principios, valores, costumbres y formas de vida influenciadas ideológicamente, en ocasiones permeadas por patrones de conducta y valores culturales difundidos por los aparatos ideológicos del Estado.

Los niños y jóvenes están más expuestos a esta dinámica de consumo y las repercusiones a su *yo* o identidad determinarán en distintos sentidos su forma de pensar, sentir, expresar, actuar e interactuar en las siguientes etapas de su vida. Como si esto no fuera suficiente, la lucha incesante por la subsistencia

deja poco tiempo y espacio para poder mesurar y organizar la mente y las emociones que emergen de la abrumadora complejidad cotidiana. Pese a que la escuela generalmente es un espacio muy limitado, puede coadyuvar a comprender y transformar esta realidad.

El filósofo Enrique Dussel escribió que el capitalismo, fundado sobre la injusticia, constituye un acto éticamente perverso del plusvalor, y que por ahora veríamos incrementarse los efectos negativos de manera constante: destrucción ecológica, pobreza de la mayoría de la humanidad, violencia e impunidad. Los efectos del incumplimiento de los principios normativos (los éticos implícitos en cada campo como la política, la economía, la pedagogía, etcétera) degradan a los individuos y a la sociedad, los cuales terminan siendo corruptos.

Las elites del poder, en nuestro país (desde la conquista española), clasificaron a los seres humanos por su color o su condición social: debajo de los españoles peninsulares estaban los criollos, después los mestizos, y al final los indios, los esclavos y la mujer. Una sociedad desigual, sin justicia y sin ley, es cínica, carece de principios normativos y no tiene futuro.

Tales condiciones sociales adversas para el desarrollo humano son una constante; el impune caso del internado “Villa de las Niñas” en Chalco, develó el maltrato psicológico del que estaban siendo víctimas las jóvenes, y cómo éste repercutió físicamente en muchas de ellas. La conducta que presentaba dicha comunidad fue descrita por los especialistas como *patología mental*. Olivia López, coordinadora de la maestría en Medicina Social y Bienestar Infantil de la Universidad Autónoma Metropolitana, argumentó que es obligación del Estado garantizar el derecho a la salud ciudadana (física y mental). Estos acontecimientos generaron una reacción masiva ante el probable abuso psicológico; sin embargo, a nivel institucional, se optó por evadir y estigmatizar como *histéricas* a las niñas de dicho internado.<sup>3</sup>

El signo más característico de la cultura occidental en cuanto al sistema económico es situar el fin remunerativo por encima del aspecto humano, del nivel cognoscitivo, emotivo y espiritual. Así, cosifican al individuo sin importar las consecuencias de su voracidad y arrasan con todo, incluyendo la dignidad humana.

Este esquema generalmente lo reproduce el sistema educativo tradicional, en el cual el fin de educar para forjar y conformar personas fortalecidas y armóni-

<sup>3</sup> Laura Poy, “Aberrante, dejar impune el caso de las niñas de Chalco: especialistas”, *La jornada*, México, 14 de abril de 2007.

cas consigo mismas y en bien de su entorno se trunca. Suele prevalecer en sus programas educativos un marco autoritario, memorista, individualista o mecanicista. Tal pareciera que el fin es inhibir, no motivar la autonomía y fortaleza del sujeto para su pleno desarrollo y conocimiento. La cuestión es ¿qué clase de persona se está formando?, ¿para qué clase de sociedad?, ¿a quién sirve un ser que no es dueño de su vida y queda vulnerable o inerte para desempeñar su rol?

En gran medida, los medios masivos de comunicación, el sistema educativo y la religión, como aparatos ideológicos, alejan a los jóvenes de las ideas y actividades que ponen en riesgo al sistema e inducen al consumismo con estrategias encaminadas a fortalecer la industria de la moda, y la mediatización de conductas. Así, la innata búsqueda de la verdad, identidad y esperanza en un proyecto de vida, se ve frustrada; sin satisfacción y motivación auténtica, su existencia fatua queda reducida a un estéril y trivial esquema sin significado. De esta manera, la vida cotidiana, el medio, la formación, la condición social y económica, las preferencias políticas, y aun en ocasiones el ejercicio del libre albedrío al que Fromm hace referencia, son influenciados por el sistema.

Pese a todo este embate es esperanzador constatar que aún con tal intención de aniquilar la identidad —conciencia de sí—, prevalece el libre albedrío y el espíritu crítico y libertario en gran mayoría. Tan es así, que aun con los cuestionamientos que se han hecho al andar del movimiento estudiantil protagonizado por la nombrada generación “X”, producto del neoliberalismo, hija de la crisis, una juventud invisible para el poder, excluida y marginada; nada le arrebató la justeza y legitimidad al movimiento que enarboló, al lograr (renunciando a su proyecto de vida y a su individualismo) detener la ofensiva neoliberal para privatizar a la UNAM, política que pretendía además excluir a los marginados de todo lo que para el mercado sea redituable, y convertir en mercancías los derechos, al supeditar a las universidades públicas a requerimientos de las empresas transnacionales.

Esta juventud valerosa y digna se fusionó con el pueblo para quebrantar tal imposición y se esforzó por delinear un mejor futuro. Significó una dialéctica humanizadora enorme, consecuente con la teoría y praxis apeladas por Freire, y con la fortaleza de carácter y espíritu libertario que Fromm invocó.

Esa juventud satanizada por el poder mediático y lastimada por el poder represor dejó un gran legado, una lección de fortaleza y dignidad que dio una muestra esperanzadora de que, pese a todo el embate capitalista, persiste la grandeza humana.

En suma, en el sistema social moderno, donde la humanidad subsiste enajenada por el poder mundial de una economía globalizada hegemónica (supremacía ejercida sobre otros), países con menos ventajas como México —que no consiguieron el auge del proceso industrial de los países del primer mundo, afianzado después de la Segunda Guerra Mundial y quedaron supeditados al poderío mundial, explotados en sus recursos naturales y humanos— se alinean a las directrices económicas, políticas y sociales (incluyendo educativas y de investigación tecnológica) de los dictámenes de organismos financieros internacionales, de Japón, Europa y Estados Unidos. Estas potencias, a través de ventajosos tratados internacionales como el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, imponen leyes de mercado y competencia; su concepción y perspectiva son tan pragmáticos que todo se mercadea. Con insaciable avidez heredan cada vez más pobreza, desempleo, exclusión y marginación, lo que sólo exacerba aún más degradación social. Nuestra incipiente democracia, arrancada de largos y dolorosos procesos de lucha social, se tambalea.

Para terminar este punto consideraré algo muy significativo para este trabajo, acerca de la afectación en la infancia y cómo repercute en la sociedad.

Me refiero al perfil *necrófilo* (categoría que abordo en el contenido de este trabajo), característico en Hitler —y me atrevería a incluir a George Bush—, que se ciñe a este tipo de personalidad; me refiero a seres que pudieron haber tenido una infancia afectada y que, aunados su fanatismo y dogmatismo, terminan obedeciendo a intereses que ven en la guerra un negocio; así, con fines egoístas, el poder puede cautivar y aprisionar individuos con mentes enfermas que no se han dado la oportunidad de ser, de sentir y de dar amor, pues incapacitados para vivir con plenitud y armonía, no pueden tolerarlo en los demás.

Con lo anterior queda claro por qué los fines y paradigmas epistemológicos se ajustan a los requerimientos que justifican al sistema, pese a la inconsistencia de su simplismo y dogmatismo; por ejemplo, prevalecen en los fines educativos, psicológicos y sociales paradigmas del conductismo y positivismo o sus filiales, el funcionalismo o la tecnología educativa, abiertamente pragmáticos y reproductores, ajenos al fin impoluto del desarrollo humano y el conocimiento como tal, al descalificar la subjetividad del sujeto como un hecho real, coincidiendo mucho con la pedagogía negra que refiero en este trabajo. Ante este avasallante y reducido esquema, es difícil abstraerse. Valga en este caso la aclaración de uno de mis tutores en el sentido de reconocer métodos conductistas viables en problemas de aprendizaje y conductuales.

Mientras que las teorías que justifican al sistema se encubren con eufemismos y apologías, los dueños del dinero se valen de otras supercherías como: “para que haya repartición de riqueza, primero tenemos que generarla”, especulando con los anhelos de vida y dignidad; una falacia más en una realidad tan contradictoria: 18 millones de personas viviendo en pobreza extrema, según últimos datos de la ONU, con una minoría pudiente que incubó ya al hombre más rico del mundo, gran paradoja para un México tan heterogéneo y excluyente.

El análisis crítico del fenómeno estigmatizador, devela que éste forma parte de la problemática general de un sistema económico y social empeñado en negar al ser humano su esencia como tal y su capacidad emotiva.

Frente a todo este anquilosamiento, el sujeto nulifica su potencial plenitud, dignidad, fortaleza y capacidad crítica. En el fondo, con el miedo que se inculca desde la infancia, ¿cómo enfrentar las vicisitudes de la vida o aportar algo a la plenitud humana? Tan sólo cargando más neurosis e inconciencia social como lastre ideológico y cultural, tan nocivo como estéril.

La opción es rescatarnos como seres humanos, tomar conciencia sobre la realidad contextual histórica y el poder transformador de cada uno en su tiempo y espacio; desarrollar por sí mismo todo el potencial creativo en un proceso de enriquecimiento individual que fructifique en bien para su comunidad, asumiendo la esperanza de acceder a una vida digna.

#### **1.4. Aspectos pedagógicos, psicológicos y socioculturales de la estigmatización en el aula**

Aunque el mismo Freire afirmó —a partir de las revisiones a sus planteamientos y por su experiencia comunitaria en distintos lugares del mundo durante su exilio— que la educación por sí misma no podría ayudar a forjar un mejor futuro y que sólo es un complemento, no obstante, enfatiza su importancia en la praxis transformadora. Ello implica un proceso dialéctico de análisis crítico enriquecedor, desde lo más íntimo del sujeto, trascendiendo en la sociedad. Este rescate del sujeto marginal, reclama un legado epistemológico digno de todas las áreas del conocimiento, sobre todo de las humanidades, para que no se ciñan a paradigmas parciales, alienantes y ajenos al ser humano y dejen a su



suerte su proceso psíquico forjador de la personalidad. Exige un nivel crítico y autónomo de la pedagogía y la psicología, que coadyuve a objetivar la realidad (objetiva y subjetiva) como una totalidad, conformando el complejo pero enriquecedor proceso dialéctico de teoría y praxis.

Para el complejo y condicionado ámbito escolar, éste constituye un reto osado. Los docentes viven abrumados, inmersos en un desgaste vasto de problemas y exigencias existenciales; en su mayoría, deambulan contra reloj y contra sí mismos en forma mecánica, deshumanizados, e incluso con su identidad arrebatada; esta situación resulta en una espiral progresiva dentro de un gran espectro de carga neurótica; sin tiempo ni espacio propios, los profesores se encuentran imposibilitados para objetivar y ponderar crítica y constructivamente la realidad, y por tanto, para introyectar actitudes positivas dentro de sí, y poder mantener sentimientos de esperanza, felicidad o satisfacción. Es un círculo vicioso que se reproduce a sí mismo. ¿Cómo esperar entonces que este docente pueda contribuir al correcto desarrollo de la personalidad armónica del niño, en una condición valiente, ética y digna, y que sea un legado *a posteriori* para una sociedad más sana y plena, cuando ni siquiera él mismo ha logrado rescatarse, humanizarse o dignificarse?

Aunado a este complejo y desgastante proceso, la televisión en nada ayuda, por el contrario, impone paradigmas inhumanos, que se suman a la herencia cultural ideológica predominante (prejuicios, individualización, pragmatismo, competencia, entre otros más). Por ello, el reto pedagógico de reeducar, entendido como un proceso holístico, es titánico en todos sentidos. Loable esfuerzo que vale la pena materializar.

## **1.5. De las conclusiones**

En el resultado de la exploración documental de teorías del conocimiento relacionadas con el problema de estigmatización y exclusión, persiste un debate constante. Fromm cuestiona a la psicología tradicional —principalmente la conductista— su individualismo y parcialismo que la aleja del cauce original de búsqueda de la verdad sobre la psique y la personalidad.

Por otro lado, cabe la posibilidad de que —bajo ciertas características y realidades que abordo— cuando los procesos psíquicos por experiencias traumáticas

durante la infancia se reprimen, al no ser permitido el proceso de identificación para su consecuente procesamiento y carecer de la fortaleza de carácter suficiente para afrontarlos o no contar con la comprensión y amor necesarios para conseguirlo; puede estructurarse una personalidad adulta inconexa del sentido de la realidad, frustrada y resentida —en distinto grado—, con ansia de poder para verter en otros la frustración, coartando la capacidad de relacionarse y vivir en amor. Fromm definió a la exacerbación máxima de este fenómeno como *necrofilia* (deseo de todo lo que no es signo de vida y amor), antítesis de la *biofilia* (amor a la vida en toda plenitud). Fromm se interesó en estudiar la personalidad de Hitler, un necrófilo en potencia. La historia ha dado cuenta de este tipo de casos extremos de personalidades conturbadas por trastornos neuróticos.

En efecto, Erich Fromm realizó prolongados estudios empíricos, clínicos y teóricos, para dilucidar el proceso psíquico de la personalidad humana, en su espectro subjetivo y objetivo. Debido a su gran capacidad crítica y analítica, se opuso al determinismo, principalmente al dogmatismo y simplismo de las teorías *conductistas* e *innatistas*, por su aseveración de que la maldad humana es innata. Como psicoterapeuta y marxista, coincidió mucho con Freud y Marx, aunque no con el determinismo que ambos profesaban, biológico en el caso del primero y social en el del segundo, porque comprueba que prevalece el libre albedrío característico del ser humano, al cual se refieren además de Fromm, Neill y Freire.

Un ejemplo del libre albedrío y la capacidad de carácter del ser humano, se presenta en el testimonio del estudio de caso que abordo en este trabajo. Veremos cómo sin ayuda externa, una niña sobrevivió al maltrato físico y psicológico por parte de docentes, compañeros y directivos en una escuela primaria, situación de la cual logró sacar provecho y riqueza espiritual. Considero que dicho resultado obedece a factores como una actitud positiva ante la vida y fortaleza de carácter e independencia, denotados también en las entrevistas a las madres de los niños y mis observaciones.

Por otro lado, la exploración empírica es prueba testimonial del abuso de poder en la escuela, el cual ya sea realizado en forma consciente o inconsciente, vierte sobre el niño una gran carga de trastorno emocional derivada de una sociedad enajenada y enferma. La exploración documental da cuenta de los distintos cuestionamientos y propuestas.

Dado lo anterior, es evidente la trascendencia que conlleva la función docente, por ello, considero necesario pugnar porque los profesores, además de contar con una amplia preparación científica y humanística, desarrollen la capacidad de promover una actitud crítica comprometida con la sociedad a la cual se deben (considero que a ello obedece que toda la matrícula de la carrera de Pedagogía contenga la materia de Filosofía, y lamento que sea incomprensible para algunos compañeros colegas); sobre todo, disponer de calidad humana, humildad y vocación para alcanzar la franca empatía con el alumno; esto implica una gran capacidad de amar, entendida como un arte vertido hacia los demás, especialmente hacia los niños, para así poder ofrecer en el aula una interacción congruente, solidaria y armónica.

## **1.6. Metodología**

Efectué una exploración documental de corte descriptivo, con un enfoque holístico psicopedagógico y sociocultural; a su vez, una exploración empírica, sobre las causas, formas de afectación, y en su defecto, posibilidades del ser humano para emerger y evolucionar ante el embate prejuicioso y excluyente de la estigmatización. En tal sentido, exploré las propuestas viables que contribuyeran a resolver las secuelas psicológicas, culturales y pedagógicas que pudieran repercutir en el niño.

Experimenté el *acercamiento empírico* a través de entrevistas abiertas con las madres de dos niños que han padecido el problema.

Mencioné al inicio de este escrito que, al parecer, la problemática que aborda este trabajo se experimenta por lo general en el sistema escolar tradicional; aunque tuve que limitar la exploración empírica a dos niños de distintos grupos de una escuela primaria pública, cuyas madres accedieron a cooperar, para dar cuenta de casos de maestros que tienen actitudes dañinas hacia algunos alumnos durante sus clases.

Conforme desarrollaba esta investigación, fui dilucidando y confirmando la profundidad y complejidad del problema, dándome cuenta de que encontraba muchas aristas, las cuales exigían un amplio espectro de conocimientos, así como un tiempo y espacio de los que lamenté no disponer. Consciente de todo

ello, traté de compensar, o mejor dicho, complementar esa limitante buscando más propuestas de autores cuyas teorías no fueran especulativas, simplistas o dogmáticas, y sobre todo que estuvieran centradas en el sujeto como tal, sin taxonomías o parcialidades. Esta exigencia de búsqueda fue desesperante y complicada; mis asesores y yo observamos que en un principio la bibliografía inicial tocaba de manera muy general el tema, pues en su mayoría correspondía a publicaciones periódicas, aunque se caracterizan por ser documentos que corresponden a investigaciones actuales. Finalmente, gracias a mis guías en este trabajo, complementé con más fundamento el aspecto de la exploración documental descriptiva, sobre todo a través de las profundas teorías de autores como Allice Miller, Freire y Erich Fromm, que desarrollaron prolongadas investigaciones y estudios comparativos de expertos de otras áreas del conocimiento (como investigaciones neurológicas), y aportaron más elementos objetivos para encauzar el trabajo empírico.

A raíz de la Segunda Guerra Mundial, a Erich Fromm le inquietó mucho la inclinación destructiva de la humanidad. Como gran visionario, encontró la respuesta a una pregunta fundamental de mi trabajo, acerca del alcance del daño a la personalidad humana propiciado por experiencias traumáticas en la infancia y cómo éstas repercuten en la sociedad. Fromm objetivó el problema de la autodestrucción humana al nivel del marco subjetivo y argumenta que en conjunción con este aspecto, convergen las condiciones sociales objetivas del sistema económico. En el aspecto pedagógico, varios de los autores cuestionan por igual el daño a la personalidad propiciado por una educación represiva y autoritaria, como la *pedagogía negra*.

Retomo a Freire por su amplia experiencia en ambientes comunitarios y como docente e investigador en problemas educativos para entender las repercusiones en el ser humano como resultado de la marginación, estigmatización, normas, roles o estereotipos.

De alguna manera, traté de que la exploración partiera de dos realidades del ser humano: en su aspecto sociocultural e histórico, y en su aspecto subjetivo —su psique, su esencia— algo tan soslayado y arrebatado en un mundo pragmatizado y excluyente. La mayoría de los autores lo abordan en forma crítica en este sentido, aunque son pocos los autores que tocan en específico el concepto de estigma y exclusión; sin embargo, coadyuvan a dar al tema en cuestión más objetividad y opciones reales.

En relación con la investigación empírica, por razones que argumenté con anterioridad, no tuve la posibilidad de trabajar con otros niños que ya había detectado y que padecieron el problema. Pero a fin de develar las consecuencias del gran perjuicio que se ocasiona, además de las dos investigaciones cualitativas, refiero dos testimonios a modo de historia de vida en el capítulo correspondiente; incluso cito testimonios de Freire en su experiencia comunitaria al respecto.

Como decía, tuve que limitar el problema de mi investigación a dos grupos de escuela pública primaria, donde identifiqué maestros que aplican conductas dañinas relacionadas con la educación hacia algunos alumnos durante el transcurso de su clase.

Hernández Sampieri<sup>4</sup> da cuenta de lo que son los estudios descriptivos:

[...] Muy frecuentemente, el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y se manifiesta determinado fenómeno [...] Los estudios descriptivos, buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis [...] Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir, esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones de cada una de ellas independientemente, para —y valga la redundancia— describir lo que se investiga.<sup>5</sup>

La exploración documental aborda el problema del estigma y exclusión en el ámbito escolar, Freire y Neill lo tocan en forma directa; otros, como Fromm, lo hacen a través del estudio de la personalidad humana. Para la definición de estigma, Erving Goffman, en forma crítica y extensa, va puntualizando las implicaciones sociales y psicológicas en el individuo, y coincide con la mayoría de autores que la conciben como una forma de penetración ideológica y de *statu quo*.

Los instrumentos para el desarrollo de este trabajo fueron dos *entrevistas abiertas* a las madres. Con ellas y mis observaciones, desarrollé *técnicas socio-*

<sup>4</sup> Véase Roberto Hernández Sampieri *et al.*, *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill, 1991.

<sup>5</sup> *Ibid.*, pp. 117-118.

*métricas*,<sup>6</sup> tipo *escalas estimativas* (no pormenorizadas) sobre los principales rasgos de la personalidad de los personajes implicados, en este caso, del docente y del niño.

Para las conclusiones presento un sumario de lo fundamental que responde a los cuestionamientos, inquietudes y soluciones viables al objetivo de este trabajo.

<sup>6</sup> Véase anexo 2. Técnicas sociométricas: A diferencia de las técnicas de observación, cuya atención se concentra en el alumno como individuo, las técnicas sociométricas delimitan su campo de estudio al grupo y las interacciones sociales que se presentan en él.

Entendemos por *interacciones sociales* todas las situaciones en las que las actitudes de los miembros del grupo se encuentran entrelazadas, de tal manera que influyen fuertemente sobre las conductas que cada sujeto en lo personal habrá de manifestar. En otras palabras, hablamos de la repercusión que la situación del grupo tiene en cada uno de sus elementos.

Los principales instrumentos que utilizan las técnicas sociométricas son: el sociograma, el sociodrama y los inventarios de personalidad.

El sociograma es una técnica que pretende poner de manifiesto los lazos de influencia y de preferencia que existen en el grupo. Para el maestro es de gran utilidad conocer dichos lazos con el fin de utilizarlos a favor de la promoción del grupo.



## 2. DEFINICIÓN DEL CONCEPTO DE ESTIGMATIZACIÓN Y LA EXCLUSIÓN EN EL AULA

En este apartado,<sup>7</sup> se define el concepto de estigma, en relación con la *identidad social* y la *moral social*; devela cómo el poder a través del control de la información, repercute en la *identidad personal* y en la *alienación grupal*. Se trata de un proceso para fijar la normatividad entre el *yo* y el *otro* para asumir un determinado rol.

El concepto de *estigma* se originó con los griegos, quienes utilizaban signos en el cuerpo para exhibir algo *malo* o poco habitual de lo que entonces era considerado el estatus moral. Así, dependiendo de las condiciones históricas y culturales, este concepto ha variado en cuanto a los supuestos *males* atribuibles, y por tanto, en su definición.

El estigma representa un *signo afectivo* (actitud) y los *códigos de conducta*, *una plataforma*, *una política e instrucciones* para tratar a los demás. Formas excluyentes (indios sucios, flojos, burros...), reflejan la manera en que la ideología del poder marca límites para su estratificación social con una actitud de desprecio clasista hacia los indígenas y marginados. Las escuelas, reflejo del sistema social, lo aplican al que no es considerado *digno*, o que no cumple con los patrones y normas sociales; signo de hegemonía o supremacía de unos sobre otros.

Es decir, partiendo de la ideología del momento histórico que impere, la sociedad interactúa en forma *natural* (en su enajenación cultural), categoriza a las personas a través de *símbolos* de *estatus*, *prestigio* o *prejuicio*, asignando un papel y un lugar a cada individuo, en la *comunicación o la interacción*, dando así la pauta a la conducta alienada. Esto implica que al sujeto afectado no se

<sup>7</sup> Irving Goffman, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.



le conciba como tal en su totalidad y se le reduzca a ser un individuo marcado y menospreciado por un supuesto defecto, falla o desventaja. Todo lo que no entre dentro del *status* (la *normalidad* de otro) no es honroso. Generalmente los que se consideran *normales* no tienen conciencia del daño que ocasionan. El *estigma* es capaz de quebrar una imagen y disminuir *la valoración* del individuo. El autor lo ejemplifica utilizando el caso de los sujetos que se rapaban la cabeza, que eran colaboracionistas del régimen alemán durante la Segunda Guerra Mundial.

Bajo la perspectiva de este autor, en la sociedad se consideran tres tipos de estigmas marginales o excluyentes:

- Abominaciones del cuerpo.
- Supuestos defectos del carácter en el individuo, percibidos como *falta de voluntad*, creencias rígidas y falsas, deshonestidad. Ejemplifica: perturbaciones mentales, reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas.
- Estigmas tribales de raza, nación y religión susceptibles de ser transmitidos por herencia. Ejemplo: clase social, refugiados, emigrantes o indigenismo.

Es decir, son los estándares sociales de identidad que adquiere el estigmatizado, y aun cuando no se adapte a ellos, adopta cierta *ambivalencia* en relación a su *yo*, al oscilar entre la identificación consigo mismo y la forma de asociarse con otros estigmatizados; esta alianza puede darse incluso con los *normales*, y si ésta resulta significativa, el individuo ya no se considerará estigmatizado. Sin embargo, la presión de la exclusión y el rol, obliga a adoptar *yoes* diferentes, es decir, representar estatus distintos, incluso dejar de ser algo que ha sido, por ejemplo:

[...] Las tergiversaciones sociales deben ser distinguidas de las personales: un comerciante de clase media alta que se aleja un fin de semana de su lugar de trabajo, vestido con ropas ordinarias, y elige para ello un lugar de veraneo barato, se presenta falsamente a sí mismo en sentido social; cuando se inscribe en un motel con el nombre de Smith lo hace en sentido individual. Además, sea que se comprometa la identidad social o la personal, se puede distinguir la representación que tiene por objeto probar que

uno es lo que no es [...] las normas relativas a la identidad social pertenecen a las clases de repertorio de rol [...] un pasado sombrío es un problema relativo a la identidad social; el modo como maneja la información relacionada con ese pasado es cuestión de identificación personal [...] El estigma y los esfuerzos por ocultarlo o corregirlo se fijan como parte de la identidad personal.<sup>8</sup>

### Distintas reacciones por la estigmatización

El estigma es una forma de *racionalizar una animosidad en aparente "naturalidad"*, tal exclusión es una respuesta social defensiva y una actitud de conmiseración hacia el estigmatizado, que generalmente adolece de respeto y consideración a su identidad social. Cuando la víctima no tiene fortaleza para resistir, hace eco del rechazo como un medio no razonable y asume que sus *atributos* justifican tal rechazo.

Con esta primicia, se entiende que la reacción del estigmatizado varía, como en el caso de una *deficiencia del cuerpo* y tratar de corregirlo a través de cirugía plástica u operaciones; el analfabeto con una educación reparadora; el homosexual con terapias psicológicas. La presión, angustia, el sentimiento de vulnerabilidad y estrés es tal, que obliga a buscar la manera de contrarrestar las presuntas desventajas para adquirir el estatus de *normal* aun a costa de *transformar su yo*, motivado por la vergüenza. Es una reacción irreflexiva y puede obligar a que el mismo individuo llegue a odiarse y denigrarse en la carrera de compararse con los *normales*.

Otra forma de responder es valerse de su condición para lograr algún beneficio, como forma evasora para protegerse de su responsabilidad social. En suma, cuando en su interior el estigmatizado no está preparado para enfrentar la situación en forma objetiva, racional o crítica, se presentan fenómenos como la neurastenia, la histeria, la hipocondría o estados agudos de ansiedad o masoquismo al percibir su situación como secreta bendición; pueden volverse desconfiados, depresivos, hostiles, ansiosos y aturdidos. Por su relación con la estratificación social y la inseguridad laboral, como en el caso de los desempleados, se condenan a sí mismos a un retraimiento defensivo.

<sup>8</sup> *Ibid.*, pp. 81-83.

Hay casos de persecución y burlas en los que la víctima no sabe cómo enfrentar la situación, y sólo siente terror ante lo desconocido. Al adoptar una *conciencia negativa* deja que el miedo gobierne y nuble su inteligencia emotiva, lo que exagera más el maltrato, incluso de los individuos más suaves y afables, burlándose de la actitud retraída y temerosa del afectado; el estigmatizado puede intentar baladronadas agresivas que sólo provocan respuestas impertinentes, una interacción incontrolable que puede volverse muy violenta.

Algunos *normales*, albergando una curiosidad morbosa sobre la situación del estigmatizado, ofrecen su ayuda sin que la necesite ni la desee; tal actitud sólo lo lastima.

El mensaje para la víctima es que dentro de su propio mundo se sentirá mejor, condicionada a que aprenda que (en apariencia) su mundo no es tal, sino un universo más pequeño. Ésta es una cruel forma de *alienación* (estado mental por la pérdida de su identidad o conciencia de sí), en la cual el ser no se siente con derechos o aspiraciones. Esto se aplicaría a casos como la exclusión indígena o el síndrome del analfabetismo.

En otros casos el estigma es convertido en *profesión*, al representar otras categorías de estigmatizados (como los líderes nativos, organizados para buscar reconocimiento y mejoras para la comunidad indígena que representan).

Dentro de todo, es alentador que existan seres humanos considerados y benévolo que asumen una *actitud solidaria*, brindando apoyo moral y aceptación al estigmatizado, al considerarlo como una persona normal e igual a ellos, pues comprenden la existencia humana a plenitud.

## **Mecanismos de defensa para superar el estigma**

La contraparte positiva ante la estigmatización es responder con sabiduría y fortaleza, alcanzar a comprender que en realidad quienes están nulificados o limitados son aquellos percibidos como *normales*, y cuyas mentes y cuerpos *sanos* en realidad están inválidos, pues teniendo todo para ver, oír y comprender, viven limitados, deteriorando su posibilidad de alcanzar la felicidad y plenitud. Cuando toma conciencia de ello, el estigmatizado no se siente ni más, ni menos. Sus ojos y sabiduría están más abiertos para disfrutar la belleza que lo rodea (la naturaleza, el amor, la amistad sincera y desinteresada, el calor

humano), incluso son más capaces de brindar solidaridad. En ese tipo de prácticas encuentran satisfacción, al aportar mucho más al mundo que aquellos que son considerados *normales*. Actitud en la que, paradójicamente, están más aventajados.

Entonces, la clave está en la actitud que se adopte ante el embate, sobre todo al tomar conciencia del significado de la situación. Esto se reduce a no asumir una conciencia adversa de inferioridad e inseguridad o evasora, viviendo cautivos del temor a no ser respetados. Es decir, cuando el sujeto dispone de capacidad crítica, de una actitud sabia, con un temple digno y fuerte para poder resistir, toma conciencia de la existencia de los mecanismos de adaptación y estratificación sociales. La fuerza de carácter es un mecanismo de defensa que se origina desde la infancia, es un factor que puede ayudarlo para lograr mantener las ilusiones durante los primeros años escolares; signo de capacidad y fuerza de voluntad para encarar la cotidianidad e interactuar sin temor. Tal personalidad sabrá abrirse paso a futuro y relacionarse como una persona real y digna conformando su *autenticidad*.

Para complementar la definición, me apoyo en una intensa investigación teórica y empírica sobre el estigma, sus implicaciones y repercusiones. Se trata de un artículo aparecido recientemente en una publicación periódica,<sup>9</sup> en el cual encontré coincidencias con todo lo mencionado anteriormente. Para no redundar sólo añadiré que además de reconocer al estigma como algo arraigado tanto en el individuo como en el espacio social, se enumeran los avances teóricos para identificar cómo y por qué el *constructo del estigma*, impregna al individuo y a la sociedad. Tales investigaciones se realizan en Europa, China y Estados Unidos.

El artículo confirma que los enfoques para definir el estigma varían según la concepción. Estos articulistas lo consideran como un proceso social discriminatorio de pérdida del estatus que ocurre en el medio sociocultural, pero está originado a nivel institucional. Depende de la ideología y el uso del poder estructural a nivel social, económico y político, que parte del aparato del Estado, cuyos agentes y agencias pueden estigmatizar a grupos enteros. Este proceso socializador se va reforzando en la cotidianidad.

Se cuestiona el descuido de las investigaciones sobre el punto de vista del sujeto estigmatizado y la fuerza dentro del individuo para enfrentar la exclusión.

<sup>9</sup> Lawrence Hsin *et al.*, "Cultura y estigma: la experiencia moral", en Federico Reyes Heróles (dir.), *Este país, tendencias y opiniones*, núm. 195, México, junio de 2007, pp. 4-15.

Del mismo modo se confirman las diversas maneras en que el individuo mantiene la integridad de su *yo*, construyendo activamente su identidad social, superando el estrés y activando sus estrategias de defensa, esto requiere conocimiento acerca de los estereotipos culturales y una actitud crítica y objetiva de la realidad para ponderar tal amenaza.

Las respuestas sociales a las conductas se conforman por significados culturales compartidos para definir la identidad del rol, éstas se forman cuando a partir de la concepción del *yo* resultan posiciones sociales convertidas en realidad, conforme a las expectativas de conducta.

La sociedad vive anhelando la normalidad y aceptación, pero la primacía de una cultura individualista y un entorno excesivamente práctico y pragmático alientan más la exclusión y zozobra en el sujeto estigmatizado, tal como sucede en el caso de los valores estadounidenses, impregnados de juicios morales enmarcados en su individualista expectativa de “libertad individual para elegir” por medio de mayor educación (un medio para definir un estatus) y forjar su destino en la escala social. Tal ideología del modelo americano interactúa en su cultura. El *trabajo* también forma parte de la “condición necesaria, *natural, honesta y honorable*, de alcanzar el buen ver” y la *aceptación social*. Son sus valores vigentes y oficiales del estatus. De estos valores o normas socializadoras y educativas parte la *tolerancia, la igualdad de oportunidades, la iniciativa individual* y la *libertad* en esa sociedad. Violar estos estándares repercute en represalias de estigmatización (como acontece con los desempleados que viven de la seguridad social y son percibidos como personas que no lo merecen, que dependen de los beneficios de un gobierno excesivamente generoso).

Sin embargo, pese a los modelos sociológicos del estigma, fundados en bases sociales e interactivas, algunas investigaciones continúan situando el efecto de estigma al plano individual.

Es necesario considerar además el sufrimiento social, el trauma, la violencia y la experiencia social. Cito: “El estigma no es sólo un determinante sociológico, interpretativo del inconsciente cultural, sino una respuesta bastante pragmática, incluso táctica. Esto es lo que vuelve al estigma tan peligroso, duradero y difícil de contener”.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 8.

Un segundo tipo de discriminación estructural obedece a políticas que limitan los derechos. Por ejemplo, políticas sociales que restringen la atención médica pública para las enfermedades mentales.<sup>11</sup>

La antropología y la teoría moral contribuyen por su metodología etnográfica.

En resumen: el estigma *predispone* al individuo a obtener pobres resultados en sus logros académicos afectando su salud mental y física, amenaza su autoestima y repercute a futuro en la sociedad, al propiciar una personalidad conturbada, frustrada o resentida.

### Propuesta antiestigma

A la fecha, las intervenciones antiestigma han buscado cambiar la opinión pública por medio de la *psicoeducación*. La Asociación Psiquiátrica Mundial modificó sus esfuerzos por ayudar a reducir el estigma en alrededor de veinte países, a través de campañas públicas de actitud o adoptando intervenciones en experiencias locales de estigma en pacientes psiquiátricos.

Por cuestiones de objetividad, se requiere de muchos informantes para la investigación y acción. Aunque para los autores la perspectiva de los individuos estigmatizados y sus familias continúa siendo clave, porque la comunidad puede ocultar las actitudes estigmatizadoras por temor o conveniencia social.

Estas investigaciones no abordan en específico el daño del estigma durante la infancia y sus secuelas en la personalidad.

<sup>11</sup> Otra perspectiva articulada con respecto al VIH/sida identifica al estigma en un marco más amplio de poder y dominación, y como algo central para reproducir las estructuras de hegemonía y control. Parker y Agleton se basan en la obra de filósofos y sociólogos como Foucault y Bourdieu, quienes proponen que las formas de control social están incrustadas en los sistemas de conocimiento establecidos que legitiman las estructuras de desigualdad social y así limitan la capacidad de los pueblos marginados para resistir a estas fuerzas hegemónicas. Estos autores sostienen que el estigma es utilizado por actores sociales identificables que legitiman sus posiciones predominantes en la sociedad manteniendo la desigualdad social, y que el estigma, en consecuencia, sucede en la convergencia de cultura, poder y diferencia (referente núm. 1 del mismo artículo).

### 3. REFERENTE TEÓRICO DE LA EXPLORACIÓN DOCUMENTAL EN RELACIÓN A LA ESTIGMATIZACIÓN Y EXCLUSIÓN EN EL AULA

#### 3.1. Nivel pedagógico

Dentro del conocimiento pedagógico coexisten distintos enfoques y paradigmas teóricos en un debate permanente, debido a las distintas concepciones que éstos adoptan; así, mientras unos alientan a centrarse en el ser humano como tal, otros se ciñen al esquema del sistema escolar y desdeñan al sujeto y su contexto social.

Neill<sup>12</sup> plantea una serie de reflexiones en su propuesta pedagógica enfocada en la *libertad*, el *autocontrol*, la capacidad de pensar en los demás, respetando no sólo el derecho propio, sino el del *otro*. Conciencia de responsabilidad, que logran incluso niños de tres años de edad. Esa es su principal motivación pedagógica, la *libertad corresponsable al niño*, en tanto no afecte a sí mismo o a otros, en igualdad de derechos, esto se extiende inclusive al hogar y es enfático en dos puntos:

- que la libertad se gane por sí misma, con la conciencia de que no es una licencia para crear tiranos, y
- no provocar miedo al niño, ni inculcar sentimientos de culpa.

