



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**“LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN MÉXICO: ENTRE LA
HOMOGENEIZACIÓN Y LA SUBJETIVACIÓN”**

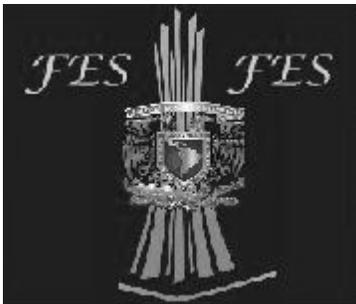
T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**P R E S E N T A:
GERARDO COSTILLA MACEDO**

ASESOR:

MTRA. VERÓNICA MATA GARCÍA



MÉXICO

2006



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.

DEDICATORIA

- A IRENE:

QUIEN, TANTO EN LOS ENCUENTROS, COMO EN LOS DESENCUENTROS, SE ESMERA, CUAL DEDICADA AMANTE, EN MOSTRARME AQUELLOS ASPECTOS MUY MÍOS QUE ME AFECTAN Y QUE NO PUEDO (O QUIZÁ NO QUIERO) VER...

- A JENNY:

POR REGALARME SU RISA, SU FRESCURA, SU ORIGINALIDAD Y SU SIEMPRE INAGOTABLE E INSPIRADORA ENERGÍA...

- A MI MADRE:

DE QUIÉN APRENDÍ LO IMPORTANTE QUE ES APRENDER A RESPETAR A LOS DEMÁS...

- A MI PADRE:

QUIEN ESTÁ DISPUESTO A APRENDER ALGO NUEVO Y A CREAR ALGUNA LOCURA CADA DÍA...

AGRADECIMIENTOS:

A VERÓNICA MATA, LETICIA SÁNCHEZ VARGAS, ELIZA BERTHA VELÁZQUEZ, LUCERO ARGGOT, GERARDO MENESES, RAÚL CORONA, ÁNGEL R. ESPINOZA Y A TODOS Y CADA UNO DE LOS DOCENTES CON QUIENES TUVIMOS LA OPORTUNIDAD DE INTERCAMBIAR IDEAS, PENSAMIENTOS, EMOCIONES Y SENTIMIENTOS...

PUES GRACIAS A ELLOS, HICE DE LA PEDAGOGÍA, UN NUEVO ESTILO DE VIDA...

MUCHAS GRACIAS, TAMBIÉN, A TODOS AQUELLOS QUE EN ALGÚN MOMENTO ME HAN BRINDADO LA ESCUCHA, PARTICULARMENTE A: TEO, CHUY, AGUSTÍN, PACO, RICARDO, ALEJANDRO, ABRAHAM, ROSI, CRISTINA, TOÑO, GABRIELA, MÓNICA M., MÓNICA T., ALEJANDRA Y CÉSAR.

“LOS LIBROS SURGEN DE UN SILENCIO QUE LOS PRECEDE; QUE LOS ESPERA. DE HECHO, DE MUCHOS SILENCIOS ESTRELLADOS. UN LIBRO VIENE DE OTROS PORQUE NACIÓ DE LA LECTURA. NO HAY TEXTO SIN HISTORIA COMO NO HAY LIBRO SIN GENEALOGÍA. ESCRIBIR ES EL SEGUNDO TIEMPO DE LA PASIÓN POR LAS LETRAS,..., UN LIBRO, POR ELLO, SON MUCHOS LIBROS. NO SÓLO EL LENGUAJE LO ANTECEDE, NO SÓLO EL ALFABETO LO ALIMENTA, SU SUSTANCIA PROCEDE DE LA OTREDAD, DE OTRO LIBRO; DE MUCHOS TEXTOS,..., TESIS: CÚMULO DE LETRAS QUE SE ESCRIBEN PARA OBTENER UN GRADO. SI UNO LO PIENSA BIEN, ES MUCHO TRABAJO PARA AUMENTAR APENAS LA TEMPERATURA DE UNA BIOGRAFÍA. SIN EMBARGO SUCEDE QUE ESA VARIACIÓN EN LA ATMÓSFERA DEL SUJETO LO PUEDE MOVER DE LUGAR”
HELÍ MORALES

“...LOS CONSIDERO LIBRES DE HACER DE LO QUE DIGO LO QUE QUIERAN. LO MÍO SON PISTAS DE INVESTIGACIÓN, ÍDEAS, INSTRUMENTOS DE TRABAJO, HAGAN DE ELLOS LO QUE QUIERAN, PUES NO ME CORRESPONDE ESTABLECER LAS LEYES DEL USO QUE PUEDEN HACER DE ESOS INSTRUMENTOS, ESE PROBLEMA NO ME CONCIERNE...”
MICHEL FOUCAULT

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO	11
PRE-TEXTO: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ESCUELA Y DE LA DOCENCIA	14
1.1.- LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DEL PRESENTE	31
1.2.- LA DOCENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO	48
1.3.- EL PROYECTO QUE HABILITA CAPITAL HUMANO EN AMÉRICA LATINA EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL	63
CAPÍTULO 2: “UNA LECTURA PSICOANÁLITICA DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO”	72
2.1.- LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO, SEGÚN LA TEORÍA PSICOANALÍTICA	78
2.2.- LOS MITOS FUNDANTES EN EL IMAGO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA	96
2.3.- UNA INTERPRETACIÓN PSICOANALÍTICA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES	111
CAPÍTULO 3: “LA DOCENCIA COMO CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN Y LA SUBJETIVACIÓN”	120
3.1.- NECESIDAD DE UNA REVOLUCIÓN INTERNA EN EL IMAGO DEL DOCENTE	120
3.2.- FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE UNA CULTURA PEDAGÓGICA	135
3.3.- LA DOCENCIA COMO CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA RE-FLEXIVA	148
RE-FLEXIONES FINALES	162
BIBLIOGRAFÍA	178

INTRODUCCIÓN

“Encuentro más placer al evocar acontecimientos fortuitos que al recordar los pocos triunfos de mi voluntad y de mi razón,
¿Dónde he visto estos ojos que parecen no haber visto nunca la horrible desnudez de la vida?
¡Hay tantas cosas que desearía deciros!”

OSCAR W. MILOSZ

Ésta investigación nace de un mal-estar¹, un mal-estar provocado por los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales que desde 1995 a la fecha, afirman que la educación secundaria atraviesa por una fuerte crisis, colocándola en los últimos lugares, desde el <sentido de la calidad>, impuesto por los organismos internacionales.

De acuerdo con dichos organismos (FMI, BM, UNESCO, INEE), los principales responsables de los problemas que presenta la educación secundaria en México, tales como re-probación, ausentismo, deserción, bajo índice de aprovechamiento y desigualdad en los resultados educativos, son los docentes,...

Al evitar deslindar-se de dicha responsabilidad y colocarse en el centro de la crítica, surgen algunas dudas, la primera de ellas es ¿Cuál es el sentido de la docencia en el marco de la educación secundaria en el presente?.

Con la intención de contestar la pregunta anterior, se desarrolló el primer capítulo, para ello se hizo necesario, a modo de antecedente, llevar a cabo un breve recorrido de la historia de la docencia, al realizarlo, nos encontramos con que la docencia ha tenido diferentes direcciones, dependiendo del momento histórico del que se esté hablando; resaltan particularmente cuatro momentos, que de algún modo, pre-determinan la forma en que la docencia, por un lado se conceptúa y por el otro se ejerce, a saber: la antigua Grecia, el medioevo, la modernidad y finalmente, el neoliberalismo globalizador,...

Con dicho antecedente y ante el supuesto fracaso escolar, en el punto 1.1 la idea fue dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo viven los adolescentes su paso por la escuela secundaria?; en este apartado, se de-velan las formas en que los

¹ El sentido de separar algunos prefijos es tratar de enfatizar la función de los mismos, pues el supuesto es que de ordinario han sufrido un vaciamiento de sentido.

jóvenes vivencian su estancia en el espacio escolar: como un mal-estar cuando se piensa como transmisión de conocimientos y como un espacio re-creativo cuando se piensa como un lugar que posibilita el encuentro con el otro, aquí, nos pudimos percatar que, además, el adolescente sufre su paso por la escuela secundaria cuando el docente pretende enclaustrarlo en los paradigmas establecidos para la “adolescencia” vista ésta desde las teorías psicologistas, las cuales, grosso modo, pretenden homogeneizar a todos los adolescentes.

Posteriormente, con la idea de indagar el porqué del hacer de los docentes, el cual provoca un mal-estar de los alumnos, nos encontramos con un docente que vigila, controla y castiga a través de la ¿disciplina?² y de la asignación de las calificaciones, al re-flexionar acerca del porqué se lleva a cabo así la labor docente, se clarificó que, el docente, lo sepa o no, trabaja en base a “valores morales”, los cuales no duda, ni cuestiona, es decir, se lleva a cabo el ejercicio de la docencia con base en ciertas imágenes pre-concebidas, tanto de la escuela, como de la función del docente e incluso del <papel del alumno>. Así el accionar de los docentes se realiza por encargo, un encargo dictado por los discursos hegemónicos,...

Una nueva duda, ¿cuál es la intencionalidad de los discursos hegemónicos³?, más allá del mero supuesto, logramos elucidar que los discursos hegemónicos para la educación escolarizada en América latina (y ahí México), tienen como proyecto: la habilitación de <<capital humano>>⁴ en la educación básica, es decir, egresados de la escuela secundaria que puedan seguir

² Disciplina no referida al campo de la construcción de los saberes; pues el común de los docentes se refieren a la misma como la estrategia para imponer su autoritarismo.

³ El vocablo hegemónico, proviene del latín “principatum” y según los estoicos, se refiere a la razón que anima y gobierna al mundo, en otros términos, el discurso hegemónico es el que se manifiesta en el pensamiento colectivo, aquel en el que se cree y por tanto se persigue...

⁴ “Capital Humano: Es el aumento en la capacidad de la producción del trabajo alcanzada con mejoras en las capacidades de trabajadores. Estas capacidades realizadas se adquieren con el entrenamiento, la educación y la experiencia. Se refiere al conocimiento práctico, las habilidades adquiridas y las capacidades aprendidas de un individuo que lo hacen potencialmente. En sentido figurado se refiere al término capital en su conexión con lo que quizá sería mejor llamada la “calidad del trabajo” es algo confuso. En sentido más estricto del término, el capital humano no es realmente capital del todo. El término fue acuñado para hacer una analogía ilustrativa útil entre la inversión de recursos para aumentar el stock del capital físico ordinario (herramientas, máquinas, edificios, etc.) para aumentar la productividad del trabajo y de la “inversión” en la educación o el entrenamiento de la mano de obra como medios alternativos de lograr el mismo objetivo general de incrementar la productividad” en “El capital humano y la gestión por competencias” <http://www.monografias.com/trabajos6/gepo/gepo.shtml>

instrucciones, para echar a andar la gran maquinaria del mercado neoliberal, nada que ver con el egresado crítico, analítico y re-flexivo, pues los empresarios de los países industrializados ven en Latinoamérica a países proveedores de materias primas y de mano de obra barata...

Suponiendo que lo anterior es cierto, una duda más se hace patente: ¿por qué los docentes llevan a cabo una re-presión, control, normalización y adaptación de los alumnos a las normas pre-establecidas por el poder hegemónico?, ¿Cómo es que el docente llegó a ser lo que es?

En el primer apartado del segundo capítulo, se revisa la constitución del sujeto según la teoría psicoanalítica, ello con la idea de re-construir la imagen del adolescente, re-conociendo en dicha imagen tanto al alumno como la adolescencia olvidada del docente mismo, con el supuesto de que si el docente comprende su propia adolescencia, esta en posibilidad de comprender por empatía a sus alumnos y puede, entonces, mejorar su relación con el alumno, es decir, si el docente es capaz de ver-se a sí mismo desde el lugar del alumno, con todos sus placeres y con todos sus dolores, entonces es posible que este dispuesto a negociar entre lo que se pretende enseñar y lo que el alumno desea aprender.

Posteriormente, se lleva a cabo una revisión de los mitos que fundan el hacer del docente, a saber: el mito del saber y el mito de la justicia; sin embargo, con el paso del tiempo, el contenido de dichos mitos ha sido terriblemente manipulado, es decir, el docente cree que sabe y que es justo, y en nombre de esos mitos, reforzados por un narcisismo compulsivo y una perversión de bondad: creyendo que sabe somete a sus alumnos al aprendizaje de un "saber" fragmentado, incompleto y descontextualizado; y creyendo que es justo somete a todos los chicos a una concepción generalizada de lo que es el bien y el mal, una homogeneización de máximos, igual para todos, determinando como bien el sometimiento, la obediencia, la utilidad y el productivismo; y como mal, la rebeldía y todo aquello que no es <provechoso>.

Como ultimo apartado del capítulo dos, se lleva a cabo una lectura psicoanalítica de la docencia, la cual se piensa, aporta ciertos elementos que permiten criticar la cotidianeidad del discurso de la docencia.

En el tercer capítulo, se inicia, planteando la necesidad de una revolución en el imago del docente, es decir, ante la evidencia de que el imaginario del docente se encuentra conformado por un conjunto de registros construidos por el discurso hegemónico, el cual pretende “formatear” a los educandos, se piensa la posibilidad de cuestionar dichas imágenes, de dudar de ellas, de buscar su origen y se piensa la construcción de nuevas imágenes que tengan como meta: propiciar la revolución interna de los jóvenes, antes que la homogeneización...

En el siguiente punto, la idea es re-conocer la urgente necesidad de llevar a cabo una formación docente en el marco de una cultura pedagógica, o sea, bañarse en las aguas de la cultura pedagógica para que, la esencia de lo pedagógico: la formación, sea el argumento que permita poner en práctica la revolución interna antes mencionada.

Por último, en el apartado final se piensa el ejercicio de la docencia como la construcción de una práctica re-flexiva, es decir, un hacer pensado que responda a las características, intereses y necesidades de los alumnos, un hacer que reconozca el deseo de los alumnos y este dispuesto a mediar, desde su deseo con el deseo de los y las adolescentes a través del encuentro con el otro, un hacer que no tienda a la homogeneización, pues ésta cosifica a los educandos; sino a la subjetivación, en el entendido de que ésta posibilita la toma de posición en el mundo.

Ahora bien, tomando en cuenta que la metodología es de vital importancia en toda investigación, que su elección debe ser realizada de acuerdo al objeto de estudio, y que, de algún modo, constituye la organización de la investigación ya que interviene en todos los momentos de la misma, se ha elegido una metodología interpretativa para cimentar nuestra investigación; la razón principal de dicha elección se debe a que, existen en nuestro objeto de estudio, infinidad de signos y símbolos que invitan a ser develados, primero, a través de la re-flexión y después

por medio de la construcción de una metodología de la interpretación que dé sentido a los signos antes mencionados.

Entonces de lo que se trata es de hacer inteligible ¿Cómo es que el docente llegó a ser lo que es?, ¿Por qué es como es?, ¿Por qué piensa como piensa?, ¿Por qué hace lo que hace? y ¿Por qué no hace lo que no hace?, es decir, el sentido de lo interpretativo se inicia con el comprender y deviene en el comprender del comprender, en el cual, como sujeto que investiga, esclarezco como comprendí el objeto, ¿por qué lo comprendí así? Y entonces tengo la posibilidad de comprender al mundo y de comprender-me en el mundo...

Dice Anna Poca: "... la comprensión del sentido pasa por el lenguaje e implica una interpretación personal, así el que conoce transforma la realidad y se transforma a sí mismo".

De este modo, la elección de dicha metodología, se hace indispensable, debido a la imperiosa necesidad de llevar a cabo una interpretación de la cotidianidad de la docencia, con la idea de acceder a la posibilidad de transformar-se.

CAPÍTULO UNO: LA FUNCIÓN DE LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO.

“La racionalidad moderna, y hasta una suerte de irracionalidad o razón subjetiva obediente al poder que la ha engendrado, es fácil de detectar en las imágenes que vehiculizan los sujetos de la educación. Hay poca identidad entre los discursos de la teoría pedagógica, el hacer de los docentes y las expectativas de formación de los alumnos”.
GERARDO MENESES

Al observar tanto los procesos como los resultados que durante los últimos años ha obtenido la educación secundaria en México, nos podemos percatar que el principio heurístico,⁵ el interés emancipador y, en general, la subjetivación⁶ del educando, que son aspectos que deben caracterizar cualquier acto educativo, están siendo absolutamente omitidos...

En este sentido, los estudiantes acusan a la escuela secundaria de aburrida, monótona, autoritaria, impositiva y sobre todo, ajena a sus intereses y necesidades.

Los docentes, acusan a los alumnos: de irresponsabilidad, de actuar sin pensar, de ejercicio de la violencia hacia los otros, de adicciones, y de falta de interés por aprender a construir sus propios saberes, a los egresados se les culpa de que no aprendieron a aprehender, a ser autodidactas, a valerse de sí mismos, de que no poseen un criterio propio, “carecen de capacidad de decisión y son perfectos representantes del momento histórico de despersonalización que estamos viviendo: personas acrílicas, masificadas, que se pierden en el gregarismo de la moda, de la costumbre, que viven su cotidianeidad y aceptan la realidad de manera ingenua, sin una toma de posición y compromiso”⁷

⁵ Palabra que proviene del verbo griego *heuriskein*, el cual se refiere, en el arte de la búsqueda: al encuentro, al descubrimiento, a la invención, al hecho de aprender a encontrar respuestas.

⁶ La subjetivación, de acuerdo con Foucault, es el proceso mediante el cual se constituye alguna forma de relación reflexiva del educando consigo mismo para acceder, finalmente, al cuidado de sí...

⁷ esta cita la tome de la contraportada de un texto que trataba el tema de la educación personalizada, desafortunadamente, no cuento con la referencia bibliográfica; sin embargo, la cita ilustra perfectamente, la percepción docente con respecto a los alumnos,...

Por su parte, los organismos nacionales e internacionales que evalúan el “aprovechamiento” en la educación básica: “reprueban” a la educación secundaria en México.

Dice Juan Castaings: “ Por un lado, México quedó reprobado, con cuatro últimos lugares y dos penúltimos, en el ranking mundial en educación primaria y secundaria al participar en 1995 con otros 40 países; en algunos casos sólo Irán se encontraba en una situación peor que la nuestra. Esto por lo que se refiere a la evaluación de la Asociación Internacional para la Evaluación del logro Educativo (IEA).

Por otro lado, en relación con la encuesta de la OCDE de fines del 2002, la situación es también funesta. Este sondeo incluye aproximadamente 30 países y solamente Brasil resultó peor que nosotros. En ambas encuestas se estudió tanto a escuelas públicas como a privadas, obteniendo resultados deplorables. El grueso de nuestros alumnos no tiene capacidad para comprender textos, poder evaluar informaciones o formular hipótesis. Evaluados en cinco niveles, únicamente el 1 por ciento de los mexicanos se colocó en el nivel número cinco, frente al 44 por ciento que se encuentra en el nivel más bajo (el número 1) o incluso por debajo de él.”⁸

Más recientemente, tenemos que los resultados de las pruebas de estándares nacionales aplicadas al final del ciclo escolar 2003-2004, indican que el 38% de los estudiantes de tercer grado obtienen puntajes que los ubican lejos o muy lejos de alcanzar los estándares de comprensión lectora. Los resultados en el área de razonamiento matemático son más desalentadores: 90% se ubican lejos o muy lejos del estándar.

De acuerdo con el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante (PISA, 2003), el 28% de los estudiantes mexicanos de 15 años alcanzó el nivel 1; esto quiere decir que ese porcentaje de jóvenes sólo es capaz de completar tareas poco complejas de lectura, tales como localizar información,

⁸ Castaings T., Juan, “Así vamos...Educación: ¿Qué catástrofe?”, El Financiero, Opinión, 13 de diciembre de 2001, p. 53.

identificar el tema principal de un texto, o establecer una conexión simple entre la lectura y su saber cotidiano; mientras que el 16% ni siquiera alcanzó este nivel. Finalmente, la escuela de principios del siglo XXI, está acusada de estar al servicio del pensamiento Neoliberal y sujeta a los procesos impuestos por la globalización económica, además, está enfrentada, en obvia desventaja, con los medios masivos de comunicación.

Esta situación y el hecho de que los docentes somos muy dados, cuando hay una crítica, a excluirnos y a afirmar: “yo no soy así, yo sí tengo gusto por mi trabajo y hago mi mejor esfuerzo, yo no formo parte de dicha situación”, nos coloca en la necesidad de discutir que está pasando, como estamos trabajando los docentes y que otros elementos históricos están influyendo para que en la escuela secundaria, esté pasando lo que está pasando, pues casi nunca nos colocamos en el centro de la crítica y ello nos impide elucidar que está sucediendo.

PRE-TEXTO: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LA ESCUELA Y DE LA DOCENCIA.

“Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros mismos, ¡nosotros mismos somos desconocidos para nosotros mismos!, esto tiene un buen fundamento: no nos hemos buscado nunca, ¿Cómo iba a suceder que un día nos encontrásemos?”
NIETZSCHE

Al pensar en la función de la escuela secundaria en México en el presente, se hace menester, a modo de antecedente, realizar un breve recorrido histórico de la escuela y de la docencia a fin de re-conocer la función de las mismas en su origen y como dicha función se fue transformando hasta llegar al momento actual.

Dice Adela Cortina: “Buen modo de iniciar un trabajo suele ser el de aclarar sus conceptos centrales, con el fin de establecer desde el comienzo un mínimo de entendimiento entre autor y lector que, con suerte, se irá ampliando a lo largo del desarrollo.”⁹

Tomando en cuenta, la consideración anterior, se hace menester iniciar nuestra investigación, conceptuando que entendemos por “docencia” y por “escuela”, pues junto con el término “adolescencia” son los tres conceptos centrales de este capítulo, así, sin pretender hacer una genealogía, trataremos de hacer un recorrido de los mismos, poniendo el énfasis necesario, en la Grecia clásica, pues es justamente ahí donde tienen su origen, en la edad media, ya que en dicho período el espacio escolar y la docencia sufren una transformación radical, imponiéndose terriblemente el dogma de la fe; en la modernidad, pues ahí, el dogma de la fe es sustituido por el de la racionalidad técnica y por último en la globalización económica y el pensamiento neoliberal, ya que en este último periodo el ser humano es reducido a un simple recurso humano, consumidor y generador de riqueza, se considera además, que cada uno de los momentos mencionados ha dejado profundas huellas en la escuela del presente.

Así las cosas, la escuela del siglo XXI, está acusada de estar al servicio del pensamiento Neoliberal y sujeta a los procesos impuestos por la globalización

⁹ Cortina, Adela: “Ética sin Moral”, Ed Tecnos, Madrid, 1992, 2ª. Edición p. 29.

económica, además, está enfrentada, en obvia desventaja, con los medios masivos de comunicación y entonces la pregunta se vuelve inevitable ¿cómo es que la escuela llegó a ser lo que es...?

Al respecto dice Meneses: "...antes del reinado del pensamiento único del neoliberalismo, de la era de la información, del imperio y de la globalización económica ¿qué ocurriría con relación a la escuela? Tres posibles respuestas vienen a nuestro encuentro:

La primera se remite a lo que en otro trabajo hemos contado, diciendo:

<<La escena fundante es curiosa: la palabra **escuela** originalmente significó **ocio**. Se trataba de un espacio de encuentros, en el que se intentaba cultivar las virtudes de los hombres, sus relaciones con el mundo, con los lenguajes, los cuerpos, las preguntas>>...."¹⁰

Siendo así, la intención es elucidar en que momento la escuela significó ocio y en que momento y porque dejó de serlo.

Para ello se puede anticipar que desde las comunidades primitivas, los niños y adolescentes eran sometidos a un período de "adiestramiento", al parecer dicho adiestramiento en un principio estaba a cargo de los padres y posteriormente de un consejo de ancianos.

Se sabe entonces que desde las comunidades primitivas y después en las civilizaciones antiguas existe un conjunto de conocimientos, los cuales generalmente son transmitidos de una generación a otra, así mientras al conjunto de dichos conocimientos se le ha dado el nombre de cultura,¹¹ al proceso de transmisión se le ha dado el nombre de educación y al hablar de un espacio y de la persona encargada de dicha transmisión nacen el concepto de escuela y la noción de lo que hoy conocemos como docente.

Sirva lo anterior como antecedente; sin embargo, como ya se había enunciado que no se trata aquí, de llevar a cabo una genealogía de la escuela y la

¹⁰ Meneses, G. "Presentación" en "Por nuestra escuela", Nos Amábamos Tanto. No. 22, Lucerna DIOGENIS, México, 2004, p. 7.

¹¹ Al hablar de cultura en las comunidades primitivas se hace referencia a un conjunto de habilidades y facultades propias de los seres humanos que permitieron la supervivencia individual y colectivamente.

docencia, se tomará como punto de partida la docencia y la escuela dadas en la Grecia clásica, ello por dos razones:

- Los griegos recogieron el patrimonio cultural de otros pueblos desarrollando y re-organizando lo que aprendieron, fundando incluso con suma originalidad, nuevas ramas del conocimiento.
- La esencia de los contenidos de la mayoría de las asignaturas que se imparten en la escuela secundaria de hoy son de origen griego, lo cual se puede verificar, por ejemplo, revisando la etimología de los nombres de dichas asignaturas.

En relación con ello, dice Abbagnano: “a los griegos se les puede considerar como fundadores de casi todas las materias de estudio de una moderna escuela secundaria, no obstante, no se les puede considerar responsables de los aspectos áridos o mnemónicos que hoy se podrían encontrar en ellas, éstos tienen su origen, más bien, en el período medieval y períodos posteriores,..., a finales del siglo IV, en Atenas surge el *pedotriba* (*guía del niño*), quien impartía a los nobles, en sus domicilios, una educación físico-deportiva, a principios del siglo V, los jóvenes acuden ya a sus clases de gimnasia en la *Palestra* (lugar donde se cultiva el físico) privada del *pedotriba*, a finales de este mismo siglo todas las clases sociales frecuentaban cotidianamente los gimnasios públicos”.¹²

Tenemos, entonces, que es en Atenas, donde, a priori, nace el oficio de docente, y es la educación ateniense, a posteriori, la más representativa de las características del espíritu griego de aprender a renovarse y evolucionar.

Podemos observar, además, que curiosamente, el primer docente por excelencia, era el de educación física y el primer referente de lo que hoy conocemos como escuela era, precisamente la palestra: lugar donde los jóvenes recibían preparación gimnástica tendiente a desarrollar la fortaleza y la armonía del cuerpo.

¹² Abbagnano, Nicola: “Historia de la Pedagogía”, F.C.E., México, 1987, p.19.

“De esta forma se difunde poco a poco entre todos los estratos de la población la educación musical impartida por el citarista.”¹³

Dicha educación musical abarcaba la cultura poético-literaria aprendida a través de la tradición oral ya que la poesía griega se cantaba y se acompañaba con algún instrumento musical, de este modo, la gimnasia y la música constituyeron lo que Platón llamó más tarde <educación antigua>, es decir, la primera educación o educación tradicional en Atenas.

“Junto al *pedotriba* y al *citarista* apareció muy pronto el gramático que enseñaba a leer, escribir y quizás también a hacer cuentas. A este último no tardó en aplicársele el nombre de *didascalo*, [...], *pedotriba*, *citarista* y *gramático* eran maestros que daban una enseñanza colectiva”.¹⁴

Así, al fundarse las primeras escuelas en la Grecia clásica, surge también, la imagen del pedagogo, término que estaba referido a los esclavos que tenían por encargo el cuidado y la conducción de los niños a la escuela (palestra o didaskaleia).

Dice Moreno y de los Arcos: “El contenido de la escuela del didascalos, era la didaje, o sea, la enseñanza puramente formal, por lo que el pedagogo adquirió con el paso del tiempo el cometido de la educación cívica y moral de los niños”¹⁵

Se puede decir entonces, que mientras en la palestra la instrucción se restringía meramente a la educación física y en la didaskaleia, el objetivo de la enseñanza era que los niños adquirieran los conocimientos básicos: aprender a leer, a escribir y las operaciones matemáticas elementales de sumar y restar, resulta evidente que el pedagogo al principio, además de llevar a los niños a la escuela, verificaba la enseñanza y vigilaba la conducta de los niños, posteriormente, dicha enseñanza informal se tornó en promover la formación ética y cívica.

Cuando se empezó a investigar la sustancia fundamental que dio origen al mundo, sin intervenciones sobrenaturales; sino de acuerdo con un orden

¹³ IDEM, p. 45.

¹⁴ IDEM, p. 46.

¹⁵ Moreno y de los Arcos, Enrique: “Sobre el vocablo Pedagogía, Paedagogium, Revista mexicana de educación y desarrollo, julio-agosto, México 2002, p. 4.

puramente natural, se dio origen a la filosofía, así al surgir la figura de los filósofos, estos se encargaban de plantearse problemas no sólo acerca del origen del mundo; sino, de practicar todas las nociones aprendidas, llevando a cabo, actividades pensadas en aquel entonces como imposibles: previsiones de eclipses, mediciones de alturas y distancias a través de cálculos matemáticos, elaboración de los primeros mapas,...con ello dichos pensadores transformaron el desarrollo de la educación griega.

Así las cosas surge la imagen de los sofistas “auténticos profesores itinerantes que iban de ciudad en ciudad y que aprovechaban la especulación constituida por los filósofos”¹⁶

Efectivamente, cuando la educación tradicional ya no era suficiente (equivalía aproximadamente a los conocimientos que actualmente se imparten en primaria) en el período de máxima expansión de la democracia griega, a la natural demanda de una educación superior respondieron los sofistas, quienes por impartirla cobraban honorarios muy altos.

“Atenas, en el colmo de su esplendor, es la ciudad que más atrae a los sofistas,..., esa cultura se caracteriza por una radical actitud crítica que no se detiene ante la autoridad de ninguna tradición y pretende liberar a los hombres de todo prejuicio, aprovechando las filosofías elaboradas para examinar y criticar los mitos, las creencias y sobre todo las instituciones políticas y sociales.

El interés predominante no está enfocado en la naturaleza en general, en la realidad en sí o en la ciencia pura, sino en el hombre, en la sociedad y sus problemas.”¹⁷

Siendo así, la intención de los sofistas era educar la naturaleza humana, formar personalidades completas. Ante ello, los filósofos, reaccionaron enérgicamente contra dicha intención, en defensa de los derechos de la libre conciencia individual.

“... así, al amparo de las condiciones históricas de la Grecia clásica, la polémica entre filósofos y sofistas dio origen a la paideia, una suerte de

¹⁶ Abbagnano, Op. Cit. p. 58.

¹⁷ IDEM.

preparación para la vida política, la cual tornó consciente de su sentido e importancia a la pedagogía y la elevó al estatuto de *techné* o <saber para actuar>, orientado a la *prhōnesis* o desarrollo de la prudencia y la virtud”.¹⁸

En este momento histórico tiene su origen el término escuela, pues la democracia ateniense adoptó el concepto de *holgura* u ocio (en griego: *scholé*, de donde deriva la palabra escuela) para referirse a agrupaciones de carácter sapiencial con una orientación del pensar común a varios pensadores en recíproco contacto, es decir, la escuela era el lugar donde se asistía a dialogar con los amigos cuando no se tenía nada que hacer, el empleo del tiempo libre para la formación ética y política del hombre y del ciudadano (*paideia*) y no para la transmisión de conocimientos como se había realizado anteriormente, como ejemplos de dichas agrupaciones tenemos: “La escuela de Mileto”, “La escuela Pitagórica” y finalmente y quizá la más importante “La escuela Socrática” en Atenas.

¡Que tiempos aquellos!, en que los atenienses se reunían en la plaza pública con el fin de sostener conversaciones filosóficas. Sin pase de lista, sin uniforme, sin credencial, sin acudir por obligación, sin calificaciones, sin exámenes, sin horarios..., visto a la luz del presente, se podría considerar como el paraíso perdido, en el que, las conversaciones, las re-flexiones y el debate, giraban en torno al hombre, al sí mismo y se acudía, exclusivamente, para conversar, para elegir un tema vinculado con las relaciones humanas y expresar los propios puntos de vista y escuchar los de los demás.