En 1921, Neill aplicó en su escuela *Summerhill* su propuesta del *parlamento escolar* entre los alumnos —un sistema democrático de interacción en libertad y

<sup>12</sup> Alexander Neill, *Hijos en libertad*, Barcelona, Altaya, 1999.

autogestivo—, en los suburbios de Londres. Con su sistema de asambleas ejemplificó cómo era posible que los propios niños asumieran, acordaran y lograran que, incluso los más pequeños, se hicieran conscientes de su responsabilidad por su propio interés y objetivos, sin maltrato ni imposición alguna, por ejemplo, el no hacer ruido durante la asamblea y favorecer la resolución de problemas a través del diálogo y la toma de conciencia. Neill confió en la capacidad de *autoregulación valoral* del niño, por ello pedía respeto a su individualidad y grado de madurez cognoscitiva y emotiva, sin tiranías o comparaciones, con paciencia y ejemplos congruentes; los motivaba para que por sí mismos y por sus propias inquietudes, los niños buscaran e investigaran hasta redescubrir la sabiduría humana y el conocimiento pleno.

En relación con el fenómeno de la *discriminación*, Neill refiere que son los adultos los que inculcan el odio desde la cuna, porque la criatura pequeña no tiene ningún prejuicio natural, o si lo tiene es mínimo y se puede trabajar creativamente. En su escuela ningún niño discriminaba por condición de raza o color.

A Neill le preocupó mucho la *discriminación* que prevalece en el mundo, decía:

[...] los profetas del odio buscan algún chivo emisario como Hitler con los judíos; los norteamericanos con los comunistas, o Gran Bretaña con los prejuicios de color [...] ¿cómo puede eludir el niño discriminado ese odio y esa intolerancia masiva? —Decía, impotente e indignado ante la avalancha de cartas que recibía del mundo, principalmente de EE.UU., de padres preocupados por el maltrato a sus hijos en las escuelas— [...] la situación es aterradora [...] ojalá los niños tuvieran la integridad y el coraje suficiente para no dejarse apabullar por esa crueldad [...] es lo que queda ante actitudes perniciosas y viles [...] ojalá el hogar haga algo al respecto [...] en un ambiente de amor, de diálogo y confianza, que ayude al niño a entender que los discriminadores no pasan a ser parte fundamental de su vida, cuyos prejuicios parten de almas retorcidas [...] Que el hogar sea, donde el niño pueda sacar todo a la superficie y proporcionarle al niño afectado una perspectiva amplia de la existencia, que no guarda ninguna relación con el credo, clase o raza...comprender cuán insignificantes y perversas son [...].<sup>13</sup>

Neill se lamenta y entristece al constatar un mundo pasivo frente a tantos males, el cual cierra los ojos para no ver la crueldad exacerbada y sólo se indigna

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 63-65.



cuando los diarios narran historias intrascendentes. Propone transformar el mundo enfermo, lleno de desdicha, con la existencia de muchos individuos desafiando el *poder*, el *odio* y el *moralismo anacrónico*. Romper el esquema del régimen (*establishment*), que goza imponiendo su autoridad a través de los docentes —hombres y mujeres— con mentes estrechas y vanidosas.

Hay autores como Antonio Cabrera<sup>14</sup> que retoman los planteamientos de Neill y Freire principalmente, basados en el *principio de realidad no represivo*, quienes develan el papel de la escuela como reproductor de la desigualdad y factor alienante. Principalmente, la educación autoritaria forma *seres obedientes* y respetuosos ante todo tipo de autoridad de manera irracional, y soslaya en el niño su vida emotiva y creativa, basada en un rigorismo didáctico. Así, el *niño condicionado no posee un yo maduro y sólo es un reflejo de su posible yo*.

Para Neill y Freire, la *escuela no autoritaria* es una propuesta de autogestión y organización democrática como una opción para el marginado, el estigmatizado; una escuela digna, libre, crítica, en libertad, corresponsable y consciente. Según afirma Freire en *Pedagogía del oprimido*, *la educación debe potencializar la capacidad de cada ser humano y ayudar a adquirir una visión crítica*. Para el maestro tradicional, el aparente dominio del conocimiento es la fuerza que le concede *poder* para establecer las reglas de relación en su clase, en una condición desigual y con una actitud narcisista.

En el debate histórico, se encuentran teóricos defensores de la pedagogía tradicional que retoman a Comenio y Ratichius, éste último no sólo defendió la escuela tradicional, su método uniformador, lineal, memorista; incluso llegó a afirmar que la *disciplina* y el *castigo* son *fundamentales* para obligar al alumno a estudiar, decía: “...Éstos, al principio lo harán por temor, después se adaptarán y acabarán tomando gusto por el trabajo”.<sup>15</sup>

Este postulado coincide con la llamada *pedagogía negra*, predominante en Europa, cuyo autoritarismo represivo incubó la ideología del fascismo hitleriano.

<sup>14</sup> Antonio Cabrera Angulo, “Complementariedad en los conceptos de escuela, educador, educando, autoritarismo y libertad en Neill, Reich, Adorno y Freire”, *Correo del Maestro*, núm. 28, México, septiembre de 1998, pp. 44-48.

<sup>15</sup> Josefina López I., “La Educación: ¿Capacitación o humanización?”, *Semillero*, México, junio-agosto de 1993, p. 58.

Como documenta la filósofa y psicoanalista Alice Miller<sup>16</sup> al abordar el daño a la infancia y cómo éste repercute a futuro en la sociedad, observó retrospectivamente a pacientes e investigó la infancia de personajes como Hitler. Concluyó que la personalidad destructora resulta del maltrato físico y psicológico durante la infancia, al inhibirse la capacidad emotiva del ser humano.

La *pedagogía negra* incluye técnicas condicionantes para el niño, acosa la vitalidad de la infancia, su inocencia, reprime toda emoción y espontaneidad vital; es una carga fatigosa para toda la vida, un suelo infértil para existir. Miller dilucida la inclinación del afectado por evadir la realidad que lo lacera, inhibiendo su proceso de subjetivación y objetivación emotiva o capacidad para interpretar y rechazar un daño.<sup>17</sup>

Esta autora constata la existencia abierta en Europa (antes de la Segunda Guerra Mundial) de paradigmas de esa pedagogía: “[...] Como los golpes aún están frescos en la memoria de K, le aconsejo que aproveche este tiempo. Cuando llegue a su casa, déle toda clase de órdenes. Que le traiga botas, zapatos y pipa, y que se las lleve nuevamente; ordénele llevar y traer las piedras de su patio de un lugar a otro. El niño hará todo y se acostumbrará a obedecer [...]”<sup>18</sup> decía un pastor religioso a un padre que se sentía culpable por haberle pegado a su hijo.

Miller señala que el tipo de consuelo que ofrecía ese pastor no ha pasado de moda; en el año 1979, dos tercios de la población de Alemania se declararon a favor de los castigos corporales. En Inglaterra, en los internados, continúa esa norma. La autora se pregunta sobre quién irá a recaer la respuesta al trato humillante y el desprecio cuando las colonias ya no vayan a pagar tales consecuencias, cuando el ex alumno llegue a ser maestro o tenga poder para vengarse. Una personalidad conturbada se prepara para obedecer irreflexivamente todo lo que represente autoridad, al margen de toda valoración ética.

Tales paradigmas conllevan métodos represivos (tender trampas, mentir, aplicar la astucia, disimular, manipular, amedrentar, quitar el cariño, aislar, desconfiar, humillar, despreciar, burlarse, avergonzar, aplicar la violencia hasta la

<sup>16</sup> Alice Miller, *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, España, Tusquets, 2001.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 23.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 65.

tortura o dar informaciones e ideas falsas)<sup>19</sup> que inhiben la espontaneidad vital; por ejemplo, que el sentimiento del deber engendra amor; que se puede acabar con el odio mediante prohibiciones; que los padres y maestros merecen respeto *per se* y siempre tienen la razón; que los niños no merecen respeto alguno; que la obediencia robustece; que un alto grado de autoestima y ternura es perjudicial; que atender a las necesidades del niño es malo; que la severidad y la frialdad constituyen una buena preparación para la vida; que la gratitud fingida es mejor que la ingratitud honesta; que la manera de ser es más importante que el ser en sí mismo; que el cuerpo es algo sucio y repugnante; que es perjudicial la emotividad, entre otros.

Esto me remonta a las imágenes de Pink Floyd en *The Wall (El muro)*, donde un maestro reprime la creatividad de un alumno. Tal educación condiciona al niño para: obedecer, portarse bien, moderar sus deseos y emociones. Volviendo a Miller, la autora da cuenta de que en la moderna pedagogía la represión docente (mancillando la dignidad e identidad) aparece encubierta bajo sofisticados argumentos, lo cual es delicado y preocupante; evidencia de que pese a que se reconocen sus efectos nocivos, aún pervive. En el punto correspondiente al aspecto psicológico, retomaré a esta autora por su crucial aportación.

Ahora volvamos al artículo de Josefina López y la llamada *Escuela nueva* con Ferriere, quien inicia una sustentación más digna e integral, centrada en el sujeto, a fin de atacar el problema de la crisis educativa de raíz. En su obra *La educación autónoma*, señala a la escuela tradicional como la culpable de la Primera Guerra Mundial, debido a que en los países europeos formaron al niño para obedecer pasivamente, sin interés por desarrollar su espíritu crítico o favorecer su sentido solidario.

El movimiento de la llamada *Escuela nueva*, retoma argumentos psicológicos de Piaget sobre las leyes de la psicología genética y asumen como certeza científica el hecho de haber dilucidado las edades del desarrollo de la capacidad intelectual. Incluso en la actualidad, las concepciones teóricas de Piaget sobre la cognición son ampliamente aceptadas y consideradas como logros de la educación para diseñar e implementar programas escolares.

Piaget no sólo profundiza en los procesos cognitivos humanos, también postula la necesidad de respeto, autonomía intelectual y moral para el niño, con-

<sup>19</sup> *Op. cit.*, pp. 66-67.

fiando en que éste sabrá respetar esa autonomía en el prójimo mediante la *regla de reciprocidad*. El fin es favorecer el ambiente de trabajo del niño, motivarlo a empeñarse y lograr que su inteligencia natural trabaje. No se concibe al niño como un recipiente estéril *receptor* del conocimiento ya *preparado* desde afuera. Al respetar la ley de la inteligencia, el papel docente consiste en estimular la investigación y el esfuerzo con la colaboración de los padres, en un proceso enriquecedor integral.

Carl Rogers, docente y psicoterapeuta referido en el mismo artículo, es un investigador que profundiza en el conocimiento de la personalidad humana, para lo cual conjugó observaciones a sus alumnos con sus terapias psicológicas. Consideraba fundamental para el aprendizaje que el docente aliente la confianza del niño en sí mismo, en su creatividad, disciplina y capacidad de decidir sensatamente, con una didáctica de *sentido y significado* que involucre su pensamiento y sus sensaciones. Propone que el mismo estudiante evalúe su aprendizaje, consciente de que sólo él sabe si corresponde a su necesidad y deseos de saber.

Además, la labor docente exige cualidades como:

- Autenticidad (congruencia entre lo que se dice y se hace).
- Aprecio, confianza y aceptación (desde niños somos seres perfectibles).
- Comprensión empática. Cualidad que sólo posee un maestro con visión humana y sensibilidad, consciente sólo del papel de facilitar la labor del estudiante, sin juzgarlo, poniéndose en su lugar para ver el mundo desde esa óptica (asertividad). Aprecio y empatía son cruciales para que el infante se convierta y aprenda en forma constante. Aceptar la sensibilidad como una manifestación y canalización de las emociones.<sup>20</sup>

Para ello, Rogers considera de suma importancia formar al futuro docente propiciando un clima humano, experimentando el entusiasmo por descubrir, tanto acerca de sí mismo como de las materias. La finalidad es lograr que surja una comunidad que sepa compartir esperanzas, ideales, entusiasmo, esfuerzos, coraje; evitar que se malgaste el potencial humano en prácticas que no favorezcan su desarrollo y la interacción. Es decir, centrarse en el ser humano

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 55.

total, en la satisfacción de sus necesidades biológicas e incluso de las más elevadas: dignidad, respeto, amor, libertad en bien del auto desarrollo y búsqueda de identidad.

El chileno J. Bardina plantea *enseñar a vivir* con base en el *aprendizaje en vivo*,<sup>21</sup> preocupado por el desafío de la vida que exige al hombre personalidad firme y esfuerzo para superarlo. Su método es motivar, no recitar lecturas; por el contrario, tratar de hacer pensar, llegar al fundamento de las cosas para preparar al alumno a incursionar en la ciencia y en la búsqueda de soluciones ante los problemas. Para ello, considera necesario educar al cerebro y disciplinar la inteligencia.

Una tesis<sup>22</sup> reciente trata de un proyecto pedagógico comunitario aplicado en un Cendi y Jardín de Niños en México, el cual es híbrido, debido a que en la práctica ha sido necesario modificarlo y adecuarlo a la realidad objetiva de la comunidad. Retoma mucho de la propuesta pedagógica de Neill y Freire. Su objetivo es ayudar a niños marginados, desesperanzados, afectados por el estigma de *analfabeto* que refiere Freire. Sus resultados han logrado beneficios no sólo pedagógicos y psicológicos en el infante —sobre todo en su autoestima y confianza— al abrir una brecha para la incursión de principios solidarios comunitarios, alentando con ello la esperanza de una vida más digna. Esta propuesta práctica demuestra la posibilidad de desarrollar proyectos más humanos como opción ante una realidad desalentadora. Incluso ha acogido y encauzado a niños y adolescentes con problemas de deserción y alto índice reprobatorio, a los cuales ya había *desahuciado* el sistema escolar tradicional.

La autora de la tesis refiere que la pedagogía tradicional aplicada a la infancia en el sistema escolarizado es sumamente *demoledora* para el proceso formador del carácter, al destruir e inhibir la creatividad del infante, su autoestima y motivación; ya que adolece de valores congruentes. Ello se debe a que las autoridades no ven a la educación de manera integral y contextual, es decir, desde una perspectiva holística.

<sup>21</sup> J. Bardina, "La prisión", *Semillero*, México, junio-agosto de 1993.

<sup>22</sup> Lilia S. Domínguez, *El desarrollo de la autoestima y la creatividad para la resolución de problemas en los niños marginados de las colonias Privada de Petroleros y Ampliación Revolución de Cuernavaca, Morelos*, México, UNAM, 2004.

Con relación al *currículum oculto*, Díaz Barriga<sup>23</sup> comenta sobre la importancia de la formación en valores educativos, como alternativa al deterioro generalizado de comportamientos observados en todos los niveles de la sociedad: agresiones entre grupos étnicos, manifestación de inconformidad social que va más allá de lo aceptable para una sana convivencia social; diversas formas de violencia real y simbólica en el trato entre personas, familiares y compañeros en el ámbito escolar. Se pregunta hasta dónde correspondería a la escuela y a los proyectos curriculares hacer mayor énfasis en la formación de valores.

En ese ensayo, el autor examina cómo se ha abordado esta temática en el pensamiento histórico de la didáctica; al tiempo que analiza cómo la formación de valores, más que responder a un tema cognitivo, está vinculada a la dinámica de los *afectos*, lo cual no sólo requiere del conocimiento racional de los principios y normas, sino que necesita fincarse en la educación de las actitudes. Este tema se ha planteado en los desarrollos recientes del campo curricular.

Díaz Barriga da cuenta de la manera en que para la historia educativa, la instrucción y la didáctica siempre han sido temas polémicos; incluso en la actualidad, la globalización incide en el sentido de los valores, por ello el debate histórico sobre la manera en que la educación ha asumido la formación de valores en sus distintas posturas y paradigmas; asimismo, el autor cuestiona si compete al educador *elegir e imponer unos valores* a un niño que aún no tiene la madurez racional para optar por alguno de ellos.

Del mismo modo, le preocupa que en el marco educativo institucional se propaguen frases crueles en la interacción escolar a través de un lenguaje *natural* y bajo chantajes como “Tú me lo agradecerás algún día” (principios de la *pedagogía negra*).

En su ensayo, Díaz Barriga critica a autores adscritos a teorías funcionalistas o pragmáticas-instrumentalistas;<sup>24</sup> por ejemplo, Durkheim y Dewey, de los

<sup>23</sup> Ángel Díaz Barriga, “La educación en valores: Avatares del currículum formal oculto y los temas transversales”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, México, 2006.

<sup>24</sup> El funcionalismo es un racionalismo moderno que explica los fenómenos sociales por la función que cada una de sus partes representa para la configuración y el mantenimiento del conjunto. Para que el sistema funcione ha de partir de formalidades prácticas, útiles y cómodas.

cuales, el primero impulsa los *límites sociales* para regular el orden en bien del progreso.

Para contrarrestar la problemática de la cotidianidad (crisis social mundial, globalización, papel de los medios explotando el morbo con *reality shows*, promoviendo falsos valores), insiste en que la escuela asuma el complejo problema de la formación en valores.

Sin embargo, para este autor es *involuntaria* la aplicación de la didáctica tradicional y su currículum oculto, tanto a nivel institucional como docente. Aunque reconoce la congruencia como punto toral, porque el niño la vive y observa a lo largo de su experiencia de vida, constatando por lo general una incongruencia en el discurso respecto a la realidad social, cultural, política, económica o legal.

Otro autor, Roberto Guerrero,<sup>25</sup> aborda el problema de cómo el sistema económico organiza la educación para perdurar y mantener su equilibrio a través de la escuela y de la integración familiar, con valores que exigen al sujeto navegar en contra de sus propios deseos, incorporando al niño a la educación formal a edades cada vez más tempranas para *socializarlo*. Señala el caso de Federico Fröbel, pensador reformista y liberal de mediados del siglo XIX, quien aplicó ideas de Pestalozzi en sus *Jardines de la Infancia* o *Kindergarten*.

La niñez, en fase crítica del desarrollo, debe dejarse avanzar sin odios, en su inocencia, sin crearle conflictos afectivos o frustraciones al niño. Este autor concluye que se debe concebir al infante como tal, aceptando y encauzando sus afectos y sentimientos en beneficio también de la función docente; así como evitar el desgaste en la difícil etapa adolescente —donde el joven exige con más ímpetu e inteligencia ser escuchado y tratado de forma digna—, para prepararlo mejor en su vocación social.

---

El pragmatismo instrumentalista de Dewey y colegas parte de la filosofía estadounidense, desarrollada por él en la universidad de Chicago. Consideran el pensamiento como un método de enfrentarse a las dificultades en forma inmediata, no reflexiva, que se interrumpe al fracasar la reacción instintiva ante una nueva situación. Para ellos, el objetivo del pensamiento es incrementar la experiencia y resolver problemas en la formulación de planes. Con ello, conciben las ideas y el conocimiento sólo como procesos funcionales, es decir, sólo importan en la medida en que sean elementos útiles durante el desarrollo de la experiencia. Enfatiza aspectos sólo reales y experimentales. *Enciclopedia Encarta 2000*.

<sup>25</sup> Roberto P. Guerrero, "La imagen del niño y la educación temprana o inicial", *Psicología y sociedad*, núm. 22-23, México, Universidad Autónoma de Querétaro, abril-septiembre de 1994.

De manera similar, Raquel Ribeiro y Alejandro R.<sup>26</sup> cuestionan la visión pedagógica tradicional que aísla del contexto social al proceso de enseñanza, y afirman que en general, la institución educativa no considera la individualidad ni la necesidad de educación especial. El síntoma se maneja como *caso aislado, defectuoso, o es enviado a compostura*, lo que causa descontrol sobre el lugar que ocupa el alumno en el mundo y su adecuada visión del mismo. El objetivo de la educación tradicional es producir saberes en serie, al igual que *seres despersonalizados en serie*. El niño que no se alinee a la norma será relegado, sin importar las repercusiones. El saber pleno se trunca. Por ello, los problemas de la educación especial se han desbordado, como da cuenta el INEGI<sup>27</sup> en su registro del aumento en el alto índice de problemas de aprendizaje y lenguaje. La solución institucional para el *sujeto defectuoso* es la proliferación de centros de servicios, soslayando la búsqueda y solución integral al problema latente en el niño. En términos generales, las escuelas no asumen responsabilidad alguna por esa deficiencia escolar y optan por canalizar al niño a centros de diagnóstico.

Como se afirma en dicho artículo, los psiquiatras quieren “fijar con alfileres al loco, cual si fuera especie rara de coleóptero”, como resultado de la aplicación del positivismo científico, afanado en clasificar a los seres humanos con su herramienta de *selección natural*, en su bifurcación taxonómica o visión parcializada de la totalidad.

Encontré más testimonios que alientan y confirman que es posible una pedagogía por y para el ser humano, cuyos efectos se reflejan en el sujeto como tal, en su potencial transformador y en su entorno. Es el caso de la investigación realizada en otro proyecto educativo comunitario en una zona zapatista de Chiapas.<sup>28</sup> Los investigadores desarrollaron una compleja labor, pero era más importante el gran compromiso de ayudar a contrarrestar la crítica situación de la zona, a pesar del riesgo que eso implicaba. En relación con ello, cito:

<sup>26</sup> Raquel Ribeiro y Alejandro R., “¿Problemas psicopedagógicos o problemas en la psicopedagogía”, *Psicología y sociedad*, núm. 22-23, México, Universidad Autónoma de Querétaro, abril-septiembre de 1994, pp. 87-90.

<sup>27</sup> Véase tabla con datos del INEGI, en anexo 3.

<sup>28</sup> Cristian Martínez *et al.*, “Construcción de comunidades de aprendizaje”, en Laura Arocena (dir.), *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*, México, 2006.



[...] El arte de vivir en peligro o los riesgos de conocer. Sintetiza la complejidad de nuestra labor allí [...] es la búsqueda de la producción de sujetos, de su singularidad, que peligra por los avatares de los procesos de desobjetivación que el sistema neoliberal propone día a día. El barrio de la República de la Sexta, es un barrio donde el terrorismo económico deja su fuerte impronta amenazando: la destrucción absoluta. Y donde nosotros, ante tanta pulsión de muerte operando, intentamos desafiarla permanentemente [...] proceso de *acompañar al sujeto en su transformación, desmontando representaciones, recomponiendo y construyendo otras alternativas; sin visión colonizadora o violenta.*<sup>29</sup>

Es un proyecto educativo alternativo comunitario y auto-sustentable, que retoma mucho de Freire en su propuesta de *aprendizaje significativo* en un proceso transformador dialéctico. A través de este método, se trata de realizar esfuerzos para movilizar el pensamiento, la afectividad, el trabajo, la vida, a fin de ir fortaleciendo y organizando a la comunidad para crear recursos simbólicos y materiales. Esto requiere de trabajo en equipo y una concepción fuera de encaillamientos, con una interacción objetiva y subjetiva de todos los implicados, con libertad autogestiva, fuera de las limitantes del marco institucional. Desafiar los sentidos para el placer, el pensamiento crítico, con valores comunitarios de construcción para sí y para la vida misma en su contexto con *estrategias de supervivencia*.

Para complementar, Luis E. Todd Pérez desglosa problemas de la educación en México:

La educación en México aún debe superar factores de masificación y homogeneidad, *incongruente* en un país heterogéneo y pluriétnico [...] se propicia la enseñanza centralizada que limita la cultura regional y la gestión social, generando una *supersecretaría inoperante*, [...] considero indispensable impulsar una educación individualizada y descentralizada como de un sindicalismo no corporativo, de una evaluación individualizada y no sólo estadística [...] que nos muestre dónde estamos y adónde vamos, pues no existen malos estudiantes, sino malos sistemas, y es necesario *encontrarle a cada quien para qué es útil* [...] considero indispensable aplicar un currículum básico que dé *alta prioridad* a saber pensar las matemáticas y comprender a través de la lecto-escritura [...] no es posible homogeneizar el proceso educativo, pues cada quien debe ser lo que puede ser, y no lo que el sistema quiere que sea [...] hay riesgo de privilegiar una evaluación masificada, homogénea y estadística que excluye lo individual y propicia la exclusión social, además de aplicar un currículum disperso que impide profundizar [...]

<sup>29</sup> *Op. cit.*, p. 1.

aplicando una norma magisterial endogámica, sin investigación educativa, con lo que se limita la universalidad del magisterio.<sup>30</sup>

### 3.2. Nivel psicológico

Una orientación muy importante considera a la psicología como el efecto que produce en el individuo aquello que acontece en su realidad social. No obstante, en relación con el comportamiento del ser, de su personalidad y de cómo responde éste a su realidad, prevalece el debate y la investigación. Según Erich Fromm, en la actualidad la psicología ha caído en un individualismo tal que le impide objetivar la realidad al dejar fuera del sujeto al contexto social.

Además, dentro del área de la psicología, prevalece el debate en relación con la parte subjetiva del ser, en la forma de conceptualizar la conciencia;<sup>31</sup> Karl Marx planteó que es el ser social quien determina la conciencia del sujeto individual. Fromm ahondó y rechazó el determinismo del conductismo biológico de Freud y el social de Marx, como veremos más adelante.

Cerón y Húguez,<sup>32</sup> en su percepción unitaria, proponen un cambio de conciencia en la visión global del mundo. Consideran problemático el afán de la cultura occidental por limitar y fragmentar el término de *conciencia* en su acepción teórica. Es decir, la visión occidental impide una aproximación a fondo para el estudio integral del ser humano en el contexto de su realidad.

Pero debido a su misma inconsistencia, sus modelos no alcanzaban a explicar la realidad vivida, partiendo de leyes de la lógica lineal de causa y efecto. Surgió entonces una concepción global del mundo con el movimiento llamado *conciencia unitaria*, acrecentada, holística; *psicología holotrópica* o *transpersonal*,<sup>33</sup> un legado de la filosofía oriental, antítesis de la taxonomía fragmentaria del ser.

<sup>30</sup> Laura Poy, "No existen malos estudiantes, sino malos sistemas: Todd Pérez", *La Jornada*, México, 5 de junio de 2006, p. 43.

<sup>31</sup> *Conciencia*. Propiedad del espíritu humano de reconocerse en sus atributos esenciales y en todas las modificaciones que en sí mismo experimenta.// Actividad mental a la que sólo puede tener acceso el propio sujeto.// Psicol. Acto psíquico por el que un sujeto se percibe a sí mismo en el mundo, Microsoft, *Encarta 2006*.

<sup>32</sup> Fernando Cerón y Berenice Húguez, "Unitaria", *Semillero*, México, junio-agosto de 1993.

<sup>33</sup> Stanislav Grof, psicología transpersonal. Psicología junguiana (de Carl Gustav Jung, psicólogo destacado del siglo xx, creador de los conceptos del inconsciente colectivo, el proceso

El enfoque de *conciencia unitaria* logró —junto con otras corrientes del pensamiento— avances importantes en la comprensión de la realidad en su contexto social. A principios de la década de los sesenta pocos se atrevían a experimentar, el tema era tabú y significaba una osadía para romper los modelos *oficiales* del conocimiento. A este movimiento se sumaron incluso teóricos de la ciencia básica. La psicología y la psiquiatría se vieron obligadas a cambiar sus enfoques y técnicas terapéuticas para argumentar sobre el estado de conciencia más allá del positivismo.

Freud mencionó aspectos de la personalidad que permanecen ocultos en el individuo que son claves importantes en su vida y de las cuales el sujeto no tiene conciencia; mostró la parte profunda de la personalidad (aunque es parte de la definición ecléctica en el debate de la psicología sobre los niveles psíquicos de maduración evolutiva); donde el *ello* inicia desde la etapa posterior al nacimiento, alojado en el inconsciente, y que representa las necesidades instintivas biológicas del ser todavía irracional, del ser instintivo; el *yo* o el ego, alojado en el consciente, aparece en el infante al madurar sus necesidades intelectuales, al razonar; el *superyó* o *superego*, alojado en el sub consciente, es el almacén trasero de la mente, responsable de regular 80% de la acción del ser (el otro 20% se divide entre los primeros dos), por ello se dice que éste es más poderoso, además de que es la zona donde el ser humano integra su parte emotiva, su moral, su ética, y es capaz de dejar el nivel egocéntrico del hombre. Para la teoría psicoanalítica representa una de las tres instancias de la mente humana, junto al *ello* y el *yo*. Tal como lo definió Sigmund Freud, el término *superyó* designa la instancia que, en la personalidad normal, modifica e inhibe automáticamente los impulsos instintivos del *ello*, que tienden a producir acciones y pensamientos antisociales o inmorales. Es, por tanto, una especie de conciencia moral con sentido dinámico.

---

de individuación). La psicología transpersonal surgió durante los años sesenta, a raíz de las primeras investigaciones clínicas realizadas con LSD. Con estos nuevos conocimientos y aproximaciones se pudo dar un nuevo valor a los denominados *estados alterados de la conciencia*, que hasta ese momento habían sido calificados como *psicóticos* por la psiquiatría convencional. Así, se pudo utilizar la capacidad de adentrarse en los procesos del inconsciente para rescatar contenidos ocultos de la mente, o abrirse a la posibilidad de acceder a los reinos espirituales, enlazando la vida de la persona con el resto del cosmos (fuente: altavista.com). Es decir, esta psicología da la pauta para reconocer el proceso de subjetivación de la emotividad humana, pero también más allá de las emociones al trascender al plano del espíritu..

Según la teoría psicoanalítica, el *superyó* se desarrolla a medida que el niño adopta gradual e inconscientemente los *valores* y *normas*, primero de los padres y después del entorno social. Según el psicoanálisis freudiano contemporáneo, el *superyó* engloba también el *yo* positivo (*yo* ideal o auto-imagen consciente) que cada individuo desarrolla.

El *ello* es un concepto básico de Freud sobre la personalidad, considerada como un juego de fuerzas derivadas de las tres instancias que conforman el psiquismo que mencioné (el *ello*, el *yo* y el *superyó*). El *ello* forma el polo pulsional o instintivo y sus contenidos psicológicos expresan o representan las pulsiones sexuales y agresivas. Son de naturaleza inconsciente, aunque el *ello* no es el inconsciente, en cuanto también hay contenidos inconscientes en el *yo* y el *superyó*. No todos los contenidos del *ello* son hereditarios o innatos, también los hay reprimidos y, por tanto, adquiridos. El *ello* se relaciona conflictivamente con el *yo* y el *superyó*. No obstante, éstos tienen su origen en el *ello*, del cual se diferencian en el curso del desarrollo infantil.<sup>34</sup>

El psicoterapeuta Juan Vives<sup>35</sup> refiere distintos tipos de *neurosis* en pacientes que tuvieron una *infancia afectada* por experiencias no resueltas en su momento y explica las maneras en que repercutieron en la personalidad adulta del sujeto. Su praxis como terapeuta y los resultados de las estrategias practicadas con sus pacientes son plasmados en su libro. Sólo me limito a retomar lo que pudiera responder a los cuestionamientos formulados en mi trabajo.

Por principio, especifica el concepto de *carácter*, que define como:

[...] Aquel aspecto de la personalidad que refleja el modo habitual con que el individuo mantiene en armonía sus necesidades internas con las demandas del mundo externo. Es una constelación relativamente estable y constante de maneras de reconciliar conflictos entre las diferentes partes del aparato psíquico para lograr un ajuste en relación con el ambiente. El carácter tiene una cualidad permanente que afecta el grado y la forma de la descarga de los impulsos, defensas, afectos, relaciones específicas del objeto y funciones adaptativas en general. Otros rasgos importantes de las formaciones caracterológicas son su estructura sintónica con el *yo* y el hecho de que, al igual que

<sup>34</sup> *Encarta 2006*. El *yo*: Sujeto humano en cuanto que reconoce y toma conciencia de su unidad personal, *La Enciclopedia*, vol. 20, España, Salvat, 2004, p. 15907; *op. cit.*, vol. 7, p. 5027.

<sup>35</sup> Juan Vives, *Estrategias psicoterapéuticas*, México, Pax, 1999.

los síntomas neuróticos, representan una transacción entre los impulsos instintivos y las fuerzas del yo.<sup>36</sup>

En síntesis llana, llamamos carácter a la capacidad de madurez o inmadurez del individuo en su proceso de asimilación e interacción con su medio, y esta peculiaridad es innata, por ello la diferenciación humana.

En cada uno de sus capítulos el autor especifica distintos tipos de *neurosis* en los pacientes. Retomo de Vives la definición que hace sobre el *carácter envidioso* de un paciente con gran carga de frustración, carente de capacidad hedónica (de placer), resultando un ser regocijado con el daño ajeno.

En las primeras introyecciones del aparato psíquico del neonato, la confianza básica (requerida para consolidar la primera estructura del carácter y forjar la personalidad), alberga el sentimiento interno de que la vida ofrece más de bueno que de malo, y tiene origen en la *primera relación significativa* del recién nacido con la madre o sustituto, a manera de comprensión empática (comunicación propositiva). Es un proceso psíquico que implica dos sentidos: uno en la satisfacción del bebé en sus necesidades biológicas (alimento, sueño, juego) y el otro en la satisfacción de la necesidad emotiva, prueba de la presencia de capacidad receptiva desde la cuna, la cual irá esculpiendo al ser todavía indefenso. Es la primera demostración de confianza social que requiere un ser humano para el desarrollo armónico de su psique e identidad, una forma de regulación en las primeras introyecciones, que permiten un mensaje posterior del yo, en su autoestima, al *superyó* en formación.

Cuando se trata de un proceso adverso, podría conformarse una personalidad insegura, albergando sentimientos de desconfianza. El autor señala que se trata de los defectos *yoicos*, procesos psíquicos causantes de la inseguridad y depresión, orillando al yo a vivir la realidad de forma tan amenazante que maximiza todo lo que acontece en forma compulsiva, con una actitud suspicaz y paranoide, dando lugar a una personalidad aprensiva. Este carácter de la personalidad puede conformar un yo limitado en la capacidad de neutralizar las pulsiones agresivas, reflejándose a futuro en una existencia hostil, agresiva y destructiva; debido a que los mecanismos defensivos del yo más arcaicos y primitivos, neuróticamente conformados (negación, fragmentación, etcétera)

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 27.

afloraron y sustituyen el vínculo con el mundo externo. La sensación de no ocupar un lugar propio va minando la identidad real.

Por ello, para evitar este proceso adverso es necesario identificarse con *objetos buenos* durante las primeras introyecciones, a fin de ir estructurando en forma armónica la personalidad y coadyuvar al desarrollo de la individualidad autónoma, a través de la capacidad afectiva que neutralice las pulsiones innatas; por ejemplo, el simple hecho de que la madre con su sola mirada devuelva al bebé la imagen de sí mismo y de su personalidad. Es decir, durante este crucial proceso psíquico puede albergarse ya sea una *esperanza* o una *condena* para toda la vida, al colocarlo en una bifurcación en sentido de un *yo fuerte, flexible y seguro*; o en su defecto en un *yo débil, fragmentado, rígido, limitado y limitante, e inseguro*.

Sin embargo, el autor indica que es en la adolescencia donde se consolidaría el sentimiento de *identidad*, luego de pasar la crisis inherente a ella. En sí, es un proceso conformador permanente.

Señala el autor que el primer logro social del niño se consigue cuando permite que la madre se aleje de él sin mostrar signos de ansiedad o rabia. Refleja la capacidad del recién nacido para ir elaborando progresivamente la auto-representación de sí mismo (identidad). Se trata de un proceso de atenuación de las proyecciones (por ejemplo, en la persona esquizo-paranoide). Es el inicio doloroso de tomar conciencia de la propia soledad, del sentimiento de finitud y angustia existencial que acompaña al ser a lo largo de su vida.

Las terapias psicoanalíticas ayudan a derribar los elementos resistenciales inconscientes y conductuales que resultan de las relaciones traumáticas; por medio de ellas, gradualmente emerge la confianza del sujeto en sí y en los demás. El tratamiento merma la angustia y la depresión, contribuye a estructurar un aparato psíquico sólido, fuerte y equilibrado, con capacidad para enfrentar cualquier cambio o reto y construir nuevas representaciones de sí mismo, sin hermetismos ni resistencia al cambio.

Erikson,<sup>37</sup> psicoanalista clínico, desarrolló un concepto integrador de la vida humana, como resultado de su investigación antropológica con un enfoque psico-social, que contempla entre la relación del hombre con su *yo (yoico)* y su entorno social, desglosado en *ocho edades*. Esta teoría ahonda en los esta-

<sup>37</sup> Erikson, Eric, *Infancia y sociedad*, Hormé, Buenos Aires, 1978.

dios o edades del desarrollo de Freud, separados cada uno, por lo que Erikson denominó *crisis humanas*, las cuales están en función tanto de factores biológicos, como de factores psico-sociales originados en esos momentos críticos. El autor considera que las experiencias psico-sociales son fundamentales para alcanzar el pleno desarrollo y madurez armónica de la identidad en la juventud, la edad adulta y la vejez. Éstos son los detonantes motivacionales recurrentes del pasado en relación con la cotidianidad del momento, que todo examen clínico ha de contemplar para saber cómo nace, vive y muere el hombre, con el objetivo de apreciar la manera en la que el sujeto termina de resolver el problema de su identidad. Ello da la pauta para localizar la causa de un trastorno neurótico.

En su premisa principal, Erikson plantea:

[...] El ser humano está organizado en agrupamientos de coherencia geográfica e histórica: familia, clase, comunidad, nación. Así, un ser humano es siempre un organismo, un yo, y un miembro de una sociedad; involucrado en estos tres procesos de organización. Su cuerpo está expuesto al dolor y la tensión; su yo, a la ansiedad, y como miembro de una sociedad, es susceptible al pánico que emana de su grupo.<sup>38</sup>

El autor considera a la neurosis *psicosomática* (al afectar también el estado físico), psicosocial e interpersonal. Por ello, es importante contemplar la historia del sujeto desde su origen genético, su nacimiento y el desarrollo en su infancia para identificar los probables estímulos psíquicos y poder comprender los trastornos neuróticos. Lo más importante para el tema en cuestión, es que considera al estigma como una forma de devaluación que puede inhibir el sistema defensivo; del mismo modo que la auto represión y la rigidez de la personalidad inhiben la madurez.

Queda claro que el sujeto activa un mecanismo de protección relacionado con su coherencia, su identidad e individualidad (ante peligros internos y externos); para ello, organiza, desplaza el foco, experiencia o crisis a distintos niveles de su constitución fisiológica y mental.

Las ocho edades del hombre que refiere Erikson implican distintas crisis, pero las más cruciales o significativas son: la maternal (antes de los 3 años), donde se adquiere la confianza básica necesaria para encarar retos, que ya mencioné con

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 30.

anterioridad; y la de la infancia, que implica la autonomía, donde el infante enfrenta la vergüenza y la duda. De aquí la importancia de que el niño sienta fe en la existencia para lograr una actitud y firmeza coherentes; de lo contrario persiste un creciente sentimiento de pequeñez: Es decisiva la confianza para equilibrar sentimientos de amor y odio, de cooperación y terquedad, de libertad y supresión, necesarios para adquirir un estado de autocontrol y no perder su autoestima, que a su vez origina los sentimientos perdurables de buena voluntad y orgullo. Salvaguardar dicho estado promueve el desarrollo del sentido de dignidad e independencia legítima y lega el sentimiento de autonomía, crucial para su preservación en la vida económica y política con sentido de justicia.

De ahí la importancia de que la vida escolar no obligue a olvidar sus deseos ni a coartar su imaginación; como tampoco intentar domesticarlo y someter su voluntad a leyes ajenas o convertirlo irreflexivamente en un conformista más, en un esclavo fácil de explotar —dice el autor. Por ello, el problema en la etapa escolar radica en el sentimiento de inferioridad que pudiera inculcarse. El riesgo es que el desarrollo del niño se arruine cuando la vida familiar no lo preparó para dicha etapa, porque es cuando se percata de que el color de la piel, el origen familiar o la vestimenta, y no el deseo de aprender, es lo que determinará el valor de cada sujeto.

La *quinta etapa* corresponde a la adolescencia, que también constituye un periodo crucial, porque en ésta, todo aquello que tenga acumulado estalla en rebeldía y confusión. Su imagen *yoica* difusa (que ayuda a soportar dificultades) tiende a reflejarse y apoyarse en la diversidad de opciones en la búsqueda de su sentimiento de identidad. Debido a esto muchos jóvenes forman parte de pandillas y son presa fácil de doctrinas totalitarias. Las siguientes etapas dependen de las simientes de las anteriores para encarar la realidad e interactuar de manera efectiva.

Como bien dice Erikson, cada etapa del desarrollo representa una nueva esperanza y responsabilidad para todos, coadyuvando al manejo, resolución o superación de las crisis de vida del niño en su capacidad para integrarse como un ser auténtico, cariñoso, relajado, claro en su juicio y activo; a ser dueño de su energía para olvidar rápidamente los fracasos y encarar lo venidero; a no cargar culpas ni ansiedades, temores o complejos. Como preámbulo de lo que enfrentará en su existir.



Ángel Díaz Barriga plantea que debido a la complejidad de los elementos que conforman el esquema valoral y para no caer en un simple adoctrinamiento didáctico en la escuela, es necesario considerar que dicho esquema depende mucho de la actitud y la congruencia en todo nivel; además, ha de aproximarse a éste bajo otras perspectivas como la del psicoanálisis, porque también tiene mucho que ver con el inconsciente.

Entre los autores consultados para la realización de mi investigación, encontré en la obra de Erich Fromm —investigador de gran sensibilidad e intuición, llamado el *filósofo social* por su humanismo dialéctico— el sustento más sólido. Con un fin ontológico, opuesto a una tendencia taxonómica, desnuda el alma humana o psique para comprender su esencia. Por el desasosiego que sentía ante los acontecimientos históricos de su época (la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría), Fromm se empeñó en descifrar el enigma del devenir humano y tratar de comprender por qué las masas de su país de origen se inclinaban más por el fascismo destructivo de Hitler que por el socialismo.

Otro aspecto fundamental de su teoría es su interés por hurgar en las raíces económicas y culturales, que considera constituyen factores clave en la conformación de la personalidad, reflejo de cuestiones como clase social, ideología, estatus minoritario, educación, vocación, antecedentes culturales, religiosos y filosóficos. Esto sirve como contrapeso a la influencia de teorías continuistas o justificadoras derivadas del conductismo y del positivismo, que muy probablemente se deba a la coincidencia de Fromm con el marxismo.

Durante treinta años, Fromm efectuó investigaciones empíricas y estudios comparativos, conjuntando otras teorías sociales y científicas del conocimiento. Fue más allá de la psicología —a la que cuestionaba por su inclinación individualista y taxonómica, que dejaba de ser ciencia de la psique para convertirse en ingeniería animal y humana— porque además ésta por sí misma no era suficiente para responder a un problema tan complejo del enigma de la personalidad humana.

Asimismo, Fromm coincide con Freire en su profundidad para comprender la condición humana y su subjetividad, dentro de un contexto social tan adverso y desgastante (Fromm durante la guerra y Freire en el contexto de la sociedad global hegemónica de los países de América Latina), por lo que refuerza la opción de lucha del ser humano por rescatar su dignidad y libertad, con autenticidad plena y consciente, sin importar el sacrificio; dialéctica donde no caben corta-

pisas, atavismos, ni temores. Ambos coincidieron en lo significativos que son la libertad, el libre albedrío y el amor pleno en toda interacción para forjar un ser humano sano en su psique o conciencia. Críticos y objetivos, pugnaban porque la humanidad alcanzara un cambio en el plano sociocultural y político, dejando inercias y asumiendo su propio rescate en un crecimiento más pleno y digno. Ambos autores aplicaron esfuerzos significativos para comprender la realidad humana. Fromm ahonda en el complejo enigma de por qué y cómo afectan en el ser humano —y repercuten en el plano social— los procesos destructores de su identidad y conciencia, debido a experiencias adversas mal encauzadas, en una cadena de frustraciones vividas desde la infancia.

En este punto aparece el problema de la exclusión, del autoritarismo, de la imposición de estereotipos o roles que permean en la personalidad humana una ideología del dominio económico alienante.

Fromm conjunta distintas tesis, sobre todo provenientes de Freud y Marx, aunque sus resultados descartan el determinismo. Luego de investigar sobre el inconsciente, los impulsos biológicos o la represión de Freud, no coincide con la tesis de éste acerca de que el carácter está determinado por la biología. De igual modo, profundiza en la obra de Marx y descarta que las personas estén determinadas solamente por el aspecto social o sus sistemas económicos que, aunque importantes, para Fromm existe algo más implicado en la conciencia y concluye que pervive el libre albedrío, una característica primordial de la naturaleza humana.

El determinismo no engarzaba con la tesis de libertad y libre albedrío de Fromm. Con sustento teórico y empírico, en buen sentido, él animaba a las personas a trascender los determinismos no sólo de esos importantes sistemas teóricos, sino sobre todo, del conductismo y del innatismo por carecer de fundamento, por su simplismo y dogmatismo para legitimar el orden establecido. El conductismo desdeña la parte emotiva bajo un supuesto rigor cientifista; mientras que las ideas innatistas —acerca de la maldad humana y su afán autodestructor— sostenían que eran inherentes al ser humano.

Fromm analiza la novela de Herman Hesse, *El lobo estepario*, a manera de alegoría para ilustrar las implicaciones de vivir estigmatizado, alienado a un rol dentro de un proceso dialéctico entre la razón y la pasión buscando la identidad. El personaje central, ante el devenir de la vida, descubre que se ha construido una idea de sí mismo muy reducida, pues no sólo era razón y cuerpo,

sino toda una complejidad de facetas imbricadas. El personaje llega al final de este viaje de autoconocimiento sin lograr reconocerse y conciliar con todas las manifestaciones de su ser, por lo que es sometido al castigo de una gran risa por parte de todos los que trataron de mostrarle todas las caras que tenía.

Del mismo modo, Fromm refiere la famosa novela del semiólogo Umberto Eco, *El nombre de la rosa*, relato sobre un libro escondido en una vieja abadía medieval que envenenaba a quien lo hojeara. Ese libro era un texto prohibido; se supone que Aristóteles lo escribió después de su *Metafísica*; se trata de *El libro de la risa*, porque la risa y específicamente aquella que representa burlarse de sí mismo y de todo lo sagrado, implica un poder que coloca al hombre por encima de los dogmas religiosos y del mismo Dios. Por tanto, no era aceptable que alguien poseyera tal poder; pues el objetivo era tenerlos sometidos por la ignorancia y el miedo. Ésta es otra alegoría usada por Fromm para develar los mecanismos ideológicos de los cuales se vale el poder para perdurar.

Para Fromm, estigmatizar la labilidad humana como el *mal* nos aleja del conocimiento de nosotros mismos y nos conduce a tomarnos demasiado en serio. Reconocer nuestra labilidad y contingencia desmonta la seriedad y rigidez con la que nos juzgamos y juzgamos al otro; el liberarnos en una franca carcajada y ver en la labilidad del otro la nuestra propia inhibe la inclinación a la violencia e impide nuestra autodestrucción por el desarrollo tecnológico. “De no hacerlo, entonces sí estaríamos frente a una sola burla, funesta y definitiva”.<sup>39</sup>

## *Libertad*

La libertad es característica central de la naturaleza humana. Decía Fromm que los animales no están ocupados en su libertad; sus instintos se hacen cargo de todo. Las marmotas, por ejemplo, no necesitan un cursillo para decidir qué van a ser cuando sean mayores, seguirán siendo marmotas. Otra analogía de Fromm refiere el determinismo socio-económico de la sociedad tradicional de la Edad Media, en la cual, de la misma manera que las marmotas, pocas personas de esta etapa podían abstraerse de su destino; esa gran cadena del ser que les dice qué hacer. Básicamente, si su padre era un labrador, el sujeto sería labrador; si

<sup>39</sup> Erich Fromm, *Ética y psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

su padre era rey, él llegaría a serlo también; y si era una mujer, bueno, sólo existía un papel para la mujer.

“[...] En apariencia, la falta de libertad representada por el determinismo social o biológico hace parecer favorable la vida, como si tuviera una estructura, un significado, donde no hay dudas, no hay motivo para la búsqueda de un alma; los individuos simplemente se adaptan y nunca sufren una crisis de identidad [...]”.<sup>40</sup>

### *Hombre moderno*

En relación con la condición humana en nuestros días, Fromm afirma en su obra que el hombre actual se caracteriza por su pasividad y se identifica con los valores del mercado porque se ha transformado a sí mismo en un bien de consumo, y percibe su vida como un capital que debe ser invertido provechosamente, una paradoja sin significado real.

Para el hombre, el mundo no es más que una herramienta para calmar su apetito consumista. El éxito y el fracaso parten de la inversión, donde el valor humano radica en lo material, en el precio que pueda obtener por sus servicios y no en lo espiritual (como las cualidades del amor, su razón y capacidad artística). Es un esquema donde la autoestima en el hombre depende de factores externos y de sentirse triunfador con respecto al juicio de los demás. De ahí que viva pendiente de los otros y que su seguridad resida en su conformidad, al ser parte del rebaño. Es la clase de hombre que requiere la sociedad de consumo para funcionar, cooperando dócil y masivamente, consumiendo; sus gustos e individualidades están tan estandarizados que pueden ser fácilmente influidos y anticipados. Los hombres de la actualidad son guiados sin fuerza, conducidos sin líderes, impulsados sin ninguna meta propia.

La personalidad autómatas es signo de autoritarios escapando de su propia persecución a través de la jerarquía autoritaria, que al replegarse y refugiarse en la cultura de masas pasan inadvertidos entre la gente, sin necesidad de plantearse su libertad ni asumir responsabilidad, y sólo trabajan para satisfacer sus

<sup>40</sup> Gustavo Perednik, “Doble validez de Erich Fromm”, en María Santillana Acosta (coord.), *El Catoblepas, revista crítica del presente*, núm. 47, España, enero de 2006, p. 5.

deseos constantemente estimulados y dirigidos por la maquinaria económica. El hombre automatizado se enfrenta a una situación peligrosa al deteriorar su razón y aumentar su inteligencia instintiva y carecer de sabiduría para su existir. Fromm vislumbra al futuro hombre convertido en robot sin capacidad de rebelarse. De permanecer tal inercia, vaticina que dada la naturaleza del hombre, buscará destruir el mundo y destruirse a sí mismo, pues ya no será capaz de soportar el tedio de una vida carente de sentido, autenticidad y objetivos propios.

La creciente *estandarización* de los individuos con su paulatina sustitución del *yo* auténtico por las distintas funciones sociales asignadas y por la propensión al sometimiento voluntario de la propia individualidad, implica una enajenante vertiente de individualismo, aislamiento, alienación y perplejidad; por ello, la libertad es cada vez más difícil de lograr: “aun teniéndola nos inclinamos a huir de ella”.<sup>41</sup> En su libro *El miedo a la libertad*, Fromm intenta explicar los aspectos de la crisis de la civilización occidental relacionados con la libertad del hombre, crisis que se manifiesta en lo que Fromm denominó fascismo y su expresión sociocultural (estandarización de los individuos en las sociedades avanzadas). La evasión de la libertad provoca consecuencias en el hombre de la moderna sociedad industrial en el sentido de:

- Autoconciencia de insignificancia personal.
- Sensación de soledad moral.
- Resignación a sacrificar su propia vida en virtud de poderes externos o superiores.

Sin embargo, y como paradoja, para que una democracia subsista se requiere de autogobierno; es decir, de aptitudes para asumir decisiones racionales y superar el esquema de la tradición, la costumbre, el prestigio o la fuerza de una autoridad exterior, para fortalecer y expandir la personalidad de los individuos y se les reconozca como dueños de su voluntad y de un pensamiento auténtico.

Fromm describe distintas vías a través de las cuales escapamos de la libertad, por ejemplo:

<sup>41</sup> Erich Fromm, *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, 2003, pp. 17-35.

*Autoritarismo.* Evadir la libertad al fusionarnos con otros, volviéndonos parte de un sistema autoritario como en la sociedad de la Edad Media, lo que implica someterse al poder de los otros, volverse pasivo y complaciente. La otra es convertirse uno mismo en un autoritario. Cualquiera de las dos vertientes conforma una identidad separada. La versión extrema del autoritarismo es el masoquismo y su complemento, el sadismo; en ambos, los sujetos se sienten compelidos al rol asumido individualmente, de manera que el sádico con todo su aparente poder sobre el masoquista, no es libre de escoger sus acciones. Pero existen posturas menos extremas de autoritarismo. En muchas clases escolares, por ejemplo, hay un contrato implícito entre estudiantes y profesores: los estudiantes sin esforzarse por conformar su personalidad se muestran pasivos ante un profesor sujeto sólo a sus notas. Parece inocuo e incluso natural, pero de esta manera los estudiantes evitan asumir cualquier responsabilidad en su aprendizaje y el profesor puede evadirse de abordar cuestiones que son verdaderamente de interés en su campo.

*Destructividad.* Los autoritarios viven, en cierto sentido, una dolorosa existencia, al eliminarse a sí mismos: “¿si no existe un yo mismo, cómo algo puede hacerme daño?”, cuando el deseo destructor de una persona se ve bloqueado, entonces puede redirigirlo hacia adentro de sí mismo, la forma más obvia de auto destructividad es el suicidio, pero también muchas enfermedades como las adicciones o incluso la tendencia al placer estéril. Otros responden al dolor volviéndolo contra el mundo: si destruyo al mundo, “¿cómo puede hacerme daño?”. Es este escape de la libertad lo que da cuenta de la decadencia de la vida (brutalidad, vandalismo, humillación, crimen, terrorismo...). En ambos casos esta actitud puede deberse a una destructividad frustrada.

Si se parte del hecho de que la verdadera naturaleza de la humanidad es la libertad, cualquiera de estos escapes de ésta es una forma de alienación de nosotros mismos. Como lo dice Fromm:

[...] El hombre nace como una extrañeza de la naturaleza; siendo parte de ella y al mismo tiempo trascendiéndola. Él debe hallar principios de acción y de toma de decisiones que reemplacen a los principios instintivos. Debe tener un marco de orientación que le permita organizar una composición consistente del mundo como condición de acciones consistentes. Debe luchar no sólo contra los peligros de morir, pasar hambre y lesionarse, sino también de otro peligro específicamente humano: el de volverse loco.

En otras palabras, debe protegerse a sí mismo no sólo del peligro de perder su vida, sino de perder su mente [...].<sup>42</sup>

Si alcanzar la libertad individual resulta muy complejo y escabroso, lo es más lograr trascender a la libertad política: se pelea por la libertad (en el sentido político) y aun cuando se puede lograr, hay tendencia a ser conformistas o más bien irresponsables. Dice el autor: “¡Tenemos el voto, pero fallamos en su aplicación!”. Fromm se inclina mucho por la libertad política y a ejercerla asumiendo la responsabilidad que ello implica.

Otro ejemplo de Fromm es la *familia apartada*, cuya principal característica es su fría indiferencia, clásica en la burguesía (la clase comerciante), propia del norte de Europa y algunas regiones de Asia, donde los comerciantes han progresado. Los padres son muy exigentes con sus hijos, les inculcan estándares de vida muy pragmáticos. Se rigen por el castigo extremo y frío (“*por tu propio bien*”), o pueden retirar el afecto como castigo, con lo cual el niño se concentra en la noción de éxito particular. Este estilo puritano de familia defiende la huida destructiva de la libertad, lo cual es interiorizado y propulsa una forma de perfeccionismo viviendo según las reglas, a las que se considera incluso más importantes que las personas. Esto lo abordaré más adelante con las teorías de Alice Miller.

Otro tipo de familia apartada es la moderna, típica en la mayoría de los lugares más avanzados del mundo, de manera especial en Estados Unidos. La nueva idea es criar a los hijos como sus iguales, pero en el proceso de controlar sus emociones, los padres se vuelven bastante indiferentes. Ya no son, de hecho, verdaderos padres, sólo cohabitan con sus hijos. Los hijos, sin una auténtica guía adulta, se vuelcan en otras opciones en busca de sus valores. Ésta es para Fromm “¡la superficial y televisiva familia!”, donde al escapar de la libertad se cae en la inercia de una conformidad automática. Dicha situación es más palpable en la actualidad y los medios masivos de comunicación favorecen este esquema frío, individualista y pragmático. Habría que comprobar en qué grado y magnitud.

En relación con el niño, por lo general éste es vencido por la fuerza superior del adulto; una derrota que acarrea como consecuencia activar la tendencia a superar la derrota reproduciendo activamente lo que fue obligado a soportar

<sup>42</sup> *Ibid.*, p. 61.

pasivamente. Es decir, repite el rol de pegar cuando a él le pegaron, de mandar cuando tuvo que obedecer, en una palabra, de soportar y prohibir; sobre esto, dice Fromm:

[...] Los datos psicoanalíticos muestran ampliamente que las tendencias neuróticas y las peculiaridades sexuales, [...] suelen ser la consecuencia de esas primeras prohibiciones. Casi parece como si esta transformación compulsiva del papel pasivo en activo fuera un intento, aunque fracasado, de curar heridas todavía abiertas. Quizá la atracción general del pecado de hacer lo prohibido, tenga aquí su explicación. No sólo atrae lo no permisible sino también lo imposible. Al parecer, el hombre se siente profundamente atraído por los bordes naturales, personales y sociales de su existencia, como si quisiera echar una mirada más allá del angosto marco dentro del cual se ve obligado a existir.<sup>43</sup>

Pero existe otro tipo de familia, buena, sana y productiva, aquella donde los padres asumen la responsabilidad de enseñar a sus hijos a razonar en una atmósfera de amor. Crecer como parte de este tipo de familias permite al niño aprender a identificar y valorar su libertad y a tomar responsabilidades por sí mismo y actuar en beneficio de la sociedad.

Aunque Fromm generalmente hacía más énfasis en la familia, también consideró fundamental el ambiente social y cultural (como la escuela), que influye en el desarrollo de la personalidad durante la infancia.

Por otro lado, Fromm precisa el significado del llamado *inconsciente colectivo*, el cual, asumo, es una forma de enajenación al creer en *modo natural*, es decir, al convencernos de que la manera en que hacemos las cosas es la única, y tal comportamiento es asumido de manera tan incuestionable que se ha vuelto inconsciente (el inconsciente social). Por esta razón, en muchas ocasiones creemos que estamos actuando con base en nuestro propio juicio, pero sencillamente estamos siguiendo órdenes a las que estamos tan acostumbrados que ya no las notamos.

Fromm consideraba que nuestro inconsciente social se aprecia más cuando examinamos los sistemas económicos. De hecho, con ese sentido define distintos tipos de personalidad, los cuales llama *orientaciones* en términos económicos y las distintas formas de evitar su responsabilidad en la vida. El siguiente cuadro ilustra ese aspecto.

<sup>43</sup> *Op. cit.*, p. 240.



<i>Orientación</i>	<i>Sociedad</i>	<i>Familia</i>	<i>Escape de la libertad</i>
Receptiva	Sociedad campesina	Simbiótica (pasiva)	Autoritario (masoquista)
Explotadora	Sociedad aristocrática	Simbiótica (activa)	Autoritario (sádico)
Acaparadora	Sociedad burguesa	Apartada (puritana)	Perfeccionista a destructivo
De venta Consumista	Sociedad moderna	Apartada (infantil)	Conformista autómatas
Productiva	Socialismo comunitario humanista	Amorosa y razonable	Libertad y responsabilidad reconocida y aceptada.

Las orientaciones mencionadas, productivas y no productivas, sea en el modo de tenencia material o de ser, tienen un aspecto en común: todas constituyen un esfuerzo para vivir. Fromm creía que incluso el neurótico más miserable por lo menos está intentando adaptarse a la vida.

### *Origen del necrófilo*

El análisis de las pasiones humanas de Fromm dilucida la existencia dialéctica del hombre situado entre la realidad social (factores externos o sociales) y su dualidad subjetiva (factores internos), construyendo su personalidad. Las deformaciones de la personalidad (egoísmo, soberbia, codicia, masoquismo, violencia, sadismo, autoritarismo y el odio a la vida exacerbado en su grado máximo: la *necrofilia*), se adquieren desde la infancia.

Es decir, las condiciones sociales del mundo contemporáneo, tienden a fomentar la pasión necrófila como signo del progreso mercantil, la conquista de la naturaleza por la máquina, donde la persona viviente es sólo un apéndice, un objeto de la maquinaria. En ese contexto, el sujeto trata de compensar la falta de alegría que conlleva un sistema legado de frustraciones y neurosis, donde la humanidad no es el fin sino el objeto.<sup>44</sup>

[...] La persona sádica padece de impotencia del corazón, por la incapacidad de conmover al otro, de hacerse amar, y compensa esa impotencia con la pasión de tener poder sobre los demás [...] el grado en que se da en determinada persona es de gran impor-

<sup>44</sup> *Ibid.*, pp. 24-25.

tancia para toda su estructura de carácter y para ciertas formas de síntomas neuróticos. La persona tímida o inhibida, así como la que tiene tendencias obsesivas compulsivas, padece de un impedimento de este tipo de agresión. La tarea terapéutica es primeramente ayudar a la persona a darse cuenta del impedimento y después a entender cómo se formó, qué otros factores de su sistema de carácter y de su medio lo sustentan y corroboran [...] Tal vez el factor más importante que conduce a debilitar el carácter es la atmósfera autoritaria en la familia y la sociedad, donde la afirmación de sí mismo equivale a desobediencia, ataque, pecado. Para todas las formas irracionales y explotadoras (abusivas) de autoridad, la autoafirmación —la dedicación de uno a sus fines propios— es el mayor pecado, porque amenaza al poder de la autoridad; a la persona sujeta a ellas se le hace creer que los fines de la autoridad son realmente los suyos también, y que la obediencia es la mejor manera de realizarse uno.<sup>45</sup>

Un factor psicológico importante que favoreció la práctica bélica es el sentimiento hondamente arraigado de *respeto y terror a la autoridad*, legado de una *sociedad tradicional autoritaria*: el soldado se sentía obligado a obedecer a sus jefes, incluso le habían hecho creer que era una obligación moral y religiosa que valía incluso su vida. Años de horror en las trincheras valieron para que se convencieran por sí mismos de que sólo estaban siendo utilizados para una guerra que no tenía nada de defensiva. Hasta entonces se quebrantó la actitud de obediencia en gran parte del ejército.

Existen otras motivaciones o factores emocionales difíciles de definir que favorecieron la guerra y no tienen que ver con la agresión: el hecho de que la guerra es excitante, aun con el riesgo para la vida que implica o los sufrimientos que acarrea. Para la persona que vive una vida corriente y tediosa, sin aventuras, la disposición para la guerra es una oportunidad de romper con ese tedio y rutina.

Fromm explica además, que la guerra invierte todos los valores: puede fomentar impulsos humanos altruistas y solidarios, sin medrar el egoísmo y la competencia que la vida en tiempos de paz conlleva. Además de que la guerra es una forma de resistencia indirecta a la injusticia y desigualdad, una oportunidad de satisfacer carencias materiales por la pobreza en que se vive.

Al estudiar las agresiones del hombre a lo largo de la historia, Fromm constató que entre más civilizada es la sociedad, presenta mayor tendencia hacia la guerra, como lo ilustró en la siguiente tabla:

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 200.

Años	Número de batallas
1480-1499	9
1500-1599	87
1600-1699	239
1700-1799	781
1800-1899	651
1900-1940	892 <sup>46</sup>

Esta tabla constata la gran paradoja entre el mundo civilizado y el hombre evolucionado, la tendencia a la violencia que representan la guerra y la confrontación, ajena al principio de supervivencia que regía en épocas artesanales, y más orientada a fines de exterminio y poder egoísta.

Para Fromm, el hombre se caracteriza no sólo por atributos físicos, sino también psíquicos. Con esto, reconoció el aporte de Darwin: La capacidad de raciocinio nos distingue del instinto animal irreflexivo. Aunque la inteligencia del animal conduce a la curiosidad, a imitar, a poner atención e incluso a tener memoria e imaginación; el hombre ha logrado aplicarla en forma más compleja y en grado elevado, mejorando su adaptación en modo más racional, al tomar conciencia de sí mismo y de su capacidad de reflexión acerca del tiempo y el espacio a lo largo de su vida (historia); así como de hacer abstracción mental, de crear simbolismos hasta desarrollar su capacidad comunicativa por medio del lenguaje; incluso desarrolló el sentido de lo bello, moral, ético; como dice Fromm, es un animal cultural y social.

Del estudio de la relación de los sistemas políticos totalitarios y las religiones monoteístas, Fromm aseguró que se ha educado a los individuos para la obediencia ciega a la autoridad superior, anteponiendo las normas a la razón, sin posibilidad de disentir.

La principal inquietud de Fromm está representada por su afán de evitar que se repita el doloroso trance de la guerra;<sup>47</sup> en este sentido, apuntala toda la caracterología de sus teorías para dar cuenta de cómo el hombre se decanta a lo largo de su vida entre la biofilia y la necrofilia. Son dos síndromes: el de *crecimiento* (amor a la vida, a la independencia, a la superación del narcisismo) y el

<sup>46</sup> *Op. cit.*, p. 220.

<sup>47</sup> Erich Fromm, *Anatomía de la destructividad humana*, México, Siglo XXI, 1983.

de decadencia (amor a la muerte, a la fijación simbiótico incestuosa). También destaca la inclinación humana al autosacrificio, una dualidad entre la condición de lobo y cordero. Al dilucidar qué prevalece más, concluye que el hombre alberga toda esa dualidad; aunque destaca el pasivo, porque según Fromm, predomina más en el ser humano el síndrome del cordero.

### *Maldad*

Fromm desarrolló un amplio estudio de la personalidad de Hitler, un necrófilo consumado. Entre sus conclusiones considera importante resaltar que los intereses económicos y las ambiciones de los dirigentes políticos, militares e industriales de ambos bandos motivaron la Primera Guerra Mundial, de donde emerge la hegemonía económica de Europa occidental y territorios del este, también objetivos de Hitler, cuya política exterior fue en lo esencial la continuación del gobierno imperial. Al inicio el entusiasmo popular a favor de la guerra era nulo; pese a varios años de intenso adoctrinamiento militarista, Hitler se vio obligado a montar un ataque fingido para despertar el sentido de defensa. Fromm estudió la personalidad malévola, no solamente aquella que sencillamente era estúpida, que estaba mal guiada o enferma, sino aquella con total conciencia de maldad en sus actos, como el caso de Hitler, la muestra más maligna de narcisismo extremo que llega a generar el ansia de aniquilar a los demás, como signo del fenómeno “si nadie existe fuera de mí, no tengo que relacionarme con ellos ni temer a los demás”. Así, el hecho de destruir al mundo, impide que éste lo aplaste.

Esta es una muestra de la conformación de la personalidad necrófila de Hitler, Fromm dice que su infancia —salvo la dependencia enfermiza hacia su madre y su sobreprotección— no fue traumática en el seno familiar. Lo mismo para la escuela, debido a su antecedente de posición social considerable, donde los maestros autoritarios no lo perturbaban, pese a que no era buen estudiante; tampoco tuvo un padre autoritario (aunque Alice Miller, más adelante, afirma lo contrario). Las investigaciones de Fromm consideran que fueron otras frustraciones las que exacerbaban su inclinación belicista, comodina, mustia y manipuladora ya desde la infancia: el rechazo de la Academia de las Artes para admitirlo como estudiante de pintura, así como la derrota de Alemania en

la Primera Guerra Mundial por militares rusos judíos, además de su ideología reaccionaria y conservadora, su oportunismo arribista y demagógico, su atracción pasional a todo signo de muerte, destrucción o podredumbre.

Los resultados de Fromm identifican el posible origen de esta personalidad: algún tipo de influencia genética que le impide sentir o responder a los afectos, o factores como la represión sexual y el autoritarismo, aunado a las frustraciones que la dejan inmersa en rabia y dolor, o una madre necrófila, y que el niño no haya recibido amor de nadie. Es probable que la conjunción de todos estos factores favorezcan la conducta necrófila.

### *La complejidad del dilema existencial*

Conformar la estructura del carácter requiere, además de los aspectos de amor y respeto, de la capacidad *crítica y racional* que contravenga la inteligencia instintiva, para de esta manera, poder emerger de las vicisitudes de la vida más fortalecido, con una personalidad armónica con el sujeto mismo y con su entorno. Para Fromm, la agresividad (constructiva o destructiva) constituye una lucha concomitante entre el instinto y la personalidad ; es decir, entre los impulsos arraigados en las necesidades fisiológicas y las pasiones específicamente humanas arraigadas en el carácter —al que Fromm define como un sistema relativamente permanente de todos los afanes no instintivos, mediante los cuales el hombre se relaciona con el mundo humano y el natural, que viene a ser el sustituto humano del instinto animal. La agresividad es una respuesta a las *necesidades existenciales* radicadas a su vez en las condiciones mismas de la existencia humana. En concreto, los instintos son soluciones a las necesidades fisiológicas del hombre, mientras que las pasiones están condicionadas por el carácter como soluciones a sus necesidades existenciales. Dice Fromm:

[...] El hombre necesita no sólo un sistema de orientación o enfoque sino también objetos de devoción, que se conviertan en necesidad vital para su equilibrio emocional; cualquiera que sea (valores, ideales, ancestros, padres, la tierra, la patria chica, la nación, la clase, la religión o cualquier otro fenómeno que le parezca sagrado, incluso las costumbres, porque simbolizan los valores establecidos). El individuo —o el grupo— reacciona

a un ataque contra lo que considera *sagrado* con la misma agresividad y rabia como si se tratara de un ataque contra su vida.<sup>48</sup>

Inquieto por definir y analizar la naturaleza humana y su inclinación a dejarse dominar por el instinto, Fromm estudia el proceso evolutivo con un enfoque más global. Aunque es controvertido el tema de la índole de los instintos, generalmente se acepta que entre más avanza el animal en la fase evolutiva, más disminuye el comportamiento estereotipado, determinado y programado filogenéticamente. Es decir, se reduce el comportamiento instintivo. La tendencia evolutiva animal muestra el desarrollo del cerebro, y aún más, la estructura cerebral del hombre es mayor y más compleja que la de los animales, incluso en el número de conexiones neuronales. Todos estos datos apoyan la teoría de Fromm sobre la evolución del hombre, al punto de dilucidar que la determinación instintiva (entendida como pulsión orgánica, sin excluir el aprendizaje), había llegado al mínimo y el desarrollo del cerebro al máximo.

Pero aun con todo ello, no existe un programa hereditario que le indique al hombre cómo decidir en forma acertada y, a pesar de esto, su vida depende de ello. Tal carencia del instinto, dice Fromm, pudiera ser compensada por el intelecto, pero éste tiende a ser débil e inseguro al dejarse avasallar fácilmente por el deseo y la pasión.<sup>49</sup> El *intelecto* por sí mismo es insuficiente, representa sólo inteligencia instrumental para satisfacer necesidades inmediatas. El hombre es más que eso, dice Fromm: es *conciencia* de sí, *razón* e *imaginación*; con el inconveniente de que ello conduce a su inarmonía existencial y conlleva una gran carga de angustia y neurosis, una dicotomía o escisión del hombre, su contradicción existencial. Tal conciencia de sí mismo lo hace más vulnerable al entender su falta de poder y las limitaciones en su vida, así como representa un dilema existencial que lo agobia, al no poderse librar de su mente y tampoco de su cuerpo. El estudio de Fromm sobre las depresiones y el aburrimiento develó que la sensación de estar condenado a la *impotencia vital* es una de las sensaciones más dolorosas, casi intolerable, y el hombre hará lo imposible por sobreponerse a ella ya sea en sentido productivo o destructivo, con evasivas (droga, crueldad, asesinato). Esta complejidad existencial pervive además en un mundo excluyente, pragmático y

<sup>48</sup> *Ibid.*, p. 203.

<sup>49</sup> *Op. cit.*, pp. 229-231.

mecanizado de forma muy desalentadora y mermando su necesidad de interiorización que le ayude a conocerse, rescatarse, humanizarse y tomar conciencia como individuo y ser social.

### *Opciones*

La gran angustia existencial, el ser arrancado de su medio natural (del vientre materno y de la naturaleza), el estar consciente del bien y del mal y el tomar conciencia de sí, sitúa al hombre ante el gran dilema de asumir su responsabilidad y su libertad; ante un mundo que antepone la tecnología y el valor del mercado, esto es muy desolador para el alma.

Esta contradicción existencial obliga a una constante búsqueda de equilibrio, pero dice Fromm: “notoriamente la humanidad ha sabido salir con bien en la historia”. La escisión existencial del hombre, refiere Fromm, sería intolerable si no fuera por su capacidad de establecer dentro de sí un sentido de unidad consigo mismo y con el resto del mundo natural y humano. En su empeño, el hombre ha optado por distintos medios: asumir una actitud evasiva anestesiando su conciencia, *olvidarse de sí*, provocando estados de trance o éxtasis (drogas, orgías sexuales, ayunos, danza, cultos), o subordinar su energía a una pasión hasta consumirlo todo, incluso a él mismo (poder, fama o propiedad),<sup>50</sup> aunque todo ello lo aleje de sí y de los demás.

Esas consideraciones llevan a Fromm a la hipótesis para definir la esencia de la naturaleza humana, no en función de una cualidad específica (amor, odio, el bien o el mal), sino en función de las contradicciones fundamentales de la existencia humana, radicadas en toda esa dicotomía entre la tendencia biológica de los instintos faltantes (por su mismo proceso evolutivo) y la conciencia de sí mismo. Satisfacer tanto su necesidad existencial como su carácter varía en cada individuo conforme a las diferencias de su condición social, por lo que puede manifestarse en las *pasiones* (amor, ternura, su afán de justicia, de independencia, de sinceridad, y su contraparte: el odio, el sadismo, el masoquismo, la destructividad, el narcisismo). Esta diferenciación de la personalidad del ser humano depende también de la disposición genética de su carácter.

<sup>50</sup> *Op. cit.*, p. 238.

Desde siempre, toda esta imbricación de la condición humana y su esfuerzo por dilucidar entre la verdad y su identidad se refleja en su manifestación en el culto y el ritual (como lo demostró el descubrimiento del *hombre de Pekín*) y es signo de que independientemente de las etapas evolutivas, la humanidad no ha buscado tan sólo su satisfacción material. Este fenómeno representa una categoría humana que forma parte del inconsciente y que Fromm llamó “experiencia humana primaria” y es la base de su situación existencial, razón por la cual considera que ésta es común a todos los hombres y no representa únicamente una herencia racial o cultural endémica. Es decir, la expresión del sentimiento del hombre reflejada en su mente y en su acción manifestada en su cultura y en su arte, es universal, algo que la psicología no considera, dice Fromm, salvo el psicoanálisis y las artes (el enfoque sociocultural de Vigotski lo contempla a manera de cultura). Se trata del proceso liberador de interiorización, base de la formación del *superego*, por medio del cual el ser humano trata de trascender.

Por ello, para el desarrollo humano es importante la *estimulación social y perceptual* del niño, reflejada en el cerebro; a fin de evitar un *déficit en las relaciones emocionales y sociales, manifestada en el lenguaje, el pensamiento abstracto y el control interno*.