“A este período de la civilización griega se debe reconocer el mérito de haber producido los aspectos creadores y libertadores de la cultura, o sea, los aspectos que siguen siendo su valor genuino y permanente. Gozar la belleza artística sin preocupaciones didascálicas, darse el gusto de interrogar a la naturaleza libres de toda actitud mágica o ritualística, ver en la historia la obra de los hombres y no de oscuras fuerzas divinas o demoniacas: he aquí unas

¹⁸ Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2003, UNAM, ENEO Aragón, México 2002, pp. 26-27.

actitudes que los griegos fueron los primeros en descubrir, quizá, hasta ahora, en modo insuperable”¹⁹.

Sí, eso era lo que se hacía en la escuela original: crear, re-crear-se, gozar de la belleza artística. En este contexto, la dialéctica y la mayéutica, practicadas por Sócrates en sus famosos diálogos, eran consideradas técnicas capaces de hacer progresar la re-flexión, el razonamiento y, como consecuencia, la construcción de nuevos conocimientos.

Por ello, es precisamente en Atenas, donde además de la noción de escuela, nace también, el oficio de docente y todo parece indicar que fue Sócrates su fundador; pero, ¡Qué infinita distancia entre Sócrates y la docencia en el presente!, Pues lo que él hacía era vagabundear por la plaza pública y tan pronto como veía a alguien, le salía al encuentro e iniciaba una conversación con él, dice Weischedel: “... Sócrates indicaba insistentemente que lo único importante es pensar correctamente, ahora bien, pensar correctamente significaba para él, primeramente y ante todo; que se comprende lo que se dice, que está uno dispuesto a rendir cuentas de sí mismo,..., el modo en que llamaba la atención de los demás lo describe, según un informe de Platón, el famoso general Nikias: <<Parece que no sabes lo que ocurre cuando Sócrates se encuentra cerca y se permite uno iniciar con él una conversación; aunque hable al principio de cualquier otra cosa, lo lleva a uno en la conversación, forzosa y continuamente, a rendir cuentas ante sí mismo de cómo vive en la actualidad y cómo lo ha hecho hasta ahora>>”²⁰

Así era Sócrates, evidentemente, temprano se había percatado ya, de la vaciedad del lenguaje, pues es muy constante, aún en el presente, el sin sentido con que se dicen las palabras, es decir, la gran mayoría de las personas, enuncia las palabras sin sentir, y/o saber, lo que significan, sin comprender su contenido y sin tener una imagen precisa del significante que encierran, se habla muchas veces desde el automatismo de lo peyorativo, por ello, Sócrates le preguntaba a todo aquel que se cruzaba en su camino, sobre su oficio y si sabía

¹⁹ Abbagnano, Op. Cit., p. 20.

²⁰ Weischedel, Wilhem: “Los Filósofos entre Bambalinas”, México, F. C. E., 1995, pp 82-83.

verdaderamente de qué estaban hablando, si alguien se dejaba llevar por su conversación, en pocos momentos tenían que reconocer, que sabían muy, pero muy poco de aquello, a lo que se dedicaban y de lo cual hablaban con tanta autosuficiencia, y que mucho menos se conocían a sí mismos...

Continuando la cita anterior, dice Wilhem: "Alcibíades lo describe de forma aún más impresionante: <<cuando alguien te oye, o escucha a otro que repita tus palabras, entonces nos sentimos todos sacudidos y fuera de nosotros mismos, por lo menos yo, les juraría y les diría lo mucho que sufrí y sufro todavía por sus discursos, porque cuando los escuchaba el corazón me latía con mucha mayor fuerza pues me parecía que no valía la pena vivir si debía permanecer como estoy, sus palabras hacían que derramara lágrimas, pues me obligaba a confesar que me descuidaba a mí mismo demasiado, al ocuparme del dinero, la fama y los honores,...>>"²¹

Al parecer, Sócrates propiciaba el encuentro con todos aquellos que tenían el valor de entablar con él una conversación, y se podría decir que lo lograba, gracias a que no daba a sus interlocutores respuestas; sino preguntas, pues consideraba que, la dialéctica y la mayéutica eran técnicas capaces de hacer progresar el razonamiento sobre sí mismo, sí, esa era la meta manifiesta de Sócrates, que sus discípulos llegaran a conocerse a sí mismos a través de la mayéutica, la cual consistía en proponer un enunciado que goce del respaldo del sentido común, a continuación buscar situaciones o contextos en los que el enunciado no resulte verdadero, si se encuentra alguna excepción, querrá decir que el enunciado es impreciso, así, el enunciado inicial ha de matizarse para dar cuenta de la excepción, Si se descubren nuevas excepciones a los enunciados mejorados, el proceso debe repetirse, pues Sócrates sostenía que averiguando lo que algo no es, es como nos aproximamos a la comprensión de lo que es.

En otros términos, el quehacer de Sócrates, consistía en inmiscuirse en un problema, y plantear algunas preguntas que cuestionen la validez de la afirmación inicial, para después abandonar la conversación y dejar las preguntas sin

²¹ IDEM.

contestar, con la intención, evidente, de que su interlocutor buscará por sí mismo sus propias respuestas...

Más tarde, Platón, principal discípulo de Sócrates, fundará la “Academos” primer escuela ubicada en un espacio fijo, posteriormente Aristóteles hará lo propio con el “Coliseum”, continuando con la divulgación de las actividades establecidas por Sócrates.

De tal suerte, se puede afirmar que la escuela, en su génesis, tenía como meta la co-laboración (trabajar juntos -docente y discípulo-) en el desarrollo de las habilidades para conocerse a sí mismo y para relacionarse con los demás, es decir, la preparación para la vida ética y política, en otras palabras, para la formación general del hombre y del ciudadano.

“...Mas con el medioevo y a pesar del surgimiento de las universidades, tales ideales no alcanzaron sino a pervertirse al ser sometidos a la idea de trascendencia; la virtud ya no fue la excelencia del ser, sino la temerosa evitación del mal, del pecado...”²²

Con la consolidación del cristianismo en la edad media, se pierde la formación del hombre, del ciudadano y la constitución de la polis como fin educativo, en su lugar se impone como única fuerza civilizadora el mensaje del cristianismo: lograr la salvación del alma a través de la misericordia, la fraternidad, la caridad y el amor ilimitado hacia el prójimo, en otros términos, la negación de sí y de las propias virtudes.

Dice Abbagnano: “Sólo en la abnegación y el sacrificio de sí, en el ejemplo del Cristo crucificado, hay verdadera salvación, garantía de beatitud eterna, identificación mística con el mismo Cristo. Ahí donde otras corrientes religiosas abrazaban el individualismo helénico el cristianismo lo superaba. El hombre, que ya no era ciudadano de una ciudad real, se convertía en un ciudadano de una ciudad ideal (la “ciudad de Dios” como dirá más tarde San Agustín), por la cual actuaba, combatía y padecía como por una patria más auténtica y verdadera”²³

²² Meneses, Op Cit., p. 8.

²³ Abagnano, Nicola, “Historia de la pedagogía”, F. C. E., México 1987, p. 133.

Efectivamente, en la edad media, la escuela dejó de ser el lugar donde se buscaba el encuentro consigo mismo y con los otros, para convertirse en una suerte de catecismo (exposición en forma de dialogo a través de preguntas y respuestas de la doctrina del cristianismo) donde la salvación del alma individual y la trascendencia sólo se podían conseguir a través de la auto-negación, así, bajo la influencia de la escolástica, el espacio escolar, que anteriormente hacía hincapié en el intercambio de ideas, pensamientos, emociones y sentimientos, se transformó en la transmisión de la fe y su objetivo consistía en apoyar para que hubiese una mejor comprensión del cristianismo.

“El medioevo había visto colmarse al mundo de la divinidad. El florecimiento de las iglesias y la imposición de la fe, verdades cerradas de cientos de años, se ensamblaban con la miseria de los campesinos, la proliferación de las enfermedades y el ejercicio del poder centrado en la justificación religiosa del mismo”²⁴

En esta etapa, el ideal de las escuelas era formar al hombre nuevo y espiritual, al miembro del reino de Dios, dicha función educativa estaba basada en los evangelios, las escuelas se ubicaban esencialmente dentro de los conventos y las clases las impartían catequistas y sacerdotes, presentando a dicha doctrina como la expresión cumplida y definitiva de la verdad que la filosofía griega había buscado.

“Sin embargo, a partir del siglo XII, se formaron comunidades de alumnos y profesores con miras a defender sus intereses y la disciplina de sus estudios, a dichas comunidades se les nombró universidades, dichas comunidades tenían por objeto proteger a los profesores contra el canciller, el obispo, el rey o quienquiera que intentase ejercer sobre ellos un excesivo dominio,..., a fines del siglo XV se contaban en Europa más de 75 Universidades...”²⁵.

Tenemos, entonces, que la universidad se constituyó, poco a poco, como la institución cultural más importante de la edad media, pues era el único lugar donde

²⁴ Meneses, Gerardo: “Formación y teoría pedagógica”, Lucerna Diogenis, México, 2002, p. 28.

²⁵ Abbagnano, Op. Cit., p. 133.

se podía cultivar el intelecto a través del estudio de las artes y de la actividad científica.

Lentamente, los pensadores descubren la homogeneidad de la teología y su carácter arbitrario sobre la ciencia y se encuentran constantemente nuevos motivos de contraste entre la investigación filosófica y las exigencias del dogmatismo cristiano, al mismo tiempo se colige que si el conocimiento humano se debe fundar sobre la experiencia, ésta tiene ante sí, el mundo de la naturaleza.

Aunado a lo anterior, de 1378 a 1429, se da una escisión entre los personajes que representaban la autoridad en la iglesia católica, durante la cual hubo varios papas a la vez residiendo en diferentes lugares, poco a poco se da el divorcio entre fe y razón disolviéndose el vínculo que la escolástica había construido entre ambas...

Y aunque la escolástica continúa con una fuerte intervención en lo escolar, y a pesar de que el mundo moderno tardaría algunos siglos en romper los viejos esquemas su control absoluto estaba condenado irremediablemente a ser erradicado.

“...hasta que del cisma religioso y las transformaciones con que brotó la modernidad, emergieron los programas que condujeron a la invención de la escuela pública, una necesidad de los estados-nación, cuyo poder fue tan considerable que disputara a los padres el derecho sobre los individuos. Lenta, muy lentamente, la escuela se fue convirtiendo en uno de los grandes relatos de la modernidad, cuya tarea decía ser la salvación del espíritu de los individuos y de las naciones. en los hechos, más bien se orientó a la búsqueda del control y la conducción social, pero con episodios muy diversos y complejos , que van desde el –desasnar- a los niños del siglo XVI , hasta la alfabetización tecnológica de nuestros días, pasando desde luego tanto por las grandes invenciones e ideales surgidos de lo más fascinante de la cultura pedagógica , hasta la racionalidad instrumental y utilitarista que ha dado lugar a sorprendentes y meticulosas logísticas para fabricar subjetividades”²⁶.

²⁶ Meneses, “Por nuestra...” Op. Cit. p. 8.

Al oscurantismo promovido en la edad media, le siguió la idea de modernidad, la cual está íntimamente ligada a los siglos XVI, XVII y XVIII, principalmente, y a los desarrollos posteriores en la cultura, la política y la economía. En lo económico, esta ligada a la revolución industrial, a la creación y expansión del capitalismo y la consecuente creación del mercado mundial, en lo político, a la aparición y consolidación de los estados-nación, a la administración burocrática de los recursos públicos y después de la revolución francesa, al liberalismo, en lo cultural, la modernidad postulo la supremacía de la razón y del pensamiento científico.

Con respecto a la modernidad, dice Lorenzo Meyer: "La modernidad es la superación de la tradición a partir de la expansión de la energía intelectual y social liberada en Europa por el renacimiento, la ilustración y el primer desarrollo de la economía global capitalista. Este proceso paso de Europa a Estados Unidos y luego al resto del mundo, y aunque el socialismo contradice al capitalismo y al liberalismo en puntos centrales, al final es también parte integral de la modernidad en la medida en que mantiene y lleva hasta sus últimas consecuencias la idea del progreso y del triunfo de la razón"²⁷

Se puede afirmar entonces que, la modernidad surge en el renacimiento como un intento de emanciparse del dogmatismo religioso, a través de un movimiento intelectual y artístico surgido en Europa a partir del siglo XV, el cual buscaba el retorno o el volver a nacer de la genialidad de los clásicos de la cultura grecorromana, durante su desarrollo, jugó un papel muy importante, el humanismo, el cual centró su interés en los valores humanos, considerando al hombre superior a la naturaleza a la cual debe dominar por medio del conocimiento.

Posteriormente, en el siglo XVII, también nombrado siglo de la luces, surge la ilustración, movimiento intelectual surgido también en Europa, según el cual únicamente gracias al uso de la razón el hombre obtiene conocimiento y, a través de este, libertad y felicidad, la tendencia fue la de someter todo tema o asunto a

²⁷ Meyer, Lorenzo: La modernidad, El Universal, México, octubre 1, 2000.

discusión y crítica, desechar cuanto no resistiera el examen racional y aceptar como verdadero únicamente aquello que fuese acorde con la razón.

De esta manera, la racionalidad se presentó como clave para resolver las disputas religiosas, hacer avanzar las ciencias, obtener progreso económico, evitar la tiranía política y establecer el estado ideal donde todos encontrarán los medios para alcanzar la felicidad. El poder de la razón se hizo patente con los descubrimientos de las ciencias puras y exactas, particularmente la física y las matemáticas, en concreto, la mecánica, pues los descubrimientos de Newton no dejaban espacio para la fantasía, ni para los milagros de Dios, pues en todo caso el cosmos era una obra totalmente racional, las relaciones humanas se regirían por normas emanadas de la razón, lo cual garantizaría la armonía y buen orden para todos los individuos y naciones...

En lo escolar, es durante el siglo XVII que surge la visión sobre la educación que marca el imaginario colectivo actual: “la escuela es la institución capaz de integrar a todos los sujetos en un proyecto nacional hacia mejor” la enseñanza se basará en la transmisión de conocimientos científicos, de este modo el proyecto de transformación social, a través de la escuela, inspirado por la ilustración se apoya en la creencia en el imperio de la razón, dicha creencia, es de todos conocido, constituyó la piedra angular de los sistemas educativos modernos,

“La ilustración, como bien sabemos abraza la utopía del progreso indefinido a partir de las bondades de la ciencia y la tecnología. No sólo todo ser humano era educable sino que la educación era capaz de producir los cambios globales que la sociedad requería. La escuela en última instancia se erigía como la promotora de la emancipación humana, entendida como la emancipación de la razón de las creencias particularistas y sobrenaturales, el acceso al conocimiento provisto por la institución educativa resultaba ser la llave para alcanzar las posibilidades del progreso de la libertad y la igualdad”²⁸

Así, a partir de la ilustración se tuvo la convicción que la razón, la ciencia y la tecnología eran los caminos para la libertad. El conocimiento nos hará libres, se

²⁸ Duszchatsky, Silvia: “La escuela como Frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares”, Paidós, Buenos Aires, 1999. p. 18.

decía, y la escuela se convirtió en el espacio ideal para la transmisión de saberes, de conocimientos que “formarían” a los educandos, a los nuevos ciudadanos, capaces de transformar el mundo, el centro escolar conseguiría el rompimiento con el anquilosamiento escolástico de la edad media.

Sin embargo, muy pronto, la razón sustituyó a la fe y se convirtió en el nuevo dogma. Y sólo posteriormente, se descubrió, con creces, que paralela a los grandes avances de la razón se generó, de forma inconsciente en lo educativo, una suerte de sinrazón, pues el racionalismo extremo desembocó en un sinfín de atrocidades cuyos excesos fueron cometidos justificándose en la razón.

Existe, en el devenir histórico, un suceso que denunció uno de los más graves problemas de la modernidad..., el holocausto de Auschwitz, ese campo de exterminio, donde fueron asesinados más de seis millones de Judíos, con la participación de los mayores avances científicos de la época, Auschwitz es el símbolo monstruoso de la modernidad porque une razón y sinrazón de modo tal, que resulta imposible disociarlas médicos, enfermeras, técnicos, ingenieros, arquitectos y muchos científicos más, unidos, todos en co-laboración, en torno a un proyecto: cómo deshacerse del otro, como dar muerte a los otros de la forma más efectiva posible.

Dice George Friedman: “Auschwitz resulta ser un lugar racional en la medida de la eficacia y la sofisticación con que cumple su objetivo. Si no fuese por las tecnologías de la ciencia moderna hubiera sido irrealizable y aún, difícilmente concebible,..., los científicos de Auschwitz percibían la inequidad; pero sus metodologías y procedimientos racionales impedían que su rechazo se redujera a juicios sin valor. Puesto que los valores morales se consideraban irracionales, y lo irracional no encontraba cabida en el pensamiento científico.”²⁹

El holocausto de Auschwitz es coyuntural porque se da en pleno auge del desarrollo científico, es una cubetada de agua helada, es una bofetada plena porque sucede cuando se creía firmemente que la razón y la ciencia eran los caminos para la emancipación y el progreso de todos.

²⁹ Friedman, George: “La filosofía Política de la Escuela de Frankfurt”, F. C. E., México, 1986. pp. 13-14.

Con la experiencia de Auschwitz se revela la falacia de la ecuación <<escolarización = progreso de todos>>, y se pone de manifiesto, además, el carácter inequitativo de los sistemas educativos.

“La utopía del progreso indefinido y de la educación que hiciera posible una historia siempre hacia mejor comienza a erosionarse en un contexto histórico en el que tienen lugar hechos como el holocausto, sucedidos a la par de la proliferación de las injusticias sociales y el crecimiento de la pobreza...”³⁰

Sin embargo y a pesar de lo anterior, la ilusión en la escuela no se desvanece y los docentes siguen creyendo en los principios de cientificidad y en el imperio de la razón y la imagen de la institución educativa es heredera, además, de la creencia que el docente es el guía, el que ilumina y conduce a los educandos hacia la luz de la razón...

Ahora bien, para terminar nuestro recorrido, se puede afirmar con Verónica Mata que: “La carrera de la escuela como institución del estado, se consolida en los inicios del siglo XX,..., cuando la preocupación de los docentes se centrará en hacer del niño un hombre productivo, eficiente,..., además, la educación requiere ser fundamentada científicamente y en los excesos del positivismo, el quehacer del docente tendrá que estar avalado por la cientificidad, así, el docente es reducido a un técnico de la educación, sin discurso, sin lectura de la realidad educativa, sin reconocer para sí, una postura frente a ésta; sin palabra, pero con fuertes procesos de control sobre las fantasías infantiles,..., con relación de la cultura, los procesos de formación docente se ven fuertemente condicionados por los mass media y por lo que desde su propaganda se observa como necesario; la lógica del consumo se constituye, como una forma de vivir el éxito de los sujetos y los docentes no son excluidos de ello.”³¹

Así, después de la ilustración, de la revolución francesa y de la revolución industrial, el docente, quien originalmente, se ocupaba de la re-flexión, la recreación y del goce artístico, se transformó en un operador, un mero seguidor de instrucciones, la escuela, es un hecho, se convirtió en un instrumento del estado-

³⁰ IDEM.

³¹ Mata G., Verónica: “La docencia Hoy” en Formación Pedagógica: la docencia y el presente, Lucerna Diogenis, México, 2002. p. 21.

nación, el cual, al mismo tiempo, estaba siendo dirigido por aquellos que detentan el poder, por los empresarios dueños del capital, para homogeneizar³² y masificar las distintas subjetividades de los educandos, para llevar a cabo una suerte de programación de sujetos que permitiera controlar y conducir a las masas...

Al respecto afirma Pablo Pineau: “la escuela moderna nació como una <máquina de educar>: una tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de población, similar a las máquinas tejedoras que empezaban a producir textiles en masa, aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en la metáfora industrial y tecnológica para hablar de la escuela (para muchos humanistas <máquina> era una mala palabra>, sin embargo todos compartieron el hecho de concebirla como un artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil”³³

Sí, a partir de la revolución industrial se creó la escuela pública, como una necesidad de programar educandos, de acuerdo a los requerimientos del mercado, entonces, la meta de la acción escolarizada, consiste en transmitir un discurso que legitime las desigualdades imperantes en el sistema económico, así, se hacen evidentes los propósitos homogeneizadores y el carácter gregario del sistema educativo, el cual, a través de un conjunto de prácticas escolares pretende modelar la forma de percibir al mundo y el comportamiento de los sujetos.

De esta manera, para interiorizar un exterioridad desigual, la escuela transmite versiones culturales selectivas, valores y saberes que permiten reproducir las relaciones económicas dominantes, pues el espacio escolar tiene como encargo, la constitución de los sujetos sociales a través de la “construcción de la ciudadanía”, es decir, la formación de sujetos universales, borrando las diferencias que caracterizan a cada uno de los sujetos que asisten a ella.

“...desde una perspectiva inspirada en Michel Foucault, afirman Julia Varela y Fernando Álvarez Uria: <<El actual sistema escolar no nació de golpe, sino que es fruto de procesos históricos y sociales a través de los que se han ido

³² La homogeneización se discutirá en el tercer capítulo por el momento baste decir que se refiere a una suerte de creación de los mismos intereses necesidades y aspiraciones en todos los sujetos...

³³ Meneses: “Por nuestra escuela”, Op. Cit. p. 8.

conformando y ensamblando sus piezas constitutivas. Las instituciones escolares hoy existentes son en parte herederas de una forma modélica de educación elaborada y puesta en práctica por los colegios de jesuitas que surgieron en el siglo XVI [...] Hemos convenido en llamar escuela a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de edad de los alumnos, y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de jesuitas a la actualidad esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. Sin duda han sufrido retoques, transformaciones y hasta metamorfosis, pero las escuelas siguen hoy como ayer privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber. Ahora bien, aunque prácticamente en todos los países en que rige la obligatoriedad escolar de los niños pasen una importante parte de su vida en estas instituciones, el significado de su escolarización y la <rentabilidad> de su estancia en ellas varía en función de su origen de clase y de su sexo>>”³⁴

Por ello, la escuela de hoy, se caracteriza por una normatividad excesiva, y los docentes parecen estar inmersos en una severa crisis acerca de los objetivos, el sentido y el papel que desempeña la institución escolar en la sociedad, pues, mientras los menos buscan propiciar el encuentro de los educandos consigo mismo y con los demás, la mayoría pretenden guiar a los educandos hacia su salvación a través de hacer “lo que esta bien” y evitar “lo que esta mal”, conducir al alumno hacia la luz de la razón a través del conocimiento científico, y formar a un sujeto que sea productivo y útil para la sociedad.

A este respecto, vale la pena preguntarse como vive el adolescente dicha situación, como concibe a la escuela, más concretamente, a la escuela secundaria, como experimenta la moralina de las buenas conciencias de sus profesores, como vive la imposición de que aprenda determinados conocimientos, de tener que ser útil y productivo; pero antes, se hace menester, saber de quien se está hablando, quienes son los adolescentes en la alborada del siglo XXI...

³⁴ IDEM p. 9.

1.1 LOS ADOLESCENTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA DEL PRESENTE.

- ¡Agosto es mi mes favorito!
todo se ve especialmente
hermoso en agosto...
- La escuela también
empieza en agosto...
- ¡¡¡ODIO AGOSTO!!!
SCHULZ

Así las cosas y utilizando la cuestión: ¿cómo es que la escuela llegó a ser lo que es...? cual lámpara de Diogenes, la idea, ahora, es llevar a cabo una lectura de los adolescentes en la escuela secundaria hoy, sus expectativas, su percepción de la misma y su manera de vivirla.

Dice Levinson: “Desde el inicio de mi investigación, me asombró el uso frecuente del término adolescencia. En 1990 los docentes y padres de familia utilizaban el término para explicar la conducta de sus hijos o para incitarlos hacia cierto estándar de comportamiento. En una reunión, un padre da familia se refirió a lo que los médicos dicen acerca de los caprichos hormonales del adolescente, en otra reunión, una madre de familia expreso un sentimiento común entre los adultos al describir a la adolescencia como una etapa <<siempre difícil>> por que su hija se había vuelto obsesivamente afín a sus compañeros y, en consecuencia, se encontraba en constante conflicto en casa

En una de nuestras conversaciones un profesor se lamentó de la disminución en el respeto de los muchachos hacia los adultos y comentó: es obvio, son adolescentes, se presentan con una personalidad contigo como maestro, otra con los amigos y otra con los papás, utilizan y manejan mucho la hipocresía, pues están despertando; pero para su propia conveniencia. Ya no respetan al maestro, no respetan a los papás, únicamente enfocan sus visiones y actitudes”³⁵

Partiendo de la cita anterior, podemos afirmar que la adolescencia se presenta como un patrón de conducta en el que se pretende integrar a todos los

³⁵ Levinson, Bradley, A.: Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana, México, Santillana, 2002, p. 38, Aula XXI

adolescentes, por ello, se hace menester analizar que elementos conforman la noción común y generalizada de adolescencia, ya que hacerlo es de gran importancia para comprender y cuestionar los comportamientos y formas de pensar atribuidos tradicionalmente a los adolescentes.

Al respecto, son varias las teorías que se han elaborado con la intención de explicar el fenómeno de la adolescencia, las cuales, han intentado aportar elementos para entender desde diversas apreciaciones; las causas de los comportamientos de los jóvenes.

Dice Muss: “Las teorías de la adolescencia; son un sistema, integrado por conceptos, e hipótesis, que tratan de describir, explicar y predecir los fenómenos de dicho período”³⁶

En este contexto, la idea consiste, en elucidar la constitución del término adolescencia y colegir su diferencia con el vocablo <adolescente> para, posteriormente, intentar desentrañar el tipo de vínculo que une a los adolescentes a la escuela secundaria, a partir del análisis del “como” construyen los estudiantes su experiencia escolar y de lo que significa para los alumnos su paso por dicho espacio.

Por su complejidad, la adolescencia, ha sido trabajada y conceptualizada por diferentes teóricos. En los dos últimos siglos, la adolescencia ha sido reducida a una lectura psicologista, por tanto, es importante tener presente que los paradigmas que dominan la teoría y la práctica educativa son psicológicos.

Se afirma entonces, desde dicho enfoque reduccionista, que la palabra adolescencia deriva del verbo latino *Adoleceré*, el cual significa literalmente “Condición o proceso de crecimiento”³⁷.

El concepto que se tiene de la adolescencia en el ámbito de la escuela secundaria no es la excepción y se basa en lo enunciado por las teorías: psicogenética, biogenética y psicoevolutiva, las cuales construyeron, individualmente y por separado, su significado del vocablo adolescencia, así, Erikson y Piaget, a través de la observación y Hall por medio de la aplicación de

³⁶ Muss, Rolf, E. Teorías de la adolescencia. Editorial Paidós, Buenos Aires.1980, pág. 19

³⁷ Elías de Ballesteros Emilia: “La educación de los adolescentes”, Siglo XXI, México. pág. 25

encuestas, cuestionarios, diarios y estadísticas, intentaron formular una definición universal.

Erikson, por ejemplo, considera a la adolescencia como una etapa que se caracteriza por una “crisis de identidad”; donde el adolescente es producto de las etapas evolutivas subsecuentes y donde se presentan más marcadamente conflictos en las relaciones interpersonales y en el control emocional.

A este respecto, se puede apelar que, la “Crisis de identidad” enunciada por Erikson, como algo psicológico y social que ocurre cuando el adolescente se encuentra en su búsqueda constante de identidad. Definitiva y obviamente, no es siempre igual, ya que en ocasiones esta supuesta “Crisis de identidad”, es escasamente perceptible y en otras ocasiones es muy marcada, dependiendo de la subjetividad de los jóvenes y de su contexto.

Así: “...mientras para Piaget; la adolescencia es un estadio de grandes cambios intelectuales, la cual se caracteriza por ser una etapa tempestuosa, guiada por las exigencias biológicas y emocionales.

Para Stanley Hall La adolescencia es el período que se extiende, desde la pubertad entre los 12 o 13 años, hasta alcanzar el status de adulto. Finaliza entre los 22 y 25 años, se caracteriza por ser un periodo de <Tormenta e ímpetu>”³⁸

Con respecto al hecho de considerar a la adolescencia una etapa que a su vez atraviesa por distintas sub-etapas, se puede mencionar que éstas no pueden tener una jerarquía, pues en el caso de presentarse, es definitivo que podrán hacerlo en distinto orden, dependiendo de diversos factores.

Podemos observar así, que con el tipo de afirmaciones anteriores, se fue constituyendo poco a poco un estándar de comportamiento ¡para todos los adolescentes! construyendo el sentido general de lo que hoy conocemos como adolescencia, caracterizándola como una etapa <siempre difícil>; <tempestuosa>; <de crisis>; <de tormenta e ímpetu>, imponiéndole ¡límites: de edad, de cambios físicos, biológicos y psíquicos!; empeñándose, además, en uniformar, masificar y homogeneizar a todos los jóvenes.

³⁸ Elías, Op. Cit. p. 36.

De forma osada, la teoría biológica de Gesell afirma que: “los cambios que se verifican en el comportamiento durante la adolescencia están condicionados exclusivamente por una serie de factores biológicos, por tanto uniformes en cualquier ambiente”³⁹.

¡Es absurda la necesidad de querer sujetar a los jóvenes a ciertos parámetros pre-determinados por factores orgánicos!

Contrariamente a los enfoques anteriores. La teoría social de Mead y Fleming⁴⁰; mantiene e insiste en los factores sociales y afirma que los cambios psíquicos de la adolescencia son ajenos a los cambios biológicos y que, en consecuencia, no puede formularse ningún principio general y absoluto sobre el desarrollo del adolescente basado sólo en enfoques Psicológicos. Robert y Lascoumes afirman que: “la adolescencia, se ve influenciada por cuatro tipos de agrupamientos:

- Grupos institucionales (escuela, organizaciones juveniles, etc.) los cuales se agrupan por edades.
- Grupos espontáneos: Construidos por la homogeneidad, por la edad, nivel cultural, origen social; llegan a formar camarillas y hasta bandas.
- Concentraciones: Son amalgamas de jóvenes que se agrupan con escaso vínculo afectivo y bajo una manifestación social puntual.
- Bandas: Las cuales se estructuran por acciones exteriores, algunas veces de tipo delictivo o marginal.”⁴¹

Con respecto a la cita anterior, resulta evidente que la interacción de los adolescentes con los grupos sociales en los cuales se desenvuelve y de los cuales van asimilando normas, costumbres,... sin ser determinantes de forma definitiva, influyen en la constitución de su personalidad.

Al respecto Dice Knobel: “...la adolescencia es la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras

³⁹ Elías, Op. Cit. p. 39.

⁴⁰ Elías, Op. Cit. p. 42.

⁴¹ Aguirre, Baztán. Ángel. Psicología de la adolescencia. Editorial Alfa Omega. 1996, pág. 22.

relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición”⁴²

Entonces, los adolescentes viven una etapa de duelo, de pérdida de su identidad infantil, pero también de búsqueda de una nueva identidad, la cual se ve influenciada por diversos cambios y situaciones, que de alguna manera, van perfilando y dándole forma a la futura personalidad adulta.

Dice Hargreaves: “En las sociedades occidentales, la adolescencia es, típicamente un período en el que la gente joven experimenta una profunda transición en su desarrollo social, físico e intelectual. Es un tiempo de cambios rápidos, de tremendas dudas e intensa autorreflexión. Para muchos adolescentes, la explicación del entusiasmo y del dolor que les produce el hecho de crecer radica en que tienen mucha menos confianza en aquello hacia lo que se dirigen que en aquello que dejan atrás.

El desarrollo adolescente no es singular, ni sencillo, y los aspectos del crecimiento durante la adolescencia raras veces se producen al unísono, ya sea entre individuos o entre jóvenes de la misma edad.

Entre ellos surge una fuerte preocupación acerca de cómo acoplarse a los estereotipos físicos y de comportamientos más comunes [...] Además, los cambios en la escuela traen consigo otras alteraciones en el grupo de compañeros, lo que hace aún más complejas las comparaciones sociales”⁴³

Tenemos entonces que, no es que todos los cambios, en todos los adolescentes sean similares, el problema surge cuando los adultos ejercen presión para que los jóvenes se acoplen y respondan a los paradigmas pre-establecidos y cuando alguno de los chicos asume su diferencia, enseguida es tratado como “anormal”.

⁴² Aberasturi y Knobel: “La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico”, Paidós, México. P. 10.

⁴³ Hargreaves, A., Lorna Earl y Jim Ryan: “Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes, Barcelona, Octaedro, 1999. p. 13, en cuadernillo para los TGA 2004-2005: “Los adolescentes y la escuela secundaria”.

Se puede afirmar así, que la adolescencia es una adaptación, un reflejo de los problemas y preocupaciones de los adultos y responde más, a una construcción social relacionada con aspectos culturales y educativos, que a una noción natural del ser adolescente, por tanto, la adolescencia ni siquiera es una creación de los propios adolescentes, sino una invención de los adultos.

Al respecto dice Gerardo Meneses: “La adolescencia no existe, sólo existe la ficción de que existe la adolescencia, sólo existen los efectos de haber inventado, que existe la adolescencia, las razón de estado científica, para, dándose golpes de pecho, imponer una Naranja Mecánica como sinonimia de esclavitud, cinismo y exclusión del universo vital, el esfuerzo por envejecer y envilecer a los niños terribles, por tornarlos compulsivos e intolerantes, por madurarlos hasta la putrefacción”⁴⁴

Sí, la adolescencia es una etapa con intereses, necesidades y características creadas para, en un acto de venganza de los adultos, arrebatárselas a los jóvenes, lo mismo que a ellos les fue arrebatado, su fuerza, su energía, su propia vida y su lucha por la autonomía, para ello, hay que someterlos al orden, al control y a la dependencia, a través del autoritarismo, vigilando y castigando cualquier síntoma de libertad sin importar el precio: estresar hasta el límite entre la neurosis y la psicosis, a los y las adolescentes...

A partir de lo anterior se puede re-afirmar, que no existe la adolescencia que nos han hecho creer, ya que los intereses, las características, las necesidades y los retos difieren, en primera instancia, para los diversos grupos de adolescentes y en segunda, para cada adolescente, aún dentro de un mismo grupo.

Así, en lugar de adolescencia, se podría hablar de adolescentes, pues como afirma Knobel: “... las rebeldías del adolescente son la manifestación de su lucha entre el ser y la dependencia infantil a la que pretenden someterlo la mayoría de las instituciones (la familia, la escuela, la sociedad,...), por ello, atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas, muestra periodos de ensimismamiento, alternando con audacia, timidez, falta de coordinación,

⁴⁴ Meneses, Gerardo, en prólogo a “Una lectura pedagógica de la adolescencia”, Sánchez Vargas Leticia, Ed. Lucerna Diogenis, México 2005, p. 6.

urgencia, desinterés o apatía que están en relación con conflictos afectivos, crisis religiosas, postulaciones filosóficas y conductas sexuales”⁴⁵ Esto es lo que Knobel ha llamado “Síndrome de la adolescencia normal”

Podemos decir, entonces, que los adolescentes atraviesan por una etapa dentro de la historia del desarrollo particular de cada ser humano, de transición subjetiva, compleja y significativa; donde la inestabilidad y el desequilibrio impuestos y programados por los adultos, chocan con una búsqueda constante, que se caracteriza por diversos cambios fisiológicos, psíquicos, sociales y culturales: ¡inherentes a cada sujeto!

Ahora bien, si bien es cierto que existen algunas características comunes en los adolescentes, se podría decir parafraseando a Aristóteles que, contrariamente a la imagen reduccionista construida desde la psicología, ser adolescente significa: “ estar decidido a vivir, a ser, los jóvenes son apasionados, es decir, se mueven impetuosamente hacia aquello que desean, son ingeniosos y constantemente se dejan llevar por sus pulsiones, se dejan llevar por la ira cuando se creen objetos de injusticia, tienen apetito de victoria, están llenos de esperanza, son bastante animosos, están llenos de decisión lo cual les hace ser audaces, prefieren realizar lo que les parece hermoso más que lo que les conviene, viven más según su manera de ser que según la razón, son amantes del juego, de la risa y de los amigos y compañeros, más que en otras edades, porque gozan de la convivencia y no juzgan a los amigos de cara a la utilidad y el lucro,...”⁴⁶

Una vez aclarado que la adolescencia entendida como un desarrollo psicofisiológico que pretende estereotipar a todos los adolescentes y asignarles características universales es imposible; y que ser adolescente ciertamente es algo bien distinto, se vuelve menester indagar ¿Cuáles son los resortes que impulsan a los adolescentes a asistir a la escuela secundaria?; ¿Para qué asisten los jóvenes a la escuela secundaria?, ¿Cuáles son sus expectativas al inscribirse en dicha institución?; ¿Qué mueve a los adolescentes a inscribirse, a priori, y a

⁴⁵ Knobel, Op Cit. p. 11

⁴⁶ “Las características de los jóvenes según Aristóteles” en “Estrategias para promover los valores en la escuela secundaria: retos y alternativas”, cursos estatales de actualización 2004-2005. 14va. Etapa de carrera magisterial, Aurora Jiménez Bejarano, gobierno del estado de México. P. 12.

permanecer, a posteriori, en la escuela secundaria?, ¿Cómo explicar que mientras ciertos grupos sólo viven el malestar en la institución, otros sientan un fuerte afecto al vínculo escolar?, ¿Cómo describir la distancia entre quienes trasgreden los ritos escolares y quienes los cumplen voluntariamente sin que medie la reflexión?.

Por principio de cuentas diremos que la inscripción a la escuela secundaria en México, se da por inercia, por costumbre, porque después de la primaria sigue la secundaria, porque aún permea, después de la modernidad, la creencia inconsciente, entre alumnos y padres, que el ingreso a la secundaria brinda mayores posibilidades de acceder al progreso, de continuar estudiando y en un futuro laboral, obtener un empleo bien remunerado, se asiste también, por un sentido de pertenencia a un grupo, con chicos y chicas de aproximadamente la misma edad, entre los cuales se pueden encontrar compañeros que compartan los mismos gustos, los mismos intereses y que tengan, incluso, necesidades, dudas y realidades similares, finalmente se puede afirmar que solamente una minoría se inscribe por que le interesa aprender, tratar de comprender algunos de los fenómenos naturales y/o sociales que le rodean...

Dice Carlos Lomas, en voz de Gerardo Meneses: “La escuela es ese lugar donde se aprenden y olvidan cosas, donde se aprueban y suspenden exámenes, donde se difunden algunos saberes y donde se adquieren algunas destrezas y ciertas normas. Es ese lugar donde no sólo se enseña el *conocimiento legítimo* sino también el *comportamiento esperado* (la obediencia a la autoridad y el respeto a las reglas del juego) [...] pero es ese lugar donde suceden cosas divertidas, donde unos estudian las lecciones y otros escriben en los cuadernos, donde habitan las ilusiones y en ocasiones también el desencanto, donde afloran las sonrisas aunque a veces también emerge el llanto, donde se sufre con el dolor del fracaso y se goza con el placer del éxito, donde se dormita cuando sobreviene el hastío de las horas de monotonía en las aulas y donde se escriben mensajes en los pupitres a golpe de bolígrafo o a punta de navaja”⁴⁷

⁴⁷ Meneses, G. **presentación** en “Por Nuestra Escuela”, Nos amábamos tanto 22, Lucerna DIOGENIS, México, 2004, p. 4.

Entonces, de acuerdo con Carlos Lomas, tenemos que la escuela es ese lugar donde se pueden suscitar dos polos radicalmente opuestos; se aprehenden cosas porque éstas, le significan algo a quien las aprehende y se olvidan cosas porque, en ocasiones, representan un extenso y ajeno corpus de información sin sentido para los educandos.

Así, la escuela secundaria es una experiencia diferente en cada adolescente; las expectativas, las formas de vivirla y las respuestas que los jóvenes dan a esta experiencia, varían conforme a los factores del contexto en el que viven.

A continuación se presentan algunos testimonios⁴⁸ con referencia a lo escolar por parte de los adolescentes:

- “lo que no me gusta de la secundaria es que hay maestros que no explican bien y en vez de entender lo que nos dicen, nos confunden más”
- “no me gusta de la secundaria que el temario no se apega a la realidad que vivimos, si lo hiciera sería mejor”
- “no me agrada de la secundaria, que los compañeros a veces no respetan a los maestros y yo me siento mal al ver este tipo de actitudes, pues soy el jefe de grupo y no me hacen caso”
- “Algo que no me gusta de la secundaria es que la mayoría de los maestros siempre nos dictan en clase y cuando uno les pregunta algo se enojan y no nos explican y eso a mi me aburre mucho”
- “los contenidos son una mierda y los maestros están atrasados respecto a sus métodos, Necesitan mayor preparación”
- “en algunos profesores los métodos son muy buenos y dinámicos, pero en otros son bastante deficientes, complicados y tediosos lo cual dificulta el aprendizaje”

⁴⁸ Dichas afirmaciones se obtuvieron de entrevistas llevadas a cabo principalmente en secundarias de la zona metropolitana durante el desarrollo de la presente investigación, otras fueron tomadas del texto: “Una lectura pedagógica de la adolescencia de Leticia Sánchez Vargas y otras más del documento: “Taller de análisis y reflexión sobre los cambios y desafíos en la escuela secundaria”.

- “deberían actualizar a los docentes para que cobren por su trabajo, y no sólo por decir, yo soy el profesor, aunque no lo sea”
- “Los métodos son adecuados sólo que los maestros los echan a perder”
- “La disciplina es buena, pero en ocasiones los docentes sólo fastidian sin sentido y no te dejan ser como quieres ser, convirtiéndola en algo innecesario e intransigente”
- “la relación debe ser un poco más natural, porque la prepotencia de algunos maestros, así como sus ideologías, rompen con todo”
- “la relación debe ser más cercana debe haber mayor comunicación de ambas partes”
- “pienso que se debería de dar como amigos y no como enemigos, porque el único perjudicado es el alumno, ya que el docente es quien califica y afirma yo ya estoy formado”
- “la disciplina es buena pero deben dejarnos ser, y no espantarse de pendejadas”
- “la clase en la que no me aburro es educación física, pero el maestro cuando se enoja nos avienta el balón de básquet, una vez le pegó a Mario en el brazo y le dejó morado, pero de todas formas me gusta la clase porque nos deja correr y a veces jugar fucho”
- “La maestra Rocío es una grosera con nosotros porque cuando ve a alguien que no sabe alguna cosa, lo ridiculiza frente a todos diciéndole que no entiende, que es un burro “dense un tiro” y otras cosas por el estilo, en pocas palabras es muy irrespetuosa con nosotros y creo que no debería ser así”
- “La importancia que la secundaria tiene para mí es mucha porque es un apoyo para superarme, lo que no me gusta de la escuela es que los maestros son muy estrictos, como para el uniforme, la credencial y el corte de pelo”
- “Los maestros no saben como contar o enseñar las cosas y hacen aburridas las clases”.

- “lo único que pediría a las autoridades educativas es que capacitaran a los maestros”.
- “algunos maestros enseñan bien y otros no enseñan nada y sólo se la pasan dictando y dictando y hacen las clases muy aburridas”.

Aunque los testimonios se recogen de distintas fuentes y algunos responden a preguntas concretas y otros no, es posible deducir que, en general, hay un malestar en los alumnos que acuden a la escuela secundaria, motivado por que: algunos maestros no explican bien, porque no saben como contar las cosas, por que se la pasan dictando, porque hay un desfase entre lo que se enseña dentro de la escuela y lo que se vive fuera de ella, porque algunos docentes des-califican a los alumnos haciendo uso de la ironía, el sarcasmo y el escarnio, porque no están dispuestos a escuchar y contestar las preguntas de los alumnos, porque la disciplina se impone desde el autoritarismo y porque la relación maestro-alumno se vive como una dictadura...

En este sentido dice Sánchez Vargas: “muchos profesores temen a los adolescentes porque los miran como rebeldes –con o sin causa-, es decir como espíritus extravagantes, que tienen la capacidad de convertir la más aburrida de sus clases en un laboratorio donde se practican toda clase de hechizos y brujerías que les permiten soportar ese tormento.

Tales profesores, con su amargura y autoridad a cuestas asesinan todo ápice de creatividad o genialidad que los adolescentes puedan atreverse a tener porque <<entre genios y maestros existe desde antaño un ancho abismo, y cuando cualquiera de los primeros repunte en la escuela, es para los profesores un odiado horror anticipado...>>”⁴⁹

Y el temor es real, pues no se soporta que un alumno cuestione el porqué o el para qué de las prácticas escolares, resulta intolerable que un alumno evidencie el sin sentido de algunas acciones docentes, ante dichas situaciones generalmente se responde con un abuso de autoridad.

Para ilustrar lo anterior dice Ethel Krauze: “En la escuela sufrí lo indecible. No estaba acostumbrada a vigilancias, imposiciones y obligaciones,...

⁴⁹ Sánchez Vargas Leticia: “Una lectura pedagógica de la adolescencia”, Op Cit, p. 7.

...Ciertas clases me aburrían mortalmente. No entendía yo nada y me ahogaba en esa prisión. Un día no soporté más y en las páginas del cuaderno, mientras la maestra dictaba no se que formulas, comencé a escribir cosas, lo primero que se me ocurrió. Y seguí, y no me detuve hasta que sonó el timbre del recreo. Daba la imagen de la aplicación misma sumida en mi cuaderno, pero en realidad no oía yo nada de lo que ocurría a mi alrededor. Aunque sabía que me estaba atrasando en la materia, y que seguramente reprobaría, sentía ese tiempo enteramente ganado. No sé porque, ya que según los demás no estaba haciendo nada que valiera la pena y si defraudando a los profesores. Pero algo dentro de mí vibraba, y me hacía sentir viva, ardiente, cosa que no lograba en determinadas asignaturas,...

...Otro día la maestra estaba hablando tan fuerte que no me dejaba concentrar. Escribí al margen: <<maldita voz, ¿Porqué no te callas de una vez?>> Cuando alcé la vista tenía a la maestra parada frente a mi pupitre dando golpecitos en el suelo con la punta del zapato. Quise morirme, pero ella me arrebató antes el cuaderno. Leyó. Vi su cara: le salió un tic en el ojo y apretó los labios. Siguió leyendo, todo el salón estaba mudo,...., yo no dormí esa noche, se había llevado mi cuaderno, ¿con que derecho, vieja bruja? Nunca nadie había leído mis cosas, era como si una mano vil estuviera tentándome por todas partes. Y yo sudaba revolcándome bajo las cobijas...”⁵⁰.

¿Sufrir en la escuela?, ¿Vigilar y castigar a los adolescentes?; ¿Imposiciones?; ¿De veras será necesario que los educandos se sientan atraídos hacia todas y cada una de las asignaturas que se imparten en la escuela secundaria?; ¿Obligaciones?; ¿Se asiste a la escuela para cumplir con ciertas obligaciones...?; si así fuese ¿Cuál es nuestro sentir cuando somos forzados a hacer, o a dejar de hacer, algo en contra de nuestra voluntad?...

Se hace menester, reconocer que algunas asignaturas resultan terriblemente aburridas para algunos de los adolescentes, porque su contenido ha sido fragmentado, se imparten sin más, haciendo caso omiso del contexto

⁵⁰ Krauze, Ethel: “Como acercarse a la Poesía”, Ed. Limusa. Hermoso texto autobiográfico, el cual tiene como objetivo posibilitar al lector un acercamiento a la poesía a través del testimonio de la autora...

histórico en que fueron creados dichos saberes, al hacerlo así, se le imparten a los educandos de forma tal, que carecen de sentido y resultan demasiado abstractos, dejando de lado, además, que las necesidades de aprendizaje, los intereses, las habilidades y las capacidades son distintas en cada sujeto...

“... los estudiantes se enfrentan a las alteraciones de cultura pedagógica, que no es otra cosa que los objetivos, contenidos y procedimientos de la enseñanza que rellenan la actividad escolar y todo lo que esto supone, al tener que afrontarlo desde peculiares situaciones personales, familiares y sociales”

Luego, ¿Cuál puede ser el sentir hacia una institución que impone el que, el como y el cuando de las prácticas escolares, que exige respetar sólo a quien representa la autoridad y se olvida de respetar a sus alumnos?; la cual en lugar de potenciar a sus educandos para la autonomía, les programa para permanecer en una condición de dependencia.

En una institución en la que el educando no tiene voz, en la que no tiene posibilidad de decidir acerca de lo que va a aprender, en la que no se le permite discutir, reír, ni jugar, no cabe sino la molestia hacia dicha institución.

Dice Sánchez Vázquez: “...De la interpretación que hago de Nietzsche, sostengo que en el bachillerato (y en todos los niveles educativos) se aniquila la risa de los jóvenes, porque está contra la solemnidad que caracteriza a los docentes, porque trasgrede el orden, pues resta tiempo para el trabajo: <<Siento una mariposa en el estomago: alas que todo lo tocan. Un cosquilleo entre travieso y cruel. Me muerdo una uña. La mariposa continúa su vuelo, ligera, siempre ella, siempre mariposa. Me tapo la boca para no reír. Pero la risa se escapa a través de mis dedos. Se desenreda e inunda todo el salón de clases, la maestra me descubre. Trato de borrar los restos de la risa, intento poner una cara seria. Como me gustaría ordenarle a la mariposa que no vuele, que se quede quieta, mientras pienso en esto la mariposa vuela en círculos dentro de mí. No lo puede evitar: la risa se escapa con alas de mariposa, huye, choca contra el pizarrón, rebota en las mochilas de mis compañeras. Armada con una regla de madera. La maestra camina hacia mí, y deja caer uno, dos, tres, cuatro golpes sobre mi frente. La mariposa cae herida al suelo. En sus alas hay un temblor de muerte. Con las

puntas de los dedos la maestra la levanta del suelo. Procura no maltratar las alas pintadas de púrpura y oro. Se dirige hacia la colección de mariposas que hay en el salón. Hay muchas de todos los colores y de diferentes tamaños. Entierra un alfiler en mi mariposa (las alas se estremecen apenas un segundo). Se sienta muy, muy tiesa en el escritorio y reanuda la lección...>>

Pero no sólo la risa les es arrebatada, también se mata la curiosidad que tienen por el saber, la curiosidad que tenemos por la vida y por la muerte, la que los llevaría a verdaderos estados de creación. Asimismo, se les extermina la voluntad, condición necesaria para ser espíritus libres, para colocarse más allá del bien y del mal, para ser diferentes.”⁵¹

Siendo así, ¿Qué sentimiento se puede albergar hacia las instituciones que nos asesinan la risa, el juego y la curiosidad?, si re-flexionamos un poco, entonces se explica, en parte, el porque desde los moneros como Quino, Memo, Schulz, Rius, Helguera..., hasta pensadores como Follari, Trilla, Lomas, Gánem y un extenso etcétera se encuentren produciendo textos de análisis en torno al acto educativo en la escuela secundaria y la mayoría de ellos concluyan lo que Memo expresa en su ya clásico cartón: “La escuela no es como la pintan..., ¡es peor!”.

Sin embargo, en el extremo opuesto, tenemos que en la escuela, también se dan momentos de goce, de deleite, de juego, de nacimiento de amistades y amores escolares, dichos instantes preciosos, se generan, principalmente, cuando el alumno crea pequeños intersticios a la hora de la entrada, de la salida, en el receso, entre clase y clase e incluso en algunas clases, en aquellas donde el docente es capaz de posibilitar la re-creación, el divertimento, el juego, la convivencia y..., en ese sentido, la escuela representa para el adolescente, más que el lugar privilegiado aprender, un espacio de encuentros...

“yo siempre intenté conocer a mis alumnos y entre una de las cosas que más me preocupaba era conocer su problemática... Fui investigando cosas para conocerlos y mi materia se prestaba... yo les decía que escribieran “un día de mi vida”, o “lo que más quiero” o “Lo que me disgusta”... y así, una serie de textos

⁵¹ Sánchez Vargas, Leticia, Op. Cit., p. 157. con esta bellísima metáfora que elabora del Río acerca de la risa trasladada en la imagen de una mariposa, nos ilustra de que manera se asesinan en el aula: la risa, el juego, -la curiosidad, la voluntad- (Sánchez Vargas) y todo aquello que le permite “ser” al adolescente...

que me permitieran conocerlos... porque yo sentía que en la secundaria estaban muy solos y es un conflicto, porqué cuando estás en la primaria, tu maestro te conoce, te dice: Juan, Pedro, pero cuando llegas a la secundaria eres el número, el 1, el 14, el 16... Y yo decía: “no eres nadie”. Y me propuse llevarme bien con mis alumnos y para eso necesitaba conocerlos y saber cuales eran sus problemas”⁵²

Sí, afortunadamente, existen siempre entre los docentes, aquellos que están dispuestos a dialogar, a conocer a los adolescentes, a escucharlos, a negociar con ellos las cuestiones escolares...

Así, lo escolar, a veces, también es un espacio en el que los jóvenes tienen la posibilidad de con-vivir (vivir juntos) con un grupo que posee ciertas peculiaridades, las cuales de algún modo pre-determinan, se quiera o no, algunas características de la propia identidad, ello da lugar a la irrupción de nuevos horizontes de sentido, transformando, muchas veces, los modos de procesamiento de las experiencias cotidianas de los adolescentes...

De este modo, la escuela adquiere sentido para el sujeto, cuando la experiencia escolar entra en el horizonte de sus expectativas de vida y esto, generalmente sucede cuando se atreve, a pesar de la mayoría de los docentes, a transgredir las normas establecidas.

Así, la construcción de relaciones afectivas con sus amigos y con uno o dos docentes funcionan, muchas veces, como satisfactor de algunas rupturas afectivas que se dan dentro de la familia y entonces, el encuentro en el espacio escolar es vivido, en algunos casos, como un retorno a las miradas constitutivas de la infancia, en este sentido, no son pocos los adolescentes que acuden a la educación secundaria en busca de la escucha, y del espejo que les devuelva su propia imagen.

Sin embargo y aunque la fuerza poderosa que mueve a los estudiantes a permanecer en la escuela secundaria es la diaria posibilidad de encuentros con sus compañeros y con dos o tres docentes, es necesario decir que existen

⁵² Sandoval Flores, Etelvina: “La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes”, UPN/Plaza y Valdéz, México, 2000, p. 305

también, aquellos estudiantes, generalmente clase medieras, quienes, comúnmente, cuentan con uno o ambos padres profesionistas y quienes, en muchas ocasiones han desarrollado un gusto por el saber y logran engancharse así, con los contenidos de ciertas asignaturas y en las que no se sienten atraídos han aceptado someterse, cumpliendo con los requerimientos mínimos que les permitan conservar un buen promedio...

Entonces, para los adolescentes, la escuela secundaria, no es ese lugar, donde simple y sencillamente se transmiten conocimientos, ni donde se pretenden, muchas veces, desarrollar competencias, pues “el lugar de lo escolar, es más que un simple territorio, con elementos que construyen reconocimiento, historia e identidades compartidas, pues ocupar un lugar es dejar marcas y al mismo tiempo ser marcados por él”⁵³, así, la subjetividad de los jóvenes se conforma, de acuerdo al espacio que se ocupa, inevitablemente, cada espacio escolar se mimetiza con su entorno, con la localidad en la cual está inserto y al mismo tiempo, mimetiza, en cierto grado, a los sujetos que por él transitan.

“los adultos podemos seguir teorizando, definiendo, analizando, interpretando, comprendiendo a los adolescentes eternamente, cuando ellas y ellos lo único que desean es que los dejemos ser eso, jóvenes con todos sus aciertos y errores. Para ello hay que devolverles lo que les hemos robado –por temor- durante mucho tiempo: su habla, su risa, su sexualidad; es decir, su ser”⁵⁴

Así, en el entendido, que el quehacer docente implica, indudablemente, la intervención en la conformación de la personalidad de los adolescentes, es indispensable que la acción pedagógica se lleve a cabo tomando como punto de partida el re-conocimiento y el respeto⁵⁵ a los jóvenes, para ello, es menester considerar los criterios diferenciales de tipo: geográfico, cultural, social, económico y político, tomando en cuenta, además, la variante de género, el nivel de exclusión social y de capital intelectual, así como las circunstancias históricas en que los adolescentes crecen y se desarrollan, pensando, desde luego, no en una

⁵³ Duszchatzky, Silvia: “La Escuela como Frontera”, Ed. Paidós

⁵⁴ Sánchez Vargas, Op. Cit. p. 160.

⁵⁵ el re-conocimiento a su dignidad, es decir, que su valor como seres humanos, es igual al de cualquier persona, ¡¡INCLUYENDO AL DOCENTE!!

transmisión de conocimientos; sino en la recuperación y potenciación del sí mismo.

1.2 “LA DOCENCIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO”

“El saber no nos hace mejores, ni más felices.
¡Si fuésemos capaces de comprender la coherencia de todo!
KLEIST

Cómo punto de partida se realizó un breve recorrido histórico de la escuela, posteriormente se efectuó una lectura de los adolescentes en la escuela secundaria en el presente, por tanto, y con la idea de elucidar cuál es la función de la escuela secundaria, corresponde ahora analizar el hacer de los docentes al interior de la escuela secundaria en México y las consecuencias de ese actuar, en los adolescentes que acuden a dicha institución.

De lo que aquí se trata, es de llevar a cabo una re-flexión⁵⁶ acerca del imaginario y del hacer cotidiano de **los docentes**: sus concepciones, sus prácticas escolares, sus metodologías, sus formas de evaluar y calificar,... y de cómo las acciones realizadas desde dicho imaginario⁵⁷ inciden en los resultados educativos que caracterizan a la educación secundaria en México: apatía, ausentismo, deserción, reprobación, bajo índice de aprovechamiento, desigualdad en los resultados académicos y sobre todo: el extrañamiento de sí⁵⁸ por parte de docentes y educandos.

Así, para analizar el hacer del docente al interior de la escuela secundaria, es indispensable plantear algunas cuestiones: ¿Cuál es la preocupación central de los docentes?; ¿El reconocimiento de la dignidad de los educandos o el orden institucional?; ¿Los intereses y necesidades de los alumnos o el avance de los contenidos programáticos?; ¿El respeto a la diversidad subjetiva o el resultado homogéneo de los exámenes?; ¿Los docentes sirven a los educandos o se sirven de ellos?...

⁵⁶ La intención de flexionar y re-flexionar la docencia en educación secundaria es que los sujetos de la escuela tengan la posibilidad de conocer el entendimiento que se tiene de sí, es decir, inteligir-se, pensar su propio y cotidiano hacer escolar.

⁵⁷ La apuesta es que algunos conceptos freudianos nos pueden arrojar luces acerca de la conformación de la imagen que sustenta el actual ser y hacer del docente...

⁵⁸ Con el extrañamiento de sí, se hace referencia al proceso a través del cual el hombre deviene extraño a sí mismo hasta el punto tal de no reconocer-se...

Más concreto, ¿Quiénes son los docentes de educación secundaria?, ¿Cuáles son sus condiciones de trabajo?; ¿Cuáles sus características?...

Aunado a lo anterior, el común de los docentes, no se responsabiliza de su hacer cotidiano y culpa a los educandos, a las autoridades educativas, “al sistema”, a la comunidad, a los mass media y a los padres de familia, de los principales problemas que aquejan a la educación secundaria en México.

Dice Buckingham: “Una de las lamentaciones más frecuentes de los últimos años del siglo XX ha sido la pérdida de la infancia,..., el lugar que el niño ocupa en estos debates es muy ambiguo. Por un lado, cada vez se piensa más en los niños como seres amenazados y en peligro,..., Por otro lado, a los niños se les percibe cada vez más como amenaza para el resto; como seres violentos, antisociales y de sexualidad precoz. Ha aumentado la preocupación por lo que parece ser un desmoronamiento de la disciplina en las escuelas y la aparición de la delincuencia infantil, las drogas y los embarazos de adolescentes. Como ocurría en los setenta, la amenaza de una subclase de jóvenes atrapados en el espacio que media entre la escuela y el trabajo, ha empezado a imponerse; aunque esta vez, los delincuentes son aún más jóvenes. El jardín sagrado de la infancia ha sido profanado repetidamente; los propios niños parecen incluso más reticentes a permanecer confinados en él”⁵⁹

Esta segunda concepción expresada por Buckingham es la que permea entre la mayoría de los docentes de la escuela secundaria, se concibe así a los adolescentes de antemano, pensados como sujetos que se han desviado del camino y a los cuales hay que corregir, dejando de lado el vacío, la falta de oportunidades, de empleo, de estudio, de espacios de esparcimiento, de recreación y el no-lugar que para ellos hay en el mundo, ignorando las carencias y las causas que originan dichas características en los jóvenes...

Con respecto a los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales e internacionales a los alumnos de educación secundaria, lo lamentable no estriba en los resultados mismos; sino en que la mayoría de los docentes desconocen que el objetivo de este tipo de mediciones consiste principalmente en verificar que

⁵⁹ Buckingham, D.: “Crecer en la Era de los Medios Electrónicos”, Morata, España, 2000.

la escuela esté cumpliendo con su función de <<normalizar>> y controlar las distintas subjetividades de los alumnos.

Considerando la información anterior, resulta ineludible, que la situación actual de la escuela secundaria es muy grave y que está muy lejos de cumplir las aspiraciones de una pedagogía comprometida con la subjetivación y ni siquiera está cerca, por lo menos, de posibilitar la construcción de saberes, pues la mayoría de los docentes, sin generalizar, no toman en cuenta la gran diversidad que hay entre sus alumnos y se tiende a homogeneizarlos: que todos aprendan lo mismo, al mismo tiempo y al mismo ritmo.

Al observar tan funesto panorama, vale la pena preguntarnos: ¿Qué es lo que sucede al interior del aula?, y al respecto, afirma Verónica Mata: "...se puede hablar,..., de la ineficacia del docente para atraer la atención de los alumnos, y la terrible escena de un docente que ya no es escuchado, por que simplemente se ha quedado sin palabra,..., frente al reto de una escuela que cada vez, con mayor fuerza, se convierte en un espacio vacío y aburrido"⁶⁰.

Tenemos, a partir de la anterior cita, que en la mayoría de las escuelas, se ha perdido el punto de contacto entre docentes y alumnos, pues mientras los educandos asisten a la institución en busca del encuentro y ven en el docente a alguien que les puede apoyar a comprender-se, aceptar-se y a encontrar su lugar en el mundo, los docentes tienen como meta socializar a los chicos, es decir, adaptarlos a las normas impuestas por la sociedad, "normalizarlos", por ello el centro escolar no sólo se ha convertido en un espacio vacío y aburrido, y también por ello, resulta muy; pero muy constante en el presente, la alusión a la escuela secundaria como una institución que asesina la diversidad, la creatividad, el sí mismo, el ser, una institución aburrida, monótona, trillada, odiada, aborrecida e incluso se habla ya del ocaso de la escuela...

Dice Tenti: "La escuela no puede todo, pero la escuela de hoy, en general, no está a la altura de sus posibilidades y responsabilidades potenciales"⁶¹

⁶⁰ Mata, Verónica: "La Docencia Hoy" en <<Formación Pedagógica: la docencia y el presente>>, Lucerna Diogenis, México, 2002, pp. 21-31.

⁶¹ Tenti Fanfani, Emilio: "La Escuela Desde Afuera", Lucerna Diogenis, México. p. 9.

Es obvio: los docentes que se encuentran hoy en la escuela secundaria no lo pueden todo, sin embargo, si pueden hacer más de lo que están haciendo, ya que si pensamos en la cantidad de tiempo que permanecen los adolescentes en dicha institución, entonces existe la posibilidad de pensar en jóvenes egresados que construyan alguna forma de relación reflexiva, analítica y crítica consigo mismo.

Más los docentes, no están a la altura de sus responsabilidades potenciales, entre otras cosas, porque no se toma en cuenta al adolescente como punto de partida del acto educativo, se dejan de lado sus características, intereses, necesidades y posibilidades de subjetivación. Se concibe, como objetivo general, que el alumno aprenda un corpus de conocimientos ajenos a su cotidianeidad y a su realidad inmediata, se dejan de lado las relaciones humanas, la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí, no se reflexiona en torno a lo que sucede en el aula y se olvida que los adolescentes que acuden a la escuela secundaria son el resultado e imagen de la comunidad en la cual viven, donde el entorno en el que crecen delimita, en gran parte, sus expectativas y posibilidades.