Es el complejo proceso de la subjetividad humana, que amplía J. Jung, quien considera que el *mito* constituye la clave para entender lo inconsciente. La religión —liberadora— puede ayudar a crear un vínculo con el alma y también un aspecto psicológico considerable; este tipo de experiencia religiosa puede ser un instrumento adecuado para llegar al fondo de uno mismo. Un proceso de interiorización que alcanza un estado de conciencia y espiritualidad que deja una sensación de paz, sabiduría y fortaleza, es trascender a un estado de armonía consigo mismo y con su entorno.

La historia da cuenta de cómo grandes profetas, sobre todo en las culturas de oriente (Buda, Mahoma, Jesús, o el mismo Gandhi, entre otros), con sus anhelos reivindicadores de la humanidad: justicia, dignidad, libertad, paz y salud para enaltecer el alma, ejemplifican este estado elevado del hombre. ¿Qué es la religión?, se preguntó Jung; levantar la tierra hasta conocerse a sí mismo, hasta que el alma pura conozca su verdad (sin dogmas ni prejuicios). Es un profundo proceso que además puede explicar por qué algunos hombres religiosos (yo los llamaría sabios), son más alegres y fuertes: desde el punto de vista psicoló-



gico, es peculiar en estos personajes su especial alegría y su entrega por salvar al pueblo de la ignorancia, la tiranía y el salvajismo. El servicio y sacrificio de los profetas para liberar al hombre es lo más elevado y admirable. Para el psicólogo William James, en cada religión puede encontrarse un tipo de dignidad, sinceridad, alegría, cariño y sacrificio en forma de autenticidad; alejada del individualismo, fanatismo, o dogmatismo manipulados y cooptados por mentes que nada tienen de religiosas.

Tanto Jung como Fromm se refieren a la religión —que desde tiempos ancestrales ha ayudado al ser humano a encontrarse a sí mismo— como una herramienta psicológica que conduce a un estado de conciencia elevado, bajo un proceso de liberación donde el hombre encuentra armonía consigo mismo, con sus iguales y con la naturaleza a través del lenguaje universal: el amor pleno.

Para sentirse seguro, capaz de efectuar y de ser, es necesario que el hombre aprenda a vivir de manera natural, a construir para sí y su medio; tratar de hacerse plenamente humano, ése es el concepto de unidad más revolucionario de la evolución psíquica. Además, representa una opción a la *escisión existencial* del hombre cosificado en la actual sociedad, para evitar la frustración y la compensación de ésta por la vía del ejercicio de poder sobre los demás. Así, paralelamente a la búsqueda de libertad, se conforman las condiciones para incentivar el amor a la vida, única fuerza capaz de vencer al amor a la muerte. Es alentador que Fromm haya concluido que no existe determinismo de ningún tipo, por el contrario, hay libre albedrío.

De todo esto, me parece que Fromm quería ahondar fundamentalmente en la certeza de que aún con todo el embate, el hombre puede rescatar su plena interiorización y *humanizarse*. El psicoanálisis también favorece el conocimiento de uno mismo, al suprimir la resistencia al conocimiento del inconsciente, y reducir la dificultad de pasar de la mente consciente a las profundidades de la esencia. Ayuda a comprender al ser humano total, sus necesidades existenciales y la manera como responde a ellas. Todo lo anterior refleja la necesidad humana de formarse un marco ideológico o estructura orientadora, además de una meta para actuar. Es entonces cuando aparece el problema de la formación o deformación educativa desde la infancia, como simiente para la estructura psíquica del *yo*.

Es toda una disyuntiva humana: persistir en su ansia del regreso al origen, al costo de depender simbólicamente de artificios o sustitutos (madre, tierra,

naturaleza, dios, nación, poder), o hallar nuevas raíces en el mundo y experimentar la hermandad del hombre, liberado del poder egoísta del pasado. Es decir, el hombre al ser consciente de estar separado, por salud mental, necesita nuevos vínculos con el prójimo, a través del arte de *amar* —lo cual requiere un conocimiento y esfuerzo—: *Sólo con fuertes lazos afectivos con el mundo terminará su aislamiento y su desorientación, que podrían conducirlo a la locura.*

Es verdad que para Fromm es muy importante el amor pleno para contrarrestar la decadencia enfermiza de la humanidad y poder rescatarse; al respecto, dice:

¿Qué alternativa hay entre la guerra y el robotismo? [...] Dad las riendas a la humanidad para que maneje las cosas. Es otra manera de expresar que el hombre debe superar la enajenación, que lo convierte en un impotente e irracional adorador de ídolos. En la esfera psicológica eso significa que debe vencer las actitudes pasivas y orientadas mercantilmente que ahora lo dominan, y elegir en cambio una senda madura y productiva. Debe volver a adquirir un sentimiento de ser él mismo; debe ser capaz de amar y de convertir su trabajo en una actividad concreta y llena de significado. Debe emerger de una orientación materialista y alcanzar un nivel en donde los valores espirituales —amor, verdad y justicia— se conviertan realmente en algo de importancia esencial. Pero cualquier tentativa de cambiar sólo una sección de la vida, la humana o la espiritual, está condenada al fracaso. En verdad, el progreso que tiene lugar en una sola esfera atenta contra el progreso en todas las otras esferas. El Evangelio, preocupado únicamente por la salvación espiritual, condujo al establecimiento de la Iglesia católica romana; la Revolución francesa, interesada exclusivamente en la reforma política, trajo a Robespierre y Napoleón; el socialismo, en la medida en que sólo se propuso el cambio económico, dio a luz al stalinismo. Por ello, Fromm propone el *principio del cambio simultáneo* en todas las esferas de la vida: económico y político necesario para vencer el hecho psicológico de la enajenación.<sup>51</sup>

Fromm propone, a su vez, aprovechar el progreso tecnológico pero darle proporciones humanas y descentralizarlo. En la esfera política, plantea lograr una democracia efectiva creando núcleos discursivos que estén bien informados (algo similar al análisis crítico de la realidad para su transformación en la comunidad, propuesto por Freire) para el renacimiento cultural, combinada con

<sup>51</sup> Erich Fromm, *La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea*, México, Paidós, 1989, pp. 14-15.

la educación del trabajo para los jóvenes, la educación para los adultos y un nuevo sistema de arte popular en un proceso de subjetivación.

Como gran visionario, Fromm identificó con claridad los requisitos necesarios para conseguir la evolución social e individual del hombre y, como primera condición, refiere las bases materiales que provean una vida digna para todos sin la dominación de un grupo, es decir, sin clases dominantes, para devolver al hombre su plena libertad sin formas de poder explotador. Habla sobre un sistema productivo de propiedad y consumo diferente, una transformación radical en lo político y social que repercutiría en toda relación humana (familia, educación, religión, relaciones entre individuos en el trabajo y el ocio).

Lograr cambiar las condiciones materiales no es algo inmediato, ni es una tarea fácil, se necesita del más alto grado de participación activa y responsable de cada sujeto en su papel ciudadano, para dejar atrás la anomia y degradación social. El hombre debe lograr vencer la enajenación por sí mismo, las actitudes pasivas, orientadas mercantilmente, y elegir una senda madura y productiva; así como esforzarse por volver a adquirir el sentimiento de ser él mismo. De esto resultaría una solución más racional y realista a las utopías, aduce Fromm, que serviría al programa biológico básico del hombre: la conservación y el desarrollo en lo individual y como especie humana, reponiendo al hombre su papel supremo en la sociedad, para que él mismo sea el fin y no un objeto mercantil.<sup>52</sup>

### *Estímulos y valores alternos ante un mundo represor*

Para el desarrollo humano la labor creadora conforma un *estímulo activo y productivo* que alienta a descubrir aspectos nuevos, el despertar humano que incrementa la conciencia. De esta manera, el docente que alcanza a ir más allá del aprendizaje académico motiva a la interacción con el entorno natural e individual para evitar caer en el tedio o rutina, razón por la cual Fromm propone estar en constante cambio, lo cual hace más eficaz y excitante el estímulo. En contraste, los *estímulos simples* que transmiten los medios masivos de comunicación sólo invitan a la respuesta inmediata y pasiva. El temor, la pereza o la

<sup>52</sup> *Ibid.*, pp. 221-222.

pasividad son factores inhibidores del estímulo al bloquear la capacidad de respuesta. El estímulo activo necesita acompañarse de una *estimulación afectiva* e implica considerar aspectos como: la susceptibilidad, la emotividad y la capacidad de reacción humana. Una persona vivaz, al crear sus propios estímulos, no requiere injerencia exterior para ser activada. Los niños de hasta 5 años de edad son muy activos y productivos al fabricar sus propios estímulos por creatividad propia; después de esa edad son más dóciles, pasivos y menos espontáneos, dice Fromm,<sup>53</sup> por ello, requieren más estimulación en lugar de represión en la edad temprana. El proceso cognoscitivo implica, además ir de lo superficial a lo profundo del fenómeno, buscar sus causas, desde las ideas engañosas hasta los hechos escuetos.

El estímulo activo fortalece el conocimiento de sí mismo, mientras que la necesaria *agresión auto-afirmativa* (para Fromm es la capacidad de respuesta ante una amenaza al interés vital) ayuda a evitar afectación en el carácter, la formación de lo que Fromm denomina la *ineptitud vital*, una situación de pobreza psíquica. Contrario a ello, dentro de un esquema autoritario y represivo se acumula tal neurosis en la víctima que ésta, vulnerable, con miedo y frustración, es presa de una atmósfera de tristeza que la embota, tal es el caso de la infancia afectada.

Generalmente, cuando la persona no ha crecido tiende más a excitarse con estímulos simples por pasiones que radican en el instinto (enojo, rabia, crueldad o afán destructor), que por pasiones radicadas en el *carácter* (característica humana): amor, solidaridad, justicia, razón e interés activo, manifestaciones del *carácter productivo* que conforman el *síndrome favorecedor de la vida*. Lo primero no requiere ningún esfuerzo, como tener paciencia, disciplina, concentración, resistir frustraciones, aprender, ejercer el pensamiento crítico para superar el propio narcisismo y voracidad. Sin embargo, el *libre albedrío* es una facultad humana útil para dirigir su razón, su propio desarrollo y la forma de su cultura y una posibilidad de cambiar el curso de la evolución humana, debido a que el cerebro tiene capacidad de memoria, de aprender, de comunicarse, de imaginar, de crear y de tener conciencia de sí.<sup>54</sup>

Al parecer, Fromm comprueba que además de estas cualidades, la *empatía*, el *amor* la *cooperación*, la *fe*, la *confianza mutua* y el *altruismo* son inheren-

<sup>53</sup> *Op. cit.*, p. 245.

<sup>54</sup> *Op. cit.*, p. 259.

tes al sistema nervioso y cerebral; pueden ser propulsadas por satisfacciones internas, originando un despertar lleno de vida, de una salud alegre, vigorosa y reposada, dice Fromm: “acompañan con deleite a los valores conferidos genéticamente y los adquiridos socialmente”. Aunado a ello, la disposición a la curiosidad, la búsqueda de la verdad, la libertad individual y colectiva, provocan placer y satisfacción, permitiendo al humano aguantar privaciones increíbles y apearse a la vida, a creencias que lo llevan a superar los avatares cotidianos. La suma de todas estas virtudes posibilita una comunicación auténtica (*empatía*) y presupone una experiencia compartida entre el *yo* y el *tú*.

En suma, todas estas tendencias superiores son factores comprobados que favorecen el crecimiento del cerebro y enriquecen el carácter, aunque a lo largo de los cambios históricos sucumban ante condiciones sociales inhumanas (vida sin plenitud espiritual ni material, carente de alimentación, de ejercicio y cariño) y las personas las padezcan con angustia extrema. Cuando no existen condiciones óptimas para ello, no existe posibilidad de crecimiento armónico, lo que constituye una gran paradoja del mundo moderno en relación al hombre primitivo, cazador, recolector y los primeros agricultores, que vivían en un medio relativamente bien equilibrado, el cual engendró en ellos pasiones constructivas y no destructivas, afirma Fromm en sus hipótesis.

Acerca de las pautas sociales de conducta (*ganarse el pan, ser buen ciudadano, consumir bienes y placeres*), para la gran mayoría éstas operan en el nivel consciente y no implican adquirir un sentido genuino ni significativo que compense la ausencia de interioridad o compenetración interna.

Por su parte, Alice Miller —cuyas teorías abordé en lo relativo al sustento pedagógico—, estudió sobre la personalidad de Hitler y el fenómeno del fascismo, y afirmó que el dictador sí tuvo una infancia vapuleada por su padre ante la pasividad medrosa de su madre. Miller investigó retrospectivamente a Hitler y documentó cómo la influencia autoritaria y represora de la devastadora *pedagogía negra* de la época (no sólo en la educación formal, sino en la familia) permeó en toda la sociedad desde la infancia e impuso un respeto irracional hacia la autoridad. Esa influencia, en el mejor de los casos, sirvió para ocultar verdades de la realidad provocando serias neurosis a causa de lo que denominó una *ira no vivida*, al haber sido reprimida. Esa ira no se desvanece, busca descargarse en la adultez transformada en odio más o menos consciente contra el propio *yo* o contra otras personas sustitutivas (Hitler con los judíos, por ejem-

plo); porque en general, el infante maltratado no logra objetivar ni exteriorizar en forma directa ese sentimiento, sino a través de distintos artífices. En su libro *Mi lucha*, Hitler se refería indirectamente a un niño de tres años, quien era víctima del maltrato del padre. Miller se basa en otras investigaciones y testimonios que evidencian la personalidad enferma y llena de odio del líder fascista. Ante tal revelación, la autora coincide con Fromm en la necesidad del desarrollo pleno, de cariño y comprensión, de la empatía como proceso dialogístico y dialéctico de retroalimentación mutua. Miller propone además terapias para que el paciente exteriorice resentimientos.

### 3.3. Nivel sociocultural

Para enmarcar el nivel sociológico, considero fundamental entender la educación no como un universo neutro, autónomo y natural, sino como un espacio dentro del sistema social que tiene asignado el papel reproductor de las condiciones que se dan en el aspecto sociológico.

Con el argumento anterior trato de mostrar cómo el proceso psicológico del sujeto que afecta a su conciencia parte del contexto social, pero también se encuentra inmerso en el aspecto sociocultural, en la cotidianidad.

En la dimensión cognitiva como función del *yo* en las teorías de Batjín y Vigotski,<sup>55</sup> el segundo se centra en los procesos cognitivos (conocimiento); Batjín prioriza el signo verbal de la palabra como elemento más específico en la comunicación semiótico-ideológica, vinculada al comportamiento humano. Ambos investigadores dilucidan cómo funciona el sistema debido a la existencia del lenguaje, donde la palabra es el medio primordial de la conciencia, y está presente en todo acto consciente. En el lenguaje no hablado, los signos no verbales del proceso comunicativo (gesto, entonación, mirada, acciones) determinan su sentido.

Agrega Batjín que el proceso comunicativo funciona con base en la realidad social objetiva sustentada en su ideología e influye en la interacción con el lenguaje interior. La ideología es parte de un signo no verbal que se aprende en el

<sup>55</sup> Adriana Silvestri y Guillermo Blanck, *Batjín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1993.

medio social que interioriza y construye la conciencia a través de la motivación e influencia de ésta en el proceso psicológico. El lenguaje tiene una realidad psicológica innegable en la conciencia del ser.

Es decir, es un proceso del pensamiento en el que el sujeto interactúa en un contexto sociocultural y participa con otras prácticas establecidas social y culturalmente, hasta lograr procesos psicológicos superiores que van conformando su conciencia. Se trata de la postura dialéctica contextual de Vigotski, en la que habla de la influencia del medio sociocultural en el desarrollo del psiquismo (conciencia). Toda la función psicológica parte de las relaciones de orden social interiorizadas, base de la estructura social de la personalidad.

No es posible la existencia y comprensión del ser humano desligado de su entorno natural y socio-histórico-cultural. Es una relación interactiva en la que el sujeto concreto produce y reproduce la realidad social, al tiempo que es producido y reproducido históricamente en ella. El concepto *personalidad* es un sistema contenido en el medio socio-cultural, formando una estructura interior.

Vigotski<sup>56</sup> refiere:

...un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero, entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos. La internalización de las formas culturales de conducta implica reconstruir la actividad psicológica con base en operaciones a través de signos, [el lenguaje] es el rasgo distintivo de la psicología humana, la base del salto cualitativo de la psicología animal a la humana,<sup>57</sup>

en el entendido de que el lenguaje incluye no sólo el aspecto oral, sino también el de las actitudes.

Humberto Maturana<sup>58</sup> ha desarrollado una profunda visión interactiva dialéctica y socio-cultural que coincide con Vigotski, pero añade el concepto de amor

<sup>56</sup> L. S. Vigotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1988.

<sup>57</sup> *Ibid.*, p. 94.

<sup>58</sup> Maturana, Humberto "Biología del fenómeno social", en Osorio, J. Weinstein, *La fuerza del arco-iris*, CEAAL, Santiago, 1988, pp.79-88.

en congruencia con la ética como el fundamento toral para dar la pauta a una auténtica interacción humana y transformadora para el desarrollo de la conciencia social, que influirá en forma favorable sobre la realidad social (momento histórico). Él afirma:

[...] Los problemas sociales son siempre culturales, porque tienen que ver con los mundos que construimos en la convivencia. Por esto, la solución de cualquier problema pertenece al dominio de la ética [...] La guerra no llega, la hacemos, y la miseria no es un accidente histórico, es obra nuestra porque queremos un mundo con las ventajas antisociales que trae consigo la justificación ideológica de la acumulación de riqueza, mediante la generación de servidumbre bajo el pretexto de eficacia productiva. Es la sociedad, su estructura socio-cultural e histórica la que otorga coherencia, sentido y dirección a las acciones grupales y personales; a la vez, éstas van constituyendo y construyendo el mundo y la cultura y, lo que decía Marx, la conciencia.<sup>59</sup>

La interrelación entre individuo y sociedad es una condición dialéctica de su conexión y mutua interdependencia, por lo cual para comprender una personalidad concreta es necesario situarla, como decía Paulo Freire, en la específica estructura social-económica y cultural en la cual está inserta. A su vez, para interpretar adecuadamente las circunstancias socio-culturales es necesario considerar la dinámica interrelacional de grupos y personas, ya que éstos tienen participación activa y creativa en su construcción y configuración histórica. Es decir, en el proceso de conformación de la personalidad son importantes las relaciones humanas (sociales), la comunicación y el lenguaje; el individuo va interiorizando las normas y reglas institucionalizadas por medio de la presencia e influencia de los demás.

Por otro lado, a manera de ejemplo, hay una investigación<sup>60</sup> sobre marginalidad y discriminación que aborda el fenómeno de la *diglosia*, resultado de una multiculturalidad que dificulta la interacción social, incluso en el mismo salón de clases; una de las esferas afectadas es la del lenguaje, entendido como un elemento socialmente integrador y de convivencia. El hecho analizado durante

<sup>59</sup> *Ibid.*, p. 79.

<sup>60</sup> José María Roa, "Rendimiento escolar y situación diglósica en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, España, Consulado del Campus de Cartuja, 2006, en: <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>



la investigación acontece en un poblado español con una población europeo-cristiana mayoritaria y otra minoritaria de origen judeo-hebraico, hindú-brahmanista, árabe-musulmana y gitano-cristiana. Este bilingüismo musulmán de Ceuta, en términos lingüísticos, se denomina medio *diglósico*, que resulta de la coexistencia de dos lenguas y ocasiona un desequilibrio social al favorecerse a una de ellas, la más fuerte, la española.

La población árabe-musulmana, dentro de esas minorías, conforma una mayoría. Su origen es marroquí y posee un alto índice de analfabetismo y de natalidad, su religión es islámica, el estatus socioeconómico y cultural es bajo y enfrenta graves problemas de integración por la falta de comunicación. Esta minoría desfavorecida se ve obligada a adoptar una cultura y lengua distintas.

El *Diccionario de las ciencias de la educación* refiere la diglosia como la situación en la que conviven dos lenguas con diferente nivel de prestigio social, de tal manera que una de ellas es empleada por las instituciones, la Iglesia y la escuela, es la que se considera *culta*, mientras que la otra es sólo de uso en el ámbito familiar y laboral; en algunos casos ésta es menospreciada por considerarsele *inculta*.

El lenguaje es empleado por las personas para comunicarse, sirve para transmitir pensamientos, sentimientos, ideas, ideologías, descubrimientos; pero sobre todo, es una herramienta que ayuda a pensar, supone una forma de entender la vida, de captar lo que vemos y escuchamos. Así, a la distancia cultural respecto a los modelos dominantes de la sociedad escolar, se añade la distancia social respecto de los roles sociales establecidos como superiores. El esquema marginal cotidiano y un ambiente lingüístico desconocido para el niño, conforman gran desventaja en su nivel de competencia lingüística, cognitiva y cultural, que lo hace sentir inseguro e incapaz (favorece baja autoestima, inadaptación, etcétera).

Otro autor enfoca el problema de la marginación o el estigma develando cuestiones relevantes sobre dicha conducta, como el cómo, el por qué, el para qué; me refiero a José Tamarit.<sup>61</sup> Su artículo acerca del concepto de autonomía de la práctica docente aborda cuestiones de la problemática pedagógica:

<sup>61</sup> José Tamarit, "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela", *Psicología y sociedad*, núm. 22-23, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1994, pp. 17-32.

*reproducción, rol docente, educación pública, educación popular*, entre otros; lo que el enfoque sociológico de la educación denominaría condicionamientos y determinaciones objetivas y subjetivas. Pero el autor centra su análisis en la parte objetiva, con un esbozo de la parte subjetiva de la conciencia del ser.

Devela cómo el trabajo docente se limita a nivel institucional y se impone el currículum oficial o el currículum oculto, herramientas del poder que implican mensajes subliminales manejados en forma *natural* y trastocan la conciencia del ser.

Este autor refiere que R. Williams confirma que la autonomía en la práctica se da en forma muy diferenciada y parte de la estructura política y económica. Por ello, se hace necesario contextualizar el momento histórico coyuntural de esta problemática y los aspectos culturales e ideológicos. Estas cuestiones generalmente no se expresan en forma explícita en la realidad.

El objetivo del autor es restar ambigüedad a los conceptos: *determinismo* y *condicionamiento*. Así, los define a través de planteamientos del teórico R. Williams:

Determinar es “fijar límites” [...] establecidos por las condiciones objetivas externas, el *quid* de la cuestión radica en el modo en que son comprendidas como externas [...] la verdadera distinción sólo puede darse entre la *objetividad histórica* [...] las condiciones en que [...] los hombres se encuentran con que han nacido [...], y la *objetividad abstracta*, en la cual el proceso determinante es independiente de la voluntad humana; no en el sentido histórico heredado, sino en el sentido absoluto de que no pueden controlarlo [...].<sup>62</sup>

Williams devela que el papel de la *determinación* no se concentra en poner límites, sino que también ejerce presiones: prohibir, impedir, imponer; además, impone obligaciones, compulsiones, presiones. Éstas van fijando los límites al comportamiento humano, a la cultura, al desempeño docente, y sí afectan la *autonomía*.

Se trata de un difícil y complejo proceso (sobre todo para un infante estigmatizado) que va conduciendo su actuar en alguna forma determinada, bajo mecanismos autorrepresivos, de *autocensura*, en el cual la parte subjetiva del ser responde a su realidad, combinando otros mecanismos internos: temor,

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 18.

especulaciones, etcétera. Así, plantea Tamarit, la objetividad histórica aclara los límites que operan como chantajes de la realidad, actuando y conduciendo la conciencia humana en la toma de decisiones personales (el autor señala que se da en forma racional).

Luego entonces, el *libre albedrío* viene a ser una autonomía relativa en el trabajo docente si se parte de que la realidad socioeconómica condiciona la conducta del ser.

Tamarit también retoma a Gramsci para explicar el manejo teórico de la ideología del poder especulando con el concepto de *verdad científica*, insostenible en cuestiones del ámbito social, ya que desecha todo lo que no se ajusta a sus preceptos rigoristas y deja al aire muchos aspectos sociales como la marginación. Bourdieu decía acerca de este supuesto conocimiento científico que “será crítico o cómplice”; puede asumir un modo teórico para justificar y legitimar el *statu quo*.

Tamarit confirma la importancia del rol y el complejo proceso que prepara al sujeto para desempeñar determinado papel en la sociedad, bajo mecanismos que se dan en la interacción y cotidianidad: *correcto, incorrecto, normal, anormal, beneficio-perjuicio, orden-desorden, armonía-conflicto*; manejados en forma *natural* con el chantaje de que el desempeño asignado *beneficia a la sociedad*. En esta forma, el poder económico —valiéndose de distintos medios y formas de intervención ideológica: mediáticos, culturales, institucionales— impone su ideología, aunado al chantaje ético de que todo lo que se aleje de la normatividad conduce a una anomia social. La sociedad (tanto los dominantes como los dominados) asume una conducta falsa al aceptar y legitimar esa práctica, lo que resulta más fácil y simple que el ocuparse por cambiarla.

Bajo estas condiciones, el sujeto se debate entre dos opciones: adaptarse y mimetizarse en forma oportunista y cínica; o bien, manifestar su rechazo al sistema como los rebeldes y revolucionarios de la historia (como el caso de las comunidades autónomas que luchan y asumen la construcción alterna de su propio proyecto comunitario y educativo). Mantener la integridad y dignidad ante tal presión social no sólo es difícil, sino doloroso; debido a ello, muchos maestros optan por no hacer política en la escuela.

Gramsci afirmó: “[...] todo elemento social homogéneo (organización o institución social) que se adhiere al proyecto hegemónico es Estado, y todo ciudadano que hace lo propio es funcionario virtual del mismo Estado de clase [...]”.<sup>63</sup>

De tal suerte que se entiende el escepticismo de Tamarit acerca del libre albedrío docente, porque desgraciadamente está implicado con el poder que impone sus reglas; al igual que es escéptico acerca de que el Estado se desembarace de una estructura ideológica crucial: la educación y la escuela. Con esto, dejaría de ejercer parte de su dominio ideológico, algo que bien dice Tamarit, resulta complejo y polémico, porque sería asumir que la escuela es cómplice del poder.

Esto es, en la cotidianidad de la escuela y su papel reproductor, en la difusión del discurso hegemónico, se dan relaciones de clase, de poder, de dominio y subordinación. Una dialéctica del juego hegemónico de la conciencia en la que la gente sí *sabe*, en su inteligencia, que no puede ir a contracorriente, dice Tamarit. Aun con todo ello, la cultura popular resiste estoicamente.

Asimismo, el autor afirma que Foucault y Poulantzas develaron otros mecanismos sutiles de control de la práctica educativa para la elaboración del currículo, a través de la supervisión y organización institucional, como recurrir a las acciones de *prohibir, limitar, obligar, alentar, sugerir*. Hacen la distinción de cuando esa forma de control pasa a ser significativa; es decir, cuando actúa en relación con el papel reproductor del poder social. Si ello es así, se puede incluir —además del currículo oficial— todo el material didáctico de trabajo en el aula (manuales, textos, revistas), que *responden*, como dicen las mismas casas editoriales, a los *programas vigentes*. Por lo que para el autor, el librito extra que cada maestro pudiera aplicar, es *simulación* de la realidad.

El control de clase en la escuela garantiza, además de construir y mantener la hegemonía formando ciudadanos-funcionarios, cumplir con la función económica de la educación: formar los *recursos humanos necesarios*, la fuerza de trabajo del sistema para su propia reproducción.

Con el objetivo de reafirmar lo anterior, Tamarit retoma la aportación de Ezpeleta-Rockwell, acerca del control del Estado argentino ejercido en los *sujetos de la educación* (maestro-alumno). Para ello, refiere que el autoritarismo tradicional de la escuela primaria argentina nunca pudo ser erradicado, ni siquiera

<sup>63</sup> *Ibid.*, p. 23.

con el empeño de la *escuela activa* o la *progresista*, a causa del fuerte verticalismo en la educación primaria. El rol, implícito en el discurso *pedagógico*, *adoc-trina* en los usos y costumbres, todo ello bajo la mediación de la supervisión de la autoridad institucional, como la dirección de la escuela, los padres ciudadanos-funcionarios y las organizaciones sociales. El grado de control depende del compromiso ideológico en relación con el proyecto hegemónico.

Concluye analizando la manera en que la propia teoría subyacente implícita en el *conocimiento escolar* y su posible carácter alienante, manipula formas de verdad absoluta en la manera de *observar*, de *analizar*, de sacar *conclusiones* o resultados. Sintetiza de la siguiente manera:

[...] Los sujetos viven y se reproducen por medio de un conjunto de actividades cotidianas que a la vez son el fundamento de la reproducción de la sociedad [...] el sujeto es social desde que nace, se constituye siempre en relación con otros, mediados por las significaciones sociales de su mundo [...] El sujeto está determinado por sus cotidianas condiciones de vida, por la clase a la cual pertenece, por el grupo inmediato a través del cual pertenece a ella, por el lugar en la división social del trabajo, por su lugar en la familia y por su historia escolar [...] En parte, porque el sujeto también contribuye a la constitución de todas estas situaciones [...].<sup>64</sup>

Un artículo de José López Salgado<sup>65</sup> refuerza aún más lo anterior. Refiere que hay situaciones que histórica, social y psicológicamente determinan la actitud del docente (sea en su poder transformador o inhibidor) en el aula. Deja ver de manera clara que el libre albedrío en la labor docente depende de la misma dificultad del contexto y la conciencia adquirida, delimitando su grado de compromiso, su capacidad autocrítica, grado de madurez afectiva y su firmeza de carácter. Debido a ello, persisten sentimientos encontrados en el docente ante el avasallante conjunto de representaciones sociales, institucionales, cognitivas y psicológicas que lo ubican en una jerarquía de poder en la relación con el educando. En algunos casos no es consciente de ello; así, el docente adopta una posición ficticia que lo satisface en forma narcisista en perjuicio del alumno, lo cual es más problemático cuando se presentan excesos en el aula. Pero en el plano afectivo, López Salgado argumenta que esta situación puede no ser per-

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 29.

<sup>65</sup> José López S., "Los fantasmas del docente: un acercamiento psicoanalítico", *Psicología y sociedad*, núm. 22-23, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1994, pp. 36-39.

manente, ya que el alumno (yo diría de carácter fuerte e independiente) se libera parcialmente de esa carga afectiva tan dañina y enfermiza, enfocándose en otros objetos con los cuales pueda identificarse: el conocimiento mismo pudiera ser su forma de automotivación.

Cuando el maestro asume el proceso escolar como una totalidad, logra renunciar a la postura asumida del goce y se enfoca en dar confianza al alumno sin imponer más dependencia, al reconocer su derecho a la individualidad y dignidad, esto implica confiar en que el sujeto vaya proyectándose en la dialéctica propia del conocimiento.

El docente y lingüista Teun A. van Dijk<sup>66</sup> abordó un punto importante acerca del racismo en una conferencia en la UNAM:

[...] el racismo no es ajeno a las instituciones y organizaciones [...] la discriminación no está circunscrita a ciertos períodos históricos relacionados con la esclavitud, como sucede en Estados Unidos [...] el racismo es un sistema de desigualdad social que tiene que ver con diferencias raciales construidas [...] en el discurso: el de prácticas sociales, es decir, la discriminación; y el cognitivo, llamado también prejuicio. [...] Al escribir o hablar sobre un grupo o personas puede utilizarse un lenguaje discriminatorio, en donde se enfatizan las características peyorativas —reales o imaginarias— de grupos sociales minoritarios (como los étnicos, de preferencia sexual o discapacidades físicas) o excluidos por condiciones económicas o ideológicas, como los emigrantes, refugiados o perseguidos políticos. [...] para explicar teóricamente la génesis de las ideologías, Van Dijk elaboró una teoría multidisciplinaria, integrada por una combinación de tres aproximaciones: cognición, sociedad y discurso, [...] todos los discursos tienen relación con las ideas compartidas, las cuales se aprenden por medio de alocuciones públicas [...] el aspecto social está relacionado con cuestiones como grupos, dominación y legitimación. [...] Los cuerpos ideológicos son formas de cognición social, no obras personales, [...] se trata de representaciones sociales comunes entre la colectividad, como *conocimientos, normas y valores*. Esas actitudes tienen un control sobre los llamados modelos mentales, que son la representación episódica, subjetiva y pasajera de un evento; tienen que ver con la experiencia y, por tanto, su dimensión es personal [...] Dichos modelos son la base de los discursos. Así, si se considera que las diferencias ideológicas se manifiestan en esas alocuciones, el resultado será de variaciones individuales y colectivas sobre un mismo aspecto de la realidad [...].<sup>67</sup>

<sup>66</sup> Teun A. van Dijk (profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España, editor de la revista *Discourse and Society*), "Conferencia: Racismo e Ideología, en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras", *Gaceta UNAM*, México, 27 de noviembre de 2003.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 10.

Van Dijk aclaró que aún no se cuenta con una bibliografía sólida que explique las estructuras internas de estos aspectos.

Por su parte, Margarita Noriega,<sup>68</sup> en un artículo muy crítico y objetivo, analiza desde dos vertientes conceptuales el papel de la educación: como transformadora social o en su nivel funcional subordinada al sistema económico y su concepción mercantilista. Para ello, contextualiza un México inmerso en una crisis social, reflejada en el movimiento del EZLN en Chiapas y en el movimiento estudiantil de la UNAM de 1999, develando el divorcio entre el ámbito económico y el social. En su introducción, menciona que a lo largo de la historia se han interiorizado formas de relación y convivencia añejas: miedos y angustias, imaginarios, actitudes, prejuicios y valores racistas excluyentes que obstruyen la vida social plena y sana.

Con el levantamiento zapatista salió a la luz el añejo e indignante problema de la marginación educativa indígena en todos los niveles escolares. A lo largo de la historia, el indígena, el nativo de su tierra, ha ocupado la escala social más baja, asimismo, los estudiantes de este grupo social alcanzan el más alto índice de fracaso escolar. Se han visto obligados a cargar con el estigma racista propio de su grupo: *indio*, signo de que en la práctica social prevalecen prejuicios y mecanismos de relación sumamente perjudiciales para ellos. Como consecuencia de tanta discriminación, muchos optan por cerrarse al sistema excluyente dejando heridas que no cierran, albergando sentimientos racistas hacia su contraparte.

Un ejemplo dramático y desesperado es el fenómeno dilucidado recientemente por el diario *La Jornada*, reflejo de la desesperanza indígena de los kiliwas de Tijuana, quienes optaron por su extinción total, al ya no reproducirse, ante la condición marginal a que los condena el sistema.<sup>69</sup>

Volviendo al artículo de Margarita Noriega, la autora señala cómo durante el movimiento estudiantil de la Universidad Nacional Autónoma de México, en los años 1999-2000, afloraron actitudes autoritarias entre ambos sectores (funcionarios y estudiantes radicales) con brotes violentos. La autora se pregunta,

<sup>68</sup> Margarita Noriega B., "La escuela como espacio de transformación social. Importancia y significado en el contexto de la transición política en México", *Tiempo de educar*, Revista interinstitucional del Centro de Estudios en Investigación y Documentación Educativa, núm. 8, México, julio-diciembre de 2003, pp. 316-339.

<sup>69</sup> Véase anexo 4.

¿por qué apareció ese fenómeno?, ¿cuánto resentimiento había incubado?, ¿qué enseñanzas ha dejado?

Para analizar objetivamente el fenómeno, dice, habría que partir de la comprensión de cómo se ha entendido y practicado el poder históricamente. Denuncia la manera en que el racismo se practica en la cotidianidad, sin que los mexicanos aceptemos abiertamente tal actitud; esto lo ejemplifica con las coloquiales frases: “no, si no tiene la culpa el indio, sino el que lo hace compadre”, o “si nomás falta que una de huaraches me venga a zapatear”. Pero también habla de prácticas que revelan posiciones de intolerancia, en frases como: “porque lo digo yo”, “para mis amigos todo, para mis enemigos la ley”. En el propio núcleo familiar se presenta este esquema.

Tal sistema permea la práctica escolar bajo formas autoritarias, sean de fuerza abierta o más encubierta. Las notas periodísticas e incluso la televisión dan cuenta de ello. Es un tema que está saliendo a la luz, pero que en la práctica todavía no hay visos reales para su solución. La violencia psicológica es más perjudicial por sus secuelas a futuro, y se da de muchas formas, por ejemplo, descalificar al alumno con adjetivos peyorativos hacia su persona (*muchacho flojo, tonto, ponte en la fila de burros*), obviamente que este esquema obstaculiza el buen desarrollo del estudiante.

Noriega reafirma que es necesario que la sociedad tome conciencia de esas formas sutiles pero muy eficaces de segregación y que identifique el problema, clarificándolo y denunciándolo. De lo contrario, estas expresiones se convierten en elementos jerarquizantes del poder, provocando una espiral de racismo e intolerancia cada vez más peligrosa. El potencial transformador social de la escuela puede incidir para erradicar estas prácticas a partir del análisis crítico del papel reproductor del sistema educativo, que refuerza el esquema del racismo y autoritarismo. Hay que estudiar estos rasgos en las prácticas educativas, en las normas establecidas, en la política educativa, en la organización y la vida institucional para construir otros proyectos de desarrollo.