Dice Chamizo: "...preguntarse por el aprendizaje no tiene sentido, mientras no nos interroguemos sobre el sujeto que aprende, a menos que queramos negar a ese sujeto..."⁶²

Parece demasiado obvia la advertencia de Chamizo; sin embargo, tenemos que enfrentar el hecho de que, desafortunadamente, una de las funciones de la escuela secundaria en México ha consistido, precisamente, en negar al educando, en impedirle que "sea" él mismo y en bloquear que demuestre lo que piensa y lo que siente.

Pues, generalmente, el docente ejerce el poder desde el autoritarismo y no desde la ética, expone, día tras día, contenidos temáticos sin sentido para los educandos, a quienes no les permite que discutan sobre aquello que les interesa aprender, no se les brinda la oportunidad de decidir acerca de casi nada y se les

⁶² Chamizo, Octavio: "El saber sobre el aprendizaje", ponencia presentada en el Tercer Foro Nacional de Investigación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. P. 11. cita tomada de "Construcción y Elaboración de Tesis: Elementos; Propuestas y Críticas" Ángel R. Espinosa y Montes (Coordinador) UNAM, ENEP "ARAGÓN", México, 1993. p. 6.

asigna el papel de receptáculo pasivo,...¿Cómo pensar en un colectivo docente que colabore en la potenciación del sí mismo de los adolescentes?, si se les niega la palabra, si se les niega la escucha, y lo mas grave, se les niega la posibilidad de actuar por sí mismos...

A partir de lo anterior y con la intención de elucidar, en parte, el porque del hacer de los docentes de educación secundaria, se considera necesario, reconocer algunas características que los identifican y aquellas que los distinguen, por ejemplo, de los docentes de la escuela primaria.

“...mientras la profesora de la escuela primaria tiene una relación que tiende a la totalización, tanto en relación con la cultura y el saber como con el niño. No se ocupa de enseñar una disciplina, ni siquiera se ocupa sólo de conocimiento. La maestra da lecciones sobre “las cosas de la vida”. No se dirige sólo a la mente del niño, sino también y al mismo tiempo a su corazón. Relaciona conocimientos de la naturaleza y de la sociedad en que vivimos con criterios para distinguir lo que está bien de lo que está mal. Conoce a sus alumnos (niños que frecuentan la escuela) en el conjunto de relaciones y ámbitos de la vida que lo definen como agente social, y no sólo como aprendiz. Conoce su nombre y su apellido, su familia, cuantos hermanos tiene, cómo y donde vive cada niño, esta en condiciones de conocer también sus inclinaciones, sus gustos, sus cualidades afectivas, morales, sus proyectos e incluso algunas de sus fantasías.

A su vez, el niño tiene una relación total con su maestra, ella es percibida como una emanación de la familia y le adjudica sin mayores conflictos una autoridad, el niño, por lo general, confía y quiere a su maestra, sabe que puede contar con ella, que puede hablar con ella de situaciones y cosas que vive fuera de la escuela”⁶³

Es predecible que lo anterior, más que una afirmación, en México, se presenta como una posibilidad, como una meta a alcanzar por los docentes de educación primaria; sin embargo y aunque se pudiera pensar como un ideal, finalmente, el profesor de escuela primaria tiene mucho más tiempo de contacto con los educandos que el docente de escuela secundaria, lo cual, de entrada,

⁶³ Tenti Fanfani, Emilio: “La Escuela Desde Afuera”, Lucerna Diogenes, p. 7.

aumenta las posibilidades tanto la articulación interdisciplinaria de los contenidos, como de encuentro con los alumnos...

Continua Tenti: “El profesor de secundaria es un profesional especializado,..., su relación con el saber es parcial, fragmentada, el profesor de matemáticas “maneja” sus contenidos curriculares, pero no tiene porque saber siquiera la historia social de las matemáticas. El adolescente que tiene enfrente durante el tiempo que dura su clase, es simplemente un alumno al que, por lo general, identifica por su apellido. No sabe mucho de él, es raro que conozca su entorno familiar significativo. Sólo tiene contacto con él cuando existen problemas graves de conducta o bien, de rendimiento escolar. Su visión del alumno es extremadamente parcial, la misma no se enriquece mediante la interacción con sus colegas, que probablemente, tengan acceso a otras facetas de los mismos alumnos. El profesor de química no sabe, y no tiene porque saber que esa chica que tiene tantas dificultades con el aprendizaje de su materia es una apasionada de la literatura y viceversa”⁶⁴

He aquí la gran diferencia entre el profesor de primaria y el de secundaria, mientras el primero, tiene toda la jornada escolar para co-laborar con el educando y tiene la posibilidad de constituirse en una especie de segundo tutor, contemplar el saber como un todo-relación y constituirse como mediador para posibilitar la subjetivación de los chicos, el segundo es, básicamente un instructor, que llega al aula, imparte los contenidos temáticos de su asignatura y se va, tan ensimismado en el fragmento de saber que le corresponde enseñar que se olvida que el adolescente requiere, antes que ser instruido, ser escuchado, ser atendido, ser comprendido, ser aceptado...

Debido, además, a sus particulares condiciones de trabajo: contratados para impartir dos o tres asignaturas, por tiempos parciales (sólo se da un número determinado de horas al día: 2,3,4,... cuando algunos llegan otros salen...), tiene como consecuencia lógica que el docente labore a un ritmo muy acelerado, y que se dedique a intentar “transmitir” determinado número de conocimientos a un grupo de aproximadamente 40 o 50 adolescentes en un lapso de 50 minutos, para

⁶⁴ Tenti F., Emilio, Op. Cit. p. 8.

al terminar correr a otro grupo similar y así sucesivamente, en este tipo de dinámica se dificulta la interlocución entre docentes, entre alumnos y docente-alumno, si tomamos en cuenta, además que las cargas curriculares y académicas son excesivas, tenemos a un docente angustiado y estresado que no puede brindar la atención personalizada que muchas veces requieren los educandos.

“...actualmente en la escuela secundaria, hay demasiada prisa y un ritmo de decisiones una tras otra, con maestros que se la pasan corriendo, que no tienen tiempo para sentarse y tener discusiones colectivas respecto de la situación de sus alumnos,..., la secundaria es totalmente fragmentada y la fragmentación curricular se ha traducido en fragmentación organizacional donde cada docente ve por su pequeño pedacito...”⁶⁵

De tal suerte, la sobresaturación de contenidos en cada asignatura genera un ritmo de trabajo acelerado y la falta de espacios para trabajar en colegiado impide el trabajo colaborativo y las discusiones colectivas con respecto a las problemáticas sobre la cuestión escolar, ello dificulta, el seguimiento de líneas comunes y la construcción de metas compartidas.

Dice un docente: “Uno de los principales problemas que he enfrentado es la falta de comunicación, no sólo de los aspectos de organización sino en la forma de abordar los problemas educativos. Los maestros no tienen la misma disposición, hay gente muy dispuesta a ayudar a los muchachos pero hay otros que no, conjuntando todo eso hace que sea complicado buscar un objetivo común como escuela. Constantemente nos reunimos por aspectos administrativos, otras veces por aspectos laborales que tienen su importancia pero cuando hablamos de las cuestiones técnico pedagógicas hay mucha renuencia, no hay interés por abordar una problemática en particular, que busquemos sus posibles soluciones; la mayoría estamos sumidos en nuestro trabajo, en nuestras actividades cotidianas, en nuestra familia, y no hay realmente una labor de equipo”⁶⁶

Así, el intercambio de experiencias son escasas y no se analizan de fondo los problemas de la escuela, ni se establecen los acuerdos necesarios para

⁶⁵ Annete Santos, “El nuevo Proyecto de Secundarias: Debate”, en “Educación 2001” revista mexicana de educación, No. 107, abril 2004. p. 13.

⁶⁶ La situación actual de la escuela secundaria en México, SEP, México 2004, p. 138.

prevenirlos o solucionarlos de manera conjunta y oportuna. En las reuniones de Consejo Técnico no existen las condiciones que permitan la participación de todos los docentes; los asuntos que generalmente se abordan son los administrativos, los relacionados con la organización de ceremonias y eventos, así como con la disciplina escolar y mantenimiento o conservación del edificio escolar.

Aunado a lo anterior tenemos que algunos hechos o situaciones que están presentes de forma muy frecuente o permanente en el aula, generalmente son ignorados por los docentes, y dice Philip Jackson que “para apreciar el significado de los hechos triviales del aula es necesario considerar la frecuencia de su aparición, la uniformidad del entorno escolar y la obligatoriedad de la asistencia diaria. Hemos de reconocer, en otras palabras, que los niños permanecen en la escuela largo tiempo, que el ambiente en el que operan es muy uniforme y que están allí tanto si les gusta o no...”⁶⁷

Así, entre las características, que no están siendo re-flexionadas por los docentes existen dos que nos parecen muy importantes por el malestar que producen sobre los educandos, la organización curricular actual: 11 o 12 asignaturas (según el grado) sobresaturadas de contenidos y la absurda distribución del tiempo de estancia en la escuela, Resulta increíble que de más de 6 horas que permanecen los adolescentes en la escuela, se destinen únicamente 20 minutos al receso, ¿para consumir alimentos?; ¿para re-crearse?...

Dice Mandoki: “Buena parte de los mecanismos de la escuela se heredan directamente de la matriz religiosa, particularmente las rutinas monásticas cuya estricta regulación del tiempo por medio de horarios se impusieron en los monasterios benedictinos durante la edad media, en este sentido, lo que regula la matriz escolar y enuncia la autoridad del maestro es el control del tiempo de los alumnos, resulta ilustrativo que, el estado establezca la enseñanza en términos de tiempo, más que de comprensión y aplicación de contenidos, los alumnos que egresan demuestran haber aprendido mejor, el arte de pasar exámenes, que de comprender un texto, expresarse coherentemente o analizar un problema”⁶⁸

⁶⁷ “La Vida en las Aulas”, Jackson, Philip W.

⁶⁸ Mandoky, Katia: “El imaginario del tiempo en la Matriz escolar”, en “Por nuestra Escuela”, Lucerna, Diogenis, México, 2004. p. 97-98.

La distribución del tiempo no esta dada por casualidad; sino que definitivamente tiene una intencionalidad, lo lamentable es que el docente, el encargado de hacer cumplir dicha intencionalidad, muchas veces no es conciente de la misma, por cierto ¿Cuál es el sentido de tan absurda distribución del tiempo?...

Continúa Mandoky. “La escuela corta tajadas equivalentes de la vida de cada niño con un mínimo de 6 horas diarias en la educación básica, y exige una inversión adicional dedicada a tareas que ocupan frecuentemente, gran parte del tiempo en la vida cotidiana del menor, a excepción de lapsos para comer y transportarse. Esta matriz va creando de este modo subjetividades que perciben la vida como un proceso de cumplimiento de requisitos estrictamente regulados por el tiempo. Así no hay tiempo para la ensoñación, la aventura, la libre convivencia con sus amigos y familiares, para el juego y el aprendizaje espontáneo, excepto cuando logra robarse ese tiempo si tiene la habilidad para ello”⁶⁹

De este modo, el tiempo en la escuela rompe el equilibrio entre la actividad física, la re-flexión intelectual y la re-creación artística. Y pese a que en secundaria, se ha visto de sobra el excelente desempeño de los educandos en las asignaturas de Educación física, Expresión y Apreciación Artística y en ocasiones Educación Tecnológica, en las cuales están implícitas habilidades y capacidades motrices que favorecen la re-creación, paradójicamente, de 35 sesiones que tienen los chicos a la semana solamente 8 se destinan a este tipo de actividades, mientras 27 sesiones semanales el alumno permanece sentado en su pupitre, en condición de receptor pasivo, recibiendo la “Transmisión de conocimientos por parte de los docentes”.

Y entonces “se observa que las actividades de desarrollo (Expresión y Apreciación Artística, Educación Física y Educación Tecnológica) están lejos de ser -como se menciona en el documento del Plan de estudios - los espacios flexibles que favorecen <<el desarrollo integral de los jóvenes>>, pues las

⁶⁹ IDEM, p. 98.

actividades que realizan los adolescentes son rígidas y homogéneas, sin tomar en cuenta su subjetividad, sus intereses y sus necesidades”⁷⁰

De algún modo, la libertad para la re-creación exalta las diferencias, el tiempo, por el contrario, es homogéneo y como la intencionalidad de la escuela es, precisamente, la homogeneización,...

Si a lo anterior le agregamos que la gran mayoría de los docentes no conocen la génesis, la historicidad, los propósitos, la metodología y los enfoques de su asignatura, se antoja difícil, entonces, que tengan la posibilidad de tomar posición ante ellos y mucho más difícil es pensar la posibilidad de generar alguna estrategia que permita deconstruirlos⁷¹, en lugar de ello. Los docentes se limitan a cubrir los temas, ya ni siquiera los contenidos de su propia asignatura, sin considerar su articulación y congruencia con las demás y con la subjetivación como propósito general de la educación secundaria, dificultando con ello, la autonomía del alumno para aprehender y hacerse cargo de sí...

Al respecto, Antonio Toledo afirma: “En el proceso de enseñanza se sobrevalora el contenido temático, dándole el mayor peso en el trabajo docente, y muchas veces se identifica el programa de un curso, precisamente con el temario respectivo o con una serie más o menos ordenada de contenidos,..., Ello nos indica que para muchos profesores, hablar de programa es hablar de temario, lo cual, evidencia, una percepción incompleta del proceso de enseñanza”⁷²

En este sentido, no está demás decir que, en general, los docentes, conciben el fin de la escuela secundaria como la impartición de todos los contenidos que contenga el temario, dejando de lado la elaboración del programa o curso anual basado en las características, intereses y necesidades de los educandos.

⁷⁰ “Renovación Pedagógica y Organizativa de las escuelas Públicas de Educación Secundaria”, proyecto de innovación e investigación, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. P. 9. Excelente proyecto de investigación, que evidencia algunos de los problemas principales que en la actualidad aquejan a la educación secundaria en México.

⁷¹ La deconstrucción es un término creado por Derrida y hace referencia a una lectura que apunta a la descentralización, es decir, a manipular temporalmente la naturaleza controvertible de todo centro, en este caso, deconstruir, por ejemplo, el objetivo de la educación secundaria, implica, quitar del centro la transmisión de conocimientos y re-conocer la formación humanista de los alumnos...

⁷² Toledo Guerrero, Antonio, “Los Propósitos en el programa de Estudios”, en revista: “Apoyo Didáctico”, Gob. Del estado de Méx., noviembre 2000, p. 11.

En cuanto a las clases, existen evidencias de que generalmente, están sujetas a los intereses de los docentes y son un acontecimiento rutinario para los estudiantes. Las actividades predominantes y predecibles son el dictado, la exposición de temas por parte del docente y la revisión de tareas y ejercicios, esto propicia en los estudiantes, irremediamente, el desarrollo de una gran capacidad para adaptarse al cumplimiento de las actividades que el docente predetermina, pues generalmente, el estudiante fija su atención en aquellos aspectos que el docente toma en cuenta para asignar calificaciones.

“En este contexto escolar los alumnos enfrentan serias dificultades para dar un sentido global a su aprendizaje diario, pues en una sola jornada de trabajo cambian en breves lapsos de tiempo de profesores, quienes entre clase y clase encargan múltiples actividades y abordan una gran cantidad de contenidos de diferente índole y complejidad, la mayoría de las veces ajenos a sus intereses reales y con pocas posibilidades de aplicarlos en su vida cotidiana”⁷³

Definitivamente no son los alumnos quienes deben dar un sentido global a su aprendizaje pues, aunque quisieran; ni siquiera están en posibilidad de hacerlo, son los docentes los responsables de dicha misión, sin embargo, es de sobra conocido que muchas veces tampoco los profesores conocen el sentido interdisciplinario de las asignaturas en conjunto.

Por si lo anterior no fuera suficiente, nos encontramos que frecuentemente el personal directivo y docente no asume su responsabilidad por los procesos y resultados de aprendizaje; es decir, atribuyen las causas de los malos resultados a factores externos, a situaciones familiares, culturales y económicas de los alumnos, a su falta de interés por aprender, y al rezago educativo acumulado en la primaria, entre otros.

Resulta lamentable que la mayoría de los docentes, no asuman su responsabilidad y que se excluyan de los resultados obtenidos por los alumnos, pues al hacerlo, no tienen posibilidades de percatarse de la forma en que funciona la escuela como instrumento del poder, se percibe el magisterio, llanamente, como un oficio que permite obtener recursos económicos y no son pocos los docentes

⁷³ Folleto informativo, en “Documentos de la reforma”, <http://ries.dgme.sep.gob.mx>.

que se identifican, ingenuamente, con el poder que determina el hacer en las escuelas.

Así, los docentes, atravesados por los discursos de la racionalidad y de la moral, defienden y reproducen dichos discursos como si ellos los hubiesen construido, siendo incapaces de que dicha forma de concebir al mundo ha sido introyectada por aquellos que detentan el poder, quienes han ajustado los conceptos de normal y “anormal”, de bueno y malo, de racional e irracional, a su conveniencia...

Asimismo, no existe una auto-evaluación del desempeño docente, ni directivo, de hecho ni siquiera existe una cultura de la evaluación, en el sentido de analizar ¿qué se está haciendo?; ¿cómo?; ¿porqué? Y ¿para qué se está haciendo?, es decir, no se tiene la cultura de dar cuenta, ante sí mismo, de aquello que se realiza cotidianamente, así, el complejo proceso de evaluación se reduce a una simple asignación de calificaciones, o aún peor a una simple medición, la cual se realiza exclusivamente sobre el aprendizaje de los alumnos y se hace con fines de acreditación. Se ignora así, cuál es el proyecto panóptico⁷⁴ actual de la escuela y cuál es su fin de controlar, normalizar y excluir la diversidad, En general, los directivos y docentes no han compartido criterios y referentes para evaluar su quehacer cotidiano en relación con la potenciación de la subjetivación de los educandos, por lo que muy frecuentemente para “evaluar” el aprendizaje se recurre a los exámenes escritos.

Además, es común observar que la calificación es usada como medio para “controlar” la disciplina de los alumnos, y no existe una evaluación real que permita prevenir o superar la problemática cotidiana de la escuela secundaria.

Son muy pocos los planteles, en los cuales existen condiciones favorables para que directivos y docentes promuevan un ambiente que aliente la construcción de saberes, la subjetivación y el trabajo colegiado entre profesores, directivos y alumnos.

⁷⁴ Dice Foucault: “A través del panoptismo apunto a un conjuro de mecanismos que operan en el interior de todas las redes de procedimientos de los que se sirve el poder [...] esta invención tiene de particular que ha sido utilizada en un principio en niveles locales: escuelas, cuarteles, hospitales, en ellos se ha hecho la experimentación de la vigilancia integral” en “Microfísica del poder”, La Piqueta, Madrid, 1992, p. 119.

“Las escasas iniciativas que promueven un clima favorable para posibilitar la subjetivación del educando (como la co-laboración con los alumnos en la búsqueda de su identidad, la atención especial para fortalecer la autoestima de los estudiantes que viven en contextos familiares desfavorables, o el apoyo personalizado a los jóvenes con mayor rezago educativo) difícilmente se sostienen y arraigan en los planteles más de un ciclo escolar, porque generan una carga extraordinaria de trabajo para unos cuantos, casi siempre los mismos profesores, quienes las desarrollan sin la participación y ayuda del resto del personal”⁷⁵.

Es menester decir que existen profesores comprometidos con su labor docente; sin embargo, al proponer alternativas conjuntas de solución para las problemáticas reiterativas en la escuela secundaria se encuentran con tantas resistencias que terminan trabajando solos.

En situaciones como éstas y otras, de poco diálogo entre docentes y alumnos y un escaso conocimiento de los estudiantes y sus problemáticas por parte de los profesores, resulta difícil para los jóvenes interesarse en aprender, en integrarse a una comunidad escolar y darle sentido a las experiencias de aprendizaje vividas en el aula y en la escuela.

En general, los docentes, durante su estancia en la escuela no disponen de tiempo para planificar sus clases, para establecer una relación transferencial con sus alumnos ni para tomar acuerdos con sus compañeros con la intención de superar la problemática escolar y crear un clima favorable para los educandos.

No se informa a los padres y madres de familia sobre la misión de la escuela secundaria, sobre las formas de trabajo ni sobre los propósitos generales, de grado y de asignatura. Pues no existe una cultura de informar y co-laborar con la comunidad.

“En cuanto a los padres de familia, es notoria la separación entre ellos y el adolescente. Al alumno de secundaria ya no le gusta que venga el padre de familia y el padre de familia sabe eso y cree que no estar encima de ellos es lo mejor, por lo tanto sólo se interesan en ellos hasta la firma de boletas de cada período de evaluación; algunos de nuestros adolescentes están abandonados,

⁷⁵ “Renovación Pedagógica” Op Cit. p. 21

pero no les gusta que lleguen sus padres a ver cómo van, sienten que es una humillación, los padres caen en el mismo juego de rechazo y se provoca que en un gran porcentaje traten de atender estos problemas hasta el final de cada período o del ciclo escolar, cuando ya no hay posibilidad de resolver los problemas de reprobación”⁷⁶

Cierto o no, afirmaciones como la anterior, sirven de pretexto para, en general, no informar a los padres y madres de familia sobre los resultados educativos, generalmente esta obligación se identifica sólo como un requisito administrativo que se concreta en informar sobre la disciplina, las ausencias y las calificaciones obtenidas por los alumnos. No existen explicaciones precisas sobre los logros y dificultades de sus hijos, ni sugerencias concretas y factibles para apoyarles desde el hogar. A esta situación, se suma la exigencia de la escuela secundaria que imparte conocimientos especializados (parcelados), lo que dificulta el apoyo de los padres y las madres, dado el nivel de escolaridad de la mayoría.

Debido a lo anterior, en las escuelas secundarias existe poco margen de comunicación con los padres. Pues los tiempos están sujetos a los horarios de los profesores y a la disposición de tiempo por parte de las madres y los padres de familia...

Así las cosas, el docente ha caído en la trampa, le teme al cambio, a la ruptura de paradigmas tradicionales, se pre-ocupa por tratar de impartir única y exclusivamente los contenidos temáticos, no se ha percatado que depende de él y de nadie más la dirección de su quehacer docente.

De este modo, el docente no toma en cuenta las particularidades de cada grupo ni las peculiaridades de cada alumno, al no hacerlo, termina por cosificar a los educandos.

Por ello mismo, tanto los métodos como las técnicas que se utilizan en la enseñanza secundaria no han sido adaptadas a la forma de aprender de los jóvenes; pues a la hora de impartir clases se ignora el medio geográfico, económico, cultural, político y social, en el cual se encuentra inmersa la escuela,

⁷⁶ “La situación actual en la escuela secundaria en México”, SEP, México, 2004, p. 139.

pues los planes y programas de estudio se imparten de igual modo a nivel nacional.

Entonces, las causas de la problemática en la cual se encuentra inserta la docencia de la educación secundaria en México son: el desconocimiento de los discursos que vehiculizan el presente y por los cuales están atravesados; el desconocimiento también, de las teorías pedagógicas que argumenten el hacer del docente; el desconocimiento, además, de las posibilidades educacionales basadas en las expectativas de los adolescentes y la resistencia a la innovación pedagógica.

En resumen, Por ello, la docencia en la escuela secundaria conserva mucho de lo tradicional, para comprobarlo basta con leer a los clásicos de la pedagogía y reflexionar sobre su crítica a la escuela de su tiempo y encontraremos que dicha crítica casi en su totalidad vale para la escuela de principios del siglo XXI.

Como consecuencia de dicho actuar de los docentes, los educandos terminan frustrados, re-sentidos, desconfiados y altaneros, tratados como objetos, sin voz, ni voto, pierden todo interés por el estudio.

De tal suerte, la “dinámica” generada al interior de la mayoría de las escuelas secundarias, anula fuertemente al educando, lacera su autoestima y su personalidad, se esfuerza por aniquilar su iniciativa y su creatividad, lo obliga a la simulación y al engaño y lo trans-forma en un ser pasivo.

Así, tenemos que la docencia de las escuelas secundarias del presente sigue siendo poco innovadora, poco vinculada a la sociedad, irreflexiva, moral y no posibilita el aprender, el hacer, ni el ser...

1.3 “EL PROYECTO QUE HABILITA CAPITAL HUMANO EN AMÉRICA LATINA, EN EL CONTEXTO NEOLIBERAL”

“América Latina ingresó al nuevo milenio arruinada por la dictadura del capital financiero, que bajo la etiqueta del “neoliberalismo” ha sufrido durante los últimos veinte años”
HEINZ DIETERICH

Es de todos sabido, que los procesos económicos, desde la antigüedad, inciden directa e indirectamente en el campo de la educación, principalmente en aquella que se lleva a cabo de forma escolarizada, dicha incidencia, en el presente, convierte a los sistemas educativos de los distintos países, en instancias al servicio del discurso hegemónico impuesto por las teorías político-pedagógicas de la mundialización económica.

Dichas teorías, actualmente, a través del Neoliberalismo⁷⁷ y la globalización⁷⁸ han tejido una red de distorsiones, detrás de una realidad imaginada, en las actividades de todos los países, principalmente en América Latina.

Los antecedentes de esta manipulación los ilustra excelentemente Adriana Puiggros⁷⁹ al poner en descubierto que a través de la “doctrina Monroe”, E. U. Impuso condiciones a los países europeos “América para los americanos” (las materias primas y la mano de obra del continente americano para los empresarios estadounidenses), buscando tener el control sobre todos los países latinoamericanos.

⁷⁷ “El Neoliberalismo es la política de libertad de mercado, con la participación mínima del estado, el cual está pensado para beneficiar a los grandes países industriales, ya que los individuos aislados no tienen posibilidad de enfrentar los poderes políticos y económicos en pequeños espacios, y tiene, básicamente, dos objetivos: protección estatal y subsidio público para los ricos y disciplina de mercado para los pobres”, Noam Chomsky, “Democracy and Markets in the new world”, 1995, p. 35.

⁷⁸ “La globalización es el nombre genérico que las ideologías dominantes atribuyen al actual proceso de mundialización capitalista, tales ideologías responden a una estrategia para internacionalizar el capital”, Flores Olea, Víctor: “Crítica a la globalización”, F. C. E., México, 1998, p.11.

⁷⁹ Puiggros, Adriana: “Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina”, Ed. Nueva Imagen, México, 1995.

Así, E. U. Expandió su imperialismo por toda América Latina, creando todo tipo de facilidades, a través de leyes y doctrinas, para garantizar el acceso a las fuentes de materias primas y a la mano de obra barata garantizando así, la supremacía de los E. U. Sobre las demás naciones del continente, quienes de este modo, quedaron en una condición de dependencia hacia el país que, después de la segunda guerra mundial, se colocó como la principal potencia mundial.

De esta manera, con el control de todos los procesos de producción (sociales, económicos, políticos, ideológicos,...) resalta como objetivo principal: el control por parte de E. U. de los procesos educativos de América Latina, garantizando con ello la capacitación de sujetos homogéneos como recursos humanos que reproduzcan la permanencia del grupo en el poder.

En el presente, la hegemonía, ya no es ejercida únicamente por E. U., pues ahora es el G-7 (grupo formado por los 7 países más industrializados del mundo) quien se han encargado de construir el discurso que legitima, el estilo de vida impuesto a todos los demás países...

De tal suerte, en los albores del siglo XXI vivimos (padecemos) una organización a nivel mundial, sustentada en una economía neoliberal que bien podríamos interpretar como la fase más salvaje del capitalismo y en la cual resulta innegable la influencia de los medios masivos de comunicación, afirma Valenzuela Feijoo: “En los tiempos que corren, no recibimos al mundo en términos directos, es decir, a la realidad del mundo no la solemos tener tal cual, hoy funciona una gran mediación, la que suponen los medios de comunicación masiva. Éstos son los que nos presentan la realidad, la que en cuanto a tal, suele quedar más allá de ellos. Surge aquí la duda: esta especie de conciencia ajena que pretende remplazar a la nuestra, ¿Nos aleja o nos acerca a esa realidad que nos rodea?, ¿Podemos confiar en esa conciencia ajena?; ¿Podemos delegar en ella nuestra representación y evaluación del mundo?”⁸⁰

Se ha develado así, que los mass media, se encuentran al servicio del poder y se encargan de manipular la información para mostrarnos una imagen

⁸⁰ Valenzuela Feijoo: “La economía política y clásica y el modelo neoliberal” UAM, México, 2001. p. 110.

ajena que se nos presenta como legítima, como propia, que se nos impone y que se va introyectando en el inconsciente de las masas, hasta extrañarnos de nosotros mismos y tomar como propia, aquella realidad que nos ha sido cuidadosa e intencionalmente diseñada.

Dice Samir Amin: “El discurso dominante se nos presenta como el único pensamiento posible, además se nos presenta como mundial, en la medida en que sólo quedaría el camino del sometimiento a la mundialización desenfrenada y la dimensión nacional estaría superada de manera definitiva.

En realidad este discurso no es nuevo, pues retoma los temas esenciales de la ideología que legitima el capitalismo:

- 1.- El juego del libre mercado desregulado
- 2.- Cualquier intervención de los poderes públicos sólo puede reducir dicha eficiencia.
- 3.- La eficiencia y el óptimo en cuestión serán más potentes cuando el mercado se mundialice y quede proscrita cualquier forma de fragmentación de carácter nacional.”⁸¹

Definitivamente, el discurso dominante está pensado para beneficiar a los dueños del capital pues, en los mercados internacionales la competencia no es entre individuos, sino entre firmas y no hay intención de regular la competencia oligopolista ni de dismantelar dichos oligopolios.

Además, la mundialización que se define por la libre circulación entre países, se refiere a las mercancías y al capital y excluye a las personas.

Luego entonces, al mundo lo podemos concebir como una aldea global, y dicha aldea tiene una especie de gobierno mundial que se encarga de trasladar empresas de un país a otro y de diseñar los sistemas educativos nacionales, de acuerdo a la conveniencia de los intereses del G-7 quienes para tales efectos se valen del Banco Mundial, del Fondo Monetario Internacional, de la UNESCO y de algunos otros organismos quienes a través de “sugerencias” y condicionamientos

⁸¹ Samir, Amin: “Hacia un foro mundial Crítico, La alternativa al pensamiento Neoliberal”, Dialéctica. Año 22, No. 31 primavera 1998. México, Universidad Autónoma de Puebla, p. 17.

a través de la deuda externa de los países, son los encargados de decidir a que tipo de educación tienen acceso las masas.

Parafraseando a Tenti⁸² y a Giroux⁸³, podemos decir que nuestras escuelas son, en cierto sentido, fábricas en las cuales los alumnos están para ser modelados y adaptados, (como productos) para hacer frente a determinadas demandas, las especificaciones de manufactura provienen de las exigencias del orden político-ideológico orientadas a garantizar la dominación y la hegemonía que ciertos sectores ejercen sobre el conjunto de la sociedad...

Así, además de capacitar a los alumnos para que respondan a las demandas del mercado, “las escuelas, acusa Foucault, luchan con siniestra eficacia por supervisar y castigar al individuo, <para neutralizar sus estados peligrosos> y para alterarle la conducta inculcándole anestésicos códigos de disciplina. El resultado inevitable son <cuerpos dóciles> y <almas obedientes>.”⁸⁴

Tenemos entonces, que la escuela tiene como objetivo “cuadrar” a los alumnos a ciertos parámetros establecidos como “normales” por quienes detentan el poder, considerando individuos a corregir a aquellos que se salgan de los límites pre-determinados.

En este sentido dice Carballada: “..., se está fundando la necesidad de la intervención, justamente allí, donde el contrato puede romperse, violarse o resquebrajarse: todo aquello que no coincida con una racionalización de la sociedad en cada uno de sus espacios debe ser reordenado, racionalizado e introducido en la <vida metódica>”⁸⁵

La función de la escuela entonces, es “normalizar” a los posibles infractores, es decir, el docente tendrá que intervenir cuando algún adolescente, amenace con romper las normas presentadas como un contrato social, cuando el alumno intente transgredir la racionalidad que se le ha impuesto como si fuese algo natural.

⁸² Tenti, Emilio: “Génesis y Desarrollo de los Campos Educativos” en Revista de Educación Superior, No. 38, Abril-Junio, 1991.

⁸³ Giroux, Henry: “Introducción y perspectiva del campo Curricular” en Antología: “El campo del currículo, Vol. 1, recopilación y presentación: Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Edgar González gaudiano.

⁸⁴ Miller, James: “La pasión de Michel Foucault”, ED. Andrés Bello, Barcelona, 1996, p. 22.

⁸⁵ Carballada, Alfredo: “La intervención en lo social”, Paidós, España, 2002, p. 18.

Dice Carballada: “una muestra de esta racionalización es la alegoría del <torno>”⁸⁶, en este sentido, la escuela pensada como un torno, se traduce en una institución que recibe a los alumnos con todas sus diferencias y que con el paso del tiempo y el trabajo de los docentes, se da un mismo rumbo, modelando y dando una misma forma a todos los sujetos que egresan de la misma.

Dice F. Fanon, en voz de Dieterich, al referirse a los países de América Latina: “Dotar a estos <<condenados de la tierra>> con las armas intelectuales para entender su situación, podría aumentar significativamente el riesgo político para la estabilidad del status quo,..., la función de América Latina dentro de la división internacional del trabajo no consiste en proveer innovaciones científico-tecnológicas (convirtiéndose en un peligroso rival en el mercado mundial) sino suministrar mano de obra barata y materias primas. Los talentos que tienen que protegerse, son los de la metrópolis no los del tercer mundo”⁸⁷

Sabemos, entonces, que los objetivos de la educación escolarizada para los estudiantes latinoamericanos, no son dotarlos de armas intelectuales, desde luego tampoco es brindar mediaciones para que dichos estudiantes tengan la posibilidad de acceder a la subjetivación, en el peor de los casos, ni siquiera se pretende obtener innovaciones científico-tecnológicas; lo que se pretende, más bien, es que la educación secundaria produzca alfabetos funcionales, es decir, que los educandos aprendan a leer para que puedan ejecutar instrucciones escritas y que aprendan a realizar operaciones muy, muy básicas, las mínimas para poder poner en marcha la gran maquinaria del mercado.

Parafraseando a Michel Foucault, podemos decir que: En la escuela, el saber transmitido funciona según todo un juego de represión y exclusión, es decir, el poder filtra el saber, determinando a que tipo de saber se tiene acceso en las escuelas secundarias, y dicho saber implica una conformidad política. Se constituye así, todo un mecanismo de apropiación del saber, que oculta, confisca y descalifica el saber político de la clase dominada, el cual se refiere a las condiciones reales del ejercicio y sostenimiento de las luchas por el poder, el

⁸⁶ El torno es un cilindro móvil que gira sobre su eje fijo, el cual, al girar, va transformando, al objeto insertado, dándole la forma pre-establecida.

⁸⁷ Dieterich, Heinz: “Globalización y Educación”, México, 2000, UAM, p. 56.

conocimiento de su condición, la memoria de sus luchas, experiencia de estrategias,...

“De todo lo que sucede, no comprenderás, no percibirás, más que lo que se ha convertido en inteligible porque ha sido cuidadosamente extraído del pasado; y, hablando con propiedad ha sido seleccionado para hacer ininteligible el resto”⁸⁸

A partir de lo anterior podemos afirmar que en la escuela secundaria el saber ha sido fragmentado y la interdisciplinariedad ha sido omitida porque la finalidad es la habilitación de capital humano, perpetuando el sistema actual y reproduciendo el discurso hegemónico

Así, podemos observar, a partir de la “Pirámide ocupacional educativa de América Latina en la sociedad global”⁸⁹ Elaborada por Heinz Dieterich, que para altas tareas de conducción de la economía (empresas) y del estado, dichas posiciones serán ocupadas en su mayoría por personal enviado desde el país matriz.

Para un estrato medio de conducción de empresas y del estado (ingenieros, contadores, economistas, abogados, etc.) se requerirá entre un 10% y un 15% de la Población Económicamente Activa.

Podemos colegir que el sistema educativo nacional no tiene como tarea preparar al estudiantado para ocupar puestos de conducción de la economía del país, el objetivo más bien, es colocar filtros y sólo aquellos que logren obtener una formación académica competitiva podrán aspirar a ocupar como máximo, un estrato medio de conducción de las empresas y del estado, es decir, entre aquellos que logren terminar una carrera universitaria, se establecerá una salvaje competencia y sólo aquellos que estén mejor capacitados, tendrán acceso a los mandos medios, percibiendo un salario muy por debajo del equivalente a su desempeño, en un país desarrollado.

Pero el problema se complica más para aquellos alumnos que solamente terminan el nivel medio básico (secundaria) pues en su caso, tienen ya destinado un lugar en la gran masa industrial.

⁸⁸ Foucault, Michel: “Microfísica del Poder”, Ediciones La Piqueta, México 1992, p. 35.

⁸⁹ Dieterich, Heinz: “Globalización y Educación”, Op Cit. p. 57.

Así las cosas, se puede afirmar, por un lado, que en la educación pública básica en América Latina se manipula la conciencia de los alumnos y alumnas para obedecer (premios al que no hable, al que no se mueva sin permiso, castigos al que proteste, al que se rebele,...), para ser dependientes de quien posee el poder, para en caso de terminar una licenciatura “conseguir un buen empleo”, con ello, cuando se logra llegar a la educación media superior, la mayoría de los alumnos han sido ya “domesticados”, por otro lado, en algunas selectas Universidades privadas se forma a los alumnos para ser empleadores, empresarios, a obtener el mayor ingreso, en el menor tiempo posible, basado en la mano de obra barata, a poseer la riqueza, se les habilita, además, para tener el poder, para ser “la autoridad” (en sentido peyorativo) y para disponer de los recursos públicos. Con ello la escuela es el medio ideal para conseguir el control social.

Dice Verónica Mata: “La conformación de las políticas educativas que establecen en México los planes de acción sobre la formación de docentes, se encuentran particularmente determinadas por las políticas de mercado internacionales, en este sentido, son tres los organismos que participan fundamentalmente en su organización: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la UNESCO”⁹⁰

De este modo, las normas de funcionamiento de los sistemas educativos nacionales en América latina, se dictan desde los organismos internacionales, al servicio del G-7, quienes comprenden que debe evitarse a toda costa que la escolarización en los países <subdesarrollados> posibilite la toma de conciencia política y social, por ello las inversiones educativas se han orientado a la capacitación de capital humano.

A modo de ejemplo, podemos mencionar que los planes y programas de estudio para educación secundaria en México afirman en su introducción: “El establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria responde a una necesidad nacional. Nuestro país transita por un profundo proceso de cambio y

⁹⁰ Meneses, Gerardo: “Formación Pedagógica: la docencia y el presente” Lucerna Diogenes, México 2002, pp. 13-14.

modernización. Las actividades económicas y los procesos de trabajo evolucionan hacia niveles de productividad más altos y formas de organización indispensables para una economía mundial integrada y altamente competitiva,..."⁹¹

Mediante una lectura responsable, de la cita anterior, nos podemos percatar de la verdadera razón por la cual se llevó a cabo la "modernización educativa".

Pues el establecimiento de la obligatoriedad para los distintos niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, responde a una necesidad del mercado global de reducir al **ser** humano a un simple **recurso** humano que sea más productivo, que genere más riqueza, pues se requieren niveles de productividad más altos.

Resulta indispensable, aclarar que, la decisión de llevar a cabo una modernización educativa no surge de ningún proyecto al interior del país; sino directamente de exigencias, disfrazadas de "recomendaciones", hechas por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, no sólo a México; sino a todos los países latinoamericanos, Exceptuando Cuba, presionándolos a través de las deudas externas de estos, al respecto podemos hacer mención del siguiente ejemplo: "... Con motivo de los préstamos internacionales otorgados a México por la crisis de diciembre de 1994, el Banco Mundial anunció que recortaría o anularía préstamos ya aprobados para proyectos ambientales, agricultura, el suministro de agua y la educación básica. Pues esos créditos ya no son prioritarios en México"⁹²

Es entonces muy lamentable reconocer que el sistema educativo en México nunca, en toda su historia, ha constituido un proyecto propio, surgido al interior del país, pues siempre se han impuesto desde el extranjero, tomando como modelo los proyectos estadounidenses, como consecuencia del modelo educativo neoliberal, se ha producido una regresión en el desarrollo del sistema educativo mexicano, pues si bien es cierto que en los 70's se habían alcanzado niveles aceptables de escolarización, actualmente ha aumentado el llamado analfabetismo funcional.

⁹¹ Planes y Programas de Estudio para Educación Secundaria, SEP, 1993, México. P. 9.

⁹² La cita la tome de texto que hacia un análisis de un informe del Banco Mundial, desafortunadamente carezco de la referencia bibliográfica.

Cada vez es más evidente la función homogeneizadora de la escuela y la existencia de un discurso hegemónico tendiente a legitimar las desigualdades imperantes en la actual sociedad neoliberal a través de un conjunto de prácticas escolares tendientes a modelar los esquemas de percepción y comportamiento de los sujetos.

“Por lo tanto para interiorizar una exterioridad desigual será necesario que cada grupo de la sociedad reciba aquellos valores y saberes que sean confirmatorios de las posiciones sociales iniciales. Junto con la familia la escuela es el lugar por excelencia que hace posible la reproducción cultural así, las escuelas transmiten versiones culturales selectivas que guardan una relación de necesidad con las relaciones sociales dominantes”⁹³

Entonces, el docente tiene por encargo, lo sepa o no, el ocultamiento del carácter arbitrario de la cultura que impone en la medida que la legítima y la supuesta formación integral en realidad es una masificación.

En fin, a partir de lo expuesto en éste capítulo, se puede afirmar que definitivamente, los sistemas educativos en América Latina, se encuentran subordinados al sistema económico mundial, por ende, es a ese amo a quien sirven, por tanto, resulta obvio que la función de la escuela secundaria en México, tiende a la masificación, a la uniformidad, a la homogeneización y la habilitación de capital humano, antes que a la subjetivación de los educandos.

⁹³ Duszchatsky, Op Cit., p.61.

CAPÍTULO SEGUNDO: UNA LECTURA PSICOANÁLITICA DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO.

La relación circular que se instaura
En la pareja enseñante-enseñado
Produce efectos de bumerán que
Deben ser analizados como tales.
ANNY CORDIÉ

Se ha llevado a cabo, en el capítulo anterior, un breve recorrido sobre la historia del espacio escolar y del ejercicio de la docencia, hemos enunciado también, algunos de los retos que enfrentan cotidianamente los jóvenes en la escuela secundaria, finalmente, hemos denunciado el autoritarismo y el sometimiento, impuestos por los discursos hegemónicos, a través de las prácticas docentes,...

Así las cosas, en el segundo capítulo se pretende realizar una actividad de desciframiento e interpretación a la luz de la teoría psicoanalítica de los mecanismos del inconsciente que determinan, inevitablemente, el hacer del docente.

En este sentido, resalta el ímpetu con que los docentes reproducen el discurso hegemónico, a pesar de que muchas veces, el esfuerzo por cumplir con las exigencias de dicho discurso sea causa de neurosis (trastornos del sistema nervioso sin que existan lesiones en él) tanto para ellos mismos como para los alumnos, ante esta situación las preguntas obvias son: ¿porqué es esto así?; ¿Cómo se llegó a esta situación?; ¿y si el hacer de los docentes no estuviera guiado únicamente por la razón y la conciencia?.

Ahora bien, ante la polisemia de los términos a que acudimos en el presente, se hace indispensable una interpretación de nuestra cotidianeidad, un esclarecimiento de los vocablos que dan cuenta de aquello que estamos haciendo los docentes y como el supuesto es que: mucho de lo que estamos haciendo está determinado por el inconsciente, entonces se considera una opción recurrir al

discurso⁹⁴ psicoanalítico para llevar a cabo una lectura de las prácticas docentes, en virtud de que, precisamente, el objeto de estudio del psicoanálisis es el inconsciente.

Al respecto, vale la pena mencionar que si bien es cierto que la posibilidad de relaciones entre psicoanálisis y pedagogía, definitivamente no es nueva, también lo es que, en el presente “los psicoanalistas han permanecido lejos de las escuelas. Y los docentes han estado lejos del psicoanálisis, a su teoría y a su práctica. El resultado es un fuerte malentendido: lo que esta teoría ofrece para pensar al sujeto de la educación no es conocido ni aprovechado suficientemente por los docentes”⁹⁵

Al parecer dicho mal-entendido en los docentes, tiene su origen en “la idea de que Freud establece un saber contraeducativo,..., ya que se opone, tal vez, a como la socialización produce neurosis y mal-estar en el sujeto, por eso se afirma que es contraeducativo su saber”⁹⁶

De hecho, la causa de la escisión entre psicoanálisis y educación, parece estar dada por la acepción que se le otorgue a la labor pedagógica y la ruptura se da sólo cuando se piensa a la educación como una transmisión de conocimientos, como una adaptación de los niños al mundo adulto, es decir, si se da por hecho que la docencia tiene el papel de dar forma a los educandos de acuerdo a un molde pre-establecido.

Sin embargo, si tomamos en cuenta que Freud afirma que el educar, junto con el gobernar y el psicoanalizar son las tres tareas imposibles de realizar y al mismo tiempo es imposible dejarlas de ejercer, entonces, Freud no puede ser

⁹⁴ En psicoanálisis el término <discurso> se refiere a “la organización de la comunicación, principalmente del lenguaje, específica de las relaciones del sujeto con los significantes, y con el objeto, que son determinantes para el individuo y reglan las formas del lazo social.

El sujeto, para el psicoanálisis, no es el hombre cuya naturaleza sea inmutable; pero tampoco es el individuo cambiante en función de las peripecias de la historia. Más allá de las singularidades individuales, el psicoanálisis distingue funcionamientos, en número restringido, que obedecen a las estructuras en las que cada uno se encuentra comprometido”, la teoría de los cuatro discursos, de Lacan, constituye una de las elaboraciones más recientes y más eficaces acerca de esas estructuras. Chemama, Op. Cit., p. 168.

⁹⁵ Follari, Roberto: “Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1997.

⁹⁶ Meneses, Gerardo: “El psicoanálisis: saber pedagógico contraeducativo”, en “Doce exposiciones sobre el discurso psicoanalítico y de la educación”, compilador: José Antonio Noriega Méndez, ene. Aragón, México 1989.

considerado como opositor al acto educativo, mucho menos al pedagógico. Pues como afirma Meneses: “Si por pedagogía hemos de ver la problematización del proceso constitutivo de los sujetos en la cultura, entonces Freud no puede ser anti-pedagogo”⁹⁷

De tal suerte, los dis-cursos psicoanalítico y pedagógico, justamente por ser dis-cursos (cursos no lineales) no se pueden constituir como dos líneas paralelas que se prolongan hasta el infinito sin llegar a tocarse jamás, contrariamente, se considera que existen momentos donde ambos dis-cursos pueden encontrarse; y en ese encuentro, es posible percatarse de sus posibilidades de dialogo, y al reconocer dichas posibilidades, es posible tomar en cuenta los constructos del psicoanálisis, que permitan llevar a cabo una intervención pedagógica que no tenga como meta la normalización del sujeto; sino que sirva como mediación para que los educandos tengan la posibilidad de tomar sus propias decisiones,...

Vale la pena mencionar que, aunque se reconoce que esta es una acepción que ha sido aceptada durante muchos siglos y aún en pleno siglo XXI permanece en el imago de muchos docentes, en el presente trabajo los fines de la labor pedagógica se conciben más bien como la posibilidad de subjetivación, en otros términos, la apuesta no es ni por una pedagogía del sometimiento, ni por una pedagogía que libere a los alumnos; en lugar de ello se piensa una pedagogía que sirva como mediación para que los alumnos establezcan una relación reflexiva consigo mismo y por ende, tengan la posibilidad (no como un hecho, sino única y exclusivamente como posibilidad) de elegir sus actos y de tomar su lugar en el mundo.

Así, re-conociendo que no le corresponde al docente hablar por los alumnos, ni decidir el uso que han de dar los educandos a aquellos saberes que se les presentan, se piensa en una pedagogía que posibilite la potenciación de la autonomía y en este entendido, son muchos los psicoanalistas y pedagogos que apuestan a los aportes que la teoría psicoanalítica ofrece a la labor pedagógica...

⁹⁷ IDEM.

Vale la pena aclarar también, que cuando se habla de psicoanálisis, se pueden distinguir, al menos, dos acepciones: la teoría⁹⁸ psicoanalítica y la terapia psicoanalítica.

Dice Dolto: “El psicoanálisis terapéutico es un método de búsqueda de verdad individual más allá de los acontecimientos; la realidad de estos últimos, para un sujeto dado, sólo adquiere sentido por la forma en que ha participado y se ha sentido modificado por ellos. Mediante el método de decir todo a quien todo escucha, el paciente en análisis se remota a los fundamentos organizadores de su afectividad de niño o de niña. Ahora bien, el psicoanalista no agrega nada nuevo. Permite encontrar una salida a las fuerzas emocionales vedadas que están en conflicto, pero el que las debe dirigir es el paciente mismo.”⁹⁹

Tomando en cuenta que el psicoanálisis terapéutico, la clínica o la terapia psicoanalítica tienen como requisito indispensable la demanda de la escucha por parte del analizante y la atención en una sesión individual; es más que obvio porqué muchos psicoanalistas se pronuncian contra la posibilidad de pensar la aplicación de la terapia psicoanalítica en la escuela, pues para ello se requeriría, tanto la demanda de la escucha por parte del alumno, como la atención personalizada en varias sesiones, requisitos que escapan, definitivamente, al espacio escolar.

Así las cosas vale la pena aclarar que, cuando en el presente trabajo, se hace mención del psicoanálisis, se hace referencia a su construcción de conceptos, pues se considera que los mismos, aportan elementos que permiten construir un saber acerca tanto del educando como del docente, de lo que se trata, entonces, es de re-flexionar en torno a algunos de los conceptos de la teoría psicoanalítica, que nos permitan dar cuenta de las actuales prácticas escolares,...

Al respecto afirma Cifali: “De 1909 a 1937 hay por lo menos dieciséis textos freudianos que jalonean el interés que Freud no dejó de manifestar por la educación, aún cuando la mayoría de las veces fuera a través de intermediarios,

⁹⁸ El término teoría se utiliza en tanto que existe una construcción de conceptos y no teoría entendida como una ciencia sujeta a comprobación,...

⁹⁹ Dolto, Françoise: en presentación de “La primera entrevista con el psicoanalista”, Ed. Gedisa, Barcelona, 2001. p. 11.

estos textos remiten a una estrategia dirigida a quitar la exclusividad del psicoanálisis a los médicos, gracias al apoyo o al éxito que tuvo con los docentes y pedagogos”¹⁰⁰

A partir de la cita anterior se puede afirmar que muchos docentes y pedagogos, desde 1900, cuando se consolida la creación de los fundamentos de la teoría psicoanalítica a través de la publicación de “La interpretación de los sueños”, construyeron profundos vínculos entre el psicoanálisis y la educación escolarizada y lo plasmaron en diversos textos, tenemos como ejemplos de aquellos primeros escritos:

- Aichhorn: “Verwahrloste Jugend (juventud desamparada)”
- Zulliger: “La psychanalyse á l'école (el psicoanálisis en la escuela)”
- “Schwierige Schüler (escolares difíciles)”
- “La psychanalyse et les écoles nouvelles (el psicoanálisis y las escuelas nuevas)”
- Pfister: “Psicoanálisis y Educación”.

“Acerca del valor pedagógico del psicoanálisis se ha dicho: <<Aunque el psicoanálisis no hubiera iluminado más que los dos hechos de la represión y de la sublimación, ya significaría ello para la educación una ganancia considerable>> (E. Huguenin). <<Es cien veces más valioso para el docente que la psicología tradicional>> (Pfister). <<Freud ha demostrado, en esencia, que el carácter y las neurosis son moldeados por las experiencias tempranas por un grado hasta ahora insospechado. Sobra indicar la influencia revolucionaria que ha tenido este descubrimiento no sólo para la psiquiatría, sino también para la educación>> (K. Horney)”¹⁰¹.

Podemos afirmar, entonces, que desde la aparición del psicoanálisis, hace ya dos siglos, hasta fechas recientes no han dejado de publicarse, en la mayoría de las universidades del mundo, sobre todo en las diferentes facultades de

¹⁰⁰ Cifali, Mireille: “¿Freud Pedagogo? Psicoanálisis y Educación”, Ed. Siglo XXI, México 1992, p. 7.

¹⁰¹ Freud, Anna; “Introducción al psicoanálisis para educadores”, Paidós Educador, México 1999, pp. 10-11.

filosofía, psicología y pedagogía, textos e investigaciones en torno a las posibles relaciones entre psicoanálisis y educación.

Se considera entonces, a partir de lo afirmado anteriormente, establecer tres advertencias:

La primera: “la mayor parte de las personas, al igual que muchos médicos, creen aún que el psicoanálisis va a hacer esto o aquello, va a influir, a moralizar, estimular, razonar, en suma, va a actuar con sus palabras como con un remedio; mediante una especie de sugestión, para llevar al sujeto a que se comporte bien.”¹⁰² Nada más lejos de la realidad, pues el objetivo del psicoanálisis no es que el paciente se comporte bien, de hecho ni siquiera se busca el bien del paciente, la meta consiste más bien en poner a trabajar el inconsciente.

La segunda: cuando en el presente trabajo se habla de psicoanálisis no se hace referencia al psicoanálisis terapéutico, en lugar de ello, se cree firmemente, que el docente puede hacer uso de los constructos de la teoría psicoanalítica que hacen alusión a la constitución del sujeto, para tratar de romper con ciertos prejuicios acerca de determinados actos de los alumnos, de lo contrario, se corre el riesgo de mal-interpretar determinadas acciones llevadas a cabo por los chicos, convirtiéndolos, en enigmas inabordables.

La tercera: en la presente investigación no se concibe la labor docente como una transmisión de conocimientos, nada que ver con las pedagogías del control, del sometimiento y de la represión, en lugar de ello, la labor pedagógica se piensa como una forma de relación reflexiva del educando consigo mismo, como una posibilidad de potenciar la autonomía, como un espacio que puede posibilitar el encuentro consigo mismo y con los otros,...

¹⁰² Françoise, Op. Cit., p. 11.

2.1 LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO, SEGÚN LA TEORÍA PSICOANALÍTICA.

“Nosotros, los que conocemos, somos desconocidos para nosotros,
Somos desconocidos para nosotros mismos; esto tiene un buen
fundamento. No nos hemos buscado nunca, ¿cómo iba a suceder
que un día nos encontrásemos?...”
NIETZSCHE

Tomando en cuenta que el objetivo de éste capítulo consiste en llevar a cabo una lectura psicoanalítica de la docencia, se toma como punto de partida la <constitución del sujeto> sobre todo lo relacionado con las etapas psicosexuales debido a que se piensa que: <la mayoría de las formas de trabajo y actividades que se ponen en práctica en el salón de clases, se determinan desde la estructura del inconsciente¹⁰³, es decir, casi todas las acciones que el docente piensa, dice y hace, responden, más que a la re-flexión y a acciones llevadas a cabo por elección, a la historia personal de cada sujeto, a las formas y procedimientos a los que fueron sometidos>, en principio, durante sus <primeros cinco años de vida>¹⁰⁴ y después durante su trayectoria escolar, pues se considera que dichas acciones son determinadas, en primera instancia, por la <imagen paterna>¹⁰⁵ y en segunda instancia, por una <imagen ideal del docente>¹⁰⁶, las cuales son reproducidas, inconscientemente, a través de un <automatismo de repetición>¹⁰⁷.

¹⁰³ Freud denomina inconsciente a la instancia constituida por elementos reprimidos que ven negado su acceso a la conciencia. Dichos elementos son representantes pulsionales, Lacan agregaría posteriormente, que además, el inconsciente esta estructurado como un lenguaje...

¹⁰⁴ De acuerdo con el discurso del psicoanálisis, la constitución del sujeto se lleva a cabo, justamente, durante los primeros cinco años de vida, así algunos conceptos y enunciaciones se explicarán detalladamente más adelante; de acuerdo a la exigencia y pertinencia de lo que se dice; sin embargo aparecen, desde este primer momento a nivel de introducción, de hilo que permite hilvanar el discurso.

¹⁰⁵ Según Freud, la imagen del docente en cada sujeto, tiene como punto de partida las relaciones que éste ha establecido con sus padres en la primera infancia.

¹⁰⁶ Existe una imagen mítica del docente, la cual determina, desde la estructura del inconsciente, el hacer de los docentes, por el momento baste con enunciarla, pues se discutirá con mayor amplitud en el siguiente apartado.

¹⁰⁷ “Suele traducirse como automatismo de repetición la formula freudiana original de la Wiederholungszwang la cual consiste en el hecho de que en las representaciones, los discursos, las conductas, los actos o las situaciones que vive el sujeto, algo vuelva sin cesar, la mayor parte de las veces sin que él lo sepa y, en todo caso, sin una intención deliberada de su parte.

Este retorno de lo mismo y esta insistencia se hacen fácilmente compulsivos y, en general, se presentan bajo la forma de un automatismo” Chemama, Roland. “Diccionario del Psicoanálisis”, Amorrortu, segunda edición revisada y ampliada, Buenos Aires, 2004. pp. 593-594.

Así las cosas, y como se mencionó en el capítulo anterior, muchas veces, la cotidianeidad de la docencia se caracteriza por concebir a la mayoría de los alumnos que cursan la educación secundaria como: seres hoscos frustrados, mentirosos, hipócritas, agresivos, cínicos, violentos, desconfiados, con baja autoestima y sin respeto alguno por sí mismos, ni por los demás, ante lo anterior y la exigencia institucional de conservar el orden, el control y la disciplina, reprendiendo, castigando, prohibiendo, vigilando y sometiendo al adolescente a una educación determinada por los adultos, la cotidianeidad en las prácticas escolares de la educación secundaria se vive como una neurosis y un mal-estar, tanto en los docentes como en los alumnos, por tanto se hace menester llevar a cabo una re-reflexión acerca del porque de sus estructuras psíquicas.

Dice Anna Freud: “La casi totalidad de los adolescentes con que se debe tratar, cargan ya con toda una serie de vivencias más o menos profundas y graves, y han pasado, en el hogar y en la escuela, por las manos de una serie de educadores, de ahí que, en sus primeros contactos con el adolescente, el docente no tardará en advertir que, el alumno reacciona de antemano, ante su personalidad y actitudes, pues ya trae consigo determinadas posturas o modalidades anteriormente fijadas y establecidas, y que le opone la desconfianza, la terquedad o la hostilidad que adquirió en sus experiencias previas con otros adultos.”¹⁰⁸

En este sentido, la idea es que la teoría psicoanalítica aporta algunos elementos que permiten, re-pensar la forma de concebir a los jóvenes y de relacionarse con ellos, pues aporta elementos que permiten elucidar la forma en que se constituye y se estructura la personalidad del sujeto, antes de su llegada a la escuela secundaria, así al acceder a la intelección del posible origen de ciertas conductas por parte de los adolescentes y de la falta de sustento de algunos prejuicios del docente, se piensa, que el docente esta en posibilidad de construir nuevas formas de relacionarse con los adolescentes en la cotidianeidad de la escuela.

¹⁰⁸ Freud, Anna: “Introducción al psicoanálisis para educadores”, Paidós Educador, México, 1999. p. 20.

Afirma Freud: “ El gran interés de los docentes y pedagogos por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente: sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y los adultos que no comprendemos a los niños y a los adolescentes es porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia y adolescencia, nuestra amnesia de lo infantil y juvenil es una prueba de cuanto nos hemos enajenado de ella, el psicoanálisis ha descubierto los deseos, formaciones de pensamiento y procesos de desarrollo de la niñez; todos los empeños anteriores fueron enojosamente incompletos y erróneos porque habían dejado de lado completamente, un factor de importancia inapreciable <<la sexualidad infantil en sus exteriorizaciones corporales y anímicas>>”¹⁰⁹

Podemos inferir que la afirmación de Freud en cuanto a las relaciones entre psicoanálisis y docencia esta enunciada, pensando en que si el docente se familiariza con determinados conceptos resultantes de la investigación psicoanalítica, esencialmente aquellos relacionados con las exteriorizaciones de la sexualidad infantil, tales como las tesis acerca de: las dos tópicas, las pulsiones parciales, el desarrollo psico-sexual, los complejos, la interpretación de los sueños, los actos fallidos, la represión, la sublimación y sobre todo la transferencia,... es más fácil reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil y juvenil, y se evita caer en la sobre-valoración o en el menosprecio de determinados síntomas que presentan los educandos.

Ahora bien, no se trata de enarbolar la teoría psicoanalítica, como la nueva verdad; sin embargo y a pesar de las críticas que se le pudieran hacer al psicoanálisis, resulta innegable, que algunos descubrimientos del discurso psicoanalítico tensan, entre otros, al discurso pedagógico, pues el psicoanálisis se constituyó como un parte aguas, al poner al descubierto que los procesos psíquicos son en sí mismos inconscientes y los procesos conscientes no son sino actos aislados o fracciones de una vida anímica total, por ello, no se puede concebir al sujeto de igual modo, antes y después del psicoanálisis, ya que al

¹⁰⁹ Freud, Sigmund: “El interés del psicoanálisis por las Ciencias no Psicológicas” Amorrortu, Obras Completas, Vol. . p. 191.

llevar, Freud, a cabo el desciframiento de los procesos inconscientes, puso de manifiesto que dichos procesos actúan sin que el sujeto pueda dar cuenta de ellos.

Aún mejor, podemos decir, parafraseando a Gerardo Meneses que: “la docencia en la educación básica se ha caracterizado por el ejercicio de la violencia sobre el <aparato psíquico>¹¹⁰ y el cuerpo de los niños y los adolescentes, es decir, la infancia es, para el discurso escolar, un síntoma donde ha hablado de él muchísimo; no obstante, siempre hay algo que queda olvidado, silenciado, negado, hay un miedo insoportable hacia lo infantil...”¹¹¹

El <ejercicio de la violencia>¹¹² sobre el aparato psíquico, se deja traslucir en el hecho de que los discursos educativos, han hablado desde siempre por los alumnos y son los docentes quienes afirman saber que es lo que los educandos necesitan, lo que sienten, lo que quieren, a cambio, han acallado las voces de los chicos, omitiendo específicamente “algo” acerca de lo cual pareciera que está prohibido hablar, algo indecible,...

Al respecto, dice Helí Morales “¿Qué es lo insoportable de la infancia?; ¿Cuál es el miedo a la infancia?;..., ¡¿No es lo impensable la dimensión del cuerpo y la sexualidad del niño?!; ¿No es eso lo que, en última instancia, está siempre ausente de cualquier programa educativo?, ¡Eso es lo que esta forcluido (cercenado)!, el niño no tiene sexualidad, y si tiene, no se soporta y como no se soporta se le envía al psicoanalista,..., pues la infancia es pensada desde un discurso biológico y psicológico, donde lo que es negado y olvidado es el cuerpo del alumno,...”¹¹³

Definitivamente, tanto en los discursos de lo escolar como en los de la docencia, esta presente siempre, de forma velada, la omisión de la sexualidad del alumno (niño o adolescente) destaca el ocultamiento de dicha sexualidad, pues a

¹¹⁰ El aparato psíquico se refiere a la esquematización figurativa de la estructura elemental y fundamental que formaliza el lugar del desarrollo de los procesos inconscientes. Chemama, Op. Cit. 47.

¹¹¹ Examen de candidatura al grado de Doctor, presentado por el Profr. Gerardo Meneses Díaz, con el trabajo titulado: “El discurso pedagógico en la infancia: la formación de una realidad sui generis” en febrero de 2006, en la FES “ARAGÓN”.

¹¹² Vale la pena aclarar que se re-conoce la inherencia del ejercicio de la violencia en cualquier acto educativo; sin embargo, la intención es re-saltar aquí, la violencia sobre el aparato psíquico (entendido como represión sobre el desarrollo psico-sexual del niño) y el cuerpo (entendido como lo pulsional...) del niño.

¹¹³ Examen Profesional antes citado.

lo más que se puede aspirar es a una descripción biológica del supuesto desarrollo ¿en la pubertad? De los caracteres sexuales masculinos y femeninos; pero de sexualidad ¡nada!, nada acerca del deseo, nada sobre las fantasías, nada sobre la masturbación,...