En relación con el mismo concepto de marginación, hay un libro testimonial en proceso de publicación en formato de audio (véase referencia más adelante), cuyo contenido muestra las distintas formas de concebir, interpretar y actuar ante una realidad determinada, que en este caso trata sobre la huelga estudiantil más reciente vivida en la UNAM. Es un trabajo testimonial realizado con sapiencia, signos de madurez y humildad en el que los autores dejan de lado discordancias y anteponen su interés por denunciar los alcances de quie-



nes detentan el poder cuando ya no funcionan sus redes de control y mediación. Se trata de una crítica y autocrítica que trató de resumir su experiencia como sujetos en la huelga.

En este material se habla de la problemática de la marginación y estigmatización como un mecanismo para descalificar la validez de la lucha social estudiantil. Confirma argumentos vertidos a lo largo de mi trabajo en relación a la manera en que aquéllos se dan en la práctica y cómo afectan, en un sentido u otro, los esquemas de intolerancia en su visión pragmática e inhumana. A continuación, cito parte de la introducción, seguida de un párrafo de uno de los textos y del lenguaje de la conciencia adquirida a lo largo de la experiencia vivida durante la huelga; cabe aclarar que esta compilación incluye por igual testimonios de docentes:

En las actuales sociedades capitalistas los principios, valores, costumbres y formas de vida de los sujetos están fuertemente influenciados y en ocasiones determinados por patrones de conducta y valores culturales difundidos por los aparatos ideológicos del Estado, los cuales tienen el fin de reproducir los valores y principios del sistema capitalista con la finalidad de su conservación. Modas y diversiones surgen para ser el norte cierto de los jóvenes quienes pronto dejarán de lado la cultura y el deporte beneficiando, tal vez inconscientemente la actual forma de dominación; desperdiciando un potencial que podría ser capitalizado en beneficio de la sociedad.

De tal manera, los jóvenes principalmente, se ven relegados a consumir las nuevas expresiones de la cultura capitalista en un mundo que los niega y los excluye, que los explota y enajena, vistos no como sujetos con voluntad, potencia y creatividad, sino como simples consumidores y mercancías sujetas a los caprichos del mercado.

A consecuencia de todos estos cambios, los hombres se enfrentan a una serie de actividades y alternativas que pueden determinar su proceder. En especial en los jóvenes, se ven con mayor claridad los problemas que produce un sistema excluyente, marginal y explotador. El hombre durante su juventud se ve obligado a tomar decisiones que le traen resultados tanto positivos como negativos para su estado emocional y su relación con los demás y que determinarán en gran medida su forma de pensar, sentir, decir y actuar en las siguientes etapas de su vida y en todos los medios en los que se desenvuelva. El joven así, se enfrenta al problema de la identidad, al problema de cuestionar lo que no le permite ser sí mismo. El joven debe tener organizada en su mente no sólo una gran variedad de relaciones sociales, sino también una pluralidad de actividades relacionadas con su propia vida que le permitan tener una idea medianamente clara de lo que busca y puede hacer.

El capitalismo, sabedor de las potencialidades transformadoras de la juventud, pretende controlarlos, como ya se mencionó, a través de aparatos ideológicos de Estado como los medios de comunicación, el sistema educativo y la religión para tenerlos ale-

gados de ideas y actividades que atenten contra el funcionamiento y la permanencia del sistema. Prefiere verlos consumiendo las nuevas expresiones de la moda que encabezando movimientos sociales.

Los jóvenes, para poder satisfacer la búsqueda de su identidad, deben irse formando un proyecto de vida, al cual definimos como una serie de programaciones relacionadas con el mismo respecto a lo que va a hacer y lo que va a ser —deberíamos decir también de lo que puede hacer y de lo que el sistema le permita hacer. Este proyecto lo irá planeando de acuerdo al tiempo y al espacio en el que se encuentre inmerso, de la misma forma, este proyecto puede ir sufriendo una serie de modificaciones según las circunstancias que se le presenten al individuo. De tal manera, su vida cotidiana, su medio, su formación, su condición social y económica, sus preferencias políticas, etc., están condicionadas por su experiencia, por su praxis.

Así como tenemos un movimiento estudiantil encabezado por la primera generación hija del neoliberalismo, hija de la crisis, tenemos un movimiento justo y legítimo encabezado por una juventud que para los poderosos era la “X” en tanto que no les interesaba nada, una juventud excluida y marginada logra detener una ofensiva neoliberal privatizadora de todo lo que para el mercado sea redituable, una ofensiva que pretende convertir en mercancías los derechos, que pretende convertir a las universidades públicas en un departamento más de las empresas transnacionales. Podemos observar cómo una juventud valerosa y digna se enfrenta a un Estado que sólo ve por los intereses de los dueños del dinero. Cómo una juventud rebelde y combativa se fusiona con el pueblo para defender sus ideales, derechos e intereses y con ello trata de delinear su futuro, trata de moldear su porvenir, intenta poner las primeras piedras para la construcción de su futuro, aunque ello comprenda modificar su proyecto de vida, dejar su individualismo para pensar en los demás.

*Una huelga fecunda  
La calumniaron, la denostaron y  
la reprimieron. Pero la generación X,  
que hizo la huelga rebelde  
detuvo, así sea temporalmente,  
al neoliberalismo*

La intervención de la Policía Federal Preventiva (PFP) permitió a las autoridades recuperar el terreno perdido durante los más de 10 meses que duró la huelga rebelde. Para ello tuvieron que cambiar su discurso en torno a la educación y arrebatar al estudiantado las banderas de lucha.<sup>70</sup>

<sup>70</sup> Enrique González R. J., Beatriz Amézquita *et al.* (compiladores), *Enseñanzas de la juventud rebelde del movimiento estudiantil popular 1999-2005*, introducción de Griselda Núñez N., Miguel A. Ramírez Z. y José Enrique González Ruiz, México, 2006.

Para ejemplificar más el problema de exclusión, anexo el prefacio, la dedicatoria y un poema <sup>71</sup> de este amplio libro testimonial, con el fin de enriquecer la memoria histórica, la capacidad autocrítica y reflexiva.

Un personaje que siempre se identificó y trabajó al lado de los excluidos fue Paulo Freire,<sup>72</sup> quien reformuló su universal libro *La pedagogía del oprimido*, consecuente con su actitud crítica y autocrítica, a fin de enriquecer su propuesta teórica con su experiencia en comunidades a nivel internacional, obligado por el exilio; adversidad que asimila como una posibilidad para conocer más la riqueza humana en otros contextos y realidades, *más de todos*, dijo el mismo Freire.

Este autor desentraña el papel de la educación como estructura de dominio y critica el problema del analfabetismo que oprime la conciencia del analfabeto, convencido de su supuesta ignorancia e imposibilidad de aprender o aspirar a una vida digna. El objetivo es romper el esquema de la estructura de poder y su ideología, la cual se vierte en las conciencias oprimidas para legitimar el analfabetismo, a manera de un estigma *normal* y *natural*, sea a través de la sociedad o de la educación, lo que conduce al afectado al conformismo y la adaptación.

Para Freire, el proceso educativo debe ser la principal herramienta para la libertad y transformación de la realidad, ya que por medio de ese proceso, el sujeto aprende algo útil para sí mismo y su grupo. La didáctica de Freire plantea que nadie educa a nadie, pero al mismo tiempo nadie se educa enteramente solo. Así, el proceso educativo se desarrolla con la mediación de determinado objeto de la misma realidad y la experiencia de vida, desafiando al sujeto a identificarla para transformarla; tal proceso enriquece a todos los implicados. Por ello, la máxima de Freire es: *para enseñar se tiene que aprender*.<sup>73</sup>

De la rica propuesta didáctica de este educador brasileño —que parte de entender como política la actividad educadora para no coartarla y abstraerla de la realidad contextual— retomo aquellos planteamientos, paradigmas y principios que puedan contribuir o estar relacionados en algún sentido con el

<sup>71</sup> Véase anexo 5.

<sup>72</sup> Paulo Freire, *La pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1992.

<sup>73</sup> *Op. cit.*, p. 46.

cometido de mi trabajo, a modo de sumario, así, para garantizar un crecimiento emocional adecuado, el docente debe procurar:

- *Coherencia* en el actuar-pensar, hablar-escribir; esta práctica exige paciencia y humildad en el compromiso ético e histórico de las reivindicaciones sociales con la praxis. Se trata de una viva verdad que se mueve, cambia, avanza y retrocede, pero no muere ni claudica.
- La *didáctica aplicada* ha de respetar el nivel de madurez cognoscitiva y considerar la realidad comunitaria para que alcance a ser significativa; así como respetar el impostergable momento de interiorización sapiente: el *silencio activo* que da la palabra (de la pronunciada y de la guardada, siempre fértil y certera, cuando es oportuna, ni antes, ni después), al pueblo en su ritmo, en su visión y su sabiduría. *Nadie debe presionar a nadie a tener el mismo nivel de participación que otro*. El educador hará su discurso considerando la comprensión del mundo que el pueblo tiene, respetando las diferencias culturales.
- Actitud crítica ante el *autoritarismo aniquilador*. Análisis de la historia para iluminar el presente.
- Tolerancia.
- Virtud revolucionaria: “convivencia con los diferentes, para que se pueda luchar mejor con los antagónicos”, por los muchos que han tenido que morir en la búsqueda de la utopía.
- Ante los discursos pragmáticos que pretenden la adaptación a los hechos que acusan al sueño y la utopía de inútiles e inoportunos en la práctica educativa, ha de desenmascarse las mentiras dominantes, la verdad impuesta.
- Alentar la esperanza y la praxis. La desesperanza paraliza la lucha para una vida más digna y plena.
- Develar la forma natural de *convivencia* (ideológica) entre los oprimidos y los opresores. El lenguaje tiene que ver con la ideología cuando implica discriminación. Cambiar el lenguaje es parte del proceso de transformación del mundo.
- Asumir la libertad sin temor o fugas de la realidad que domestica mediante el ocultamiento de la verdad, *habitando* y dominando el cuerpo semivivido del oprimido. Freire ejemplifica esto con el caso de un obrero que

se oponía a la candidatura de Lula en Brasil, argumentando que no podía votar por alguien “igual a él”.<sup>74</sup>

- No herir la identidad cultural de los educandos.
- Alentar valores solidarios que contrarresten la discriminación, o estigmas de analfabeta y refugiado, que conducen a lo que Freire llamó “cansancio existencial”. Él afirma:

[...] Cansancio que no era físico y sí espiritual, que deja a las personas vacías de ánimo, de esperanza y con miedo a la aventura y al riesgo. [...] El miedo del oprimido [...] que lo inhibe de luchar. Pero el miedo no es una abstracción, ni tampoco la razón de ser del miedo. El miedo es muy concreto y causado por motivos concretos o que se presentan como si fueran concretos. [...].<sup>75</sup>

Aprender a tratar aquel miedo en forma estratégica.

Asimismo, sobresalen las siguientes afirmaciones:

- El socialismo (sin dogmas ni autoritarismo) es modelo humanizante y libertador.
- El *determinismo* es una herramienta ideológica del poder para hacer que el individuo asimile como situación *normal* el no tener educación (analfabetismo), ni propiedades, o trabajar de sol a sol, sin tener derechos ni esperanza. La práctica educativa ha de hacer *lectura* (identificar) a esa simbolización codificada en el discurso. Dice Freire que el mismo Erich Fromm lo aplicó con el psicoanálisis histórico, sociocultural y político.
- El maltrato infantil en la familia y en la escuela obedece al sometimiento de la sociedad global al reproducir la ideología autoritaria.<sup>76</sup> Freire corro-

<sup>74</sup> Decía el obrero convencido: “Lula, igual que yo, no sabe hablar. No tiene el portugués que se precisa para ser gobierno, Lula no tiene estudios. No tiene lecturas. Y hay más, si Lula gana qué va a ser de nosotros, qué vergüenza para todos nosotros si la reina de Inglaterra viene aquí de nuevo. La mujer de Lula no está en condiciones de recibir a la reina. No puede ser primera dama”. *Op. cit.*, p. 54.

<sup>75</sup> *Op. cit.*, pp. 119-120.

<sup>76</sup> *Ibid.*, p. 20.

boró que el maltrato familiar obedecía a la impotencia y frustración de los padres imposibilitados para dar una mejor vida a sus hijos.<sup>77</sup>

- La *autoridad-libertad*. Corremos el riesgo de caer seducidos por la tiranía de la libertad o por la tiranía de la autoridad. Para Freire es muy importante y urgente la democratización de la escuela pública que conduzca a una mayor injerencia del educando y su familia en el destino de la escuela; en una relación dialógica amorosa, como cita el propio Piaget. El verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor.
- Contextualizar la propensión del obrar mal de las estructuras socioeconómicas, que producen dolor y hambre, es tener claridad sobre “la ideología del poder y el poder de la ideología”.
- El educando se torna realmente educando en la medida en que conoce los contenidos, los objetos cognoscibles. Esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no es lícito; es abstraer la realidad histórica y nulificar la conciencia crítica.
- No es posible vivir, menos existir, sin riesgos. Prepararnos para saber sortearlos de manea efectiva.
- La manipulación es autoritarismo practicado por muchos educadores. El acto de educar (tanto para el docente como para el educando) es político y concientizador, no sólo pedagógico. La educación no puede ser neutra. Se debe preparar los sentidos para descubrir las trampas de que está lleno el llamado *currículum oculto*.
- Cuanto más tolerantes, transparentes, críticos, curiosos y humildes sean, tanto más auténticamente se asume la práctica docente.
- No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza; con lo cual se explica el interés por aniquilarla. La subjetividad desempeña un papel his-

<sup>77</sup> Testimonio de un padre de condición humilde: “Usted llega a su casa cansado. Hasta le puede doler la cabeza con el trabajo que usted hace. Pensar, escribir, leer, hablar, el tipo de plática que usted no acaba de dar. Todo eso cansa también. Pero —continúa— una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos, limpiecitos, bien comidos, sin hambre, y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando, haciendo barullo. Y uno se tiene que despertar al otro día a las cuatro de la mañana para empezar todo de nuevo, en el dolor, en la tristeza, en la falta de esperanza. Si uno le pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir” (a esto Freire llamó *saber de clase*). *Op. cit.*, p. 24.

tórico relevante —a ello se debe el interés del determinismo por negarla—, porque permite construir una cultura de resistencia para defenderse de la violencia que somete al individuo.

- El pensamiento crítico, la confianza en sí mismo y el cariño, son elementos indispensables para luchar por un mundo mejor. Ello ha de contemplarse en la programación del contenido curricular, que contravenga el ciclo estéril de la educación tradicional y la *inseguridad vital* que provoca un *cansancio existencial* (temor al presente ante un mañana incierto). Es decir, la carencia de esos elementos mina la afectividad, la fuerza y capacidad de resistencia; se vive inmerso en el círculo vicioso de problemas y preocupaciones personales que impide rebasar la situación límite. Por ello, hay dificultad para moverlos, fenómeno que llamó Freire *anestesia histórica*, generadora de cierta apatía e inmovilismo. El clima cultural, político, social, económico e ideológico exacerba esa *situación límite*.

Para terminar y comprender de raíz el problema del maltrato escolar y la importancia de contar con cariño y comprensión para salir airoso, cito a continuación un testimonio que Freire refiere acerca del grave y delicado problema de exclusión y autoritarismo de la educación en Ginebra, Suiza, con respecto a los hijos de emigrantes (valga decir que la conciencia crítica de éstos, consecuente con una praxis democrática, los llevó a integrarse a los círculos de análisis que implementaba Freire para comprender la realidad):

Cierto día, Flavio le dijo al padre, triste y herido, que su profesora le había hecho trizas un dibujo suyo. Viviendo la libertad que él aprendía en casa y que cada día usaba más, experimentándose en un clima de respeto y afecto en el cual su curiosidad no era inhibida y su creatividad tenía campo para expresarse, no podía entender el gesto ofensivo para con él, de la profesora al romperle su dibujo. Era como si la profesora estuviese rompiendo una parte de él mismo. En el fondo, su dibujo era una creación suya que merecía tanto respeto como un texto o un poema que él hubiese escrito. O una bola de trapo, o un carrito, sin importar con qué material lo hubiese construido. Lo fundamental es que su dibujo era su obra [...].

El padre (Claudius) buscó a la profesora para conversar sobre lo ocurrido. La profesora tenía al niño en gran estima y habló de él en modo elogioso, resaltando su talento y su capacidad de ser libre.

Claudius se percató, por la mirada de la profesora, por sus gestos y el tono de su voz, que a ella ni se le ocurría que él había venido para mostrarle su desaprobación sobre lo sucedido con el dibujo de Flavio. Más aún, con lo que había hecho con el propio Flavio, con su creatividad casi destruida por ella [...]

De pronto ella le muestra una colección de dibujos casi idénticos de un gato negro. Un gato único, multiplicado, que apenas sufría cambios de uno a otro [...] —¿Qué tal?— le preguntó la profesora sin esperar respuesta, y de inmediato exclamó: —Los hicieron los alumnos. Les traje un modelo de gato para que lo copiaran.

—Yo creo que hubiese sido mejor que tuviesen un gato vivo, caminando, corriendo, saltando —dijo Claudius. Los niños habrían dibujado al gato como lo entendiesen, como lo percibiesen. Los niños reinventarían el gato de verdad. Tendrían la libertad de hacer el gato que quisieran. Tendrían la libertad de crear, de inventar y de reinventar.

—¡No! ¡No! —casi gritó la profesora. —Tal vez eso sea posible con su hijo, tal vez. No estoy segura, pero tal vez con su hijo eso sea plausible; con él —repetía— que es vivo, inteligente, creativo, libre. Pero ¿y los otros? Me acuerdo de cuando yo era niña —continuó la profesora—. Me aterrorizaban las situaciones en la que se me pedía que eligiera, que decidiera, que creara. Fue por eso mismo que hace pocos días tomé (amenizó la acción de romper con la acción de tomar) un dibujo de Flavio. Él dibujó un gato que no podía existir. Un gato multicolor. No podía aceptar su dibujo. Sería perjudicial no sólo para él, sino para todos los otros. Ése parecía ser el modo como funcionaba la escuela entera.<sup>78</sup>

Lo anterior es característico del maestro alienado, autoritario y represor, al que le aterra la libertad y reproduce el mismo esquema que sufrió en su infancia.

Freire se opuso a todo tipo de discriminación, desde la más explícita y brutal hasta la más subrepticia e hipócrita, no menos ofensiva e inmoral que aquella a la que definió como *discriminación de clase*; ofrece otro testimonio de racismo en Sudáfrica, donde a los negros se les obligaba a decir “vuestro Dios” en lugar de decir “mi Dios”.

La exclusión alienta situaciones adversas cuando el implicado reivindica su valía con su aislamiento. Decía Freire: *la clase que domina son pocos, pero también son muchos los conformistas*, al asumir el rol, la culpa, el prejuicio en forma conformista y alienarse al *statu quo* bajo una artificiosa herencia cultural. La opción planteada por Freire es la unidad en toda la diversidad, con tolerancia, y alentar con la educación popular el autodesarrollo comunitario.

Acerca de la multiculturalidad, Freire apunta:

<sup>78</sup> *Op. cit.*, pp. 136-137.



[...]no se constituye en la yuxtaposición de las culturas, mucho menos en el poder exacerbado de una sobre las otras, sino en la libertad conquistada, en el derecho asegurado a moverse, correr el riesgo de ser diferente, sin miedo, de cada una para sí, creciendo juntas. No existe el verdadero bilingüismo, mucho menos el multilingüismo fuera de la multiculturalidad, y no existe ésta como fenómeno espontáneo sino como fenómeno creado, producido políticamente.<sup>79</sup>

Luego entonces, la discriminación de raza y clase constituye una forma de *elitismo autoritario*, y el racismo no se entiende sino como parte del esquema de clases sociales.

Freire reconoció que la educación no es la panacea, afirmarlo hubiera sido pretencioso y denotaría una visión corta. Sin embargo, sí considera fundamental su aporte al desarrollo del ser humano fuerte y digno. Es una ayuda paralela al cambio de condiciones marginales.

<sup>79</sup> *Op. cit.*, p. 150.

## 4. EXPLORACIÓN EMPÍRICA DEL PROBLEMA DE LA ESTIGMATIZACIÓN Y EXCLUSIÓN EN EL AULA

### 4.1. Marco de referencia donde se realizó la exploración

Cabe aclarar que existen dos razones por las cuales no pude realizar la observación dentro del aula: la primera se relaciona con el aspecto cuestionable del contexto, ya que el maestro no hubiera mostrado algún maltrato estando yo presente, por lo mismo no conté con apoyo docente ni institucional; la otra fue para respetar la voluntad de las madres, que aceptaron colaborar conmigo a condición de no complicar más la situación escolar del menor.

Debido a lo anterior, desarrollé entrevistas abiertas a las madres con un formato flexible para conformar una descripción lo más amplia y detallada posible del problema. Ambas madres tuvieron confianza en mi garantía de discreción para desempeñar este trabajo.<sup>80</sup>

#### *Descripción*

##### La escuela

- Se trata de una escuela pública mixta y diurna incorporada a la SEP que imparte cursos de preescolar y primaria; ambas secciones están divididas,

<sup>80</sup> En las secciones de “Metodología” y “Conclusiones” proporciono más detalles.

la primera en la planta baja y la segunda en el primer nivel. Cuenta con juegos infantiles propios de la edad en cada sección.

### El alumno

- Alberto, un pequeño de 8 años de edad, que está cursando el segundo grado de educación primaria, con dificultad para permanecer quieto por lapsos prolongados, es probable que presente problemas de atención, y en apariencia es inseguro y le falta confianza en sí mismo, es retraído.
- El otro pequeño, Pablito, durante el primero y segundo grados tenía 7 y 8 años, respectivamente; al momento de realizar este trabajo cursaba el tercer grado y contaba con 9 años de edad. Padeció el problema de segregación, recriminación, asedio y estigmatización en los primeros dos grados por la misma maestra, a causa de que no podía seguir el ritmo impuesto para el resto de la clase.

### El aula

- En cada caso, se trata de un espacio de forma rectangular, con tres mesas distribuidas a lo largo y sus respectivas sillitas, con diez niños en cada mesa, en promedio suman 30 alumnos, cuenta con mucha luz y ventilación; el pizarrón se ubica al frente, a su lado se encuentra el escritorio de la maestra.

### El docente

- La maestra de Alberto es una mujer adulta, alrededor de los 40 años de edad, parece ser una persona nerviosa, insegura, temerosa, llena de angustia, pero después del incidente con la madre, ya no se pudo saber más sobre ella.

- La maestra de Pablito es una mujer adulta joven, de personalidad nerviosa, prepotente e impaciente.

## **4.2. Dos entrevistas cualitativas abiertas**

### *Primer estudio de caso, enfoque cualitativo*

Pablito, niño de 9 años de edad, cursa el cuarto grado de primaria en una escuela pública; durante sus primeros dos años en la escuela padeció estigmatización, acoso y violencia psicológica por parte de su maestra. Al parecer, la carencia de vocación y noción pedagógica sobre la individualidad en cada niño y su distinto nivel cognoscitivo es la causa por la cual adoptaba una actitud intolerante con aquellos niños que no podían seguir su ritmo y exigencias. El problema no se asumió a nivel institucional y fue relegado fuera de ese ámbito, por lo que el alumno recibió ayuda profesional externa, con apoyo de la mamá. Aunque el problema afectó al niño en su motivación y autoestima, al parecer logró superarlo con terapias y el apoyo cariñoso de su madre.

### *Entrevista 1*

#### **Contexto**

- Pablito, de 9 años, hijo único, cursa el cuarto grado de nivel primaria en una escuela pública creada para los trabajadores afiliados al Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México; aunque también aceptan becados, entre los cuales se encuentran hijos del personal de confianza de la misma institución. El proyecto educativo original (1975) impulsó la escuela activa-participativa.
- En la actualidad, la escuela se ve cada vez más sujeta a los criterios tradicionales de la SEP en sus Programas y Planes de Estudio, dejando en segundo plano el proyecto original (el personal directivo y docente que participó con la comunidad de entonces en la construcción del proyecto

original se ha ido por diversas razones). Ahora, la interacción en el aula depende en gran medida de la aptitud y actitud de cada maestro.

- Hoy en día, el Sindicato no interviene en lo fundamental del proyecto educativo, tampoco los padres de familia, en general, éstos tienen que acatar las directrices escolares.
- Ubicación de la escuela: cercana a Ciudad Universitaria, en la colonia Santo Domingo, entre Av. Aztecas y Dalias.
- Se trata de una escuela de nivel preescolar y primaria mixta y diurna. El jardín de niños cuenta con sus propios juegos. En el patio trasero se ubican los juegos para todos los demás grados.
- La maestra es un adulto joven, con actitud defensiva: no aceptó hablar conmigo “porque era ajena a la comunidad”. Por supuesto que no le revelé el motivo real de mi acercamiento a petición de la madre, quien me pidió garantías de que su cooperación en la entrevista no afectaría a su hijo. Le di la garantía plena de ello.
- La madre es una estudiante universitaria (está por finalizar la carrera de Letras Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM), joven, cariñosa y muy tranquila. Es madre soltera, depende económicamente de sus padres. Lleva a la escuela a su hijo en un auto compacto.
- El niño es muy vivaracho y cariñoso.
- Cabe aclarar que la mamá de Pablito tuvo dificultad en recordar y explicarme la situación de su hijo.

## Desarrollo de la entrevista a la madre

1. *¿Podrías comentarme, por favor, el problema que tuvo Pablito en la escuela?*<sup>81</sup>

R: Fue una situación muy perjudicial porque ya no le gustaba ir a la escuela por esa temporada, debido a las recriminaciones y asedio de la maestra que le tocó durante el primero y segundo grado.

2. *¿Cómo notabas a Pablito entonces?*

R: Angustiado, estresado, temeroso, inseguro.

<sup>81</sup> Durante el primero y segundo grados del nivel primaria, en los ciclos escolares 2003 y 2004, periodos que cubrió con la misma maestra.

3. *¿Le preguntabas la razón a Pablito?, ¿qué te respondía?*

R: Pablito me dijo que la maestra regañaba a varios niños junto con él, que los hacía sentir mal... Los recriminaba con comentarios despectivos: *flojos, niños tontos...* como que les dan poca motivación para estudiar.

4. *¿Qué es lo que más consideras que repercutía en Pablito?*

R: Aparte de que lo notaba con ansiedad, estresado y muy temeroso, bajó su promedio... Me dijo que cuando la maestra hacía preguntas, aunque él sabía la respuesta, no se atrevía a levantar la mano para responder, porque sentía pena de que se rieran de él y por miedo a la maestra.

5. *¿Qué más sucedía?*

R: No motivaba a los niños con los que se ensañaba (la maestra), sólo les achacaba lo *negativo*.

6. *¿Por qué crees que actuaba de esa manera?*

R: A esa maestra no le gusta su vocación, tampoco tiene paciencia... Se ensañaba con los niños que no podían seguir su ritmo.

7. *¿Acudiste a otras instancias a denunciar esa actitud?*

R: Hasta que me cansé. Acudí a la Junta Escolar, a la directora, esta última lo único que hizo fue canalizar a Pablito a terapias psicológicas. Fue muy desgastante para todos.

8. *¿Hubo un seguimiento e interés de la directora por los resultados de la terapia de Pablito?*

R: Después de que lo canalizaron, pasó el tiempo, y como Pablito cambió de grado y de maestra, ya no quise mover más la situación para que no lo molestaran tanto.

9. *¿Cómo reaccionó Pablito ante esos cambios?*

R: Con ayuda de las terapias y el cambio de maestra, mejoró su autoestima, ya tiene más confianza, lo veo más contento, ya le gusta la escuela.

### *Segundo estudio de caso, enfoque cualitativo*

Alberto, de 8 años de edad, cursa el segundo grado de primaria en una escuela pública, donde padeció violencia física y psicológica por parte de su maestra, misma que abandonó la escuela a raíz de que la madre la descubrió justo en el

momento en que maltrataba a su hijo. Curiosamente, ese hecho dio pauta para profundizar sobre el origen del problema manifestado por el infante desde el Jardín de Niños, ya que padecía el trato de segregación, estigmatización y asedio escolar, debido a que no habían detectado que la peculiaridad de su comportamiento obedecía a la necesidad de educación especial que contemplara el perfil en su personalidad de lo que en psicología se denomina Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad.

Su autoestima está algo lastimada y aparenta inseguridad. Con terapias y comprensión, los padres tratan de resarcir el nivel de afectación. El conocimiento del problema real del niño dio la confianza a los padres para apoyarlo correctamente. Acudieron a la ayuda profesional además de solicitar a la directora comprensión para el niño, comentándole del problema y solicitando su apoyo para ayudar al desarrollo pleno del niño. Actualmente, el pequeño ya no está tan angustiado y temeroso, su ambiente es más digno y relajante; se esfuerza más porque ya está consciente de su situación personal y escolar.

## *Entrevista 2*

### Contexto

- El niño tiene 8 años, en la actualidad cursa el segundo grado de nivel Primaria en una escuela pública, mixta y diurna de los trabajadores afiliados al Sindicato de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es la misma escuela de la primera entrevista, pero con distinta maestra.
- La profesora (que de inmediato abandonó la escuela) es un adulto, refiere la madre.
- La madre también me pidió garantías para que su cooperación no tuviera consecuencias en la situación escolar de su hijo. Le di la misma confianza que a la madre de la anterior entrevista.
- El niño es muy hiperactivo, en apariencia es temeroso, inseguro e introvertido, presenta problemas de atención, además de que es muy juguetón.
- Es el tercer hijo de una pareja de padres trabajadores; la madre tiene nivel de estudios medio y el padre superiores, son comprensivos y cariñosos.

sos. Ambos se apoyan y se turnan en las responsabilidades escolares de sus hijos.

### El profesor

- Según la descripción de la mamá, se trata de una maestra adulta, alrededor de los 40 años de edad, con personalidad nerviosa, insegura, temerosa, llena de angustia.

### Desarrollo de la entrevista a la madre

#### 1. *¿Qué le sucedió a Alberto con su maestra?*

R: Después de haber asistido a una junta de padres de familia convocada por la directiva de la escuela, subí al salón de clases para ver si la maestra me dejaba entregarle un yogur al niño, ya que no había podido tomar ningún lácteo. Sorpresivamente (justo al momento que me acercaba al salón de clase), veo cómo la maestra jaloneaba por detrás a mi hijo del suéter; al mismo tiempo reprendía a gritos diciendo: *“no pueden aprender tontos”*, refiriéndose a todo el grupo; los tenía amedrentados, temerosos, pero además remató con un manotazo en la cabeza por detrás a mi hijo.

#### 2. *¿Qué hizo usted en ese momento?*

R: Indignada, molesta y muy sorprendida, abrí la puerta y llamé a la maestra, conteniéndome para actuar prudentemente; le reproché su comportamiento negativo contra mi hijo y el grupo en general, pues tenía a todos los niños atemorados.

#### 3. *¿Cuál fue la reacción de la maestra?*

R: Ella, desconcertada, nerviosa y temerosa de que el hecho no fuera a trascender, me pidió perdón a mí solamente y me prometió que, si no hago la denuncia, ella se compromete a cambiar su actitud.

#### 4. *¿Qué respondió usted?*

R: Le pedí a la maestra reconocer que no tiene aptitudes para tratar con niños, que necesitaba ayuda profesional para controlar esa gran carga de neurosis desbordada en unos niños indefensos; que era un abuso. Le exigí que se



comprometiera a no repetir esa actitud negativa y acudir a la ayuda profesional. Y le dije que por lo pronto, me llevaría a mi hijo, que estaba consternada y molesta; por lo mismo, no podría decidir en ese momento, aunque ella me insistía temerosa.

5. *¿Qué aconteció después?*

R: Platiqué en privado con mi hijo ya más tranquilo, él se quejaba de que no era la primera vez, que eso sucedía siempre. El niño reconoció que estaba distraído y jugaba con un amiguito, al igual que varios de sus compañeros.

6. *¿Cuál fue su determinación?*

R: Opté por ese acuerdo con la maestra, pero determinada a denunciarla si se repetía el hecho. Ya no se repitió, a causa de que la maestra se fue de la escuela a raíz del incidente.

7. *¿Cómo percibía a Alberto?*

R: Muy angustiado, estresado, temeroso, inseguro. Primero yo notaba que era más nervioso e hiperactivo. Ya no quería ir a la escuela, le molestaba hacer las tareas, todo lo relacionado con la escuela lo angustiaba.

8. *¿Le preguntaba la razón?, ¿qué respondía?*

R: Estaba renuente a abrirse, como que se sentía con mucha culpa y sin derechos. Hasta después del incidente se abrió para decirme lo que le sucedía, percibí cómo se relajaba al sentirse comprendido y escuchado. Además del maltrato violento, constantemente era apartado de los niños: le decían “que para que dejara trabajar a los demás niños”.

9. *¿De qué otra manera repercutió la situación en Alberto?*

R: Lo noto desconfiado, inseguro, muy ansioso y estresado; muy retraído con los adultos... bajó de calificaciones.

10. *¿Hizo algo para ayudarlo?*

R: Después del incidente lo llevé por mi cuenta a terapias de autoestima. Quisiera librarlo de esa carga de culpa e inseguridad, no me gustaría que así cimentara su personalidad futura. Trato de motivarlo reforzándole todo lo positivo en él y en la vida.

11. *¿Por qué cree que actuaba así la maestra?*

R: Es claro que le falta vocación y amor. No se vale que vierta en los niños su carácter tan neurótico. Creo que aunque es difícil por los derechos laborales de los maestros, sería bueno que se estableciera como un requisito principal un perfil psicológico y de vocación de los nuevos docentes.

12. *Me comentó que constantemente les daban citatorios de quejas por la conducta de su hijo...*

R: Sí, la directora constantemente, desde el primer grado nos daba citatorios, hasta que nos canalizó a psicología porque decía que el niño era problemático, “*es que ustedes no le ponen límites*”, “*para que se mantenga quieto*”.

Incluso los psicólogos nos llegaron a proponer que medicáramos al niño para mantenerlo tranquilo durante las clases. Eso de tener sedado al niño no lo aceptamos. Sabemos que es delicado, hay medicamentos manejados de forma muy ligera para aquietar la hiperactividad de los niños sin importar cómo les afecta o si les provocan adicción.

13. *¿Se le dificulta al niño poner atención y trabajar en equipo en clase?*

R. Sí, siempre hemos tenido problemas en ese sentido. Desde el jardín de niños. Lo tipificaban de niño *problemático*. Pero hoy, que ya tenemos conocimiento del por qué, trabajamos en conjunto con ayuda profesional alterna y con los elementos que nos dan para ayudar a nuestro hijo en lo referente a la hiperactividad y autoestima.

14. *¿Hubo algún seguimiento o interés por parte de la directora por los resultados de Alberto?*

R: No. Pasó el tiempo y por fortuna cambió pronto de maestro; ya lo dejé por la paz. Antes hablé en forma determinante con la directora, ya con más argumentos y confianza. Al menos ya no lo señalan ni asedian.

15. *¿Cómo reaccionó Alberto ante esos cambios?*

R: Todavía falta ver resultados positivos, espero que con el tiempo, nuestro cariño y confianza podamos ayudarlo a salir a flote; lo que más quisiera es que mejore su autoestima. Por lo menos ya lo veo más contento y no tan angustiado. Sus tareas ya las hace sin tanta renuencia. Fue durante las terapias de autoestima donde me dijeron que el problema de fondo, no detectado desde el jardín de niños ni por sus maestros ni por los especialistas, era que el niño tenía el síndrome del *Trastorno por déficit de atención*. Me di cuenta entonces de que no era tanto el problema del niño. En cierta forma me sentí aliviada de tanta angustia y estrés que nos llegó a devastar. Pues siempre desde el jardín de niños había sido acosado y señalado por un problema de concentración que no se le había detectado. Confío en que logremos ayudar a contrarrestar algún trauma; nuestro hijo es fuerte, una gran ventaja para que logre superar todo. La escuela no asume la responsabilidad que tiene con los niños bajo su cargo y sus requeri-

mientos de educación especial. Fue con esos argumentos que hablé ya con más confianza y seguridad con la directora. Lamentablemente no tenemos posibilidades para cambiarlo a una escuela donde reciba comprensión y atención.

## *Antecedentes*

### Primer caso

Al parecer el problema de Pablito no fue muy trascendental. La mamá refiere que el niño no había presentado problemas de conducta hasta que tuvo a esa maestra en primer y segundo grados.

### Segundo caso

- Los padres vivían mortificados, con gran desgaste y culpa, porque a su hijo constantemente lo reportaban y les enviaban citatorios por su mal comportamiento, desde el jardín de niños hasta la escuela primaria. El problema de fondo en el niño no estaba detectado entonces, por lo que desconocían la necesidad de una educación adecuada.
- La escuela —que se quejaba de la conducta del niño— los había canalizado incluso a terapias psicológicas familiares alegando conductas inaceptables como: no guardar la compostura, ser muy inquieto, no integrarse al grupo, ser muy problemático, quitar el tiempo a los niños y no dejarlos trabajar, porque los padres “no sabían ponerle límites en su conducta”; así que se optaba por aislarlo del grupo. Se relegaba la responsabilidad sólo a los padres del niño.
- Los psicólogos les llegaron a proponer mantener medicado al niño durante las clases para que *estuviera tranquilo*.
- Para los padres y el niño esta situación significó una carga de angustias y culpas desgastante; por más que hacían por cumplir y seguir las indicaciones de maestros, orientadores y psicólogos, el niño seguía con esa conducta tipificada de *antisocial*, por no integrarse o no ser disciplinado. Es decir, el niño vivió un acoso de estigmatización desde el jardín de niños

porque la escuela y los especialistas no habían detectado el problema del *trastorno por déficit de atención e hiperactividad*.