Dice Foucault: “la figura del masturbador exhibe cierto número de características específicas. La primera es que se presenta y aparece en el pensamiento, el saber y las técnicas pedagógicas del siglo XVIII, como un individuo excepcional, ni siquiera como un individuo frecuente,..., esa práctica de la masturbación que se reconoce como universal, se afirma al mismo tiempo que es una práctica que se desconoce o es mal conocida, de la que nadie habla, que nadie conoce y cuyo secreto jamás se revela. La masturbación es el secreto universal, el secreto compartido por todo mundo, pero que casi nadie comunica nunca a ningún otro. Es el secreto poseído por todos: <casi nadie sabe que casi todo el mundo lo hace>”¹¹⁴

Pero; ¿porqué tantos mecanismos de control sobre la sexualidad del niño? No sólo de parte de los docentes; sino de todos los adultos, contesta Helí Morales: “el primer descubrimiento del sujeto como yoicidad es su cuerpo, a partir del otro, hay un planteamiento donde, lo otro radical del sujeto es su cuerpo porque es lo menos suyo que tiene, no en el sentido físico; sino en el sentido de la significación de control, además, lo que no soportamos los adultos, de la infancia es que nos recuerda nuestra sexualidad polimorfa perversa,...”¹¹⁵

Pues si, lo más nuestro que tenemos es el propio cuerpo, a partir del descubrimiento de nuestro propio cuerpo, construimos las nociones de: yo y el otro, en este sentido, la construcción del yo, nos permite tomar conciencia de que tenemos el poder, al menos sobre nuestro propio cuerpo, por ello, el discurso hegemónico ha gestado la violencia sobre el aparato psíquico infantil, con la intención de quitarnos el poder, incluso, sobre nuestro propio cuerpo, por ello, se ha instituido un control radical sobre la sexualidad del niño, pues el poder hegemónico sabe que si se reconociera la sexualidad infantil, sin una re-presión

¹¹⁴ Foucault, Michel: “Los anormales”, F.C.E., México, México, 2002. pp. 64-65.

¹¹⁵ IBIDEM

tan radical, se constituiría como un peligro para el ejercicio de dicho poder, amén de lo anterior los adultos “aceptan” ejercer dicho control, por lo insoportable que resulta recordar la propia sexualidad perversa polimorfa y dentro de ella, el horror ante los deseos incestuosos.

Así, al des-mitificar, Freud, la no-sexualidad vuelve a tensar, inevitablemente, al discurso pedagógico, ya que, pone al descubierto que el hacer de todos y cada uno de los sujetos tienen como argumento los procesos inconscientes, los cuales a su vez, se encuentran íntimamente relacionados con la forma en que se vivencie la sexualidad en la primera infancia...

Siendo así, lo que sigue es una breve revisión de la constitución del psiquismo del sujeto, a partir de la sexualidad infantil según la teoría psicoanalítica.

“Es en 1915, en la 3ª edición de los *Tres ensayos de teoría sexual*, cuando S. Freud establece de manera sistemática la noción de estadios del psicoanálisis. Contrariamente a las perspectivas de la psicología del niño elaboradas por Wallon y Piaget, continuando los primeros trabajos de W. T. Preyer, E. Claparède y W. Stern. “¹¹⁶

Así, tenemos que en Freud, no se trata de etapas genéticas que caracterizan el desarrollo cognoscitivo del sujeto; sino grados de organización psico-sexual que marcan el desarrollo psíquico del sujeto.

En este sentido Freud afirma que el aparato psíquico del sujeto se constituye a partir de la forma en que se vivencie la existencia de dos tipos de pulsiones, permanentes: eros y tanatos; y parciales: oral, anal y escópica, además de la organización fálica y el periodo de latencia...

TEORÍA DE LAS PULSIONES

Según Freud, todos los seres humanos, al nacer, iniciamos el desarrollo de dos pulsiones (energía interna que aparece en nuestros actos cotidianos, en forma de pulsos, de manera permanente) fundamentales: eros y tanatos, es decir,

¹¹⁶ Chemama, p.225.

pulsiones de vida y pulsiones de muerte, así mientras las primeras re-agrupan la parte de las pulsiones que tiende a la auto-conservación, a la supervivencia de la especie, al amor, al deseo, a la búsqueda del vínculo con los otros; las segundas, re-agrupan la fase de las pulsiones que tienden a la autodestrucción, al aniquilamiento de la especie y a la desvinculación...

“En las funciones biológicas, ambas pulsiones se antagonizan o complementan mutuamente,..., las modificaciones de la proporción en que se mezclan las pulsiones tienen decisivas consecuencias, una mayor dosis de agresión sexual convierte al amante en asesino perverso; una gran atenuación del factor agresivo le torna tímido o impotente”¹¹⁷

Podemos decir entonces que ambas pulsiones co-existen simultáneamente y que su juego dialéctico-dual es lo que da lugar a todos los fenómenos vitales que sostienen al sujeto, así, mientras las pulsiones de vida constituyen la excitación, la fuerza, el empuje, la fuente interna de energía; las pulsiones de muerte tienen como tarea relajar la excitación, disminuirla, “... disminuir la tensión del organismo al grado más bajo posible. A primera vista, es la búsqueda de la satisfacción la que vuelve a llevar al sujeto, por medio de la descarga pulsional, a este punto de estiaje,..., sin embargo este retorno al punto de partida, al nivel mínimo de excitación, es el eco de la tendencia que empuja al organismo a volver a su origen, a su estado primero de no-vida, es decir, a la muerte”¹¹⁸

Tenemos entonces que, la meta de la pulsión o del estado de excitación, es su satisfacción, la obtención de placer, no obstante, si la satisfacción es total y definitiva, conlleva la desaparición de todo lo que puede ser causa de necesidad, y ese estado de desaparición, de relajamiento absoluto, de no-necesidad, de silencio, implica, inevitablemente, la muerte del sujeto.

Con respecto al eros, Freud, se encargó de elucidarlo lo suficiente (como se verá más adelante en el desarrollo de las pulsiones parciales), construyendo el concepto de energía sexual pulsional denominada libido (palabra que, en latín, significa deseo). Se carece de un término análogo a libido, aplicable a la energía

¹¹⁷ Freud, Sigmund: “Esquema del Psicoanálisis”, PAIDOS, México, 2001, p. 17.

¹¹⁸ Chemama, Roland y Vandermersch: “Diccionario del Psicoanálisis”, Amorrortu, Buenos Aires, 2004, p. 575.

de la pulsión de destrucción, se puede reflexionar, empero, en torno a ciertos fenómenos cotidianos a través de los cuales se hace manifiesta, por ejemplo: cuando miramos desde las alturas, hacia el fondo de un abismo y sentimos el vértigo, podemos afirmar que es el llamado de la pulsión de muerte, el llamado para ejercer el retorno a un estado de no-vida, un ejemplo más lo podemos ver en aquellos que manejamos algún vehículo automotor y que en algún momento dado, sentimos la excitación, el llamado de la velocidad, y si nos dejamos llevar, nos percatamos, de pronto que, estamos a un instante de cerrar el círculo, de regresar al origen, de dejar de existir..., un último ejemplo lo podemos observar cuando al ir caminando, repentinamente, alucinamos que alguno de los vehículos que transitan nos embiste, cuando percibimos, de pronto, que algún objeto punzante se incrusta en nuestro oído o en cualquier parte de nuestro cuerpo o que algún puente, poste, edificio o construcción alta, se nos viene encima, sí, la pulsión de muerte siempre está latente en nosotros y nos llama e innegablemente, nos coquetea, nos seduce y nos invita a regresar al punto de partida...

De tal suerte, se hace menester esforzarse por hacer inteligible que todos poseemos en si mismos una energía sexual destinada al vínculo con los demás y una energía sexual de destrucción, pues bien, contener la segunda, deviene en conversión de la agresión contenida en auto-agresión, es decir, en canalización de la agresión contra la propia persona, son más que evidentes la multiplicidad de ejemplos que podemos dar de dicha situación: los accesos de ira, el jalarse los cabellos, golpear la pared con los puños,.. Y en casos extremos, cuando el eros se ha agotado, la autodestrucción se acrecienta en el interior hasta que deviene, inevitablemente, en el suicidio del sujeto...

Afirma Bucay: "Para Freud, nacer es abandonar un lugar maravilloso que es el útero materno, donde somos acunados, alimentados y protegidos"¹¹⁹

Al parecer, la teoría psicoanalítica aporta el supuesto de que en el vientre de la madre el sujeto es inmensamente feliz, es un ser completo; un solo ser con la madre, no tiene que esforzarse para alimentarse, para expulsar sus desechos, para sentirse en un ambiente cálido, agradable, confortable y seguro, sin embargo,

¹¹⁹ Bucay, Jorge: "El camino del Encuentro", Ed. Océano, México, 2002, p. 51.

a partir del quinto mes, y debido a su crecimiento, el bebé comienza a sentirse incomodo, tan así, que comienza a “moverse” y a los nueve meses, el vientre materno está apretándolo, empujándolo, expulsándolo, de forma tal, que sí el bebé no nace, inevitablemente, morirá asfixiado.

Así, “...el ser humano, inconcluso fisiológicamente en el momento de su nacimiento, debe enfrentar conflictos originados en su impotencia real y en su insaciable deseo de amor y comunicación...”¹²⁰ pues queda estructurado en su inconsciente, lo maravilloso que fue estar en el vientre materno, lo hermoso que fue ser uno sólo con el cuerpo de la madre y que a partir del nacimiento, se convierte en un sujeto dividido, en un medio-sujeto, en un sujeto en falta que ha perdido su otra mitad y esa falta le hace sentirse impotente, y es tal su dependencia de la asistencia materna, que después de nacer, sucumbiría si ésta le retirase su atención, esa misma falta es la que nos mantendrá toda la vida en una búsqueda perpetua y que según Freud, habremos de hallar, solamente en el último instante, en ese breve momento que dura ese instante único, existente entre la vida y la muerte.

LAS PULSIONES PARCIALES EN LA VIDA INFANTIL

“A decir de Freud, al nacer, todos los seres humanos desarrollamos una pulsión sexual básica, nombrada libido (energía del deseo), dicha pulsión tiene características tanto psíquicas como físicas, las cuales, a grosso modo, son:

- 1.- Una fuente orgánica interna de excitación;
- 2.- Una cantidad de fuerza.
- 3.- Una meta que consiste en lograr una sensación de placer descargando la excitación.
- 4.- Un objeto, que es la persona o cosa real requerida para satisfacer la meta”¹²¹

Se puede afirmar entonces que el desarrollo psico-sexual de los seres humanos inicia desde su nacimiento, pues aunque la libido del bebé recién nacido no está estructurada, el pequeño es un perverso polimorfo, es decir, en un primer

¹²⁰ Mannoni, Maud: “La Primera Entrevista con el Psicoanalista”, Ed. Gedisa, Barcelona, 2001, p. 11.

¹²¹ Appignanesi, Richard: “Freud para Principiantes”, Ed Era Naciente, p. 75.

momento obtiene placer de la estimulación de cualquier parte de su cuerpo, pues es todo sensibilidad y en un segundo momento su objetivo será buscar permanentemente nuevas fuentes de placer.

Sobre esta premisa, Freud elaboró los constructos de las pulsiones parciales, a saber: pulsión oral, pulsión anal, pulsión escópica y organización fálica.

ESTADIO ORAL

El primer estadio de la evolución libidinal es el oral y se constituye cuando la madre amamanta al recién nacido por primera vez, pues éste se siente completo nuevamente, percibe que puede volver a ser uno sólo con el cuerpo de la madre, su mayor satisfacción se la da el alimento y el placer que obtiene al succionar, dice Freud: "...las primeras mociones de la sexualidad aparecen en el lactante apuntaladas en otras funciones importantes para la vida, su principal interés está dirigido a la recepción de alimento; cuando se adormece, luego de haberse saciado en el pecho, expresa una satisfacción beatífica, lo cual se repetirá en la edad adulta, tras la vivencia del orgasmo sexual..."¹²²

Durante el encuentro primero labios-seno, un mismo objeto se presenta como causa de la desaparición de una necesidad y como causa de placer erógeno-sensorial, pues a partir de ese momento los labios, la lengua, la boca se convierten en la primer zona erógena del cuerpo, a través de la cual el sujeto obtiene placer.

Así, aún cuando la madre al retirarle el pecho, re-afirma que el mundo que eran él y su madre se ha dividido y él se ha convertido en un ser incompleto; tenemos que el primer objeto de amor es el seno materno, debido a que en los primeros días de nacido, la alimentación desempeña el principal papel de su existencia; pues la succión del seno materno y la entrada de la leche en la boca son experiencias placenteras para el recién nacido, sin embargo, con el paso de los días, el bebé succiona con el único fin de obtener placer, esto lo podemos confirmar cuando el bebé pretende seguir succionando aunque haya saciado su

¹²² Freud, Sigmund, "20ª. Conferencia: La vida sexual de los seres humanos". P. 23.

apetito, llevándose los dedos a la boca y al hacerlo, su rostro refleja la misma satisfacción que cuando succiona el pecho materno, de ahí se colige que el niño chupa por placer.

En este sentido, según Freud, son dos los fenómenos que tienen lugar en la psique humana, por un lado, desde el consciente lo que se lleva a cabo es la satisfacción de una necesidad, en este caso: el hambre; sin embargo, en el inconsciente se llevan a cabo varios registros: chupar da placer, puedo obtener placer a través de mi boca, por medio de mi boca puedo satisfacer la falta,...

“el niño se conduce como si a través de la boca quisiera explorar todo el mundo a su alcance, muerde, lame, saborea cuanto objeto cae en sus manos,..., esta preferencia por la boca como fuente de sensaciones placenteras subsiste aproximadamente durante todo el primer año de vida...”¹²³ con lo anterior la boca se constituye como la principal parte del cuerpo a través de la cual se puede conocer el mundo.

Ante esta predilección, los adultos consideran que dicha actitud es anti-higiénica y atenta contra la salud, así que lo obligan a desistir, poniéndole guantes, sujetándole las manos, se sabe, incluso, de quienes ponen picante en las manos del bebé para que desista, y se llevan a cabo toda clase de prácticas que se infiere pueden dar fin a este <<mal hábito>>.

A lo anterior habría que agregarle el hecho de que, el estadio oral lleva implícito en el registro del inconsciente un elemento “canibalesco”, que tiene que ver con la función de devorar, pues en la representación imaginaria, devorar se traduce como integrar, es decir, la incorporación a sí mismo del objeto devorado, en este sentido, “una segunda fase del estadio oral se caracteriza por el pasaje de la succión a la mordedura, donde aparece combinada con la libido una pulsión agresiva y destructiva”¹²⁴

Tenemos aquí un ejemplo de fusión en el registro de representación, a partir del cual, el objeto que persigue eros, va a posibilitar a tanatos la objetivación de su deseo de destrucción.

¹²³ Freud, Anna: “Introducción al Psicoanálisis para Educadores”, Paidós Educador, México, 1999, p. 46.

¹²⁴ Chemama, Op. Cit., p. 226.

Podemos afirmar, entonces, que en el estadio oral, con la aparición de los dientes surgen impulsos sádicos aislados, los cuales se acentúan en la siguiente fase.

ESTADIO ANAL

Aproximadamente, hacia el final del primer año de vida, la madre le retira el pecho al bebé, al mismo tiempo, ella, o la persona que la sustituye, tratan de inculcarle al niño el dominio de esfínteres, a menudo de forma enérgica, el pequeño, cuyos esfínteres aún no están lo suficientemente desarrollados, no puede responder satisfactoriamente al deseo adulto de someterlo a las ideas sociales de orden y limpieza.

Sin embargo, cuando el niño logra el dominio de esfínteres, defiende su derecho a eliminar sus deshechos fecales cuando más le plazca, pues, podríamos decir que no desea dejarse arrebatar el derecho de propiedad sobre un producto de su propio cuerpo, así, la zona anal, cuyo valor erógeno es muy grande debido a que se constituye como una gran acumulación de terminaciones nerviosas, se convierte en una zona de obtención de placer, entonces, apoyado en una función corporal, el niño que aprende a controlar en forma voluntaria la retención y expulsión de sus heces fecales, obtiene con ello un profundo placer.

“Los niños que sacan partido de la estimulabilidad erógena de la zona anal se delatan por el hecho de que retienen las heces hasta que la acumulación de estas provoca fuertes contracciones musculares y, al pasar por el ano, ejercen un fuerte estímulo sobre la mucosa. De esta manera se producen sensaciones voluptuosas junto a las dolorosas”¹²⁵

De este modo, el lactante construye diversos significantes sobre la función excretoria, en primer lugar, siente un profundo afecto por sus propias materias fecales, trata de tocarlas, jugar con ellas y si no se le evita a tiempo, se las introducirá a la boca, ello se debe a que considera a sus heces como parte de su propio cuerpo, dice Freud: “... representa el primer <<regalo>> por medio del cual

¹²⁵ Freud, Sigmund, “La Sexualidad Infantil”, Amorrortu, Madrid, 2000, p.

el pequeño puede expresar su obediencia hacia el medio circundante exteriorizándolo, y su desafío rehusándolo”¹²⁶

En otros términos, la expulsión de las heces simbolizan una obediencia, un regalo para la madre, mientras que la retención, simboliza la desobediencia, una posición agresiva hacia ella, una vez más, eros y tanatos se hacen presentes en el segundo estadio libidinal.

ESTADIO ESCÓPICO

Aproximadamente al inicio del tercer año de vida, se produce un enorme placer ante la desnudez, es decir, el acto de ver y ser mirado, permite experimentar cierto placer carente de cualquier indicio de vergüenza.

“el niño siente placer desnudando sus regiones genitales ante otros niños y en retribución exige ver las de aquellos”¹²⁷

Así, los niños y niñas comienzan a jugar o manipular sus genitales, investigando y anhelando, fervientemente, descubrir las diferencias entre su propio cuerpo y el de sus compañeras y compañeros, es decir, de su mismo sexo y del sexo opuesto.

Dice Freud: “... el niño pequeño carece de vergüenza, y en ciertos años tempranos muestra una inequívoca complacencia en desnudar su cuerpo poniendo particular énfasis en sus genitales, al mismo tiempo siente una enorme curiosidad por ver los genitales de otras personas,..., la pulsión de ver puede emerger en el niño como una exteriorización sexual espontánea. Niños pequeños cuya atención se dirigió alguna vez hacia sus propios genitales suelen desarrollar un vivo interés por los genitales de sus compañeritos de juegos. Puesto que la ocasión para satisfacer esa necesidad se presenta casi siempre solamente al satisfacer las dos necesidades excrementicias esos niños se convierten en voyeurs, fervientes mirones de la micción y la defecación de otros. Sobrevenida la represión de esas inclinaciones, la curiosidad de ver genitales de otras personas (de su propio sexo o de otro) permanece como una presión martirizante, que en

¹²⁶ Freud, Op. Cit.

¹²⁷ Freud, Anna, Op. Cit. p. 50.

muchos casos de neurosis presta después la más potente fuerza impulsora a la formación del síntoma”¹²⁸

ESTADIO FÁLICO O GENITAL

Cuando el infante ha logrado dominar sus procesos excretorios, descubre una zona que tiene mayor significación como fuente de placer que la zona anal, la región genital.

“En adelante, el varón y la mujer seguirán por distintos caminos. Ambos han comenzado a poner su actividad intelectual al servicio de la investigación sexual y ambos aceptan como fundamento la universalidad del falo”¹²⁹

Con respecto al falo, dice Lacan: “El falo, en la doctrina freudiana, es el significante privilegiado de esa marca en que la parte del logos se conjuga con el advenimiento del deseo. Se puede decir que este significante es elegido como lo más saliente de lo que se puede atrapar en lo real de la copulación sexual, y también lo más simbólico puesto que equivale allí a la copula”¹³⁰

Vale la pena aclarar que el término falo, no representa explícitamente al pene; y a pesar de que en esta fase de la organización sexual infantil, la excitación del varón se centra en el pene y en el caso de la mujer se trata de excitaciones en el clítoris, es decir, un órgano análogo al pene (aunque de manera interna o de menor tamaño) y de que en esta fase, la investigación infantil lleva a descubrir la presencia o ausencia del pene, lo que en realidad permite nombrar fálica a ésta fase es la consideración de que el falo es un significante que representa las relaciones sexuales...

De tal suerte hacia el cuarto año de vida, después de las fases oral, anal y escópica, tiene lugar el onanismo a través de la estimulación de los genitales, al principio de forma casual y posteriormente de forma intencional, pues el deseo por satisfacer el deseo de las pulsiones sexuales conduce a que casi todos los seres humanos, establezcan dicha práctica, ya que la gratificación que produce es muy placentera.

¹²⁸ Freud, Op. Cit., pp. 174-175.

¹²⁹ Freud: Esquema, Op. Cit., p. 24.

¹³⁰ Lacan , Jaques, “La significación del falo”, en Escritos ...

En torno a esto, dice Freud: “Por su situación anatómica, por el sobreflujo de secreciones, por los lavados y frotaciones del cuidado corporal y por ciertas excitaciones accidentales es inevitable que la sensación placentera que estas partes del cuerpo (los genitales) son capaces de proporcionar, se hagan notar al niño despertándole una necesidad de repetirla,..., la acción que desencadena la satisfacción consiste en un contacto de frotación con la mano o en una presión, sin duda prefigurada como un reflejo, ejercida con la mano o apretando los muslos”¹³¹

De este modo, lo más importante para el niño, en esta fase, consiste en buscar satisfacer sus deseos pulsionales, manipulando o frotando sus genitales, se sabe incluso, de pequeños que simulan la relación sexual frotándose con un compañerito de juegos, acariciándose e incluso besándose, sin importar, muchas veces, si el juego sexual es simulado con alguien del mismo género,...

Dice Anna Freud: “... la educación quiere sustituir el placer de la suciedad por la repugnancia, el impudor por la vergüenza, el afán destructivo por el respeto a los objetos. La curiosidad y las maniobras en el propio cuerpo han de eliminarse mediante prohibiciones, paso a paso, la educación persigue justo lo contrario de lo que el niño quiere, y en todo momento conceptúa como lo más conveniente lo diametralmente opuesto a los impulsos del niño”¹³²

Estamos aquí ante una situación por demás interesante, por un lado unos pequeños que tienen como meta la búsqueda de la satisfacción de sus pulsiones sexuales y por el otro unos adultos que tienen por encargo impedir que los pequeños obtengan placer a través de la satisfacción de sus pulsiones.

“En su lucha dirigida a evitar la consecución de placer por el niño, la educación siempre ha contado con dos amenazas: <<si sigues chupándote el dedo te lo cortaremos>> o <<Si haces eso, no te querré más>> bajo la presión de tan enormes riesgos, el niño ciertamente aprende a renunciar a sus placeres originales. Al principio sólo simula haber abandonado su actitud por miedo o por amor al adulto y comienza a calificar de malo aquello que le parece deseable. Paulatinamente va negando cuanto en un principio quiso o deseo,..., la renuncia

¹³¹ Freud, Sigmund, “La Sexualidad Infantil”, Amorrortu, Madrid, 2000, p.

¹³² Freud, Anna, Op. Cit. p. 51.

impuesta al niño de las experiencias placenteras, tiene dos significativas consecuencias para su evolución anímica. Por un lado, dirige implacablemente hacia los demás, aquellas exigencias, cuyo imperio soportó y se torna intolerante contra quienes no cumplan cuanto él ha debido cumplir y siguen permitiéndose el placer de alguna de aquellas fuentes,...

Por otro lado, al tiempo que aparta de su recuerdo las vivencias tan apreciadas otrora, extirpa de su memoria toda la época que le corresponde, con ello se instalan algunas lagunas en la memoria...”¹³³

Siendo así, el proceso de renuncia a las pulsiones sexuales infantiles, ejerce cierta influencia que, inevitablemente, se expresará en la futura cotidianeidad del niño, determinando y configurando su forma de relacionarse con aquellos que le rodean.

De tal suerte, el psicoanálisis distingue, en la vida del niño, tres periodos: la primera infancia que va desde el nacimiento hasta los cinco años aproximadamente, el período de latencia, que va de la primera infancia hasta el comienzo de la pubertad y la adolescencia.

Luego entonces, a la adolescencia le corresponde lo que Freud nombró la segunda acometida de las pulsiones sexuales.

“La elección de objeto se realiza en dos tiempos, en dos oleadas. La primera se inicia entre los dos y los cinco años, y el período de latencia lo detiene o lo hace retroceder; se caracteriza por la naturaleza infantil de sus metas sexuales. La segunda sobreviene con la pubertad y determina la conformación definitiva de la vida sexual”¹³⁴

“Con los cambios fisiológicos (crecimiento y maduración de los genitales), cambia el fin y el objeto sexual, es decir, el objeto sexual durante la infancia es el propio cuerpo, donde encuentra zonas erógenas relacionadas con funciones fisiológicas, causantes de placer (succión y expulsión): <<el fin de la pulsión infantil consiste en hacer surgir la satisfacción por el estímulo apropiado de una zona erógena elegida de una u otra manera...>> mientras que en la pubertad el

¹³³ Freud, Anna, OP. Cit. pp. 53-54.

¹³⁴ Freud, Sigmund: “La sexualidad infantil”, Amorrortu, Barcelona, p. 157

objeto sexual es externo y el fin de la descarga de productos sexuales (en el hombre). En otras palabras, el púber ya no se conforma con su propio cuerpo, sino que le es necesario otro para satisfacer su sexualidad”¹³⁵

De este modo, aunque en la sexualidad infantil puede haber juegos eróticos con otros, la gratificación sexual, se busca en el propio cuerpo; con la llegada de la pubertad, es justamente en otros cuerpos donde se buscará la satisfacción sexual, de ahí que los y las adolescentes gusten de juegos donde se busca el amoldamiento de los cuerpos como el forcejeo e incluso en juegos donde se supone que no hay tal (basketball y football, por ejemplo) les agrada jugar entre hombres y mujeres y el marcador importa mucho menos que el toqueteo y los roces de indudable índole sexual, de juegos donde el “castigo” sean los besos y el acercamiento de los cuerpos.

“Uno de los sentimientos que se renuevan en la pubertad es la inclinación a los padres de ahí que sean escogidos como objetos sexuales. Sin embargo, la mayoría de las veces esta elección es al principio sólo imaginativa, se coloca en el campo de la fantasía en lugar del de los actos,...

<<Simultáneamente al vencimiento y repulsa de estas fantasías claramente incestuosas tiene lugar una de las reacciones psíquicas más importantes y también más dolorosas de la pubertad: la liberación del individuo de la autoridad de sus padres>>”¹³⁶

Ahora bien, si bien es cierto que en la temprana infancia e incluso en el periodo de latencia el objeto de las fantasías sexuales ha sido de tipo incestuoso (papá y mamá, hermanos y hermanas) en la pubertad, hay un desplazamiento, en primera instancia hacia tíos y tías, primos y primas y en lo escolar hacia los y las docentes y hacia los compañeros y compañeras.

Vale la pena agregar que, según Freud: “En lo escolar, la angustia frente a un examen, la tensión provocada por una tarea de difícil solución, pueden cobrar importancia no sólo en lo tocante en su relación con la escuela sino para el estallido de las manifestaciones sexuales. En tales circunstancias, en efecto, es

¹³⁵ Sánchez Vargas, Leticia

¹³⁶ Freud, Sigmund: “Tres ensayos sobre la teoría sexual, p. 50, en “Una lectura Pedagógica de la adolescencia”, p. 85.

harto frecuente que sobrevenga un sentimiento estimulador que urge el contacto con los genitales, o un proceso del tipo polución, con todas sus embarazosas consecuencias,..., El efecto de excitación sexual de muchos afectos en sí displacenteros, como el angustiarse, el estremecerse de miedo o el espantarse, se conserva en la vida adulta,..., por último es innegable que la concentración de la atención en una tarea intelectual, y, en general, el esfuerzo mental, tiene por consecuencia en la mayoría de las personas, tanto jóvenes como maduras una excitación sexual concomitante...”¹³⁷

A partir de la cita anterior podemos reconocer como innegable, el papel que juega la excitación sexual dentro del salón de clases, ante dicha situación, los adolescentes precisan de información que les permita comprender su sexualidad, que les permita re-conocerse como seres sexuados, precisan de docentes que no los nieguen, que no reduzcan la sexualidad de los alumnos al aspecto biológico, pues es de todos sabido que la docencia le ha concedido mayor importancia ha habituar al niño a las exigencias del mundo adulto, que a re-conocer la importancia de sus exigencias pulsionales.

En éste sentido, podemos agregar que las pulsiones sexuales y el goce del cuerpo, han sido marginadas del espacio escolar, se ha fingido que no existen y cuando algún alumno las llega a manifestar se ha propiciado por parte de la mayoría de los docentes, el sentimiento de culpa, negando así, el acercamiento de las personas a través de lo único que realmente les pertenece: su sexualidad y su cuerpo,...

La conclusión, en éste aspecto, es que los discursos de los docentes no pueden seguir apostando por la negación de las pulsiones sexuales del cuerpo tanto de los alumnos como de los propios docentes.

Cómo diría Helí Morales: “habría que construir una erótica de lo escolar” con docentes que sirvan como mediadores para que los educandos puedan construir un puente entre sus pulsiones sexuales y las exigencias de la convivencia en sociedad. Donde el deseo y el cuerpo sean re-conocidos como componentes del todo-relación que constituye a los seres humanos.

¹³⁷ Freud Sigmund: “La sexualidad infantil” Op. Cit. p. 185.

2.2 LOS MITOS FUNDANTES EN EL IMAGO DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.

“El mito, que puede ser colectivo o individual, es una estructura narrativa, un relato que, de modo alegórico o metafórico, apunta a responder a contradicciones, preguntas y, en particular, las de los orígenes.

Depende de un saber que intenta decir la verdad, y responde a un imposible, a una hiancia: la de la entrada en el lenguaje, la del lazo social, la de lo real sexual en forma de discurso poseedor de sentido. <<esta dimensión irrecusable de la experiencia humana>> (J. P. Vernant) interesa a los lingüistas, filósofos, etnólogos, psicoanalistas, en el sentido de que los mitos articulan <<la espina dorsal de los fundamentos de una sociedad, de sus creencias, de sus religiones>> (Malinowski). Por su organización sintáctica y semántica, es igualmente un recorte de lo real y proporciona una clasificación, una puesta en orden en la instauración de una causa del orden de las significancias.”
CHEMAMA

En términos generales, los mitos han sido considerados como historias fantásticas, como narraciones ficticias que se construyen para explicar el origen de algún fenómeno, en apariencia inexplicable; sin embargo, el psicoanálisis ha evidenciado que, en realidad sucede de manera opuesta, o sea, que los mitos se crean para fundar “algo”, para determinar ciertas conductas, así, el hacer de los sujetos se lleva a cabo a partir de un conjunto de imágenes introyectadas en la estructura inconsciente, el cual a su vez se encuentra constituido y argumentado por determinados discursos fundantes, de tal suerte se considera importante indagar en torno a los mitos que fundan la imagen de la docencia y pre-determinan, muchas veces, el hacer de los docentes.

Dice Braunstein: “...cuanto se diga de la psicología de los pueblos, es mera especulación sujeta a revisión, a confirmación, a corrección en cada sujeto singular..., cuando lo individual se repite no por eso nos encontramos ante lo colectivo. Más bien se trataría de nuestra incapacidad para encontrar la diferencia en lo que suena o resuena por igual,..., podríamos cerrar la reflexión sobre la psique de la docencia tachándola desde el principio como no pertinente. Pero algo nos retiene. Y ello es la existencia real, simbólica e imaginaria de estereotipos acerca de la docencia, de un discurso difundido, general, generalizador que pervade a los docentes,..., una imagen proyectada por los medios,..., la realidad

no es un dato independiente sino que está configurada por los discursos que sobre ella se vierten,... así, el discurso sobre la docencia es constituyente de los sujetos que se bañan en él”¹³⁸

Siendo así, se hace menester reconocer que existe, antes que los docentes un discurso sobre la docencia, un discurso que “sujeta” y configura a los docentes, los mimetiza, de algún modo, con una imagen proyectada a través de los mass media e introyectada en el inconsciente, la cual, a su vez proviene de ciertos mitos fundantes, y es manoseada y re-construida en cada época por el discurso hegemónico en turno.