### 4.3. Dos testimonios, estudios de caso

Como mencioné en la sección de metodología, esbozo a continuación, a modo de historia de vida, dos testimonios, de los cuales tuve conocimiento en alguna ocasión y me impactaron sobremanera:

- El primer caso se trata de un adolescente muy noble que no quiso concluir la educación secundaria por la experiencia adversa con maestros y la misma escuela: vivía asediado y humillado —al parecer por su gordura y baja autoestima—, lo cual no representaba un motivante positivo para su carácter sensible y bonachón. Se notaba desalentado; en algún momento le pregunté si quería ayuda profesional, pero se negó. Lo recuerdo bien porque su capacidad de sonreír y relacionarse, por lo menos con chicos de su edad, no la perdió del todo. Además, es consciente y solidario, auxilia a su madre con trabajos que van apareciendo. Su papá se fue de indocumentado a Estados Unidos y les envía remesas.
- El otro caso es de una mujer adulta que en alguna ocasión tuvo la confianza de abrirse conmigo y revelarme su experiencia en la escuela primaria. Me platicó cómo padeció asedio, maltrato psicológico y físico, no sólo de maestros y directora, sino de los mismos niños que la menospreciaban porque era de condición más humilde; el recreo no le agradaba porque siempre andaba sola. Esa exclusión la apenaba y angustiaba (tenía 6 años cuando empezó a vivir esa experiencia); resistió hasta el 5° grado el embate, no se dejó avasallar, hasta que logró, con apoyo de su madre, cambiar de escuela para concluir el 6° grado.

Entonces decidió ya no permitir que le volviera a suceder; participaba con más seguridad, cuidaba su uniforme nuevo, que ya no estuviera roto; para lo cual empezó a trabajar ayudando a sus tías en labores domésticas. Decía que en la anterior escuela, aunque tenía conocimientos, evadía participar porque se hizo muy retraída e insegura.

Aunque no ha logrado resarcir del todo su autoestima, ha logrado concluir sus estudios profesionales y sacar adelante a su familia combinando esas tareas con su trabajo y estudio. Comentó que su propia iniciativa, así como su carácter independiente y analítico, le ayudaron a encontrar la manera de asumir esa experiencia a modo de reto y sin perder la esperanza, entusiasmada por la aspiración de una vida mejor. Yo añadiría que no menguó su capacidad de relacionarse y disfrutar la vida; aún con las vicisitudes y retos, tenía la capacidad y el carácter para salir librada con mayor fortaleza y sabiduría.

Desafortunadamente, creo que este caso no es la regla general, sin embargo, es singular por aleccionador y para constatar que, independientemente de todo el golpeo en la infancia, es obvio que prevalece un libre albedrío en cada persona para manejar en forma constructiva sus experiencias de vida. Mucho depende, como bien dijeron Neill y Freire, de la fortaleza y grandeza del espíritu del niño y la actitud crítica para no dejarse avasallar. Es un caso que muestra que por sí misma, sin ayuda profesional, aquella niña encauzó constructivamente la adversa experiencia y, lo que es más alentador, que ésta no repercutió de modo destructivo en la sociedad.

## 5. CONCLUSIONES

Con base en los objetivos, concentro las conclusiones de este trabajo alrededor de dos puntos fundamentales: el primero, para responder a cuestionamientos sobre el problema de la exclusión y estigmatización, explorado a través de la fundamentación teórica de los distintos autores, tanto en lo individual como en lo social. El segundo, conjuntando las distintas propuestas que ayudarán a dilucidar una alternativa posible para solucionar dicho problema.

### 5.1. Sumario del análisis crítico del problema de exclusión y estigmatización del infante en el aula para responder a los distintos cuestionamientos planteados

Sobre el primer punto, es importante considerar el riesgo de caer en abstracciones reduccionistas que soslayan el problema de la estigmatización y exclusión, signo de la interacción inhumana legada por el sistema social que prevalece en un México supeditado al poder hegemónico mundial.

*Preguntas de investigación.* A manera de referentes, retomo las preguntas que originaron este trabajo, cuyas respuestas resultan de la exploración documental y empírica:

1. *¿Cuáles son las actitudes y tácticas excluyentes o estigmatizadoras en el aula escolar por parte del docente?*

R: La exploración en general reflejó que estas cuestiones se rigen bajo el esquema de la educación tradicional (autoritario, represor, ausente de motivación, memorista, depositario, lineal, pasivo, individualista, anómico, sin significado, acrítico, ajeno al sujeto y al contexto). De igual manera, cual enseñanza escolástica —teoría que concibe al sujeto como objeto y concepción reduccio-

nista—, se mantienen implícitas en el currículum oculto actitudes nada dignas y excluyentes, que aplican estigmas como: *niños tontos, flojos, no pueden aprender, problemáticos*, etcétera.

Es manifiesta la violencia psicológica al aislar con improperios y desprecio a los niños que no pueden mantener el ritmo impuesto por la maestra; incluso en la actitud rebasó el plano oral y llegó al maltrato físico, es el caso de Alberto y de uno de los testimonios adicionales.

La actitud de los docentes descritos demuestra lo que Fromm denomina el *sincretismo* o eterna guerra entre razón y pasión, y en este esquema lo que se exagera es la pasión instintiva e irracional al desahogar frustraciones y neurosis sobre el niño. Se constata el daño del esquema autoritario como victimario en el caso de los docentes; de la posible identidad separada, lo mismo del sadismo que del masoquismo. Al parecer, esto obedece a un fenómeno inconsciente en la gran mayoría de los casos, lo que Fromm define como el *inconsciente colectivo* o vivir enajenado al creer en forma natural que tal manera de actuar es única; pero igual puede obedecer a una forma de alienación estructural, que en parte es racional e institucional, como expuso Freire. Es una discusión polémica.

El ejemplo que da Freire de la maestra enajenada, alienada al esquema autoritario que vivió desde la infancia, comprueba fielmente cómo la afectación en la infancia puede proyectarse en lo social. En este caso, repitió el mismo esquema para con sus alumnos, en su temor a la libertad.

## 2. *¿Cómo influye el factor sociocultural en el problema?*

R: En una sociedad que antepone el interés mercantil al humano, la ideología predominante, que parte del sistema económico, incide en el aspecto sociocultural a través de la interacción social, imponiendo las maneras (roles, estereotipos, normas, límites) en que ha de funcionar el sistema. A través de la estigmatización, la sociedad asigna un *reconocimiento cognoscitivo* en un acto que percibe como natural y, a su vez, un *reconocimiento social*. Se asigna el papel al individuo por medio de la comunicación o la interacción.

Con la represión social se conduce a la represión del *yo* o la identidad, mermando el espíritu fuerte y pleno con su consecuente frustración y resentimiento, lo que en un futuro puede reflejarse en la sociedad descargando la ira contenida y reprimida; no manejada conscientemente y latente en el inconsciente, empobreciendo el potencial psíquico, la creatividad y el amor pleno,

necesarios para relacionarse en armonía con el entorno, consigo mismo y con los demás. Claro que depende del libre albedrío y del carácter de cada sujeto. Del mismo modo, puede coartarse la capacidad del estigmatizado para definirse a sí mismo como igual ante cualquier otro ser humano y caer en una actitud auto-contradictoria, al definirse él mismo y quienes lo rodean como sujetos marginales en forma *natural*.

Como sucede con el fenómeno *diglosia* (bilingüismo, donde una de las lenguas goza de *crédito*, privilegios sociales o políticos sobre otra), que impone una interacción social excluyente y niega la libertad y el derecho pleno a ser diferente a las demás culturas del México multicultural. De este modo, se favorece la marginación social respecto a los grupos étnicos en una relación de subordinación. Así, la clase en el poder impone su bagaje cultural (lenguaje, sintaxis, semántica de clase, gustos, sus sueños o pesadillas, sus fines, sus proyectos, valores, programas históricos y mucho más), que no sólo defiende como suyos, sino que *ofrece* a los demás a través de los distintos medios de que dispone, entre ellos la escuela. La discriminación de raza y clase es definida como *elitismo autoritario*.

En suma, el problema de la estigmatización es un proceso socializador que introyecta la ideología imperante en el plano sociocultural. Tergiversa la armonía social al imponer la alienación, la domesticación y estandarización en determinado rol. Una forma de ardid para imponer en la interacción social a modo *natural* alguna asignación de la división social del sistema. La institución escolar asume ese papel ideológico reproductor para mantener la estabilidad del sistema en función. El objetivo en tal proceso destructor no es el conocimiento ni el sujeto, sino su efecto ideológico en la conciencia de la persona, del cual resulta un ser acrítico, fácil de conducir, impedido de toda posibilidad de realización individual y colectiva, alejado de su identidad, de su *yo*. Un proceso enfermizo que lastima la inocencia, demerita la personalidad, la psique, la identidad, el *yo*, y anula la esperanza de gozar de una vida digna y plena.

Ésta es una forma de despersonalizar lo más sublime del sujeto en un proceso que lo degrada y domestica. La intolerancia represiva y el miedo permea la cultura; la libertad de buscar la identidad se coarta y obstaculiza la posibilidad de una vida democrática armónica, congruente en sus leyes de tolerancia y respeto, imponiéndose la cultura del miedo, como una herencia de la *pedagogía negra*, cimiento del fascismo.



*3. ¿Cómo se manifiesta el problema en clase?*

R: Además de la actitud mecánica (acrítica e irascible) del maestro, centrado en el currículum tradicional, con su didáctica memorista y pasiva, destaca un desconocimiento e insensibilidad de la condición humana y sus necesidades específicas. Ni siquiera existe una visión asertiva de tolerancia, consideración, incluyente y mucho menos solidaria. Es un proceso de enseñanza destructivo y estéril en todos sentidos, que no deja campo para fortalecer y enriquecer la estructura del carácter, la personalidad, la confianza e iniciativa del niño, ni siquiera para el aprovechamiento del conocimiento.

El esquema valoral queda anulado por la misma incongruencia, contrario y ajeno a paradigmas humanos, solidarios de convivencia, tolerancia y dignidad, carece de significado y motivación.

*4. ¿Cómo repercute en el niño este problema, en su persona, motivación y aprovechamiento?*

R: El autoritarismo, la exclusión, el estigma o cualquier afectación en la infancia debilita el carácter y la identidad. No ayuda a superar y encausar el instinto natural de los impulsos simples (odiar, destruir, dominio sobre los demás), posibilita que el sujeto los cree en su mente y reproduzca esa actitud en el futuro.

Este esquema, destructivo y ambivalente, puede resultar demoledor; muy perjudicial tanto para los afectados, como para el grupo en general, cuando no se toma conciencia de ello para manejarlo constructivamente. Propicia un aprovechamiento bajo que desfavorece el desarrollo del conocimiento y de la personalidad. Un clima represivo e intolerante sólo da cabida a inhibir la confianza, la autoestima, la creatividad para ampliar el conocimiento, el potencial transformador y la esperanza de vida. Si además el niño no cuenta con la fortaleza de carácter, apoyo y cariño necesarios para asegurar la salud emocional, su situación puede llegar a devastarlo de por vida con serias consecuencias tanto para él como para la sociedad.

El terror, desgaste, estrés, angustia, inseguridad, la desconfianza en todo, en su capacidad y potencial, el temor al ridículo y al docente, inhibe la participación del niño lo mismo que su sana interrelación con los demás. Lo grave es que se le arrebatara la posibilidad de humanizarse y evolucionar en lo individual y en lo social, dejándole inerte, sin risa ni identidad.

5. *¿Qué procesos y qué efectos se pueden observar en los alumnos que han vivido discriminación escolar? (por ejemplo: alumnos que han sido señalados por un maestro y excluidos)*

R: Cada persona tiene su individualidad y, por ende, en cada individuo varía el grado de afectación en la confianza y estima propias. En el caso de Pablito vemos que él logró superar el problema al cambiar de maestra y con apoyo y cariño. El otro niño, al parecer, necesita de más tiempo para lograr recuperar del todo su autoestima y confianza en sí mismo y en la vida; está a buen tiempo de resarcir algún daño a su conciencia con el apoyo de sus seres queridos, así como de la ayuda profesional; él mismo se esmera por salir adelante.

El conocimiento de la causa alivió la angustia del niño y dio pauta a los padres sobre el camino a seguir. Con argumentos sensibilizaron a la directora de la escuela a fin de que tuviera conciencia del problema y contemplara la necesidad de incluir programas alternos de educación especial que ayuden a detectar problemas de este tipo para dejar de estigmatizar y acosar al niño.

Las situaciones en las cuales la maestra segregaba —con saña y dolo, cabe mencionar— a los niños que no lograban seguir su ritmo de enseñanza, conforman un proceso enfermizo e irracional, degradante y muy desgastante, que posiblemente deviene de inconciencia, frustración y neurosis. Así, adolece de capacidad, de comprensión y de valores que puedan contribuir a alcanzar la grandeza y solidaridad humanas, lo cual pudo haber repercutido en todo el grupo; peor aún, cuando además de todo ello, se abusa del poder con más violencia a nivel físico.

La incongruencia valoral es un factor negativo que el niño percibe en la actitud inhumana de la maestra, incapaz de encauzar el pleno desarrollo del conocimiento y de los alumnos que están a su cargo al desalentar e inhibir su identidad, potencial creativo, solidario y transformador.

Al parecer, en el caso de Alberto es más complejo el problema de maltrato y estigmatización, como efecto de la acción de la docente y de la carencia de una opción educativa individualizada acorde con las necesidades específicas del niño. La necesidad del pequeño de educación especial para atender al problema de *hiperactividad y déficit de atención* no había podido ser detectada hasta que los padres, desgastados y angustiados por tanto asedio contra el niño y contra ellos mismos, decidieron ayudarlo con terapias alternas.

*6. ¿Cómo es la relación con los actores principales del proceso escolar?*

R: Es una atmósfera llena de anomia que victimiza a los niños estigmatizados y violentados, cuando se encuentran en proceso de desarrollo de su personalidad y en una etapa vulnerable. Ese tipo de relación e interacción, además de perjudicial, contradice a la pedagogía transformadora, incluyente y humana. Bajo el esquema autoritario, represivo y la exclusión, la enseñanza (a todo el grupo en general) plena en todos sentidos es muy perniciosa y devastadora. Prevalece sólo la metodología tradicional: vertical, represiva, memorista, sin paradigmas congruentes de respeto y tolerancia a la individualidad y nivel de capacidad cognoscitiva y afectiva del niño, afectando la integridad y la valía del educando, que inhibe la participación y el trabajo solidario.

La actitud y aptitud reflejadas son signo de la carencia de vocación, conocimientos y manejo asertivo; además, la inconsciencia crítica, maltrato, exabruptos y vituperios docentes imponen la cultura pasiva y de desigualdad, la cual causa conturbación en los niños y exacerba sentimientos encontrados que subvierten a todo el grupo, poniéndole en un intrincado dilema ético-valoral inmerso de ambigüedad y desgaste estéril. Se trata de un maltrato físico y psicológico devastador, un proceso indigno y muy enfermizo de coacción y miedo impuesto al niño que pudiera afectar su personalidad futura. Cuando el infante no alcanza a tomar conciencia de la situación (pues su parte emotiva es inhibida y no es capaz de dilucidar el maltrato en su consciente) se presenta la negación, y por tanto, no hay posibilidad de fortalecerlo para un manejo con sentido constructivo ni terapéutico. Su risa e identidad son arrebatadas.

Los autores más respetados en este tema dieron cuenta de cómo el autoritarismo y la represión rompen esquemas de confianza y estima (en sí mismo y en los demás), fundamentalmente en la identidad y esperanza de vida, cuyas secuelas pueden conducir al sujeto a la sumisión a todo esquema autoritario, como aquel que permitió gestar el fascismo alemán.

*7. ¿Cómo se puede contribuir a contrarrestar esa estigmatización, conforme a la visión y propuestas paradigmáticas de los distintos autores e investigadores que abordé en este trabajo?*

R: Es un problema muy complejo que implica muchos factores y vertientes. Freire busca contrarrestarlo en su trabajo comunitario solidario, re-educativo y reconstructivo. Fromm y Miller coinciden en la importancia de tomar conciencia del fondo de esta problemática, sacarlo del inconsciente al consciente para

su correspondiente manejo terapéutico. Depende también de la fortaleza de carácter y le conformación genética de cada sujeto.

Sin embargo, prevalecen mecanismos de defensa en lo que todos los autores coinciden. Existe el libre albedrío en el sujeto, y si el niño tiene un temple fuerte (algo genético, dice Fromm), e incluso cuenta con apoyo (puede ser profesional), además de la comprensión y cariño de los suyos, el embate a la personalidad y valía humana no logra hacer mella perenne en su psique, en su yo. Esto pudo entenderse en la investigación empírica y en lo que documentan autores como Neill, Freire, Fromm y otros más, igualmente importantes por su aporte al tema.

El siguiente punto indica las principales consideraciones y alternativas de la exploración documental. Como se puede ver, hay muchas coincidencias en conceptos como: educación holística, capacidad crítica y de carácter, conciencia social y de sí mismo, contextualización, congruencia, colectividad, respeto, dignidad, reciprocidad, libertad (asumida, corresponsable) del individuo y de su necesidad cognoscitiva; inclusión, confianza en la capacidad, ponderación del niño, integral, entre otras. Las principales propuestas de los distintos autores, más que ser reiterativas, manifiestan las coincidencias en su trabajo y congruencia. A continuación, tal aporte es expuesto por mí en el nivel pedagógico, psicológico y sociocultural:

## **5.2. Propuestas planteadas para contrarrestar el problema de exclusión y estigmatización del niño en el aula**

### *5.2.1. Nivel pedagógico*

Pese a que cada vez es más insostenible la visión parcial y reduccionista de la realidad y del sujeto en los enfoques y paradigmas teóricos en áreas del conocimiento como la pedagogía tradicional (autoritaria y depositaria, al no considerar al sujeto como tal, sino como un recipiente vacío en el cual se deposita determinado conocimiento en forma mecánica), que impone valores y conocimientos sin significado, ajenos al interés y necesidad vital con un fin pragmático y alienante que nulifica la posibilidad de ser y crecer en un ambiente digno, la

pedagogía sigue imponiéndose a nivel institucional a través del sistema escolarizado en su papel ideológico.

Las llamadas *teorías reproductoras de la educación* —principalmente el positivismo y conductismo, de las que derivaron el estructuralismo, el funcionalismo y el pragmatismo de Dewey en Estados Unidos, o la depositaria “educación bancaria” — legitiman la forma *natural* de asignar los roles sociales que requiere el sistema. El papel ideologizador, consciente o inconscientemente, recae en la labor docente. Previamente, desde el nacimiento, la misma sociedad, a través de la familia, otras instituciones sociales y los medios masivos de comunicación, van permeando la ideología que favorezca al poder.

La mayoría de los autores dan cuenta de la importancia de una pedagogía humana que incluya actitudes y aptitudes congruentes, críticas, y una didáctica cuyas estrategias de enseñanza y aprendizaje den pauta a la concepción y consideración humanas, que fructifiquen no sólo en el educando sino en su comunidad, para poder ser, conocer y hacer. El currículo ha de ser flexible, al igual que sus programas; elaborados en forma integral y holística con paradigmas que dignifiquen y fortalezcan la identidad y autoestima del niño, en una interacción sana y solidaria que ayude a poder coadyuvar a forjar personalidades auténticas y fuertes, ante un sistema que inhibe la posibilidad auténtica de ser, con esperanza.

Las distintas propuestas de los autores, por el bien de la humanidad, postulan un análisis crítico previo que considere las principales características del niño y del entorno en el cual se desenvuelve; que desarrolle y fortalezca el carácter, que no aniquile su esperanza de vida y su actitud crítica y racional, que contribuya a la reflexión sobre el entorno y la posibilidad de un cambio, congruente con una praxis conjunta y asumida por todos; en un proceso educativo dialéctico que va más allá del aula, complementándose con la experiencia de vida.

Los autores hacen énfasis en la actitud crítica como referente para ubicarse en el contexto en que se vive, en forma objetiva, para contrarrestar la enajenación alienante y estéril. Pero Fromm va más allá al reconocer la subjetividad del sujeto como parte fundamental del proceso objetivador en bien de la sociedad, y asumir el auto rescate de su identidad, de su *yo*, algo en lo que el resto de los autores coincide.

Vuelvo con Freire, de amplia experiencia como investigador y docente en ambientes comunitarios; fundamentalmente me centro en las repercusiones

que en el ser humano implican la *exclusión y estigmatización*; el autor las define como un medio de que se vale el poder para imponer la división social —alineación, roles o estereotipos—, por medio de éstos y otros mecanismos como las normas sociales.

La mayoría de autores, entre ellos Freire, apelan al pensamiento crítico, el ambiente digno, la humildad, la confianza en sí mismo y el cariño como elementos indispensables para mejorar la situación de marginalidad. Por supuesto que exige una opción educativa más democrática o incluyente.

Previo a ello, Freire considera prioritario aclarar que comprender al ser humano implica coexistir histórica, cultural y socialmente, hacer *camino*, rehacerse todos en un proceso humanizador que implica además, una vocación ontológica del ser humano, porque en su dialéctica individual y comunitaria puede hacerlo trascender rompiendo atavismos. Significa dejar de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, hasta lograr liberarse en un proceso enriquecedor dialéctico entre subjetividad y objetividad que implica conciencia y mundo.

La práctica docente, subrepticamente o no, ha de evitar imponer al alumno su propia ideología en el contenido, evitar el autoritarismo impune.

Para Freire, la actividad educadora es política: postula que para una democracia efectiva, se deben crear núcleos discursivos bien informados para el renacimiento cultural; debe combinarse la educación del trabajo para los jóvenes, la educación para los adultos y un nuevo sistema de arte popular, ello repercutirá a favor del infante.

Fromm propone ir más allá de desarrollar sólo la inteligencia y recuperar un modo de trascendencia, de interiorización, para emerger con sabiduría, lo cual implica además de la dialéctica individual una introspección, un proceso subjetivo que alivie el mundo objetivo para rescatar nuestra humanidad y más allá, por qué no, nuestra espiritualidad, negada por el pragmatismo del sistema. Ante el dilema existencial y la amenaza del interés vital, el ser humano necesita recuperar su espacio-tiempo para poder ser y hacer. Fromm, con sabiduría y afán de búsqueda, reconoce que el psicoanálisis es una forma de interiorización, además de la necesidad de todo lo negado. El objetivo de Fromm es lograr rescatar el *yo*, la autenticidad y, a partir de ese proceso enriquecedor y de fortaleza, tener la capacidad y visión crítica de reconstruir el esquema social. Es decir, reconstruirnos en lo interno para que trascienda al plano social para bien de todos.

### 5.2.2. Nivel psicológico

Erich Fromm pudo constatar el por qué la historia de la humanidad se inclina en un sentido u otro en momentos cruciales; demostró que al lado de las condiciones históricas, hay implicaciones subjetivas que influyen en la balanza humana. Por fortuna, Fromm corrobora en su arduo estudio que no es general la destructividad humana; sin embargo, sí está latente, al igual que la tendencia constructiva de amor universal vital, dialéctica humana. Fromm confirmó la esperanza en la humanidad y la existencia del libre albedrío, el cual depende de factores del carácter, del estado de conciencia, de la constitución genética, de la psique o mente humana y también del ambiente social.

Fromm considera que la agresividad constructiva es parte de la condición humana y mantenerla balanceada como un medio vital de supervivencia es fundamental para el equilibrio emocional, requiere su autorregulación a modo de reencausar el sistema de orientación y evitar desquiciarse ante la frustración social que amenaza el interés vital. Es la capacidad del ser humano de establecer dentro de sí un sentido de unidad consigo mismo y con el resto del mundo natural y humano, es decir su *sentido de pertenencia*; el individuo requiere gran esfuerzo y conciencia para dejar evasiones y olvidarse de sí. El planteamiento de Fromm contrarresta la sensación de fastidio (depresiva). Por tanto, el ambiente favorable de la infancia para estructurar su personalidad equilibrada, fuerte y armónica, es crucial. Para el niño es fundamental la estimulación social adecuada, incluso perceptiva, a la que Fromm llamó *estímulo activo*.

Cabe entonces una gran reflexión no sólo como pedagogos y maestros, sino como seres humanos preocupados por la situación que prevalece en el mundo, para abrirnos al potencial educador en todos sentidos y niveles, sin pretensión de entender ese proceso como una panacea. La disyuntiva educadora de ayudar en el desarrollo armónico del niño implica la forma en que Fromm entendía el amor en toda relación humana, el cual exige conocimiento, sabiduría y esfuerzo para lograr cimentar bien la personalidad futura.

Aunque Fromm advierte que se requiere de la existencia de bases materiales que favorezcan una vida digna plena, sin clases sociales; se debe devolver al hombre su plena libertad, para que aprenda a vivir de manera natural, para que por sí mismo logre vencer la enajenación, las actitudes pasivas y orientadas mercantilmente, para elegir una senda madura y productiva. Debe volver

a adquirir el sentimiento de ser él mismo. Tal es el concepto revolucionario de *unidad* de Fromm para la evolución psíquica, la opción a la escisión existencial del hombre cosificado.

Se debe considerar la fragilidad natural y madurez cognoscitiva del niño y no *vencerlo* con la fuerza de la autoridad o represión, de lo contrario, se activará una tendencia a superar la derrota imitando la actitud, reproduciendo el mismo esquema destructor.

Alice Miller agrega que el niño debe exteriorizar a nivel consciente el daño perpetrado en la infancia y trabajarlo con una terapia sanadora.

Respecto a la formación en valores, es necesario considerar otras perspectivas como la del psicoanálisis —independientemente de los planteamientos didácticos, porque se relaciona sobremanera con la actitud y el inconsciente—, además de mantener la congruencia y empatía.

### *5.2.3. Nivel sociocultural*

El mundo contemporáneo tan pragmatizado, anquilosado sólo en un fin explotador de opresión, conduce a pautas sociales de conducta que operan a nivel consciente y se reflejan sobre todo en un existir desolador, alienado y perplejo. Es decir, por lo general se vive ensimismado en forma individualista, aislada, evadiendo asumir. Este escape de la libertad conforma la degradación social (brutalidad, vandalismo, humillación, crimen, terrorismo, etcétera).

Contrarrestar este sombrío panorama es un reto para la sociedad, y la labor creadora ha de ser un fuerte estímulo para elevar la conciencia de sí mismo y del entorno, para que coadyuve a fortalecer y expandir la personalidad de los individuos, motivándose a ser dueños de su voluntad y su pensamiento auténtico. Ello implica una dialéctica de auto-rescate de la libertad y humanidad plena que trunque la creciente estandarización de los individuos, que sustituya su *yo* por un conjunto de funciones sociales ajenas. Habría que evitar la automatización y las trampas de la sociedad de consumo que impone satisfacer deseos ficticios estimulados y dirigidos por la maquinaria económica, que deteriora la razón al sustituirla por el impulso instintivo destructivo.

Quiero concluir con algo substancial y sublime que devela Freire en relación con la exclusión: Se debe respetar la identidad cultural de los educandos y el



diálogo significativo, así como evitar el daño que provoca el estigma de analfabeta o cualquier otro, además de caer en lo que Freire llamó *cansancio existencial* espiritual, el cual deja a las personas vacías de ánimo, de esperanza, con un miedo que inhibe el impulso de luchar. Asimismo, resulta imperativo aprender a tratar el miedo estratégicamente y el simbolismo ideológico del poder con el análisis crítico. Reformularse como personas conscientes de la realidad y unirse con tolerancia y humildad ante la diversidad y *praxis comunitaria*.<sup>82</sup> Después de esto, su trascendencia positiva a nivel social es ineludible, porque por sí mismos, grandeza humana y potencial creativo, ya no podrán encasillarse; fluirán evolucionando para sí y para la humanidad. Es el mundo de congruencia en todos niveles que necesita el niño y el adolescente.

La complejidad del problema y las implicaciones sociales que lo ocasionan exigen un gran esfuerzo para los que tienen inquietud tanto por el fenómeno como por su repercusión a futuro en la sociedad. Bien dice la frase: “Infancia es destino”, y si se tuviera conciencia de ello, y de cómo asumirlo y superarlo, mucho de este mundo no sería lo que es. Por supuesto que la educación no es la panacea, pero su imbricación en la estructura ideológica le imprime un papel trascendental.

<sup>82</sup> La praxis propuesta por Freire, es la que viene a concretar la teoría y el análisis crítico del momento o realidad histórica de la comunidad en que se desarrolla el educando, y en la cual tratarán en conjunto de aplicar la propuesta de proyecto educativo y de desarrollo alterno para lograr contrarrestar las condiciones adversas de vida en dicha comunidad. Puede ser por medio de cooperativas con los propios recursos naturales y humanos de la misma comunidad y medio, para el bien de todos, o trabajos colectivos de asistencia voluntaria educativa, médica, social; según sea la realidad y requerimientos que surjan del análisis contextual de ésta, para el pleno desarrollo.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Bardina, J., "La prisión", *Semillero*, México, junio-agosto de 1993.
- Bordeau y J. Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1977.
- Cabrera Angulo, Antonio, "Complementariedad en los conceptos de escuela, educador, educando, autoritarismo y libertad, en Neill, Reich, Adorno y Freire", *Correo del Maestro*, núm. 28, México, septiembre de 1998, pp. 44-48.
- Cerón, Fernando y Berenice Húguez, "Unitaria", *Semillero*, México, junio-agosto de 1993.
- Díaz Barriga, Ángel, "La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. 8, núm. 1, México, 2006.
- Diel, Paul, *Los principios de la educación y de la reeducación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- Domínguez, Lilia S., *El desarrollo de la autoestima y la creatividad para la resolución de problemas en los niños marginados de las colonias Privada de Petroleos y Ampliación Revolución de Cuernavaca, Morelos*, México, UNAM, 2004.
- Erikson, Erik, *Infancia y sociedad*, Buenos Aires, Ediciones Hormé, 1978.
- Freire, Paulo, *La pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1992.
- Fromm, Erich, *Ética y Psicoanálisis*, México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- \_\_\_\_\_, *El miedo a la libertad*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- \_\_\_\_\_, *Anatomía de la destructividad humana*, México, Siglo XXI, 1983.
- \_\_\_\_\_, *La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea*, México, Paidós, 1989.
- Goffman, Irving, *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu, 2000.
- González R. J., Enrique, Beatriz Amézquita et al. (comps.), *Enseñanzas de la juventud rebelde del movimiento estudiantil popular, 1999-2005*, México, 2006 (versión en formato digital, pendiente por imprimir).

- Guerrero, Roberto P., "La imagen del niño y la educación temprana o inicial", *Psicología y sociedad*, Universidad Autónoma de Querétaro, núm. 22-23, México, abril-septiembre de 1994.
- Hernández, Sampieri, Roberto *et al.*, *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill, 1991.
- Imaz, Carlos, "Micro política y cambio pedagógico en la escuela primaria pública mexicana", en José Manuel Álvarez Manila (dir.), *Perfiles Educativos*, núm. 67, México, 1995.
- Hsin, Lawrence, Arthur Kleinman *et al.*, "Cultura y estigma: la experiencia moral", en Federico Reyes Heróles (dir.), *Este país, tendencias y opiniones*, núm. 195, México, junio de 2007.
- López S. José, "Los fantasmas del docente: un acercamiento psicoanalítico", *Psicología y sociedad*, núm. 22-23, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1994.
- López I., Josefina, "La Educación: ¿Capacitación o humanización?", *Semillero*, México, junio-agosto de 1993.
- Martínez, Cristian, Adriana Coria *et al.*, *Construcción de comunidades de aprendizaje*, México, Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ceide), 2006.
- Maturana, Humberto, "Biología del fenómeno social", en Osorio, J.- Weinstein (dir.), *La fuerza del arco-iris*, Santiago, CEAAL, 1988.
- Enciclopedia Microsoft Encarta 2006.
- Miller, Alice, *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*, España, Tusquets, 2001.
- Neill, Alexander, *Hijos en libertad*, Barcelona, Altaya, 1999.
- Nimi Cangas, Martha, *Algunas consideraciones sobre educación errónea en la infancia y sus consecuencias*, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1974.
- Noriega, B. Margarita, "La escuela como espacio de transformación social. Importancia y significado en el contexto de la transición política en México", *Tiempo de educar*, núm. 8, México, Centro de Estudios en Investigación y Documentación Educativa, julio-diciembre de 2003.
- Perednik, Gustavo, "Doble validez de Erich Fromm", en María Santillana Acosta (coord.), *El Catoblepas, revista crítica del presente*, núm. 47, España, enero de 2006.

- Piaget, Jean, *Psicología y pedagogía*, México, Ariel, 1999.
- Ponce de León, Esmeralda, *Los marginados de la ciudad. La escuela en la comunidad*, México, Trillas, 1998.
- Poy, Laura, "Aberrante, dejar impune el caso de las niñas de Chalco: especialistas", *La jornada*, México, 14 de abril de 2007.
- \_\_\_\_\_, "No existen malos estudiantes, sino malos sistemas: Todd Pérez", *La Jornada*, sección Sociedad y justicia, México, 5 de junio de 2006.
- Ribeiro, Raquel, "¿Problemas psicopedagógicos o problemas en la psicopedagogía", *Psicología y sociedad*, núm. 22-23, México, Universidad Autónoma de Querétaro, abril-septiembre de 1994.
- Roa, José María, "Rendimiento escolar y situación diglósica en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 1, España, Consulado del Campus de Cartuja, 2006, en <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-roa.html>
- Rodríguez, Mauro *et al.*, *Autoestima: la clave del éxito personal*, México, El Manual Moderno, 1988.
- Silvestri, Adriana y Guillermo Blanck, *Batjín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- Sikora, J., *Manual de métodos creativos*, Buenos Aires, Kapellusz, 1979.
- Tamarit, José, "Los condicionamientos objetivos de la práctica docente y la vida cotidiana en la escuela", *Psicología y sociedad*, núm. 22-23, México, Universidad Autónoma de Querétaro, 1994.
- Van Dijk, Teun A. (profesor de la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, España, editor de la revista *Discourse and society*), "Conferencia: Racismo e Ideología, en el Aula Magna de la Facultad de Filosofía y Letras", *Gaceta UNAM*, 27 de noviembre de 2003.
- Vives, Juan, *Estrategias psicoterapéuticas*, México, Pax, 1999.
- Vygotski, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México, Grijalbo, 1988.



## 7. ANEXOS

7.1. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad .....	115
7.2. Escalas estimativas de los rasgos generales de personalidad en los niños y las maestras .....	147
7.3. Tabla INEGI sobre problemas relacionados con la educación especial .....	149
7.4. Artículo sobre la exclusión de los Kiliwas, publicado en el periódico <i>La Jornada</i> del 21 y 22 de noviembre de 2006.....	150
7.5. Dedicatoria y prefacio del libro <i>Enseñanzas de la juventud rebelde del movimiento estudiantil popular 1999-2006</i> .....	155



## 7. ANEXOS

### 7. 1. Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Este anexo corresponde al inciso 1.2 de la Introducción)

#### Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Escala de Conners para Padres-Revisada (L) C. Keith Conners, Ph.D. Traducida por Orlando L. Villegas, Ph. D.				
Nombre del Niño(a) _____ Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____				
Fecha de Nacimiento: ____/____/____ Edad: ____ Grado Escolar: _____				
Nombre del Padre o Madre: _____ Fecha de Hoy: _____				
<p><b>Instrucciones:</b> A continuación encontrará una lista de situaciones comunes que los niños(as) tienen. Por favor evalúe los problemas de acuerdo con la conducta de su niño(a) durante el último mes. Por cada problema pregúntese a sí mismo(a) ¿con que frecuencia se ha presentado este problema durante el último mes? e indique con un círculo la mejor respuesta para cada problema. Si la respuesta es “nunca” o “rara vez”, usted hará un círculo alrededor del 0. Si la respuesta es “siempre” o “con mucha frecuencia”, usted hará un círculo alrededor del 3. Usted hará un círculo alrededor del 1 ó 2 para respuestas intermedias. Por favor responda a todos los items.</p>				
	NO ES CIERTO (Nunca, rara vez)	A VECES ES CIERTO (Ocasio- nalmente)	MUCHAS VECES ES CIERTO (Frecuen- temente)	SIEMPRE ES CIERTO (Con mucha frecuencia)
1. Enojado(a) y resentido(a)	0	1	2	3
2. Tiene dificultad para hacer o completar sus tareas escolares en casa	0	1	2	3
3. Está siempre moviéndose o actúa como impulsado(a) por un motor	0	1	2	3
4. Tímido(a), se asusta con facilidad	0	1	2	3

continúa...