Entonces, en el espacio escolar, las prácticas docentes se llevan a cabo, dando seguimiento a ciertos signos y símbolos, que corresponden a un conjunto de mitos, es decir, a ciertos relatos que narran el porqué ciertas actividades tienen que hacerse de “este modo” y no de otro, en este sentido, todos los mitos son fundantes, pues se constituyen como una forma discursiva de verdad.

Así las cosas, el mito fundante de la docencia lo encontramos en la antigua Grecia, dice Fischl: “Bajo el mando de Pericles, dada la agilidad espiritual de los ciudadanos, logró la democracia un vuelo insospechado: se tomaba parte activa en la vida del Estado, muchos se abalanzaban a los puestos de mando, de modo general se concurría a las asambleas del pueblo. Pero pronto hubo de verse que sólo podían entablar diálogo los que, primero sabían hablar y segundo, tenían algo que decir. Así surgió la apremiante necesidad de alguien que enseñara retórica y dialéctica,...”¹³⁹, de este modo, ante la necesidad de una formación ética y política surge la figura de los sofistas, término que en su origen coincidía con el término filósofo, de hecho, “...Androsión califica de sofistas a Sócrates y a Platón...”¹⁴⁰, más tarde, el término sofistas se refería a aquellos que obtenían la sabiduría de los sabios y la transmitían al pueblo, en este contexto Protágoras de Abdea (quizá el más importante de todos los sofistas) escribió el mito de Prometeo, a través del

¹³⁸ Braunstein, Néstor: “México: en psicoanálisis” en “Por el camino de Freud”, Siglo XXI, México, 2001, p. 189, en necesario advertir que Braunstein en este ensayo, habla de México, de lo mexicano y de los mexicanos; sin embargo, al hablar de la psicología de los pueblos posibilita hacer una interpretación en el plano de la psique de los grupos, en este caso acerca de la docencia, de lo docente y de los docentes,...

¹³⁹ Fischl, Johann: “Manual de Historia de la filosofía”, Ed. Herder, Barcelona, 1994, p. 54.

¹⁴⁰ IDEM.

cual afirma: “Cuando los dioses hubieron plasmado las estirpes animales, encargaron a Prometeo y a Epimeteo que distribuyeran entre ellas todas aquellas cualidades de que debían estar provistas para sobrevivir. Epimeteo se encargó de la distribución, guardando un justo equilibrio en el reparto de facultades y dones de modo que ninguna raza se viese condenada a desaparecer.

Ahora bien Epimeteo cuya sagacidad e inteligencia no eran perfectas, no cayó en la cuenta de que había gastado todas las facultades en los animales irracionales y de que el género humano había quedado sin equiparar. En este punto llegó Prometeo a examinar la distribución hecha por Epimeteo y vio que si bien todas las razas estaban convenientemente provistas para su conservación, el hombre estaba desnudo, descalzo y no tenía ni defensas contra la intemperie ni armas naturales. Fue entonces cuando Prometeo decidió robar a Hefestos y a Atenea el fuego y la habilidad mecánica, con el objeto de regalarlos al hombre, de este modo con la habilidad mecánica y el fuego, el hombre entró en posesión de cuanto era preciso para protegerse y defenderse, así como de los instrumentos y las armas aptos para procurarse el alimento, de que había quedado desprovisto con la incauta distribución de Epimeteo.

Gracias a la habilidad mecánica el hombre pudo inventar los albergues, los vestidos, el calzado, así como los instrumentos y las armas para conseguir los alimentos, además dispuso del arte de emitir sonidos y palabras articuladas. Pero así y todo, los hombres no tenían la vida asegurada porque vivían dispersos y no podían luchar ventajosamente contra las fieras. Fue entonces cuando trataron de reunirse y fundar ciudades que les sirviesen de abrigo; pero una vez reunidos, no poseyendo el arte político, es decir, de convivir, se ofendían unos a otros y pronto empezaron a dispersarse de nuevo y a perecer.

Entonces Zeus, tuvo que intervenir para salvar por segunda ocasión al género humano de la dispersión, y para ello envió a Hermes a fin de que trajese a los hombres el respeto recíproco y la justicia, con objeto de que fuesen principios ordenadores de las humanas comunidades y crearan entre los ciudadanos lazos de solidaridad y concordia. Así, Zeus dispuso que todos participasen del arte

político, es decir, del respeto recíproco y de la justicia y que quienes se negaran a participar de ellos fueran expulsados de la comunidad o condenados a muerte”¹⁴¹

Así, ante la pregunta: ¿Qué se pretendía fundar con el mito de Prometeo?, se puede afirmar lo siguiente:

Éste mito funda el oficio del que instruye, del que enseña, del que guía o conduce, pues si las artes mecánicas fueron dadas a todos, Zeus dispuso que sólo unos cuantos dispusieran del arte del saber y la justicia y que estos hicieran partícipes a todos los demás, pues un sólo sabio basta para muchos que ignoran.

Del mismo modo, resulta por demás interesante, el orden que se funda respecto a la autoridad de los que transmiten el saber, es decir, existe una relación divina entre Dios y los que instruyen: ¡los que enseñan son elegidos por el mismísimo Dios!¹⁴²

De tal suerte, Protágoras, a través del mito de Prometeo, marca la imagen,¹⁴³ en el espejo de los que enseñan, con los mitos del saber y la justicia.

Así, a través del mito fundante, se proyecta una imagen en la que se ven todos los docentes, ya que se introyecta en los registros reales, simbólicos e imaginarios, esa imagen es la forma en que me ven los otros, por tanto ese afuera se interioriza y termina por constituir el yo, y conduce a la identificación de lo que soy con la imagen, pues es la imagen la que sujeta a los individuos,...

Continúa Braunstein: “el espejo invierte, crea un espacio virtual por oposición al real, precipita al sujeto en una estructura de ficción; pero ese espejo es indispensable para que el sujeto se constituya, no hay subjetividad sin el engaño fecundo que el espejo posibilita y que el desconocimiento de sí, apuntalado en el reconocimiento imaginario, es la argamasa de la existencia humana,..., el discurso contradictorio, oficial e impugnador crea los objetos de los que habla: docencia, carácter de la docencia, profesor, profesora,..., esos objetos

¹⁴¹ Abbagnano, Nicola: “Historia de la pedagogía”, F. C. E., México, D. F. 1987. pp. 8-9.

¹⁴² No es de extrañar que de aquí surja la idea de la “vocación docente”, entendida como iluminación divina, se nace para ser docente,...

¹⁴³ Según Lacan, la imagen la constituye la mirada del Otro, es decir, la imagen donde me veo (como en un espejo) la construyo a partir del discurso del otro, Lacan, Jaques: “El estadio del espejo como formador de la función del yo[je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” en “Escritos 1”, Siglo XXI, México 2001, pp. 86-93.

ideales son matrices de identificación: si así me describen, si así me ven, si así soy, así seré. Los rasgos que se ven en el espejo llevan las marcas del deseo del Otro. El ideal del sujeto es el deseo del Otro”

De acuerdo a la cita anterior, la mirada del Otro crea lo que soy, a partir de lo que no soy, a partir de su deseo, de lo que desea que yo sea; sin embargo es inevitable, pues los individuos no lograrían constituir su yo sin la mirada del Otro y esa mirada determinó en la antigua Grecia que los que instruyen debían ser justos y sabios debían educar en las artes de la ética y la política.

Así, teniendo como antecedente que en la Grecia clásica, se había empezado por instruir a los jóvenes en las habilidades de la gimnasia, después en el arte de la música y posteriormente en la lectura, la escritura y al parecer en la resolución de las operaciones matemáticas elementales. Mientras el ayo (o pedagogo), encargado de conducir a los pequeños a la escuela, se hacía cargo de su educación moral.

Después del mito y con el surgimiento de la *paideia* se constituye la figura del sabio (el que sabe) o filósofo (el que pregunta) quien se encarga de enseñar las técnicas mecánicas y morales, es decir, de transmitir tanto el saber como la formación ética y política, por primera vez se reúnen en una sola figura real, los mitos del saber y la justicia.

James Bowen dice: “En Atenas, el <<arte>> o *tekhne*, se proponía proporcionar a la *paideia* una serie de bases teóricas”¹⁴⁴.

Como podemos observar la técnica estaba vinculada con el artificio, es decir, con el arte, pues la técnica era creación y, en la educación, el objetivo era inventar nuevos lenguajes, crear nuevas formas de encontrar-se con los demás y construir un contrato social que posibilitará el vivir juntos.

Dice Abbagnano: “la adquisición de las artes del saber y la justicia requiere el lenguaje, pues sólo el uso del lenguaje permite las abstracciones y generalizaciones indispensables para la formación de las técnicas mismas”¹⁴⁵

¹⁴⁴ Bowes, James, “Historia de la educación Occidental”, Herder, España, 1990. p. 134.

¹⁴⁵ Abbagnano: “Historia,...”. p.

Por tanto, la técnica, que se enseñaba en la Paideia, estaba relacionada con la creación, la invención y el descubrimiento, pues desde el mito, la técnica nace con la intención de crear estrategias que permitan la sobrevivencia del ser humano y hacer más eficientes las diferentes actividades que realiza, por ello, se puede afirmar que la técnica ha influido enormemente en el desarrollo de la organización de todas y cada una de las actividades llevadas a cabo por el hombre.

Dice Meneses: "...cuando la pedagogía se convirtió en paideia o espacio en el que se aprendía a ser un digno ciudadano de la polis. El saber pedagógico era una *techné*, una reflexión para el hacer"¹⁴⁶

Entonces la *techné*, además de estar vinculada con el arte, se encontraba constituida por un <saber hacer>¹⁴⁷

De este modo, el objetivo de la educación en la antigua Grecia, correspondía a lo que los griegos denominaban paideia y estaba referido a la cultura (formación) del hombre, a su mejoramiento y perfeccionamiento, más tarde los romanos denominaron a este proceso humanitas, es decir, la educación del hombre como tal.

"el medioevo alteró el sentido, la pedagogía fue teología, moralidad armónica con un mundo representado unitariamente por el logos de la

¹⁴⁶ Meneses, Gerardo: "Formación y Teoría Pedagógica", Lucerna, Diogenes, México, 2002, p. 27.

¹⁴⁷ A saber la dualidad teoría-práctica, pues según Aristóteles: "La felicidad no es una disposición habitual; más bien hay que adscribirla a cierta actividad,..., es decir, la felicidad se encuentra en el actuar conforme a la virtud y al ejercicio de la sabiduría,..., la práctica no se limita a contemplar y saber; sino a hacer." Al hablar del "actuar conforme al ejercicio de la sabiduría", Aristóteles nos brinda un antecedente interesante: el actuar es la práctica, la sabiduría es la teoría y el actuar conforme al ejercicio de la sabiduría es un hacer sustentado en la teoría.

Se puede afirmar que existen dos tipos de acción, la primera de ellas es simplemente una expresión natural corporal, es decir, es la respuesta, no pensada, a un estímulo; en la segunda, el origen del movimiento está en alguna decisión del que obra, es ésta a la que Aristóteles llama práctica. Así, la práctica en sus orígenes, corresponde a una acción llevada a cabo por elección, es decir, a un acto conciente del que obra, a un saber hacer...

Aristóteles afirma, además, que:..."no es suficiente el saber teórico de la virtud, sino que hay que esforzarse por tenerla y servirse de ella" y agrega: "...teoría es una forma de vida que implica una actividad ardua y disciplinaria"

Al decir que hay que servirse del saber teórico que la teoría no se limita a contemplar y a saber, sino a hacer; y que la teoría es una forma de vida que implica una actividad ardua y disciplinaria, Aristóteles, nos habla de un fuerte vínculo entre ambos conceptos, de una co-dependencia, pudiendo afirmar que no hay teoría sin práctica, ni puede existir jamás práctica sin teoría, podemos hablar de todo un proceso el cual implica, a priori, un saber pensar, y a posteriori, un saber hacer; y completo, está compuesto del permanente dialogo teoría-práctica.

revelación,..., para San Agustín o para Clemente de Alejandría, Jesús Cristo era el único pedagogo; visión que ya no pensaba a la paideia como techné, sino como un logos iluminador, convertidor y expresión misma de contacto interno con el cielo”¹⁴⁸

Sí, con la llegada de la edad media los mitos fundantes fueron transgredidos, no más principio heurístico, no más creación de nuevas formas de comunicación, pues Jesucristo se constituyó en el único lenguaje, (¡el hijo de Dios hecho hombre!), ya no se buscó el conocimiento del hombre; sino la aceptación de ¡las leyes divinas!, construyendo incluso un nuevo mito: el maestro (Jesús) da la vida por sus discípulos.

En relación a ello, afirma Verónica Mata: “... lo que si es seguro es que hasta la imagen de Jesús, nos habla de un hombre/Dios que se entregó a los otros por amor, se sacrifica, sacrifica su existencia y sobre todo se somete a la ley del padre, pero ahí se vuelve elemento del control de las conciencias”¹⁴⁹, entonces en el imaginario, dicho mito se refuerza con otros dos auto-sacrificios anteriores, el de Prometeo, quien por haber robado el fuego del Olimpo para ayudar a la especie humana es castigado por Zeus, encadenándolo a una gran roca, donde era torturado por un águila que le devoraba las entrañas, y el de Sócrates, quien al ser acusado de ateísmo y de corromper a los jóvenes con sus doctrinas fue sentenciado a beber la cicuta y teniendo tanto la oportunidad de retractarse, como de huir; prefirió el auto-sacrificio...

Entonces, se habla de una entrega a los otros ¿por amor?, al parecer hay algo oculto en tales auto-sacrificios; a decir de Mata hay un sometimiento a la ley del padre, o sea, un sometimiento al discurso del Otro; pero ¿porqué un sujeto se somete <voluntariamente> al discurso del Otro llegando incluso a ofrendar la vida? ¡Pues por que existe ahí algo aún más perverso!, la búsqueda de la trascendencia; la búsqueda de satisfacer la necesidad de ser honrado, aplaudido, glorificado, admirado y re-conocido; por si lo anterior fuese poco, con el supuesto auto-sacrificio se provoca la deuda, la culpa en los discípulos por quienes se entrega la

¹⁴⁸ Meneses, Gerardo, Op. Cit. p. 28.

¹⁴⁹ Mata G., Verónica: “La docencia Hoy” en “Formación Pedagógica (La docencia y el Presente), Lucerna, Diogenis, México, 2002, pp. 29-30.

vida y ello se traduce en un elemento de control sobre la conciencia de los mismos...

Así, el antiguo mito que consistía en enseñar el respeto recíproco y la justicia fue reducido a una cuestión moral, donde, los alumnos están en deuda con el <buen> maestro quien, además, sabe ¿lo que es bueno y lo que es malo para los alumnos!!, y los castigos a los alumnos, que se originan en la edad media, se llevan a cabo ¿¿por el bien de los estudiantes!!, al mismo tiempo el mito del saber fue reducido al saber religioso, un saber dogmático que ya no estaba depositado ni en los que saben, ni en los que dudan, ni en los que se preguntan; sino en los sacerdotes y catequistas que aceptaban, transmitían e imponían la vida y obra de Jesucristo como verdad absoluta e inapelable.

Se puede observar además, una conversión del mito, si en la antigua Grecia, Dios (Zeus) había depositado el saber en los sofistas, ahora el hijo de Dios (Jesús) depositaba la buena nueva en los apóstoles y estos transmitieron dichos ¿conocimientos? a los sacerdotes y catequistas, quienes se encargaron de transmitir <La nueva Verdad>.

Da tal suerte, la moral vestida de justicia, signó el quehacer del que enseña, así, el pensamiento de los maestros fue regido por una moral cristiana, que pretendió, <formar buenos ciudadanos> que tendieran al bien (representado por Jesucristo) y rechazaran el mal, (representado por Satanás <aquel macho cabrío con forma humana>), dicho sentido moral pre-estableció ciertos “valores” hacia los cuales pretendió dirigir a los estudiantes, anteponiendo la ley del padre al amor de sí, la fe en Dios, a la fe en sí mismo, un “más allá” a un presente inmediato, el deseo de Dios al deseo propio, así se soslayó la subjetividad y el ser perdió su libertad.

Así, la transformación de los mitos fundantes de la docencia, devino en abandono de sí mismo y posteriormente Llegó la modernidad, la cual inició con el renacimiento y tuvo su mayor fortaleza en la ilustración,...

Con respecto a la Ilustración Kant, tal vez el mayor exponente de dicho movimiento, contesta lo siguiente, cuando se le pregunta ¿qué es la ilustración? : “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La

incapacidad significa la imposibilidad de servirse de inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela del otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración. “¹⁵⁰

Así, en la ilustración la fuerza de la razón combate al dogmatismo teológico basado en un deber ser racional, que intenta acceder a la autonomía del hombre.

Continúa Kant: “La pereza y la cobardía son causa de que una gran parte de los hombres continúe a gusto en su estado de pupilo,..., quienes se erigen en tutores cuidan muy bien que la mayoría de los hombres considere muy difícil y en extremo peligroso el paso hacia la emancipación,...”¹⁵¹

Es importante re-conocer con Kant que los tutores en la edad media aprovechaban tanto la pereza mental como la cobardía para mantener sometido al hombre, en la ilustración, considerando que el hombre estaba en posibilidad de ilustrar-se, la imagen del que enseña se torna en la figura del docente (*dozent*: el que ilumina o conduce hacia la iluminación).

Ahora bien, a pesar de re-conocer la existencia de una modernidad anterior, la modernidad se constituye como tal a partir del siglo de las luces, de tal suerte, el texto publicado en el semanario de Büsching del 13 de septiembre de 1784, donde Kant responde a la pregunta ¿Qué es la ilustración? Se constituye como el mito fundante tanto de la modernidad como de la educación posterior, pues según Kant la época ilustrada, sólo será posible, cuando se sustituya la educación religiosa por la educación basada en la razón.

Sin embargo, como afirma Colom: “la ilustración,..., se convierte en la filosofía que entra en contacto con el poder de la nobleza, al mismo tiempo que representa la concepción vital del estamento burgués; ello nos lleva a considerar la implantación de una nueva moralidad que hace compatibles el sentido espiritual de la vida [religioso, cultural, estético,...] con los nuevos valores de carácter más bien utilitario [intereses económicos, consecución de la felicidad,...]. La educación

¹⁵⁰ Kant, Emmanuel: “Qué es la Ilustración” en “Filosofía de la Historia”, F.C.E., México, 2000, p. 25.

¹⁵¹ Kant, Op. Cit. p. 26.

se adecuará plenamente a estos designios porque previamente será utilizada por los ilustrados en función de sus objetivos de llegar al pueblo y hacerlo culto para así prepararlo al nuevo orden de las cosas y a la nueva organización social que se pretende instaurar. El pueblo es merecedor de las luces. Esta postura que a simple vista parece ser desinteresada, implica un sentido manipulador mediante el cual se pretende preparar a las masas para que puedan servir mejor al país (concepto de ciudadanía), por medio de un mayor rendimiento en su trabajo procurando el desarrollo económico de la nación”¹⁵²

Decididamente hoy se puede hablar del fracaso de la ilustración, pues al combatir la fe religiosa, la sustituyo por la fe en la razón, una fe igual de dogmática que la que se pretendía sustituir, los mitos divinos fueron igualmente sustituidos por nuevos mitos exacerbadamente racionales, que dejaron de lado lo inconsciente, lo irracional, lo pulsional y lo pasional inherente al ser humano.

“La ilustración convirtió a la educación en un instrumento para la significación de la realidad y contribuyó a expandir las bases para el paso de la razón en el hombre a la razón en la ciencia,..., ¿Se trata entonces de una transformación de la razón científica a razón en la técnica? Así se creyó durante mucho tiempo”¹⁵³

A decir de Nietzsche, en voz de Duque: “La técnica sería esa ficción por la que la naturaleza es vista -engañosamente- por el conocimiento humano como materia bruta al servicio de la historia del hombre”¹⁵⁴.

Con la llegada de la modernidad, la desmitificación de lo natural y divino, devino en sobreexplotación de la naturaleza, lo que pronto se transformó en un verdadero problema pues se convirtió en el “instrumento” a través del cual el ser humano, se hizo extraño a sí mismo, deshumanizándose y tornándose, paradójicamente, en un ser incapaz de sentir empatía por el otro.

“En el ámbito pedagógico se encontrarán tendencias que ya subrayan al trabajo, ya a la ciencia o a la felicidad, como vías de la realización humana,..., se

¹⁵² Colom, A. “Teoría y metateoría de la educación”, Trillas, 1982, p. 14, Cita tomada por Gerardo Meneses en “Formación y Teoría Pedagógica”, Op. Cit. pp. 43-44.

¹⁵³ Meneses: “Formación...” Op. Cit. p. 45.

¹⁵⁴ Duque, Félix: “El mundo por de dentro” , Ediciones del Serbal, México, p. 10.

trata, indudablemente, del entronque entre pedagogía, formación e ilustración,..., la ilustración resulta, paradójicamente, incapaz de abandonar lo mitológico; es, como lo dice Friedman, un mito más. En su afán de romper todo encantamiento se aferra a la ciencia e interpela al mundo en donde ésta cree atraparlo: lo palpable, lo evidente, lo atrapable a través de la tecnología. <La ilustración se vincula con el mito en el más simple de los sentidos: obtiene su impulso tanto como su motivo práctico de la concepción mitológica de la relación del hombre con el mundo>”¹⁵⁵

Luego entonces, vale la pena recordar que el mito consiste en la construcción de una imagen para fundar el hacer de los sujetos, en este sentido y recordando que la docencia está marcada desde Protágoras por los mitos del saber y la justicia, se puede afirmar que, después de la ilustración, el mito del saber queda configurado como un saber racional, un saber por saber, posteriormente dicho saber se torna utilitarista, es decir, con la revisión cronológica nos podemos percatar como se pervirtieron, en cada época, los mitos fundantes del hacer del docente hasta llegar al presente.

EL MITO DEL SABER EN EL PRESENTE

Así, actualmente el mito del saber aparece entrecruzado, con el de la productividad, en lo escolar, el poder hegemónico ha conseguido que los docentes de educación secundaria tengan como meta intentar férreamente impartir los contenidos temáticos específicos de su asignatura, tan ensimismados están en ello que no piensan siquiera la posibilidad de subjetivación de los educandos, ni la integración del fragmento de saber que les toca impartir en una concepción en conjunto de un saber todo-relación.

Además, como se supone que el docente ya sabe, él mismo, ya no se cuestiona, ya no investiga, ya no duda,...

Si tomamos en cuenta que ha dichos contenidos les ha sido cercenada su historia social, el docente en aras de la eficiencia de la técnica, es incapaz de investigar la episteme¹⁵⁶ o contexto histórico en que se crearon originalmente los

¹⁵⁵ Meneses, Gerardo: “Formación y ...”, Op. Cit. p. 45.

¹⁵⁶ “...la episteme no es una forma de conocimiento o un tipo de racionalidad que, atravesando las ciencias más diversas, manifestara la unidad soberana de un sujeto, de un espíritu o de una época: es el conjunto de las

saberes, de los cuales sólo considera una pequeña parte, la que corresponde a sus asignatura.

Dice Pierre Masset: “La formación antigua se halla cuestionada por la realidad misma, todo el potencial de esperanza y de verdad profunda que contenían las sublimaciones de la cultura antigua se halla cuestionada por la realidad misma, todo el potencial de esperanza y de verdad profunda que contenían las sublimaciones de la cultura antigua se encuentra destruido,..., la cultura superior se degrada en cultura material, los personajes desgarrados de la literatura de antaño, en los que se encarnaba el poder de la negación del arte, su poder de rechazo y refutación ya no subsisten, la sociedad técnica niega esa negación total que es el arte...”¹⁵⁷

Masset, al igual que Bowes hacen referencia al hecho de que la técnica tiene al menos dos sentidos uno antiguo, referido a la creación de lenguajes, a la construcción de conceptos, a la elaboración de teorías que sustentaran un saber hacer, y un sentido moderno, material y pragmático que nos convierte en un componente más del automóvil, de la casa, de la oficina, del salón de clases y en todo espacio tenemos un lugar y una función pre-determinados, y en el momento en que no cumplimos con dicha función tenemos el destino inevitable de ser sustituidos y desechados.

Así, el mito del saber en la docencia, el cual tuvo su origen como creación, en la actual racionalidad científica, dicho saber ha devenido en un abandono de la reflexión teórica, en un mecanicismo, en repetición, en una negación total de lo que significó en su origen, en aras de un pragmatismo exacerbado, utilitarista y productivista...

EL MITO DE LA JUSTICIA EN EL PRESENTE

En general, el docente, en la escuela secundaria, tiene ciertos valores morales que le han sido heredados generacionalmente, y que comúnmente, no cuestiona, que los valida y los reproduce sin saber porque y para que fueron

relaciones que se pueden descubrir, para una época dada, entre las ciencias, cuando se las analiza al nivel de las regularidades discursivas”, Foucault, Michel: “La arqueología del saber”, p.1969, p.323.

¹⁵⁷ Masset, Pierre: “El pensamiento de Marcuse”, Paidós, México, 1997, pp.16-18.

elaborados, nunca los pone en duda por que junto con la racionalidad técnica, constituyen el componente central de las -Metáforas Dominantes¹⁵⁸-, es decir, aquello que, inconscientemente, nunca se pone en duda porque corresponde a la autoevidencia.

Así, el mito de la moral de las buenas conciencias en la docencia en el presente (“el docente busca erradicar la ignorancia y la desorientación de la juventud,..., es un guía, que lleva la luz a los desfavorecidos y siempre se asume como alguien bueno, que hace el bien”¹⁵⁹), tiene un fuerte arraigo en el medioevo, cuando los encargados de impartir clases buscaban <la salvación de las almas> a través del sometimiento a lo que el que enseña enunciaba, posteriormente, había que someterse porque el docente era el poseedor del conocimiento, el encargado de <ilustrar> a los educandos, más recientemente, el docente tiene por encargo “formar” al alumno para que sea productivo, útil para la sociedad, por ello al alumno se le <disciplina, se le castiga, se le vigila y se le somete> ¡por su propio bien!

De este modo, el docente se ha convertido en el instrumento de la moral, en el vigilante del cumplimiento de la moral en turno, una suerte de cancerbero que vigila que nada se torne anormal (Foucault), de hecho, se nos sigue presentando la imagen de un docente enseñando no sólo conocimientos, sino y sobretodo moral, la moral dominante de la época (Mata García).

En este sentido, el docente pretende “formar al buen alumno” dejando de lado lo enunciado por Nietzsche “¡el juicio bueno no procede de aquellos a quienes se dispensa bondad! Antes bien, fueron los nobles, los poderosos, los hombres de posición superior quienes se sintieron y se valoraron a sí mismos y a sus obrar como buenos, o sea, como algo de primer rango,..., Así, el phatos de la nobleza y la distancia, el duradero y dominante sentimiento global y radical de una especie superior, dominadora en su relación con una especie inferior, con un

¹⁵⁸ La función metafórica de la magia de las palabras para guiar nuestras percepciones ha sido repetidamente señalada en lo que respecta al habla común – expresiones como <la navidad se acerca> nos hacen percibir la linealidad del tiempo- pero ha sido escasamente utilizada para explicar la hegemonía de clase en tanto que un conjunto de metáforas dominantes articulan por sentido común, lo evidente de nuestra convivencia social. Rendueles, Op. Cit. p. 198.

¹⁵⁹ Meneses, “Formación Pedagógica,...”, Op. Cit. p. 8

abajo, originó la antítesis <<bueno>> <<malo>>, -deberíamos permitirnos concebir el origen del lenguaje como una exteriorización del poder de los que dominan”¹⁶⁰

De este modo, el docente sigue tras la imagen pre-concebida que tiene del buen alumno, ignora como llegó esa imagen a él y pareciera que no se ha percatado que los mass media, juegan un papel muy importante en la conformación de dicha imagen, pues hacen llegar permanentemente, imágenes que determinan como debe ser “el buen alumno” y “el buen maestro”.

Finalmente, se puede afirmar que el hacer del docente en el presente, responde a la forma en que se han estructurado en su imaginario, el mito del saber y la justicia, sin percatarse que no tiene el saber, ni la justicia, pues la imagen que determina su hacer ha sido terriblemente manoseada por aquellos

¹⁶⁰ Por otro lado, la utilidad ha sido la experiencia cotidiana de todos los tiempos, Herbert Spencer establece que: el concepto de bueno es esencialmente idéntico al concepto útil, conveniente, de tal modo que en los juicios bueno y malo la humanidad habría sumado y sancionado cabalmente sus inolvidadas e inolvidables experiencias acerca de lo útil-conveniente, de lo no-útil-inconveniente.

Al declinar la aristocracia, el término noble queda para designar la nobleza anímica, y entonces adquiere madurez. Tanto en la palabra malo como en miedoso (el plebeyo en contraposición al bueno) se subraya la cobardía: con el latín malus (malo) se caracterizaba al hombre vulgar en cuanto hombre de piel oscura, y sobre todo en cuanto hombre de cabellos negros, el cual se distinguía por el color, de la raza rubia (aria, conquistadores) Fin gal la palabra distintiva de la aristocracia gaélica que acaba significando, el bueno, el noble, el puro, significaba en su origen el cabeza rubia, en contra posición a los habitantes primitivos de piel y cabellos negros... por otro lado, el latín bonus <<bueno>> tiene el sentido de <<el guerrero>>, el varón de la disputa: es claro aquello que constituía en la antigua Roma la bondad de un varón. La palabra alemana <<bueno>> -gut- ¿No podría significar <<el divino>>, el hombre de estirpe divina y ser idéntico al nombre popular aristocrático de los godos?...

Durante algún tiempo la casta suprema fue la casta sacerdotal. Aquí es donde se contraponen por primera vez <<puro>> e <<impuro>>.

El puro es desde los orígenes, que se prohíbe ciertos alimentos causantes de enfermedades de la piel, que no se acuesta con las sucias mujeres del pueblo bajo, que siente asco por la sangre...

Así, desde el comienzo hay algo no-sano en tales aristocracias sacerdotales y en los hábitos en ellas dominantes, hábitos dedicados a incubar explosivos en sus sentimientos y que tienen como secuela aquella debilidad y aquella neurastenia intestinales, así, el remedio ha demostrado ser, en sus repercusiones, cien veces más peligroso que la enfermedad de la que debía librar, la humanidad misma adolece todavía de las repercusiones de tales ingenuidades en la cura sacerdotal, pensemos, por ejemplo, en ciertas formas de dieta (abstención de comer carne) en el ayuno, en la continencia sexual, lo cual hace que entre los sacerdotes se vuelva más peligroso todo: la soberbia, la venganza, la sagacidad, el desenfreno, el amor, la ambición de dominio, la virtud, la enfermedad, la sobrealimentación, las perversiones sexuales, se puede concluir que es esta una de las formas más peligrosas de existencia humana.

Así, la casta de los sacerdotes y la casta de los guerreros se enfrentan. Los juicios de valor caballeresco-aristocráticos tienen como presupuesto una constitución física poderosa, una salud floreciente, rica, junto con lo que condiciona el mantenimiento de la misma, es decir, las guerras, las peleas, las aventuras, la caza, en general, todo lo que la actividad fuerte lleva consigo. La manera noble sacerdotal de valorar tiene otros supuestos, los judíos el pueblo sacerdotal por excelencia, llevaron a cabo una radical transvaloración: <<los miserables son los buenos; los pobres, los impotentes, los que sufren, los indigentes, los enfermos, los deformes,..., todos ellos son los benditos de Dios.

que han detentado el poder, quienes utilizan al docente, lo sepa o no, para transmitir lo que han determinado como <bueno> y como <malo> de acuerdo a sus intereses....