...continuación

	<i>NO ES CIERTO (Nunca, rara vez)</i>	<i>A VECES ES CIERTO (Ocasio- nalmente)</i>	<i>MUCHAS VECES ES CIERTO (Frecuen- temente)</i>	<i>SIEMPRE ES CIERTO (Con mucha frecuencia)</i>
5. Todo tiene que ser como él / ella dice	0	1	2	3
6. No tiene amigos(as)	0	1	2	3
7. Dolores de estómago	0	1	2	3
8. Pelea	0	1	2	3
9. Rehúsa, expresa rechazo o tiene problemas para realizar tareas que requieren un esfuerzo mental constante (tal como el trabajo escolar o las tareas para la casa)	0	1	2	3
10. Tiene dificultades para mantenerse atento(a) en tareas o actividades recreativas	0	1	2	3
11. Discute con adultos	0	1	2	3
12. No termina sus tareas	0	1	2	3
13. Dificil de controlar en las tiendas o mientras se hacen las compras del mercado	0	1	2	3
14. La gente le asusta	0	1	2	3
15. Revisa las cosas que hace una y otra vez	0	1	2	3
16. Pierde amigos(as) rápidamente	0	1	2	3
17. Males y dolencias (dolores)	0	1	2	3
18. Incansable o demasiado activo(a)	0	1	2	3
19. Tiene problemas para concentrarse en clase	0	1	2	3
20. Parece que no escucha lo que se le está diciendo	0	1	2	3
21. Se descontrola, pierde la paciencia, se enoja	0	1	2	3
22. Necesita supervisión constante para completar sus tareas	0	1	2	3
23. Corre, se sube a las cosas en situaciones donde es inapropiado	0	1	2	3
24. Se asusta en situaciones nuevas	0	1	2	3
25. Exigente con la limpieza	0	1	2	3

	NO ES CIERTO (Nunca, rara vez)	A VECES ES CIERTO (Ocasio- nalmente)	MUCHAS VECES ES CIERTO (Frecuen- temente)	SIEMPRE ES CIERTO (Con mucha frecuencia)
26. No sabe cómo hacer amigos(as)	0	1	2	3
27. Se queja de males o dolores de estómago antes de ir a la escuela	0	1	2	3
28. Excitable, impulsivo(a)	0	1	2	3
29. No sigue instrucciones y no termina sus asignaciones escolares, tareas o responsabilidades en el trabajo (no debido a una condición opositora o por no entender las instrucciones)	0	1	2	3
30. Tiene dificultades organizando sus tareas y actividades	0	1	2	3
31. Irritable	0	1	2	3
32. Incansable en el sentido de no estarse quieto(a)	0	1	2	3
33. Le asusta estar solo(a)	0	1	2	3
34. Las cosas siempre tienen que ser hechas de la misma manera	0	1	2	3
35. Sus amigos(as) no lo(a) invitan a sus casas	0	1	2	3
36. Dolores de cabeza	0	1	2	3
37. Nunca termina las actividades que comienza	0	1	2	3
38. Desatento(a), se distrae con facilidad	0	1	2	3
39. Habla demasiado	0	1	2	3
40. Abiertamente desafiante y rehúsa obedecer a los adultos	0	1	2	3
41. No presta atención a detalles o comete errores en su trabajo escolar, trabajo en general u otras actividades	0	1	2	3
42. Tiene dificultad para esperar su turno en juegos o actividades de grupo	0	1	2	3
43. Tiene muchos temores, miedos	0	1	2	3
44. Tiene rituales que tiene que seguir rigurosamente	0	1	2	3

continúa...

...continuación

	<i>NO ES CIERTO (Nunca, rara vez)</i>	<i>A VECES ES CIERTO (Ocasio- nalmente)</i>	<i>MUCHAS VECES ES CIERTO (Frecuen- temente)</i>	<i>SIEMPRE ES CIERTO (Con mucha frecuencia)</i>
45. Distráido(a) o con problemas para mantener la atención	0	1	2	3
46. Se queja de estar enfermo(a) incluso cuando no le pasa nada	0	1	2	3
47. "Berrinches", "pataletas"	0	1	2	3
48. Se distrae cuando se le dan instrucciones para hacer algo	0	1	2	3
49. Interrumpe o se entromete con otros (en conversaciones o juegos)	0	1	2	3
50. Olvidadizo(a) con respecto a actividades cotidianas	0	1	2	3
51. Le es difícil entender matemáticas	0	1	2	3
52. Corretea entre bocados durante la comida	0	1	2	3
53. Le asusta la oscuridad, los animales, los insectos	0	1	2	3
54. Se propone metas demasiado elevadas	0	1	2	3
55. Inquieto(a) con las manos o pies, o intranquilo(a) en su asiento	0	1	2	3
56. Poca capacidad para prestar atención	0	1	2	3
57. "Quisquilloso", susceptible, se fastidia fácilmente con otros	0	1	2	3
58. Su escritura es ilegible (desordenada)	0	1	2	3
59. Tiene dificultad para jugar o entretenerse sin hacer mucho ruido	0	1	2	3
60. Tímido(a), introvertido(a)	0	1	2	3
61. Culpa a otros por sus errores y mala conducta	0	1	2	3
62. Muy inquieto(a)	0	1	2	3
63. Desordenado(a) y desorganizado(a) en la casa y en la escuela	0	1	2	3

	<i>NO ES CIERTO (Nunca, rara vez)</i>	<i>A VECES ES CIERTO (Ocasio- nalmente)</i>	<i>MUCHAS VECES ES CIERTO (Frecuen- temente)</i>	<i>SIEMPRE ES CIERTO (Con mucha frecuencia)</i>
64. Se fastidia si alguien reorganiza sus cosas	0	1	2	3
65. Se apega a sus padres u otros adultos	0	1	2	3
66. Molesta a otros niños(as)	0	1	2	3
67. Deliberadamente hace cosas para fastidiar a otros	0	1	2	3
68. Sus demandas tienen que ser atendidas inmediatamente, se frustra con facilidad	0	1	2	3
69. Presta atención solamente si algo le parece muy interesante	0	1	2	3
70. Rencoroso(a) y vengativo(a)	0	1	2	3
71. Pierde cosas necesarias para sus tareas o actividades (asignaturas escolares, lápices, libros, juguetes)	0	1	2	3
72. Se siente inferior a otros(as)	0	1	2	3
73. A veces pareciera cansado(a) o lento(a)	0	1	2	3
74. Pobre capacidad para deletrear	0	1	2	3
75. Lloro con frecuencia y con facilidad	0	1	2	3
76. Abandona su asiento en el salón de clase o en situaciones donde se espera que se mantenga en su sitio	0	1	2	3
77. Cambios rápidos y drásticos de humor	0	1	2	3
78. Se frustra fácilmente cuando se esfuerza	0	1	2	3
79. Se distrae con facilidad con estímulos externos	0	1	2	3
80. Da respuestas a preguntas que aún no se le han terminado de hacer	0	1	2	3

## TDA/H y Funciones Ejecutivas

El TDA/H o trastorno por déficit de atención con o sin hiperactiva (TDA/H) suele tener una base importante de tipo genético en la que parece ser que existe una alteración neuroquímica en el cerebro.

Dicha alteración neuroquímica se relaciona con algunos neurotransmisores (sustancias químicas en el cerebro encargadas de la comunicación o sinopsis a nivel químico) los cuales son norepinefrina, dopamina y serotonina. A continuación se muestra una tabla realizada por el Dr. Van-Wielink (2000) con dichos neurotransmisores ubicándolos en algunas zonas principales en las que se encuentran dentro del cerebro y los procesos en los cuales interfieren.

<i>NEUROTRANSMISORES (Nt)</i>		
<i>Nt</i>	<i>Zona del cerebro</i>	<i>Proceso</i>
Norepinefrina	Sistema mesolímbico	Atención
	Frontal dorsolateral	Atención
	Sistema activador del comportamiento	Impulsividad
	Corteza frontal	Impulsividad
Dopamina (DA)	Frontal dorsolateral	Atención
	Corteza frontal	Impulsividad
Serotonina (5-HT)	Sistema activador del comportamiento	Impulsividad
	Corteza frontal	Impulsividad
		Motivación

Como se observa, la corteza frontal es una parte del cerebro en la que los procesos de atención, regulación de la conducta y motivación tienen lugar. La corteza frontal tiene otras funciones, como por ejemplo, el planear, el organizar, el prever, al igual que es una estructura en la que se ubica el juicio social y las reglas morales.

Actualmente, el Dr. Russell Barkley (2006) plantea que existe un sistema de inhibición conductual en el cual la persona puede pensar antes de actuar, o

bien, parar una conducta ya iniciada, ambas conductas dirigidas por la corteza frontal.

Sin embargo, la visión tradicional que se ha visto alrededor del TDA/H es que éste consiste en la presencia de síntomas de inatención, hiperactividad y/o impulsividad. Ahora bien, al saber esto varias personas suelen comentar que ellas mismas tienen TDA/H o que ciertas personas que conocen lo tienen. Es cierto que se trata de síntomas que en ocasiones todas las personas estamos sujetas a ellos, sin embargo, ya para que estos síntomas constituyan un trastorno como tal existen tres criterios para determinarlo: intensidad, frecuencia y duración.

Por otro lado, se plantea que el TDA/H es más bien una dificultad en las funciones ejecutivas, las cuales son las funciones más complejas a nivel cerebral y que inclusive el Dr. Thomas E. Brown formula la analogía entre ellas y un director de orquesta, ya que éste último dirige a varios músicos con instrumentos diferentes para dar como resultado la ejecución de una composición armónica.

Existen varias clasificaciones de las funciones ejecutivas, sin embargo, para no tomar alguna clasificación como tal, se mencionarán algunas funciones ejecutivas a continuación.

1. **Internalización del lenguaje:** se refiere al proceso en el que la persona se habla a ella misma (en silencio, de ahí que sea un lenguaje interno) para guiar su propia conducta. De esta forma, también la persona podrá prever las consecuencias de sus acciones, podrá planear y organizarse al igual que podrá contar con la capacidad de introspección para aprender de las experiencias pasadas.
2. **Memoria de trabajo:** es un tipo de memoria a corto plazo necesaria para llevar a cabo actividades de una forma adecuada. Es indispensable para cualquier área de aprendizaje, por ejemplo, en la lectura es necesaria para poder retener la información leída al principio de un texto y poderla integrar con la información que se está leyendo por la mitad o por el final de dicho texto y poder comprenderlo. Es como, si una persona sin TDA/H, pero cansada, está leyendo un texto. La persona sabe que leyó, pero no comprendió dicho texto, por lo que tiene que releer si quiere saber de qué se trata la lectura.

3. Manejo de emociones: es un tema complicado y puede ser relacionado con la inteligencia emocional. Inclusive, para las personas sin TDA/H esta función ejecutiva suele ser complicada. Sin embargo, algunas personas con TDA/H son irritables. Ahora bien, algo importante es que no todas las personas con TDA/H tienen necesariamente dificultad en todas las funciones ejecutivas y tampoco en el mismo grado de severidad, por lo que se puede hablar de perfiles de personas con TDA/H. De ahí la importancia para el tratamiento, el cual debe ser individualizado.
4. Solución de problemas complejos: a las personas con TDA/H suele complicárseles el tomar decisiones en el sentido en que esto implica prever y decidir una opción de entre varias teniendo en cuenta las consecuencias.
5. Activación, alertamiento y esfuerzo: Se refiere a las estructuras cerebrales encargadas de que una conducta dé inicio para llevar a cabo una actividad, se mantenga y finalice para terminar con dicha actividad. A esto se le conoce como el “keep tracking”, área en la que se dice que varias personas con TDA/H se les dificulta iniciar, mantener y concluir su trabajo. Sin embargo, esta función ejecutiva también alude al sistema encargado de mantener la vigilia.

De esta forma se tiene una visión más amplia de lo que es el TDA/H. Ahora bien, se tiene un apartado de preguntas y respuestas frecuentes:

*¿Qué tengo que hacer si quiero saber si mi hijo tiene TDA/H o no?*

Lo primero es encontrar una clínica o a alguna persona con conocimiento y experiencia en hacer evaluaciones psicopedagógicas, aunque, la mayoría de los niños llegan referidos por sus escuelas.

*¿Cómo es el proceso de evaluación psicopedagógica?*

Primero se hace una cita con los padres (en caso de niños) y se habla sobre el motivo de consulta y aspectos relacionados con la historia clínica. Esto puede llevar más de una sesión. Después la persona encargada de la evaluación va al ambiente escolar del niño a obtener información de sus profesoras al igual que lo observa dentro del salón de clases. Luego se ve al niño varias sesiones para aplicarle diferentes tipos de pruebas o tests. Si se considera necesario la exploración de algún área médica se refiere al niño a un especialista para descartar o confirmar ciertas sospechas. Luego el evaluador(a) realiza un reporte por

escrito el cual se entrega a los padres y, en ocasiones, al colegio, con el diagnóstico, si lo hay, y sugerencias y recomendaciones para el tratamiento.

*Colaboración voluntaria para AMDAHTA<sup>®TM</sup>  
de Margarita García Nicolin*

### ¿Qué es el TDAH?

El trastorno por déficit de atención, con o sin hiperactividad (TDAH) es un trastorno de origen neurobiológico que se caracteriza por déficit de atención, impulsividad, y/o hiperactividad excesiva.

### Características

- Atención y concentración
- Impulsividad
- Hiperactividad

Todas estas características son normales en cualquier niño, pero en el caso de **niños con TDAH** se dan con **mayor FRECUENCIA E INTENSIDAD** y pueden interferir en su proceso de aprendizaje y/o en sus relaciones sociales.

Estos problemas han de **aparecer antes de los 7 años y manifestarse en dos o más ambientes**, por ejemplo, en casa y en la escuela.

También debe de tenerse en cuenta que la sintomatología se manifiesta de forma diferente según la edad del niño, por ejemplo el exceso de actividad motora y/o vocal se reduce significativamente en la adolescencia.

### Atención y concentración

- Dificultad a la hora de establecer un orden en sus trabajos o pequeñas responsabilidades a casa.



- Le cuesta “ponerse en marcha” (para vestirse, hacer los deberes.....), pues se distrae fácilmente con cualquier otro estímulo.
- Presentan problemas para mantener la atención hasta finalizar sus trabajos (hacen dibujitos, se distraen con el lápiz...).
- Pierden u olvidan cosas necesarias (agenda, abrigo, bufanda, cartera, deberes...).
- Parecen no escuchar cuando se les habla.
- Olvidan realizar sus trabajos cotidianos (cepillarse los dientes, recoger la ropa...).
- Pueden tener problemas a la hora de seleccionar que es lo más importante.
- Prestar atención a dos estímulos a la vez (por ejemplo: seguir lo que dice el profesor y tomar notas al mismo tiempo).

### **Impulsividad**

- Con frecuencia actúan sin pensar.
- Hablan en momentos poco oportunos o responden precipitadamente a preguntas que todavía no se han acabado de formular (delante de una visita, a clase...).
- Les cuesta obedecer las ordenes, no porque no quieran obedecer, sino porque no están atentos cuando se les formulan.
- Suelen ser poco previsores y olvidan planificar (se ponen a hacer sus deberes sin el material).
- Interrumpen a menudo durante juegos o explicaciones.
- Tienen dificultades para pensar antes de actuar.
- Presentan dificultades para planificar.

### **Hiperactividad**

- A menudo mueven los pies y las manos o se levantan de la silla.
- Van de un lugar a otro sin motivo aparente.
- Se columpian sobre la silla.
- Juegan frecuentemente con objetos pequeños entre las manos.

- A menudo tararean o sorollizan inadecuadamente con la boca.
- Hablan en exceso.
- Durante el juego les cuesta esperar su turno y jugar de forma tranquila.

## Tipos de TDAH

Según los criterios del DSM-IV (manual de Diagnóstico y Estadística de la Asociación de Psiquiatría Americana, 1994) los tipos de TDAH son:

- Inatento: predomina la dificultad de atención.
- Impulsivo-hiperactivo: predomina la dificultad en el autocontrol.
- Combinado: presenta síntomas de inatención, de impulsividad y de hiperactividad.

Según los criterios del DSM-IV (manual de Diagnóstico y Estadístico de la Asociación de Psiquiatría Americana, 1994) los tipos de TDAH son:

- Problemas en el rendimiento escolar.
- Baja autoestima.
- Problemas de adaptación a la escuela.
- Mayor facilidad a tener accidentes.
- Problemas en las relaciones con los familiares y amigos.
- Problemas de sueño.
- Problemas emocionales (depresión, sentimientos de desconfianza, inseguridad...).
- Manifiestan poca motivación escolar.
- Les cuesta seguir las normas.
- Variables en cuanto a rendimiento escolar.

## Diagnóstico

Un buen diagnóstico será fundamental para que padres y maestros acompañen al niño con TDAH e intenten evitar la aparición de estos problemas asociados.

Con la entrada en la escuela a primaria suceden cambios importantes, las exigencias son mayores, los horarios más pautados, el número de niños por maestro es mayor..., pero sobretodo se le exige una gran atención y control sobre si mismo. Es por eso que muchas veces el diagnóstico se produce con la entrada del niño a la escuela ya que las exigencias hacen que sean más evidente las dificultades y la necesidad de un diagnóstico.

El diagnóstico lo ha de realizar un profesional clínico conocedor del tema. Una evaluación a nivel médico, psicológico y pedagógico permitirá determinar cual es la condición del niño a nivel físico, emocional y de aprendizaje. De esta forma, se podrá descartar que sean otras las causas de su comportamiento o bajo rendimiento escolar.

Este profesional necesitará, a más de la información que le puedan dar los padres, información por parte de la escuela mediante informes o cuestionarios, así como la exploración y observación directa del comportamiento y rendimiento del niño.

### ¿Por qué es tan importante el diagnóstico?

Será mediante el establecimiento de un diagnóstico que confirme o descarte el trastorno cuando se podrá comenzar a proporcionar la ayuda adecuada (el tratamiento que el niño requiera). Pero a más a más, el profesional deberá evaluar si existen otros problemas asociados.

**Es importante el diagnóstico precoz** para poder abordar adecuadamente los diferentes problemas que puedan surgir a lo largo de su desarrollo.

### **Factores que pueden empeorar el pronóstico**

- Diagnóstico retardado.
- Fracaso escolar.
- Recibir una educación excesivamente permisiva o, por el contrario demasiado severa.
- Ambiente familiar marcado por el estrés, la hostilidad y los desacuerdos entre los padres.

- Problemas de salud en el niño y retrasos en su desarrollo.
- Precedentes familiares de alcoholismo, conductas antisociales u otros trastornos mentales.

**Factores que ayudan a una buena evolución:**

- Diagnóstico precoz.
- Educación coherente por parte de los padres y transmisión de valores positivos.
- Estabilidad familiar.
- Adaptación y conocimiento por parte de los profesores.
- Colaboración entre los padres y la escuela.

**Tratamiento del TDAH**

El tratamiento del TDAH es multimodal, eso quiere decir que las propuestas de tratamiento son diferentes en función de las dificultades del niño y de cómo afecte el trastorno a su vida cotidiana. Se proponen por tanto, los siguientes componentes posibles de un tratamiento:

- Conductual por fomentar las conductas positivas.
- Cognitivo para ayudar a establecer un pensamiento organizado en el que el niño/a adolescente prevea las consecuencias de los comportamientos y busque alternativas.
- Ayuda a los padres: mediante cursos de formación, conferencias, grupos de trabajo....
- Asesoramiento a profesores: mediante información del TDAH y/o cursos de formación.
- Farmacológico: siempre bajo prescripción y seguimiento médico.
- Cursos para el niño/a adolescente de habilidades sociales.
- Psicopedagógico o refuerzo escolar especializado.

El tratamiento no cura pero favorece una mejor adaptación social, académica, familiar y personal, y aborda los problemas y/o trastornos asociados con la intención de evitar que se compliquen.

## Sugerencias

### A) Sugerencias para padres

- Es importante no pretender solucionar todos los problemas diarios a la vez y marcarse un solo objetivo a conseguir (como por ejemplo, que el niño se levante menos veces de la silla).
- Asegurarnos de que nos escucha cuando le hablamos, mirándolo a los ojos, con mucha proximidad física (a medio metro de distancia).
- Conviene no olvidar que siempre tendrá más interés en hacer lo que se le pide si obtiene algún privilegio a cambio de su esfuerzo.
- Si utilizamos el castigo más a menudo que el premio corremos el riesgo de que éste pierda su eficacia y debamos recurrir a castigos cada vez peores. La mejor alternativa será la de ignorar lo que el niño hace, no mirarlo ni hacer comentarios hasta que el comportamiento ceda.
- Hay comportamientos que no se pueden ignorar por el riesgo que comportan, por ejemplo las agresiones físicas, autoagresiones o todos aquellos comportamientos que supongan un riesgo físico para él o para los demás. Lo mejor será pararlos físicamente y potenciar una conducta alternativa.
- Es importante marcarnos objetivos de conducta realistas, evitando comparar lo que el niño es capaz de hacer con las posibilidades de otros niños e ir aumentando el grado de dificultad progresivamente.
- Vale la pena evitar conflictos programando actividades adecuadas a sus posibilidades de control, por ejemplo con un niño TDAH pequeño (hasta 12 años) no es apropiado planificar una comida de 2 horas en un restaurante o una tarde (4 horas) en un hipermercado. ¡¡Seguro que tendremos problemas!!
- Debemos favorecer que el ambiente que rodea al niño sea ordenado y organizado en cuanto a los horarios o rutina diaria. De esta forma facili-

tamos también la adquisición de hábitos de autonomía: a medida que el niño madura decidirá por sí mismo lo que debe hacer y de qué forma.

- En relación a las tareas escolares, el niño con TDAH requiere mayor supervisión. Es importante el uso de la agenda como medio de comunicación con el maestro y de control de las tareas. En ella han de escribirse comentarios positivos (no críticos) que gratifiquen el comportamiento del niño.
- Es necesario mantener entrevistas frecuentes con el tutor para valorar la evolución del niño y buscar soluciones a los problemas que puedan presentarse. Cuando la supervisión de las tareas escolares presenta un conflicto entre los padres y el niño, es aconsejable delegar estas funciones en un profesor particular o un psicopedago.
- Los padres necesitan también trabajar en estrecha colaboración con profesionales para desarrollar un plan de actuación adecuado. Los cursos de padres ([cursos@deficitdeatencion.org](mailto:cursos@deficitdeatencion.org)) persiguen, principalmente, dos objetivos:
  - Conocer a otros padres en situación similar, para que puedan darse apoyo mutuo.
  - El conocimiento de técnicas y estrategias para controlar la conducta de su hijo y mejorar las relaciones con él.

## **B) Sugerencias para profesores**

Algunos de los aspectos comentados para los padres sirven también para los maestros. Por ejemplo:

- Las tareas se hacen más a gusto si se consigue algún privilegio a cambio.
- No es conveniente abusar de los castigos.
- Proponerse objetivos de cambios realistas que tengan en cuenta el comportamiento y la personalidad del niño.
- El maestro puede contar con el niño con TDAH para realizar trabajos que supongan actividad motora: enviar encargos a otros profesores, repartir papeles entre los compañeros, borrar la pizarra..., de esta forma nos aho-

rramos que se levante y deambule por toda la clase o moleste a los compañeros.

- Es muy importante que el alumno con TDAH sea consciente de que el profesor valora sus esfuerzos por estar quieto o por tener buen rendimiento, necesitan ser elogiados muy a menudo por los comportamientos adecuados. Por todo esto es necesario que el maestro demuestre interés.
- Es necesario que el niño esté informado de que si su comportamiento molesta a los demás tendrá que salir de clase o ir a un rincón previamente pactado de la clase durante unos momentos (5 minutos, por ejemplo), ya que sus conductas perturbadoras podrían servir como modelo para los otros niños. Cuando esto ocurra, se le ha de indicar que salga, sin hacer uso de comentarios críticos ni ridiculizadores en público y se le hará volver pasado el tiempo pactado y sin comentarios.
- Aprovechar las situaciones conflictivas con los compañeros o adultos para ayudarle a valorar las consecuencias de su comportamiento e intentar que el niño piense o imagine otras formas de actuar ante estas situaciones.

### **C. Parámetros generales y básicos que hay que tener en cuenta en el proceso de aprendizaje con el alumno con TDAH**

- *Brevidad.* Actividades de corta duración; dividir una tarea compleja o larga en varias más cortas. Por ejemplo, ante un examen ponerle una sola pregunta por hija, evitando así la distracción ante un exceso de estímulos.
- *Variedad.* Presentar las actividades de forma atractiva y utilizar diferentes recursos para evitar la repetición.
- *Organización.* Favorecer rutinas con uso de agendas o listas. Los niños con TDAH aprenden mejor en ambientes organizados.
- *Metodología metacognitiva.* Enseñar la manera de conducir el pensamiento, verbalizando los pasos que hay que seguir en cualquier aprendizaje. Por ejemplo, ante un examen: primero leeremos el enunciado 2 veces; segundo haremos un dibujo o esquema con los elementos esenciales. En tercer lugar pensaremos qué operaciones matemáticas son las adecuadas. En cuarto lugar escribiremos las operaciones y soluciones y por último repasamos. Si lo hacéis: ¡OK! ¡Buen trabajo!

- *Adaptación del programa educativo.* Adecuar las exigencias escolares a las capacidades y características del niño con TDAH.

## Preescolares

### A) En casa

- Saber cuál es el comportamiento normal del niño en edad preescolar para saber diferenciar qué es normal y esperable y qué son conductas TDAH.
- Aprender a controlar la conducta del niño.
- Intentar conservar la calma por muy tensa que sea la situación.
- Ir pasito a pasito en cuanto a las metas que nos proponemos.
- Buscar las conductas positivas y felicitarlas.
- Si hay más hermanos, buscar un tiempo especial para cada uno de ellos. Es un tiempo que se dedica individualmente y donde se juega con el niño.

### B) En la escuela

- Procurar un ambiente tranquilo, ordenado y sin demasiados cambios.
- El maestro ha de ser flexible. No podemos pedir a un niño muy activo que se esté quieto durante toda una actividad, pero también necesita tener límites y saber hasta dónde puede llegar.
- Si el niño excesivamente activo o impulsivo tiene problemas en las relaciones con sus compañeros, ha de ser corregido buscando una solución; no culpabilizarlo ni etiquetarlo.
- En esta etapa, debemos dar más importancia al aprendizaje del control de la conducta y de la relación con los compañeros que a las habilidades meramente académicas.
- Si tenemos a un niño que tiene dificultades para destacar en el aprendizaje podemos ayudarle favoreciendo otras actividades que desarrollen la creatividad como las manualidades o las canciones.



## Escolares

### A) Sugerencias para padres

- Todos los niños necesitan saber a través de sus padres qué es lo que hacen bien. Decirles a menudo que nos gusta aquello que hacen bien.
- Es más importante fijarnos en aquellas conductas positivas que seguro que realizan y pasan desapercibidas y que debemos felicitar que atender a las conductas negativas que no nos gustan.
- Es bueno recompensar estas conductas positivas en forma de alabanza, dedicándole un tiempo de juego o permitiendo un tiempo mayor ante la televisión o el videojuego.
- Asistir a reuniones de grupos de padres ([staff@deficitdeatencion.org](mailto:staff@deficitdeatencion.org)) puede ser de gran ayuda, pues las familias encuentran apoyo y comprensión a la vez que buscan soluciones.

### B) Sugerencias para maestros

- El maestro/a puede dividir las tareas o temas en pequeños pasos destacando siempre lo más importante.
- Ante un posible rechazo por parte de los compañeros o amigos, dedicarle una charla tranquila, explicándole cómo se sienten los demás ante sus comportamientos y hablar conjuntamente de las posibles soluciones.
- Supervisar la agenda (sin reñir) de forma continuada.
- Buscar el lugar más conveniente para que se siente el niño con TDAH (de espaldas a la ventana, cercano al maestro, junto a un compañero tranquilo...).
- Destacar las cosas positivas que el niño ha realizado; siempre las hay.

## *Jóvenes con TDAH*

### A) ¿Qué puede hacer el propio joven?

- Marcarse objetivos concretos y cortos.

- Felicitarlo o pedir que lo feliciten cuando logra algún éxito como acabar un trabajo, entregar todos los ejercicios al día...
- **Pararse a pensar** tranquilamente en las consecuencias de sus actos, sobre todo ante aquellos donde duda si debe o no hacer.
- Utilizar la agenda de forma sistemática le ayudará a cumplir con sus tareas, no olvidar sus citas y ver que si se lo propone lo puede hacer todo.
- Aprovecharse de las buenas intenciones de los demás: cuando su madre insiste que se levante de la cama intenta ayudarlo, sinó no diría nada y dejaría que llegara tarde.
- Si algo no le sale bien no debe desesperar, sinó volver a intentarlo y ¿por qué no pedir ayuda?
- Le puede ayudar buscar una persona con la que hablar de sus dudas y preocupaciones: un amigo, sus padres, un profesor, su hermano o llamando a Fundación ADANA. También puede ayudarlo un psicólogo o un psiquiatra especializado en jóvenes.
- Estructurar las actividades diarias, seguir una rutina con ayuda de un calendario o un horario semanal.
- Debe aceptarse tal y como es y ayudar a sus padres y profesores para que también lo hagan; aunque debe saber que pequeños cambios pueden ayudarlo en su vida diaria.
- Debe valorar las grandes dosis de paciencia que muchos de los que le rodean tienen con él (amigos, padres, profesores,...).
- Puede utilizar **trucos para mejorar su estudio**:
  - Disponer de un horario de estudio y dedicar 10 minutos diarios a organizar sus apuntes y sus tareas diarias.
  - Buscar el lugar más conveniente para estudiar o hacer sus tareas (de espaldas a la ventana que le distrae, con una buena luz o junto a un compañero tranquilo).
  - Evitar los elementos distractores como la música alta, la televisión, etc. Aunque teniendo en cuenta que demasiada relajación y tranquilidad pueden llevarle a tener sueño y distraerlo.
  - Proponerse objetivos concretos para cada sesión de estudio (“hoy estudiaré la unidad 5 de matemáticas haciendo un resumen y un esquema...”) y felicitarlo cada vez que consigue cumplirlo. Si la tarea es muy larga la puede dividir en pequeñas partes. Es importante hacer un plan por escrito para no olvidarlo.

- Utilizar estrategias que le ayuden a tomar sus apuntes en clase: hojas con margen, utilizar subrayador, los bolígrafos de no más de dos colores, carpetas con separadores.
- Mantener su mesa de estudio ordenada. Aunque no le moleste el desorden sabe que no siempre encuentra lo que busca, pierde sus apuntes, su agenda...y a veces cuando lo encuentra ya es demasiado tarde.
- Escribir a la vez que se estudia (tomando notas, haciendo esquemas...) dinamiza y ayuda a lograr un estudio más activo.
- Aprender y practicar en el uso de resúmenes y esquemas, sobretodo para la preparación de controles y exámenes.
- Para memorizar, utilizar las notas o esquemas que él mismo ha realizado.
- Realizar ensayos de exámenes para controlar lo que aprende.
- Adquirir el hábito de realizar repasos rápidos de lo que se ha hecho le será de gran ayuda para el día que deba estudiarlo y memorizarlo.
- No faltar a las clases, pues le supone mayor trabajo poner sus apuntes al día.
- Pasar a limpio los apuntes de las asignaturas que más le cuestan le ayuda a refrescar la memoria y a su estudio posterior.

## B) Por qué debe tener cuidado...

- El TDAH puede causarle problemas en la escuela o en el instituto. Por ejemplo al tener dificultad para atender tiende a desconectarse de la clase y a no enterarse de lo que debe hacer.
- Si se desanima continuamente porque no le sale todo como él quiere, porque le critican o porque se siente agobiado, su autoestima cada vez será menor y acabará por creerse que no puede hacer lo que se propone.
- Es muy importante tener buenos amigos.
- Debido a su dificultad en el autocontrol puede decir o hacer cosas de las que pronto se arrepentirá poco a poco, perder algunas de sus amistades o juntarse a otras que no le convengan.
- A medida que va creciendo tiene más libertad. Esto supone mayores beneficios pero también más riesgos que debe intentar controlar para evitar las posibles consecuencias negativas como: accidentes, consumo de drogas, contagios o embarazos no deseados.

### C) Sugerencias a padres y maestros

- Se necesita partir de un buen diagnóstico que descarte otras posibles causas que pudieran provocar los mismos síntomas que el TDAH.
- Si este diagnóstico no se diera, correría un gran riesgo de presentar otros problemas asociados como baja autoestima, problemas académicos, problemas de conducta...
- Muchachos como ellos arrastran un gran historial de consultas a especialistas que dificultan estar predispuestos a un nuevo tratamiento. Necesitamos que se lo expliquen y justifiquen.
- Los padres y maestros deben entender que deben permitirle andar más solo, que no es lo mismo que sentirse solo, pues con su “vigilancia camuflada” él sabe que están ahí.
- Muchas veces no ha obedecido las normas porque no estaba atento cuando se las decían o porque las olvidaba fácilmente. Debemos recordarlas y explicarlas para que las considere justas.
- Evitar utilizar etiquetas como “pasota”, “gandul” o “maleducado” ya que pueden ocasionar que se lo terminen creyendo y se conviertan en unos verdaderos “vagos”, “pasotas” o “gandules”.
- Le molesta tremendamente que sólo le hablen de estudios. Debemos tratar de entablar conversaciones agradables con él, preguntarle como se siente, interesarse por lo que hace y por lo que piensa.
- No ridiculizarle ante sus amigos o compañeros. Prefiere que le digan las cosas a solas.
- Supervisarle de forma especial durante los exámenes ayudándole a controlar el tiempo del que dispone y a comprender las preguntas.

### *Adultos con TDAH*

- Cuando alguien nos habla mirarle, dejar de hacer lo que estamos haciendo y demostrarle que le estamos escuchando (no vale escucharle sin mirarle aunque prestemos atención).
- Apuntar en la agenda todas las citas, cumpleaños y fechas a recordar e ir tachando lo que ya hemos hecho para no liarnos.

- Apuntar en una libreta las reglas y los pactos a los que hemos llegado con nuestros hijos y revisarlo antes de hacer cumplir un castigo o dar un premio. Con esto evitamos que se nos olviden y somos coherentes.
- Si tenemos que dejar el coche aparcado en la calle y, por tanto, cada día en un sitio diferente, intentar buscar alguna cosa que nos ayude a recordar donde lo hemos dejado, por ejemplo, un árbol, una tienda...
- Permitirnos un descanso, cuando hemos prestado mucho rato la atención, para coger fuerzas.
- Coger apuntes durante las reuniones.
- Establecer un rato a la semana para organizarnos y apuntarlo todo en la agenda.
- Ponernos fechas límite de entrega de trabajos o tareas que tengamos que realizar como comprar un regalo, ordenar el armario, concretar una cita, etc.
- Utilizar papelitos de esos que se pegan y son de un color chillón para recordar las cosas importantes.
- Para hacer la compra llevar las cosas apuntadas en una lista.
- Establecer rutinas en nuestras costumbres diarias, como dejar las llaves en el mismo sitio, la cartera, el bolso o los bolígrafos.
- Darnos premios después de realizar tareas de aquellas que nunca nos gusta hacer.
- Para que no se nos olvide coger algo importante podemos dejarlo junto a otra cosa que nos tengamos que llevar siempre, como pueden ser las llaves o, incluso, junto a los zapatos.
- Tampoco pasa nada si nos escribimos una nota en el dorso de la mano.
- Si tenemos dificultades en controlar el paso del tiempo es útil tener un reloj avisador que nos indique el paso de las horas.
- Antes de hablar es importante pensar qué queremos decir, cómo y cuándo.

## Cincuenta cosas grandiosas del TDAH

Por Bob Seay

**Entretiene** a tus amigos con comentarios y respuestas ingeniosas.- El **insomnio** te da más tiempo para estar despierto y navegar en la red! – El poder de Hiper-concentrarse — Hiperactividad + Creatividad + Líbido compulsiva = **Al chico más popular en citas** – Resistencia: Pueden conocer a alguien, enamorarse profundamente, casarse, pelearse, odiarse y divorciarse, todo en 35 minutos o menos. Personalidad brillante. Piensa en nombres como Edison, Einstein, Walt Disney y Beethoven en una conversación. Pueden obsesionarse con un objeto mientras el resto del mundo se va por el caño – Pueden ver todas sus posesiones a un mismo tiempo.... porque todo lo tienen tirado en el piso – Tienen a ser muy generosos con el dinero, tiempo y recursos – son flexibles – **Entusiastas- Innovadores-** Tienen un fuerte sentido de lo que es justo – Están dispuestos a tomar riesgos- Alertas – Ansiosos- provistos de ideas originales y no temen decirlas- Llegan a hacer analogías que nadie más entiende – Tienen **Pensamientos Profundos-** Son **teóricos** - Pensadores abstractos- Espontáneos- Siempre optimistas – Hacen llevaderas las juntas de negocios – Tienen la mente de una computadora Pentium- con sólo 2 mgb en RAM- orientados a la estética- constantemente se sorprenden al encontrar ropa que habían olvidado que tenían – Hábiles para relacionar ideas aparentemente sin relación – **Divertidos** – Hábiles para ver “**la foto completa**” mientras otros andan perdidos en la oscuridad – Independientes – Buenos conversadores – Demandan saber POR QUÉ? – Son ROMÁNTICOS – Tienen una gran variedad de intereses- Sus Coeficientes intelectuales andan arriba de los 160 puntos, virtualmente en todos los que tienen síntomas de TDAH – Un entendimiento innato para entender las tecnologías emergentes como las computadoras y juegos de video – En los concursos de popularidad en el salón de clases, usualmente gana el título del “Más entretenido”, “El que tiene más energía” y “el más probable para auto-inmolarse” – Son grandes **improvisadores** – Son hábiles para brincar edificios altos de un solo brinco – Honestamente creen que cualquier cosa es posible – Son grandiosos para **hablar** cuando no les toca – Asimilan rápidamente información – Son más listos que el promedio – Dispuestos a morirse en la raya – Raramente satisfechos con el status quo- **Empáticos-** Pueden reemplazar fácilmente fotografías perdidas de su infancia con caricaturas de “Calvin & Hobbes” – Constantemente

se sorprenden encontrando dinero que habían olvidado que habían guardado – Explotan, pero usualmente se recuperan rápido – Son un imparable dínamo de energía humana- No saben cuándo renunciar – Intuitivos – Sienten compasión- Persistentes - Valientes- Tienen talentos escondidos- Se entona fácilmente con los sentidos del humor de quienes están alrededor de él- Constantemente se sorprenden al encontrar esposas que habían olvidado- El TDAH es especialmente común en artistas, músicos y otra gente creativa- Siempre te pueden proveer de una perspectiva diferente- Son visionarios- Individualistas- Muchos empresarios exitosos exhiben comportamientos de TDAH- Una gran tolerancia al CAOS- Pelean por lo que creen- Excelentes motivadores de otros- Altamente organizados, puntuales y generalmente responsables (de acuerdo, esto último es mentira!!!)

### *Cuando tienes un hijo con TDAH*

*Cuando los otros padres hablan de visitar al doctor...*

... tú piensas en el psicólogo, el neurólogo pediatra, el psiquiatra, la farmacia, la sala de emergencias del hospital, el seguro médico.

*Cuando los demás padres hablan de ir a la escuela a una reunión de papás...*

... tú estas pensando en la próxima vez que te cite la directora para ver qué hizo ahora.

*Cuando los demás padres hablan de las calificaciones...*

... tú piensas en la posibilidad que lo acepten en un Montessori donde no manejan calificaciones, por lo menos en primaria.

*Cuando los demás padres se sienten frustrados por un hijo que a veces les alega...*

... tú te alegras cuando libras un fin de semana sin cambios de humor, un ataque de rabia o una bronca de proporciones bestiales.

*Cuando las madres modelo conversan sobre lo conveniente de alimentar a su familia con vegetales orgánicos.*

... tú consideras la posibilidad de cambiar de Ritalín a Dexedrina, o en si tu hijo necesita o no tomar antidepresivos.

*Cuando otros papás sonríen cuando sus hijos hacen algo lindo...*

... tú te carcajeas hasta las lágrimas porque vives con un cómico de carpa.

*Cuando otros padres alaban a sus hijos por contestar correctamente después de machetearse toneladas de información que no tiene sentido...*

... tú te asombras de que tu hijo pueda utilizar una analogía acerca de las bolas de boliche para explicar como vuelan los colibríes y, aún así, es comprensible y tiene sentido lo que dice.

*Cuando otros padres se muestran impresionados por las muestras de creatividad o de pensamiento original de sus hijos...*

... tú no estás tan impresionada, ya que tu hijo pensó acerca de esas cosas hace años.

*Cuando otros padres no se muestran muy emocionados cuando sus hijos "solo hacen lo que los chicos deben de hacer"...*

... tú sonríes, porque sabes el trabajo que le costó a tu hijo el "hacer solamente lo que los chicos se supone que deben hacer".

Traducción y adaptación voluntaria para AMDAHTA,  
Víctor Manuel González R.



## **Marco Legal**

### *Marco Legal (Art. 41) Centro de Atención Múltiple(CAM) Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*

Propiciar un proceso de integración educativa de menores con discapacidad a las escuelas regulares, apunta hacia la construcción de una escuela abierta a la diversidad, que combata las actitudes de discriminación contra los grupos vulnerables y de respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos conforme a sus recursos, intereses y condiciones individuales.

### **Marco Legal (Artículo 41)**

La Ley General de Educación (LGE) establece la efectiva igualdad para garantizar el acceso y la permanencia en los servicios a niños que presentan alguna discapacidad. En el capítulo cuarto, la Ley precisa los tipos y modalidades del Sistema Educativo Nacional, bajo el principio de integración educativa; el artículo 41 define y determina los lineamientos y ámbito de acción:

#### **Artículo 41**

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes.

Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, se propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no la logren, se procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía convivencia social y productiva.

Se considera el apoyo a los padres y tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integran alumnos con necesidades especiales de educación”.

Para alcanzar los propósitos de la integración educativa de menores con discapacidad, se ha propuesto la reorientación de los servicios educativos de educación especial, con lo que se pretende que los niños reciban educación en centros escolares cercanos a sus hogares y, en la medida de lo posible, en ambientes de educación regular. En tal sentido, contamos ahora con las opciones que ofrecen los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las escuelas regulares con apoyo de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

### Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Los Centros de Atención Múltiple son la instancia educativa que ofrece intervención temprana, educación básica, (preescolar y primaria) y capacitación laboral para niños y jóvenes con discapacidad.

Como parte de la reorientación de los servicios, con el fin de dar una atención adecuada a los menores, las escuelas de educación especial se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), donde los niños pueden recibir atención especializada cerca de la comunidad en la que viven, beneficiándose de experiencias de aprendizaje en grupos pequeños. Rescatando la riqueza de los maestros especialistas, en los CAM se pretende brindar atención adecuada en forma permanente o transitoria basada en las habilidades y recursos individuales de los alumnos. En el caso de la población de menores sordos e hipoacúsicos que se atiendan en los CAM, esta alternativa ofrece una respuesta a las necesidades de aprendizaje con equidad, respetando las diferencias de los alumnos y buscando a largo plazo su incorporación al sistema regular de educación.

El objetivo de los CAM es atender a los niños de acuerdo con sus necesidades para que se beneficien del currículum básico. En tal sentido la educación en estos centros tiende a que los menores alcancen, lo antes posible, los contenidos académicos del grado escolar que les corresponde de acuerdo con su edad cronológica siguiendo el plan y programas de estudio regulares.

La atención en CAM busca el desarrollo de todo el potencial del niño, en todas las áreas. Para lograrlo, la actividad escolar se lleve a cabo en un ambiente

rico en oportunidades de aprendizaje, estimulante y adecuando a la edad de los alumnos.

Considerando las altas expectativas sobre el desempeño y logro de los alumnos, se busca que el personal de los centros, comparta los propósitos y las bases técnicas que fundamenten el trabajo en los CAM.

La atención tiene cierto carácter transitorio, ya que se pretende la integración de los menores a los servicios regulares.

Sin embargo, habrá menores que completen su educación en los CAM, en estos casos se buscará que su capacitación laboral y posterior inserción al mercado de trabajo esté de acuerdo con sus habilidades. Es difícil definir la población que no se beneficiará del acceso a niveles superiores de educación, ya que no se trata de limitar las expectativas sobre los alumnos sino impulsarlos hacia el máximo desarrollo.

Sabemos que para algunos alumnos el currículum regular no es el que mayores beneficios reporta, por lo que tendrá mejor atención en CAM-Talleres donde alcanzarán un nivel de independencia acorde a sus habilidades.

Para ellos se desarrollaran programas que buscan tanto el desarrollo de la autonomía y autocuidado, como el aprendizaje de los conceptos escolares básicos.

En todo momento, el propósito de CAM es la integración de sus alumnos al ámbito educativo, social y familiar, por lo que serán de gran valor las actividades que generen un sentimiento de pertenencia a la comunidad y establezcan nexos entre los alumnos y la gente con quien convive diariamente.

Los Centros orientará su actividad según las nuevas formas de organización y funcionamiento de los centros escolares, requeridas por la modernización educativa, que en su conjunto se dirigen hacia una educación de calidad y un proyecto educativo en el marco de la diversidad. Lo anterior, requerirá particularmente de flexibilidad en la organización de los espacios físicos, de los tiempos, y las actividades de los maestros. Asimismo, la horizontalidad que promuevan los directores se encaminará de modo que las relaciones interpersonales del cuerpo docente sean de respeto y colaboración, y exista una continua generación y aceptación de iniciativas individuales y colectivas de los CAM, en conjunto, favorecen la participación colegiada y democrática de todos los actores del proceso educativo: maestros, alumnos, directores, padres de familia y autoridades en general.

Todos ellos un equipo docente en torno a objetivos compartidos que valoren la enseñanza y el desempeño de alumnos y profesores impulsando el desarrollo de un director con la capacidad de liderazgo y la toma de decisiones compartida.

Es necesario que en cada CAM haya un acuerdo compartido sobre las finalidades educativas que se persiguen y las formas de trabajo. Esto implicará que el personal formule en forma colegiada un proyecto escolar y que lo lleve a cabo en colaboración con los padres.

### Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular(USAER)

La integración de menores con discapacidad a la escuela regular se lleva a cabo en fases.

Tradicionalmente, la educación especial no tenía un lugar en la escuela regular, por lo que la primera fase de la integración educativa implica ganar un espacio en el centro escolar. Este proceso se realiza con base en la experiencia del beneficio que representa la unidad de apoyo en el servicio escolar.

La integración educativa actual pone en práctica una nueva concepción de las funciones de los equipos de apoyo de educación especial. La reorientación de los servicios ha conseguido que los profesionales involucrados asuman una actitud de colaboración y confianza con un énfasis en el respeto al maestro de aula. En tal sentido, el papel de los miembros de las USAER se valora en función del nuevo modelo educativo.

El objetivo de la unidad es atender las necesidades de todos los alumnos, maestros, directores, padres y de los integrantes del propio equipo de apoyo. Las necesidades no son exclusivas de los alumnos sino de toda la comunidad educativa, bajo esta premisa se evita que se depositen en los menores todos los problemas. y eliminan las etiquetas que puedan perjudicar el desarrollo del niño. En tal sentido, la USAER promueve que el niño sea visto en forma integral y se atiendan las diversas formas de aprender

El propósito final de las USAER Unidad de Apoyo es garantizar que los niños y niñas con discapacidad reciban una educación adecuada en un ambiente óptimo para su desarrollo integral. La integración educativa va más allá de insertar a

estos menores en las aulas, pretende elevar la calidad de la educación y modernizar las prácticas de enseñanza.

Las escuelas regulares ahora cuentan con servicios de apoyo para la integración de los menores que puedan beneficiarse de la educación en escuelas regulares.

Las USAER, vigilarán el rendimiento académico del alumno, pero principalmente garantizarán que el ambiente sea óptimo para el desempeño de los alumnos, apoyando al maestro, al niño y a sus padres.

Si has sido protagonista de la integración y te interesa compartir tu experiencia escribe a esta página, para relatar tu caso.

Dirección de correo electrónico:  
smorales@sep.gob.mx

### **Programa Nacional para el Bienestar**

#### *Evaluación del avance en pos del cumplimiento de las metas educativas del Programa Nacional para el Bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad*

Los logros del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, se han visto reflejados en todos los ámbitos de la vida de las personas con discapacidad y de la población en general. Por ejemplo, en el ámbito legislativo, se ha promovido la actualización del marco jurídico Federal y Estatal; en materia de salud, la Comisión Nacional reporta acciones de prevención y atención de la discapacidad; las Unidades Básicas de Rehabilitación, que se crearon con el propósito de acercar a la población los servicios de prevención y detección temprana de signos de discapacidad, aumentaron de 90 a 150 en los últimos tres años, las nuevas unidades se han instalado de modo prioritario en municipios de aguda marginación.

A partir de 1995 la reorientación de los servicios de educación especial tendientes a la atención de los menores con discapacidad en ambientes inte-

grados de educación regular, ha tenido un avance progresivo. Mientras en el ciclo escolar 1996-1997 se contaba con 630 Unidades de Servicio en Apoyo a la Escuela Regular, para principios del ciclo escolar 1997-1998 existían 1,234, lo que significa un incremento de casi el 100% en sólo un período escolar. Durante el ciclo 1996-1997 había 683 Centros de Atención Múltiple, donde los menores que no se benefician de la educación en escuelas regulares, recibe atención especializada. En el actual ciclo escolar 1997-1998 se han incrementado a 778.

A fin de facilitar el acceso de los menores y jóvenes con discapacidad a los centros escolares, se han efectuado adecuaciones arquitectónicas de las instalaciones físicas escolares. La Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de 1995 establece ya los nuevos lineamientos sobre el diseño, construcción y adecuación de las escuelas a fin de eliminar barreras físicas que impiden el libre tránsito de la población con movilidad limitada en los espacios educativos y en lugares públicos de algunas ciudades del país. Estos lineamientos contemplan la instrucción del sistema Braille, rampas y transporte especial.

La Secretaría de Educación Pública promueve también junto con organizaciones no gubernamentales de personas sordas y ciegas, el diseño y elaboración de adecuaciones de acceso a los libros de texto usando el Lenguaje de Señas Mexicanas en vídeo y la impresión en sistema Braille para ciegos. Estas acciones se realizan retomando las propuestas de organizaciones no gubernamentales que coparticipan en proyectos piloto.

La integración educativa, como política de educación nacional, ha sido gradual, desde 1995 se han integrado a servicios regulares de los diferentes niveles del sistema educativo un número aproximado de 17 mil menores y jóvenes con discapacidad, tanto en el sistema escolarizado como en el semi-escolarizado. En el sistema regular SEP se encuentran inscritos: en educación inicial 140, preescolar 1043, primaria 4155, secundaria 213 y secundarias técnicas 15,044 alumnas y alumnos.

La integración de los menores y jóvenes con discapacidad a los servicios educativos ha requerido el impulso de la capacitación, actualización y superación de los docentes que ha motivado diversas acciones. Por ejemplo la Subsecretaría de Educación Básica y Normal lleva a cabo un proyecto de investigación sobre integración educativa, en colaboración con la Agencia de Cooperación

Española. En este proyecto, se ha desarrollado una carpeta de trabajo para la sensibilización y orientación de los docentes y directivos acerca de las necesidades de los menores con discapacidad y las estrategias para lograr su integración.

Aunque este proyecto se encuentra en su fase de piloto ya se ha beneficiado a 336 docentes y directivos. Asimismo, se han apoyado la formación de especialidades y maestrías en integración educativa en Universidades tanto públicas como privadas.

### *Fortalezas y limitaciones de la concepción de corresponsabilidad del programa*

El programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad se encuentra dentro del marco de la política social de nuestro país. Ha tenido un impacto favorable en la sociedad porque su organización involucra activamente la participación de organizaciones públicas y privadas y, como actor protagónico, a las personas con discapacidad. Su estructura cohesionada organiza acciones aisladas que ya existían en México desde hace muchas décadas, así como las de reciente creación, con la ventaja de que ahora tienen un impulso mayor, dados los objetivos y pretensiones del programa. En el marco del Programa Nacional, se genera un ambiente positivo para el desarrollo de proyectos encaminados a abrir oportunidades para las personas con discapacidad en todas las esferas de la vida, ya que la participación de diversos sectores y organizaciones facilita que las acciones y recursos penetren en todos los ámbitos.

Si bien, el impacto del programa sobre las instituciones se ha transformado en acciones concretas en favor de la integración de la población con discapacidad, el programa aún no cuenta con una estructura permanente en todas las instituciones que participan. En este sentido, los alcances pudieran verse limitados dada la dinámica de los cambios administrativos en México. Por tanto, será necesario diseñar una estrategia para que el programa permanezca y se conforme como parte de los compromisos de nuestro país.

## 7.2. Escalas estimativas de rasgos generales de la personalidad en los niños y maestras. (Estos anexos corresponden al cap. 2, Metodología. Escalas)

*Niño Pablito*

<i>Escalas estimativas</i>			
<i>Rasgos</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No se define</i>
Amable			X
Servicial		X	
Respetuoso	X		
Cortante		X	
Dominante		X	
Consecuente			X
Agresivo, etc.	X		

<i>Registros anecdóticos</i>	
<b>El alumno es servicial:</b>	
Siempre	
La mayoría de las veces	
Algunas veces	
Casi nunca	
Nunca	X

*Niño Alberto*

<i>Escalas estimativas</i>			
<i>Rasgos</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No se define</i>
Amable			X
Servicial		X	
Respetuoso	X		
Cortante		X	
Dominante		X	
Consecuente			X
Agresivo, etc.		X	



<i>Registros anecdóticos</i>	
<b>El alumno es servicial:</b>	
Siempre	
La mayoría de las veces	
Algunas veces	
Casi nunca	X
Nunca	

*Maestra Pablito*

<i>Escalas estimativas</i>			
<i>Rasgos</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No se define</i>
Amable		X	
Servicial			X
Respetuoso		X	
Cortante	X		
Dominante	X		
Consecuente		X	
Agresivo, etc.	X		

*Maestra Alberto*

<i>Escalas estimativas</i>			
<i>Rasgos</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No se define</i>
Amable		X	
Servicial	X*		
Respetuoso		X	
Cortante	X		
Dominante			X
Consecuente		X	
Agresivo, etc.	X		

\*En el momento que la mamá la encara para reclamarle su actitud mostró ser muy servicial. Comentan que generalmente era cortante en general con las madres. No así con directivos.

### 7.3. Anexo, Tabla del INEGI

ANEXO 3\*

EDUCACION ESPECIAL 1981-91 CUADRO 6.34 (1ª parte)

Año	Total		Población atendida (Personas)							
	Total	Total	Por área							
			Deficiencia mental	Trastornos visuales	Trastornos de audición y lenguaje	Problemas de conducta	Impedimentos motores	Problemas de aprendizaje	Problemas de lenguaje	Intervención temprana
1981	112026	112026	23726	958	5950	8230	1103	64932	6171	1046
1982	123362	123362	24821	1032	6962	6083	1212	78623	6194	1745
1983	136260	136260	26966	1048	6068	4112	1266	90380	5590	1830
1984	156399	156399	26980	1121	6306	3626	1421	108026	6112	2809
1985	186902	195902	28685	1142	6407	3272	1513	133801	6597	4485
1986	158589	158589	26846	853	5655	2719	1178	113648	5267	3623
1987	165300	165300	27851	806	6926	2806	1489	116913	5412	4297
1988	183054	183054	29889	934	7308	3594	1626	128373	6390	4940
1989	189739	189739	31758	978	7264	2615	1709	132071	7852	5492
1990	191730	191730	32227	971	7288	2698	1873	131869	8871	5943
1991	197923	197923	32436	888	6704	2192	1937	137117	10146	6504

CUADRO 6.34 (2ª parte y última)

Año	Diagnostica-dos		Unidades de Servicio					
	Total	Total	Escuelas de educación especial	Centros de capacitación	Centros psicopedagógicos	Unidades de grupos integrados (Centro)	Centros de intervención temprana	Centros de diagnóstico y canalización
1981	12358	779	403	19	82	275		
1982	13607	907	412	34	123	338		
1983	16031	1042	420	46	160	407	9	
1984	17253	1205	434	51	223	486	11	
1985	18470	1378	476	67	279	543	13	
1986	20022	1440	477	68	287	563	24	21
1987	22685	1562	524	74	339	573	29	23
1988	29486	1721	583	82	416	577	31	33
1989	35017	1815	625	84	460	579	32	35
1990	36929	1876	656	86	486	576	36	40
1991	41198	1924	684	82	514	567	37	40

FUENTE: Secretaría de Educación Pública.

\* EN EL PRESENTE ANEXO DEL INEGI SE PUEDEN OBSERVAR COMO LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACION ESPECIAL SE HAN DESBORDADO.

#### **7.4. Anexo: *La Jornada*, artículo sobre la exclusión de los Kiliwas (Este anexo corresponde al capítulo 4, Exploración documental nivel sociocultural)**

##### ***La Jornada. El Correo Ilustrado. 23 Noviembre de 2006***

###### *Comentario sobre los kiliwas*

En relación a las notas acerca de los kiliwas, aparecidas el 21 y 22 de noviembre en la sección Estados, le agradeceremos que nos permita compartir algunas reflexiones.

De acuerdo con diversos investigadores, entre otros George Baudot, los indios americanos conocieron durante los reinados de Carlos V y Felipe II la más espantosa catástrofe demográfica que registra la historia humana. Demógrafos de Berkeley calculan que a la llegada de los españoles en 1519, había 25 millones de personas; en 1532 había alrededor de 17 millones; en 1548 quedaban 6 millones 300 mil. Y en 1580 la población indígena no pasaba de ¡un millón 900 mil!

Estas muertes se debieron a enfermedades que trajeron los españoles, pero también al hambre y al trabajo forzado en campos y minas, así como al maltrato. Al respecto escribe el fraile Motolinía: “La novena plaga fue el servicio de las minas (...) de los esclavos que murieron en las minas fue tanto el hedor, que causó pestilencia, en especial en las minas de Guaxaca, en las cuales media legua a la redonda y mucha parte del camino apenas se podía pisar sino sobre hombres muertos o sobre huesos; y eran tantas las aves y los cuervos que venían a comer sobre los cuerpos muertos, que hacían gran sombra al sol, por lo cual se despoblaron muchos pueblos...”

Los ejemplos se multiplican. La consecuencia fue suicidios colectivos, madres que mataron a sus hijos para no verlos esclavos, cientos de indios huyendo a los montes. Un investigador contemporáneo, Nicolás Sánchez Albornoz, usa el término “desengaño vital” para referirse a la falta de interés por la vida y a “la caída de la tasa de fertilidad de los indios y del número de nacimientos”.

Cuando se retoman estos temas, no falta quien diga que esto pertenece al pasado y que no hay que reavivar el odio ni el resentimiento. Pero la herida no puede cerrarse porque ocurre hoy lo mismo que ha ocurrido una y otra vez durante más de 500 años. Esta misma semana, los 54 indios kiliwas que han sobrevivido al olvido, a la presión, al despojo, a la indiferencia de gobernantes

y funcionarios que solapan la ilegalidad y la injusticia, han decidido firmar un pacto para no reproducirse más y de esta manera acabar con su etnia, su cultura, sus conocimientos, puesto que al parecer no hay lugar para ellos en este país. Antonio Heras refiere en esa misma nota que dos tercios de las lenguas indígenas de México están en peligro de extinción.

Tendríamos que estar consternados y exigir una solución verdadera. ¿O los veremos acabarse en silencio y con los brazos cruzados? ¿Es esta la modernidad tan prometida? ¿Así tratan las instituciones a sus gobernados? Vaya para nuestros hermanos kiliwas un abrazo desde el corazón.

*Cristina Barros, Renata Schneider Glantz y Marco Buenrostro*

*La Jornada*, 22 de noviembre de 2006, sección Estados, “Sería una pérdida para la humanidad la extinción de los kiliwas: diputada local”

*Presidenta de la Comisión de Asuntos Indígenas del Congreso de BC ofrece respaldo a la etnia*

***Sería una pérdida para la humanidad la extinción de los kiliwas: diputada local***

ANTONIO HERAS, CORRESPONSAL

*Mexicali, BC, 21 de noviembre.* Es frustrante y da tristeza la decisión de los kiliwas de dejar de reproducirse para que se extinga su etnia como aseguró a *La Jornada* el dirigente indígena Elías Espinoza, porque representa una pérdida para la humanidad, consideró la presidenta de la Comisión de Asuntos Indígenas del Congreso de Baja California, Rosa María Castillo Burgos.

La diputada panista dijo que el tema indígena no es tan fácil de abordar “como uno quisiera”, sobre todo por los usos y costumbres, si bien “se puede hacer mucho, pero (los kiliwas son) tan poquitos”, tras recordar que el censo gubernamental más reciente indica la presencia de sólo 54 integrantes de este grupo, habitante de la parte alta de la península de Baja California.

El abogado Ricardo Rivera López asesor jurídico de la etnia acotó a su vez que el “pacto de muerte” por el cual los kiliwas dejarán de procrear para que se

extinga su raza fue adoptado ante la indiferencia de las autoridades gubernamentales, la injusticia y el despojo de tierras.

Al respecto, la legisladora Castillo Burgos afirmó que la amenaza “es lamentable, no sólo para Baja California sino para la humanidad; no únicamente toca la conciencia del gobierno, sino también de aquellos que nos llamamos mestizos”.

Ante la situación, ofreció que el Congreso local brindará un instrumento legal en este caso, una ley *ex profeso*, que sea la base para conducir las vidas de los kiliwas, aunque reconoció que “a lo mejor no resuelve el problema” de la etnia habitante del ejido Arroyo de León, ubicado al sur del municipio de Ensenada.

De su lado, Elsa Jiménez, activista por los derechos humanos en la frontera norte de México, culpó de la situación a la sociedad, pero principalmente al gobierno, por no propiciar la supervivencia de la etnia, nativa de Baja California.

La también directora del centro Yeauri consideró que la pérdida de identidad de los kiliwas “se dio con el tiempo”, y que es urgente hallar mecanismos que permitan “apoyar nuestras raíces y permitir el rescate” de las otras etnias nativas de Baja California: cucapá, pai pai, cochimí y kumiai.

*La Jornada*, 21 de noviembre de 2006, sección Estados, “Firman kiliwas pacto etnocida ante el desamparo del gobierno panista”

*Sólo quedan en Baja California 5 grupos indígenas, integrados por 1,350 personas*

***Firman kiliwas pacto etnocida ante el desamparo del gobierno panista***

*Acordaron dejar de reproducirse, ante la carencia de servicios y el despojo de tierras*

ANTONIO HERAS, CORRESPONSAL

*Ensenada, BC., 20 de noviembre.* Con una población de apenas 54 personas, sólo cinco hablantes de su lengua original, los kiliwas acordaron dejar de reproducirse. Es un pacto de muerte para extinguirse como etnia nativa de Baja California, cansados de las injusticias históricas, principalmente el despojo de sus tierras y la indiferencia gubernamental.

Elías Espinoza, jefe kiliwa, dio a conocer esa decisión y argumentó que cada día es más difícil su supervivencia, porque carecen de los servicios elementales, como agua, centros de salud, escuelas y energía eléctrica, aunque hay postes para el tendido.

La indígena cucapá Hilda Hurtado, familiar política de Elías, comentó vía telefónica que dicho pacto es una decisión respetable que tomaron los kiliwas ante la desesperación por estar olvidados del gobierno.

“Nosotros (cucapás) siquiera tenemos la pesca, con todos los problemas que existen por la veda de la curvina y las prohibiciones para pescar en un lugar que nos pertenece, pero ellos no tienen nada”, señaló, y se solidarizó con la etnia hermana.

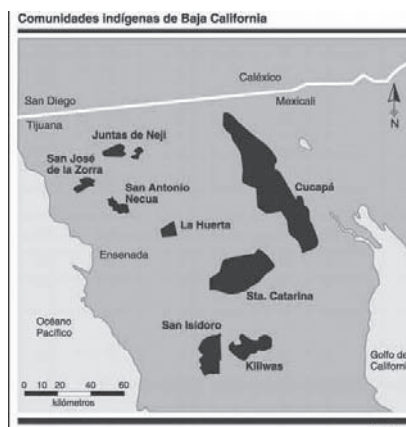
En la actualidad, en territorio bajacaliforniano existen cinco grupos indígenas nativos: los cucapás, que habitan la zona aledaña al delta del río Hardy, en el mar de Cortés, mientras el resto se localiza en varias comunidades principalmente del municipio de Ensenada, en la parte alta de la península de Baja California. Los kumiai residen en San José de la Zorra, los pai pai en Santa Catarina, los cochimís en La Huerta y los kiliwas en el ejido Arroyo de León, en la región serrana de San Pedro Mártir.

En el sur de Ensenada hay otros grupos de indígenas (mixtecos, zapotecos, nahuas, triques y tzotziles) que han emigrado a la entidad y laboran en los campos agrícolas de San Quintín. Se estima que son poco más de mil jornaleros. A diferencia de los nativos, los miembros de esos grupos étnicos cuentan con servicios y programas gubernamentales de desarrollo.

Provenientes de los yumamos, los kiliwas han sufrido desde tiempos inmemoriales el despojo de sus tierras. Los integrantes de la etnia se han convertido en empleados, jornaleros y migrantes; otros se dedican a la venta de artesanías.



Elías Espinoza (al fondo de la imagen), jefe kiliwa, y su esposa, Mónica González (con sudadera), median en un conflicto de la comunidad con autoridades  
Foto: **Lluvia Méndez**



En 1970 les reconocieron, por decreto presidencial, poco menos de 27 mil hectáreas, que han ido disminuyendo gradualmente ante la ambición de familias poderosas que encontraron en la yuca y el agave productos de exportación.

De acuerdo con el Sistema Nacional de Indicadores sobre la Población Indígena de México, en 2000, mil 350 personas conformaban las cinco etnias nativas de Baja California, de las cuales 80 eran kiliwas (sólo cinco, todos mayores de 70 años de edad, son hablantes de su lengua madre); 400 pai pai, 360 kumiais, 260 cucapás y 240 cochimís.

Elías Espinoza, jefe kiliwa e hijo de la lideresa tradicional Clara Espinosa, pasa temporadas en la zona de El Mayor Indígena, en Mexicali, ya que es esposo de Mónica González, hija de Onésimo, dirigente cucapá.

Ante la mirada de su hija Media Luna, se integra a la pesca y a las fricciones que tienen con las autoridades federales, las cuales les prohíben capturar especies marinas para sobrevivir.

Ricardo Rivera López, abogado de las etnias cucapá y kiliwa, explicó que el pacto de muerte de la etnia bajacaliforniana es una decisión para no continuar viviendo en la extrema pobreza, por lo que no descarta la posibilidad de interponer un recurso por etnocidio ante los organismos internacionales correspondientes.

Para el antropólogo Víctor Clark Alfaro hablar de pacto de muerte es “irresponsable” y “sensancionalista”, aunque reconoció que los kiliwas únicamente lograrán sobrevivir dos generaciones más por su número de integrantes.

El también ex miembro del Consejo Consultivo de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas explicó que los miembros de dicha etnia, desde hace tiempo, dejaron de reproducirse debido a que los jóvenes emigraron a las zonas urbanas de las principales ciudades de Baja California o a Estados Unidos, donde se han enfermado de tuberculosis o se han hecho adictos a las drogas.

Clark Alfaro subrayó que el gobierno panista de Baja California “ha dejado en el olvido” a las etnias nativas de la entidad, porque no invierte lo suficiente en su desarrollo, mientras el despojo de tierras parece no tener solución, ante la inexistencia de instituciones y personas que los defiendan.

Al término del desfile cívico con motivo del 20 de noviembre, aniversario de la Revolución Mexicana, el gobernador Eugenio Elorduy se sorprendió al enterarse del pacto de muerte de los kiliwas y dijo no tener comentarios al respecto.

Cada proceso electoral los organismos comiciales instalan en el ejido Arroyo de León, donde se asientan los kiliwas, una casilla para que puedan sufragar los habitantes de una región prácticamente fantasma, cuyos habitantes han decidido dejar de existir como etnia ante la indiferencia de las autoridades.

Los últimos cinco hablantes del kiliwa, que interactúan entre ellos, son Eusebio Alvarez Espinoza, Leandro Maytorell Espinoza, José Ochurte Espinoza, Leonor Farldow Espinoza e Hipólita Espinoza Higuera. Según la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, dos tercios de las lenguas indígenas que se hablan en México están en peligro de extinción; una es el kiliwa.

### **7.5. Anexo: Dedicatoria y prefacio del libro *Enseñanzas de la juventud rebelde del movimiento estudiantil popular 1999-2006.* (Este anexo corresponde al cap. 4, Exploración documental, nivel socio-cultural)**

#### **Dedicatoria**

Este trabajo está dedicado a la juventud rebelde y heroica que encabezó el movimiento estudiantil popular del Consejo General de Huelga, así como a los profesores, trabajadores, universitarios y pueblo en general que hicieron suya esta lucha que marca el inicio del siglo XXI con una fuerte dosis de esperanza.

A todos los compañeros expulsados por razones políticas; de ellos, más que de nadie, es la UNAM.

A todos los compañeros caídos durante y después del movimiento, en especial a:

Martha Alejandra Trigueros Luz, CCH-Oriente; Ricardo Águila Reyes, CCH-Sur-Ingeniería; Arturo Vázquez, Escuela Nacional de Trabajo Social; y Pável González, Facultad de Filosofía y Letras.

Los compiladores



## *Prefacio*

Decidimos publicar estos trabajos de balance de la lucha que dio el movimiento estudiantil en 1999-2000 contra el neoliberalismo en la educación superior, por varias razones:

1. Se escribió mucho sobre ese acontecimiento social, pero irónicamente la voz que menos se escuchó fue la de los protagonistas. Los medios de información masiva se cerraron a los planteamientos de los jóvenes, a partir del momento en que el estado tomó la decisión de romper la huelga y encarcelar a la dirección masiva del estudiantado, que no fue otra que el Consejo General de Huelga.

2. Los hechos ocurridos después del rompimiento violento de la huelga llenaron el horizonte de confusión. El reacomodo de las fuerzas políticas al interior y al exterior de la UNAM favoreció la posición política de Juan Ramón de la Fuente, quien en un lapso de cuatro años consiguió que la Junta de Gobierno (ya influenciada por el gobierno panista de Vicente Fox) lo designara para otro período de igual duración en la rectoría y un año después es mencionado como precandidato del PRD o del PRI (o quizá de ambos) a la presidencia de la República. En sentido inverso, el descrédito de los partícipes en la huelga es muy fuerte.

3. Los neoliberales de izquierda (si es que semejante perversión es factible) ganaron terreno. Muchos que dijeron comulgar con las propuestas del CGH —y que todavía hablan de los ideales del 68 como si los compartieran— se acomodaron en el aparato del Estado, directamente o en la UNAM.

4. La incompetencia del gobierno federal posibilitó a la izquierda neoliberal hacerse de espacios en la prensa. Muchos que apoyaron el plebiscito que “legitimó” la represión ejercida por la Policía Federal Preventiva invocada y convocada por De la Fuente y José Narro Robles, hoy se dan baños de progresismo al declarar que la educación debe seguir siendo pública. Ello no obsta para que respalden las expulsiones de los estudiantes que resisten la imposición de un congreso espurio y la modificación regresiva de los planes de estudios.

5. Los errores cometidos por el movimiento, en especial por el CGH que fue su dirección, nunca se admitieron. Incluso en los momentos en que se ha sufrido la represión gubernamental, hay resistencia a admitir las fallas en la lucha. Se recurre al fácil expediente de culpar al enemigo, sin tomar en cuenta que el

papel de éste es precisamente imponer sus políticas, derrotando para ello a los adversarios (e incluso eliminándolos cuando sea indispensable).

Todos los que firman los trabajos aquí publicados, sean ensayos, poemas, testimonios o imágenes, son partícipes de la lucha. Dentro de ellos hay pluralidad, como se advertirá de la lectura. Esto es natural, pues no existe una única percepción aunque se trate del mismo hecho; cada persona y cada grupo social advierte características diferentes a los hechos y les confiere valoraciones distintas. Sin embargo, en una cosa esencial coinciden: en la justeza de la movilización, que fue una digna respuesta a una agresión proveniente de los círculos neoliberales del poder.

No ocultamos nuestra coincidencia con los ideales del CGH, porque compartimos con él la preocupación por los daños que a la sociedad mexicana causa la política neoliberal. Y para no quedarnos preocupados, nos ocupamos en la solidaridad intensa y entregada. Sabemos que las clases dominantes no han renunciado al proyecto de privatizar nuestra Máxima Casa de Estudios, porque tenemos claro que eso forma parte de un plan que abarca toda la sociedad mexicana, engarzado a su vez en la idea de la globalización imperial.

Cada cual debe resistir desde su ámbito de acción, sin pensar que su esfuerzo es, pequeño, insignificante. La suma de las rebeldías desatadas en cada poro de la sociedad, será la fuerza capaz de detener el proyecto imperialista de homogeneización y dominio global. Con toda su riqueza y su soberbia, el capital mundial no logra acabar con la inconformidad que en todos lados brota.

El modelo de educación que nos proponen los neoliberales —algunos con piel de progresistas— es el empresarial, regido por la despiadada ley del rendimiento: tanto cuestan, tanto debes producir para que se dé la acumulación de capital. No hay alternativa: el que no rinde engrosa las filas de los prescindibles.

Francisco Barnés de Castro creyó llegado el momento de quedar bien con el Banco Mundial. Pensó que las condiciones de la UNAM eran las apropiadas para cobrar cuotas, introducir al Centro Nacional de Evaluación, A.C. (Ceneval) y reducir el tiempo de estancia de los estudiantes pobres en la Institución. Una vez que consiguiera lo anterior, daría inicio el proceso de adaptar los planes de estudio a las demandas del empresariado. Pero le estalló la bomba en la mano, por más que el indigno Consejo Universitario avaló sus propuestas y les dio apariencia de “legalidad y legitimidad”, como alegaron los intelectuales orgánicos.

Barnés tuvo que irse de la rectoría, pero la casta gobernante no lo desamparó: ocupó sus servicios para que preparara la privatización del sector energético, desde un alto cargo en la administración de Vicente Fox.

Cuando cayó el ocurrente Barnés, en su relevo entró un dúo que resultó infernal: Juan Ramón de la Fuente y José Narro Robles. Éstos tenían experiencia en el aparato del Estado, lo mismo que alianzas políticas con los organismos de represión. Aplicaron cuidadosamente la táctica de contrainsurgencia que prepararon los mandos reales de este país: el ejército y las policías. Y trabajaron una relación política que les redituaba enormemente con la seccional universitaria del PRD, encabezada en el momento de la huelga por Rosario Robles, Carlos Imaz y Salvador Martínez Della Roca.

La historia no perdona: cuando pase la inmediatez de los hechos ocurridos al finalizar el siglo xx, habrá la serenidad para ver que la lucha del CGH alcanzó tintes heroicos porque enfrentó a toda la maquinaria del Estado, incluyendo los partidos oficializados. Y porque fue un combate victorioso, como lo constatan los análisis que aparecen en este texto.

No idealizamos a la juventud rebelde que se alzó en la UNAM contra el neoliberalismo, porque también sus yerros contribuyeron a un desenlace desfavorable. Pero sí le reconocemos el valor de haber arriesgado todo en aras de un ideal: la educación superior para beneficio de todo el pueblo y no del puñado de oligarcas que hoy administran la nación.

Beatriz Amézquita León  
José Enrique González Ruiz  
Miguel Ángel Ramírez Zaragoza  
Silvia Velázquez Miranda  
Abril de 2005