2.3 “UNA LECTURA PSICOANALÍTICA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES”

“El saber de la mayoría de los enseñantes de educación básica corresponde a una suma de conocimientos adquiridos en sus años de estudios y transmitidos por maestros que los habían recibido a su vez de sus propios maestros. No hay nada que inventar, no hay nada que crear: el docente es un eslabón en la cadena del saber que se transmite de una generación a otra”
ANNY CORDIÉ

“El carácter más general y fundamental de una cultura es que debe ser aprendida, o sea, transmitida, en alguna forma. Como sin su cultura un grupo humano no puede sobrevivir, es en interés del grupo que dicha cultura no se disperse, ni se olvide, sino que se transmita de las generaciones adultas a las más jóvenes. Esta transmisión es la educación”¹⁶¹

Siendo así, desde la antigüedad, los niños y jóvenes se han visto sometidos a un período de aprendizaje de usos, costumbres y tradiciones por parte de los padres u otros adultos con la finalidad de que su cultura trascienda, es decir, que no desaparezca.

Entonces, “La educación es la transmisión de la cultura de una generación a otra, merced a lo cual las nuevas generaciones adquieren la habilidad necesaria para manejar las técnicas que condicionan la supervivencia del grupo”¹⁶²

Por ello, la educación escolarizada, a pesar de tener diferentes objetivos, dependiendo de la época y el grado de desarrollo del grupo humano de quien se trate, tradicionalmente ha tenido como común denominador: “darle forma” a los sujetos de acuerdo con ciertas características consideradas deseables.

“En algunos casos, la finalidad de la educación alcanzó definiciones como aquella de que el alumno debiera llegar a desarrollar todas sus potencialidades; la cual, resulta enormemente idealista, ya que es imposible formar a <<todas>>, y además, pareciera que tales potencialidades serían reconocibles, a posteriori, sólo a partir de aquellas que se cumplieron.”¹⁶³

¹⁶¹ Abbagnano, Nicola: “Historia de la Pedagogía”, Fondo de Cultura Económica, México, 1987, p. 11.

¹⁶² IDEM.

¹⁶³ Follari, Roberto: “Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico”, Lugar Editorial, Argentina, 1997. p. 11.

De lo anterior, podemos inferir que, desde que existen las prácticas docentes, su principal finalidad ha sido: adaptar a los educandos a las reglas sociales establecidas y el dominio de ciertas habilidades (ahora competencias) consideradas indispensables para desenvolverse socialmente en un momento dado.

En voz de Follari: “atendamos a los sujetos, para que éstos hagan de una manera más adecuada aquello que unidireccionalmente nos parece necesario que hagan”¹⁶⁴

Y éste es, precisamente, el principal problema de la educación escolarizada: la mayoría de las veces, (a excepción de los teóricos de la escuela nueva¹⁶⁵), la educación ha sido pensada desde fuera del sujeto que se pretende educar, es decir, la meta de la escuela es preparar a los niños y adolescentes para la sociedad establecida por los adultos, así, las prácticas docentes, tienen por encargo, “darle la forma pre-concebida” a los educandos.

Entonces, podemos afirmar con Follari que: “La educación escolarizada es, como bien lo han enfatizado las teorías reproducionistas, un modo de contribuir a mantener las relaciones sociales, tal cual las sostienen los sectores y clases dominantes. Y es a la vez un mecanismo de reproducción de lo social que garantiza la continuidad histórica que permite que exista lo social”¹⁶⁶

Siendo así, vale la pena decir, que muchas veces el educando asiste a la escuela porque existe en él un deseo de saber, sin embargo, cuando el deseo de saber del educando se enfrenta a la tendencia normalizadora del docente, surge el malestar en el alumno, ante un profesor que no le reconoce su deseo y que intenta, por el contrario, imponerle un saber ajeno.

¹⁶⁴ IDEM.

¹⁶⁵ Los diversos teóricos pertenecientes a esta corriente, establecieron a principios del siglo pasado que el acto educativo tenía como premisa el reconocimiento de que el sujeto no es una tabla rasa, y que hay que partir de sus propias y específicas condiciones y necesidades; sin embargo, al final, aun partiendo de sus condiciones y necesidades, se sigue pretendiendo “formar” al sujeto de acuerdo a la imagen que haya impuesto la moral en turno.

¹⁶⁶ Follari, Op. Cit. p. 14

Así, tenemos que: por un lado, el síndrome¹⁶⁷ del docente es querer ayudar, pues existe en él un deseo narcisista de convertirse en salvador, por otro lado, el alumno, no quiere que el docente lo salve, pues dicha salvación implicaría una deuda y el adolescente no quiere deberle nada a un profesor, que lo niega, que está del lado de la moral y que en realidad va tras su propio deseo.

Dice Mannoni: “en la enseñanza, el deseo de saber del alumno se enfrenta con el deseo del maestro de que el alumno sepa, anulando de esta forma lo que válidamente podría sostener el deseo del alumno”¹⁶⁸

Entonces, aunque se re-conoce que existen excepciones, se tiene que, cuando pre-domina en el imago del docente la fuerte manía por enseñar, ésta generalmente, obtusa el deseo del alumno por aprender, es decir, en el acto de educar, al enfrentarse el deseo del alumno al deseo del docente, comúnmente, el alumno se ve obligado a renunciar a su deseo, cuando así sucede, el acto educativo conduce inevitablemente al alumno hacia una neurosis y, por ende, a una aversión hacia la escuela.

Señala Bernfeld: “el educador se encuentra situado frente a dos niños, el niño que él debe educar y el niño reprimido en él mismo. Y lo único que puede hacer es tratar al primero según la vivencia que ha tenido el segundo”¹⁶⁹

Entonces, en primer lugar, el docente, ve en el alumno al niño que fue él, y al tratar de salvar al alumno, en realidad está tratando de salvarse a sí mismo en su niñez, por ello se dice que va tras su propio deseo, pues, reproduce la forma en que él fue tratado o trata al alumno de la forma en que a él le hubiese agradado ser tratado, siempre a partir del niño reprimido en él mismo.

En segundo lugar, el alumno construye la imagen del docente, desde la relación que con respecto a su padre y su madre se constituyó en su estructura psíquica, desde la infancia, de este modo, aunque los alumnos saben que el

¹⁶⁷ Aunque el término se refiere en medicina al conjunto de síntomas característicos de una enfermedad, aquí se utiliza para enunciar por analogía, el conjunto de síntomas que caracterizan el hacer del docente enfocados hacia una “misión redentora” lo cual, se considera una perversión.

¹⁶⁸ Gerber, Daniel: “Malestar en la cultura, malestar en la educación, educación en le malestar”. Revista del Colegio de Bachilleres No. 15. México 1982. p. 25.

¹⁶⁹ Serrano C., José Antonio: “El campo Pedagógico Ilusión, Institución e Investigación” Cuadernos de la ENEP Aragón, No. 56, México 1990. p. 105.

docente no es ninguno de los miembros parentales (el padre o la madre) perciben en él dichos imagos, desde el inconsciente.

Así las cosas, se puede afirmar que la relación docente-alumno se encuentra matizada por fantasmas y deseos inconscientes, dicho fenómeno fue nombrado por Freud como: “transferencia”, al respecto dice Anny Cordié: “ existe un proceso de reviviscencia de afectos inconscientes producidos en el marco de la relación docente-alumno; el docente, quien sustituye a los imagos originales, pasa a ser soporte de los fantasmas, los deseos y el amor del alumno, dicho proceso lleva por nombre transferencia”¹⁷⁰

Entonces, es importante tener presente que existen en el alumno, dos concepciones de lo que es un docente: una dada por su noción consciente de lo que es un profesor, y otra compuesta por copias de tendencias y todas sus fantasías inconscientes.

De tal suerte, Freud concluye que “la transferencia es el desplazamiento de sentimientos, emociones y fantasías, hacia una persona del presente, producto de un desplazamiento de re-acciones originadas con respecto a personas significativas en la temprana infancia”¹⁷¹

Es decir, en la primera infancia se establecen determinadas relaciones del niño, con la figura paterna, con la figura materna y con la figura de los hermanos, no importando que se carezca físicamente de alguno de ellos, pues, incluso en la ausencia se construyen dichas relaciones en el imaginario, completando dichas imágenes, aquellos que se encuentran cerca y que de algún modo, sustituyen la función mencionada: abuelos, tíos, primos,... así, en la transferencia se desplazan las emociones, deseos, fantasías y sentimientos que se depositaron en las relaciones primarias, hacia personas del presente.

Se puede deducir así, que el fenómeno de la transferencia, si bien es descubierto por el psicoanálisis, también lo es, que se hace presente en toda relación docente-alumno.

¹⁷⁰ Cordié, Anny: “El malestar en el docente”, Nueva visión, Buenos Aires, 1998. p. 251

¹⁷¹ Ramos, Guadalupe: “La transferencia en la relación maestro-alumno”, Tesis de licenciatura, ENEP Aragón, México 1997. p. 7.

Ya que: “El otro detenta lo que el sujeto no tiene a su disposición, lo que le falta. Ese objeto puede adoptar múltiples figuras, siendo las más preponderantes el saber y el poder. El otro detenta un saber que el sujeto ignora; ahora bien, detentar un saber en exclusividad implica una posición de poder y de dominación sobre el otro.

La confrontación con su impotencia y su in-completud es el principal motivo por el que el hombre habrá de buscar siempre un gran Otro al que le atribuirá las virtudes del conocimiento y un poder reparador y unificador.”¹⁷²

Así, el alumno, supone que el docente detenta un saber que el ignora, y le delega un poder sobre su persona el tiempo que permanece en la institución escolar.

Es importante aclarar que en el amor de transferencia se manifiesta, **inconscientemente**, una <disparidad subjetiva>¹⁷³, algo más que una simple asimetría entre los dos sujetos, es decir, en una relación transferencial, un sujeto coloca al otro en el lugar del saber: <el sujeto supuesto saber> sobre sus deseos, sus ideas y pensamientos, admira a dicho sujeto, cree en sus teorías, poniéndolo en el lugar del absoluto ideal, los dos sujetos no se perciben como iguales, pues se presenta en dicha relación una asimetría:

- amante-amado
- sujeto deseante- objeto de deseo
- falta- objeto
- deseo de saber-sujeto supuesto saber.

En la metáfora del amor, por ejemplo, se lleva a cabo un intercambio de posiciones, se establece una relación intersubjetiva y se ignora la naturaleza de la falta; en el amor de transferencia, la posición de sujeto deseante y de objeto de deseo está bien definida y permanece, mientras el docente se mantenga como <ideal del yo> (lo que el alumno no es; pero quiere ser).

¹⁷² Cordié, Op. Cit. p. 253.

¹⁷³ Según Lacan la simetría subjetiva se refiere a que la posición de los dos sujetos en presencia no es de ningún modo equivalente.

Así, si el docente seduce a través de los sentidos, de su imagen, de su voz, de su palabra y de su carisma (su ser, su vocación), se produce entonces en el alumno el <ideal de yo>¹⁷⁴, dice Freud: “La producción de un ideal eleva las exigencias del yo y favorece la represión”¹⁷⁵

Y cómo el conocimiento pasa siempre por la palabra del otro, entonces, el motor para que un sujeto aprenda cualquier saber, es la transferencia, pues, primero es la transferencia y luego el objeto, en otros términos, para que la construcción de saberes por parte del alumno sea posible, se hace indispensable, que exista primero, el desplazamiento de afectos hacia el docente y luego, dicha construcción sólo es posible que se lleve a cabo sobre aquellos saberes que sean objeto de pasión del docente, pues el alumno puede aprender del profesor, si y sólo si, lo ha colocado en el lugar del sujeto supuesto saber, y aprenderá sólo aquello que es objeto de deseo del profesor, ya que la transmisión sólo puede darse de inconsciente a inconsciente.

Para ilustrar lo anterior, digamos que: un alumno que ha idealizado a un docente, es más probable que adopte de su mentor: la pasión por el deporte, la música, las películas..., a que acepte los conocimientos que el primero quiere transmitirle, pues dicha transmisión no la pueden controlar ni el docente, ni el alumno, y se posibilitará sólo si el docente se encuentra “encantado” y profundamente apasionado por aquel saber que pretende transmitir.

Aunado a lo anterior, se tiene que: la relación docente-alumno favorece las implicaciones imaginarias, pues cuando el docente ignora la naturaleza y las consecuencias de la transferencia de que es objeto, concede a dicha relación demasiada realidad.

“La mayoría de los docentes tienen conciencia de los movimientos afectivos que suscitan en sus alumnos, pero casi siempre los interpretan como dirigidos directamente a su persona y a su manera de enseñar”¹⁷⁶

¹⁷⁴ Según Freud, el ideal del yo es una referencia al orden simbólico, es una instancia que se separa del yo y tiene como funciones: la observación de sí, la conciencia moral y el ejercicio de la principal influencia de la represión.

¹⁷⁵ Freud, S. “Introducción al Narcisismo”, Amorrortu, Obras Completas, Vol. XIV, p. 67.

¹⁷⁶ Cordié, Op. Cit. p. 275.

Así, cuando el docente interpreta los movimientos afectivos que se suscitan en los alumnos, como dirigidos directamente a su persona, cuando el amor de transferencia adquiere excesiva importancia en la relación docente-alumno se genera, entonces, el lado opuesto de la transferencia, a saber, la contra-transferencia.

Por lo tanto, el docente que manifiesta tanto una agresividad como un excesivo interés por el alumno, cae en la trampa de reaccionar ante sus educandos, según sus emociones y temperamento, pues aunque las motivaciones se le ocultan, es obvio que esta desplazando sus afectos (positivos o negativos) acerca de alguna imagen infantil, ya sea la de sí mismo, la de sus hijos o alguna otra imagen infantil muy cercana.

Así, en la docencia, la contra-transferencia es el conjunto de respuestas que da el docente a las manifestaciones de transferencia del alumno, es decir, representa los afectos negativos del docente hacia el alumno, y la agresividad que se siente perturba, obviamente, las de por sí, escasas posibilidades de aprendizaje.

De tal suerte, la contra-transferencia se inicia cuando el docente no escucha las demandas de sus alumnos, por lo tanto, la contra-transferencia es el resultado de una incompetencia por parte del docente, quien, además, a menudo coloca al alumno en el papel de alguna figura que le molesta o le incomoda.

De este modo, muchos docentes, suelen identificarse como la ley, como dictadores que someten el deseo de los alumnos a su voluntad, así, la noción de autoridad, que hace referencia a estar sujeto a una ley, se torna en autoritarismo donde el docente se identifica a sí mismo como la ley, ignorando que mientras más dura es una ley, más invita a transgredirla.

Por ello, los efectos que esto causa en los alumnos, generalmente es la trasgresión, el rebelarse contra la intención de sometimiento, las consecuencias: alumnos que manifiestan: “problemas de conducta” y “problemas de aprendizaje”, a pesar de que unos continúen idealizando a dicho docente.

Por si lo anterior fuese poco, desde la docencia se pretende enseñar, contenidos que son intransferibles, como ejemplo podemos mencionar: el arte y la

jerarquización de valores, si tomamos en cuenta que la sensibilidad y la escala de valores son subjetivas, resulta evidente que: ¡no se pueden transmitir!

En este sentido, podemos afirmar que la construcción de saberes es posible, si y sólo si, el que transmite no intenta controlar dicha construcción, así, se hace menester, en primera instancia, que exista la pasión en el docente, pues únicamente con ésta condición, el alumno se encuentra en posibilidad de reconocer su falta, puede entonces surgir la pregunta y sólo en ese momento se posibilita la transmisión de saberes.

Sin embargo, la enseñanza se ha concebido desde siempre como un proceso consciente, como una transmisión de conciente a conciente, con cierta intencionalidad, hay la intención de controlar lo transmitido a través de programas, objetivos, métodos...

Así, las cosas, la manía por enseñar, la imposición de la abstracción, la perversión de querer brindar, lo que al otro le falta, termina por obtusar el deseo de aprender de los educandos.

Por lo tanto, para que la construcción de saberes se posibilite, se debe poner en práctica una seducción llevada más allá de la didáctica; sustentada en la innovación y en la re-creación; evitando a toda costa la rutina y la monotonía. Para ello, es indispensable guiarnos empáticamente por las necesidades anímicas de los jóvenes. Pues sólo a través de la comprensión intuitiva se posibilita la neutralización de hábitos perturbadores de aparente carácter irreductible.

Y si bien es cierto que la eterna lucha entre el principio de realidad y el principio del placer, producen permanentemente neurosis en el sujeto, también lo es que la forma en que se ejerza la docencia puede llevar dicha neurosis al límite de la psicosis o por el contrario puede atenuarla y conducirla a su mínima expresión.

Otro aspecto que se ha dejado de lado en el ejercicio de las prácticas docentes es que, la polisemia del mensaje constituye la barrera de lenguaje debido a la metáfora (sustitución de significantes) y a la metonimia (desplazamiento de la literalidad de la palabra). Por tanto se hace menester reconocer que la comunicación es una falacia y que generalmente conduce al

malentendido. Pues definitivamente, la percepción, no es un simple “ver”, detrás de ella está el deseo, vemos lo que queremos ver y escuchamos lo que queremos escuchar, pues a través de la percepción se manifiestan las pulsiones y el deseo.

Así, el alumno puede ver-se y constituye lo que es como estudiante, a través de la mirada del docente y sólo está en posibilidad de construir saberes si el docente le re-conoce su deseo. En este entendido, es importante enunciar una advertencia: “En la docencia un punto indispensable a considerar es la transferencia, con ella todo, sin ella, nada”.

CAPÍTULO TERCERO: “LA DOCENCIA COMO CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA ENTRE LA HOMOGENEIZACIÓN Y LA SUBJETIVACIÓN”

3.1 NECESIDAD DE UNA REVOLUCIÓN INTERNA EN EL IMAGO DEL DOCENTE.

“Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar,..., Así, para sentar las bases de la Escuela Moderna, sólo necesito, tomar lo contrario de lo que viví en mi infancia...”
FRANCISCO FERRER GUARDIA

Al percatarnos que la escuela secundaria se ha constituido como el espacio más problemático del sistema educativo mexicano, se hace menester, reconocer que urge llevar a cabo una transformación de las prácticas docentes, urge hacer las cosas de una forma diferente ha como se ha venido haciendo, para ello se requiere, que los docentes den un giro de 180° a su hacer en el aula.

En este sentido y como ya se vio, las cifras obtenidas desde poco más de 10 años (1995-2006) con respecto a los resultados educativos por organismos nacionales e internacionales, delatan la imposibilidad de educación, que se vive en la escuela secundaria.

Parafraseando a Verónica Mata: “...se puede afirmar que la escuela secundaria en México, es el lugar donde se frustran, donde se rompen, donde se hacen añicos los sueños de educación de los adolescentes”¹⁷⁷

A modo de ejemplo, podemos mencionar que en México, de aproximadamente 100 alumnos que ingresan a la educación primaria, sólo uno llega a licenciatura. Presentándose el mayor índice de deserción en la escuela secundaria.

Siendo así y a partir de lo visto en los capítulos anteriores, es inobjetable que existe cierta intencionalidad por parte de quienes dictan las políticas

¹⁷⁷ “El hacer del docente en la escuela secundaria en México”, conferencia impartida a los docentes de la Esc. Sec. Of. 0576 “Francisco Villa”, ubicada en el municipio de Chimalhuacán, estado de México, noviembre 30, 2005.

educativas, la cual va encaminada a homogeneizar a los principales actores escolares: alumnos y docentes.

No se puede negar, tampoco, que los saberes, se han fragmentado, desvinculado y descontextualizado, que los conocimientos que transmite la educación secundaria en México se multiplican y subdividen y la forma en que se imparten trae consigo que resulte abrumadora y carezca de interés para los educandos.

Es obvio, también, que la escuela se ha visto terriblemente rebasada por una educación paralela no escolarizada, impuesta a través de los mass media y que el sentido original de la escuela se ha pervertido.

Resulta evidente, además, que los salarios de los docentes en México, obligan a conseguir, ya sea el doble turno u otro empleo, que con su remuneración contribuya a satisfacer los gastos familiares.

Sin embargo, independientemente de las políticas educativas, independientemente de los bajos salarios de los docentes, e independientemente de la falta de reconocimiento social, el docente, es responsable de lo que sucede al interior del salón de clases, de lo que hace y de lo que no hace, de lo que dice y de lo que no dice, y no puede ubicarse en el papel de víctima, pues cuando así se concibe, delega, ingenuamente, su responsabilidad y si hay alguien implícito en la con-formación de los adolescentes, es precisamente el docente.

Así, reconociendo la responsabilidad del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, vale la pena preguntarnos: ¿Cuál es el sentido del cotidiano hacer de los docentes?

Dice Margarita Gómez Palacios: “Educar ¿para qué? Exige reflexionar acerca de las funciones de la educación, su evolución, su adaptación a los países a las épocas, circunscribirlo a un lugar determinado, ya que los propósitos de la educación varían de acuerdo a las funciones, los tiempos, la concepción política de los gobiernos...”¹⁷⁸

¹⁷⁸ Gómez Palacios Margarita: “Una revisión de la Educación Básica”, en <Educar ¿Para qué?>, Noriega Editores, México 2003, Fernando Solana, Compilador, p. 53. Excelente texto que recoge las ponencias del “III Coloquio Internacional, Educar ¿para qué?” organizado por el Fondo Mexicano para la Educación y el Desarrollo, el 29 y 30 de noviembre de 1999. en el cual desde el enfoque de la pedagogía, la sociología, la

Así, contextualizando la pregunta ¿educar, para qué? en México, a principios del siglo XXI, en la educación secundaria y bajo la influencia del neoliberalismo, tenemos que se educa para la uniformidad, para la productividad y para la competencia internacional en el actual mundo globalizado.

El hecho de tener una educación de este tipo limita de antemano: el interés emancipador, los deseos, el principio heurístico y la subjetivación de generaciones enteras en aras de la homogeneización.

“¿Educación para qué? Nos preguntamos ante millones de niños y niñas que aventuran sus primeros pasos en un jardín de niños; responder a la interrogante resulta casi un atentado a la infinidad de sus posibilidades”¹⁷⁹

Si cualquier respuesta sería casi un atentado, la homogeneización es en efecto un atentado que aterroriza al imaginar los millones de niños y niñas que han desfilado a través de la educación básica en México, “formándose” unidimensionalmente.

Al respecto afirma Marcuse: “El hombre ha sido reducido a una sola dimensión, alienado en una sociedad que no conoce otros valores que el dinero, las cosas materiales, el poder y la eficacia de la técnica, y la productividad. Pero esta productividad se transforma en destrucción de la naturaleza y del hombre mismo, como parte de ella, derroche de materias primas, de fuerzas de trabajo, envenenamiento del aire, del agua, grosería, violencia, ostentación desvergonzada... y así, la sociedad del consumo se caracteriza a la vez por la producción y la destrucción”.¹⁸⁰

En la cita anterior, el vocablo unidimensional hace alusión al hecho de que el grado de libertad de dirigirse en varias o en distintas direcciones se ha coartado y limitado a una sola dirección: la reducción del ser humano a un mero generador

prospectiva, la cultura y los medios de comunicación, especialistas nacionales y extranjeros, reflexionaron, compartieron ideas y aportaron interesantes propuestas ante la pregunta generadora y perturbadora “Educar ¿Para qué?...”

¹⁷⁹ Latapí S. Pablo, “Educar ¿Para qué?”, Op. Cit. p. 50.

¹⁸⁰ Marcuse, Herbert, “El hombre unidimensional”, Ed. Ariel, México, 2000. Excelente texto donde Marcuse evidencia como la clase dominante a través del sistema capitalista y haciendo uso de la Psicología y la Sociología a través de una propaganda y publicidad avasalladoras se ha encargado de crear necesidades, alienando a la clase desposeída.

de riqueza y a un consumidor voraz, sobredimensionando, además, el valor de <la eficacia de la nueva técnica>

Además, cuando se hace alusión al valor del dinero, el poder y la productividad, estamos ya ante una suerte de <racionalidad técnica> impuesta por los poseedores del capital y reforzada a través del diseño de los planes y programas de estudio para los distintos niveles educativos, principalmente, los de educación básica los cuales tienen como meta la homogeneización de los estudiantes.

A decir de Abbagnano la homogeneidad es: “La relación entre cosas que pertenecen al mismo género, que tienen la misma composición, que tienen entre sí partes similares, o sea, que se corresponden en sus términos. Kant denominó <principio de la homogeneidad> a la regla de la razón que intenta buscar unificaciones conceptuales cada vez más extensas...”¹⁸¹

La homogeneidad en un principio consistió en observar las cosas para agrupar en géneros aquellas que tuviesen características similares, posteriormente, se buscó hacer coincidir la mayor cantidad de cosas, buscando siempre, por lo menos alguna coincidencia; sin embargo, en el presente, la homogeneidad ya no se refiere a las cosas; sino a los seres humanos, quienes han sido cosificados y ni siquiera se busca que tengan características similares, lo que se pretende es algo más perverso: ¡formar seres humanos con los mismos deseos, con las mismas aspiraciones, con las mismas metas en la vida!

Con relación a esto enuncia Zemelman: “Esa es la empresa de ahora: la homogeneización. Primero económica. Pero para que sea homogeneización hegemónica, que permita que (la) reproducción gigantesca del capital se consolide, requiere que se legitime. Y la legitimación de ese gran capital, de ese sistema que hoy día se nos impone como consecuencia de leyes económicas a lo largo del curso, requiere, también, de cambios culturales, requiere que la gente piense igual, requiere que la gente tenga las mismas ambiciones, requiere que la gente consuma lo mismo [...] Donde todos consuman lo mismo, donde todos quieran lo mismo, donde todos vean la misma propaganda, donde todos escuchen

¹⁸¹ Abbagnano, Nicola: “Diccionario de Filosofía”, F.C.E., p. 626.

el mismo discurso televisivo y donde todo mundo tenga como referencia al mismo individuo que ve como ídolo en la televisión, el mismo banco [...] lo que se busca es una minimización del ser humano”¹⁸²

Nos encontramos entonces ante un discurso <racional> que ha sido creado para fundar una nueva jerarquización de valores: el dinero, la posesión de objetos materiales, la búsqueda del poder, el afán por la productividad,... No es casual que en la actualidad todos vayan tras un empleo bien remunerado, un buen auto, una buena casa, los electrodomésticos y los aparatos electrónicos con la tecnología más moderna,...

Del mismo modo, la docencia ha recibido una herencia generacional de valores, los cuales, se aceptan por que ya están dados, y ya han sido validados y legitimados, desafortunadamente, las más de las veces, no se re-flexionan, no se critican, simplemente se sobrevalora la jerarquización de valores heredada y se pone en práctica sin cuestionar su origen, ni su vigencia en el presente.

Reconociendo la tendencia a la homogeneización de los niños y adolescentes por parte de las actuales políticas educativas, se precisa que la escuela secundaria se conciba como factor de cambio y no de reproducción de lo establecido, parafraseando a Ferrer Guardia en voz de Meneses, se puede decir que: “...ante lo actual, ante el movimiento que implica lo moderno, se precisa colocar al estudiante en un papel activo, no una pasividad disfrazada de movimiento; sino un movimiento que pro-venga de la interioridad, es decir, lo que se requiere para educar es propiciar una revolución interna (formación) en las personas; es decir, provocar una transformación radical de las estructuras ideológicas de los educandos y si no se propicia una revolución interna, se esta ante una apariencia de la educación”¹⁸³

Cuan importante resulta distinguir que existen por lo menos, dos posibilidades en el accionar de los docentes, cuan urgente es darse cuenta que, a pesar de las imposiciones del discurso hegemónico, se puede propiciar una

¹⁸² Cita tomada de: “Formación Pedagógica: la docencia y el presente”, Gerardo Meneses Díaz, Ed. Lucerna Diogenis, pp. 13-14.

¹⁸³ “La docencia en el presente”, conferencia presentada a los profesores de la Escuela Secundaria oficial 0576 “Francisco Villa” en enero de 2003.

revolución interna que permita re-flexionar las necesidades creadas y transgredir los valores impuestos...

Afirma Antonio Alonso “se educa para cambiar y quien recibe educación se constituye en otro, muta, deja de ser quien era convirtiéndose en alguien distinto. La transformación implica adquirir una forma diferente”¹⁸⁴

Tomando en cuenta la cita anterior, sabemos que es posible educar para reproducir lo establecido o para cuestionarlo; para seguir paradigmas o para romperlos; para la mismidad o para la alteridad; para el sometimiento o para provocar una revolución interna, para la homogeneización o para la subjetivación.

Dice Latapí: “...cada generación hereda una cultura de la anterior, se apropia de ella, la renueva, la recrea y la transmite a la siguiente; de tal modo que las culturas son en esencia dinámicas y cambiantes”.¹⁸⁵

A eso hace alusión la revolución interna, esa es la apuesta, docentes que posibiliten la reflexión, la crítica de los valores dados, la duda de lo establecido, el cuestionamiento de lo aceptado. En otros términos: Educar para la libertad, para la autonomía, para la independencia, para la convivencia en pluralidad, para la responsabilidad, para la ética...

Dice Ferrer Guardia: “Educar equivale actualmente a domar, adiestrar, domesticar,..., para hacer las bases de la escuela moderna no tengo más que tomar lo contrario de lo que viví en mi infancia”¹⁸⁶

Se puede afirmar que la idea de Ferrer es que la mayoría de las docencias. (Del control, de la vigilancia, del sometimiento...) han partido desde fuera del alumno, es decir, la idea ha sido que el mundo es perfecto, que el mundo esta bien y hay que hacer lo posible y hasta lo imposible por adaptar a los alumnos a dicho mundo, por lo tanto se vuelve menester una docencia que parta desde lo opuesto a lo tradicional, que parta desde el alumno,...

¹⁸⁴ Antonio Alonso, “Educar ¿Para qué?, Op Cit. p. 33.

¹⁸⁵ Latapi S., Pablo, Op. Cit. p. 49.

¹⁸⁶ Ferrer G. Francisco: “La Escuela Moderna”, Tusquets, Barcelona, 2002, p. 9., Ferrer Guardia es un pedagogo español muy peculiar, rara vez se habla de él, y aparece justamente como un gran desconocido, dice Meneses: la hipótesis es que algunos personajes son ignorados y no se les pone mucha atención porque son muy peligrosos: es decir, denuncian el conjunto de errores que cometemos los docentes, invitan a la imaginación para intentar cambiar las prácticas escolares

Siendo así, en la escuela, tradicionalmente, la intención del docente es que el alumno asimile todo lo ajeno a sí mismo, es decir, son importantes: el tiempo, la puntualidad, la vestimenta, las normas, los valores impuestos, la cultura y el mundo adulto y se piensa que lo que se le va a dar al alumno está muy bien, que está perfecto.

Al pensar así, no se toma en cuenta, para nada, el mundo del educando, en secundaria, casi ningún docente pone atención a lo que es ser adolescente, es decir, lo importante es, otra vez, lo ajeno a los jóvenes: el uniforme, la credencial, el arreglo del cabello, el tiempo, la puntualidad..., y entonces, si el adolescente se somete a tales requerimientos es considerado un buen alumno, si por el contrario, se rebela a dicho sometimiento, se le considera un mal alumno.

Ante lo anterior, se hace menester dar un giro radical en las prácticas escolares, pues los docentes precisan, urgentemente, de una revolución interna con respecto a la imagen que de los adolescentes se tiene.

Sin embargo, dicha necesidad enfrenta un obstáculo, un gran obstáculo, dice Meneses: "... paradójicamente, a la imperiosa necesidad de vivir una revolución interna por parte de los educandos, se opone el miedo del docente a vivir revoluciones internas. ¡Qué terrible!, unos chicos que precisan vivir una revolución interna y unos docentes que se resisten a vivir cualquier tipo de revolución interna, pues hay algo en el docente que tiende a tornarlo reaccionario y ese algo es la resistencia al cambio"¹⁸⁷

Si nos preguntamos por qué el docente opone resistencia a vivir revoluciones internas, podemos contestar que, desde siempre, el docente ha detentado cierto poder sobre los alumnos y como se resiste a perderlo, no quiere que nada cambie.

Contrariamente a estos grupos, se encuentran los grupos de aquellos docentes que siempre elaboran propuestas que intentan que las cosas se muevan y cambien.

¹⁸⁷ "La docencia en el presente", conferencia presentada a los profesores de la Escuela Secundaria oficial 0576 "Francisco Villa" en enero de 2003.

Así, los grupos progresistas tratan de que la sociedad pueda mejorar y se caracterizan por hacer propuestas, desafortunadamente, los docentes, quienes constituyeron durante un buen tiempo el grupo de los progresistas, fueron transformados poco a poco, en grupos de reacción.

Podemos afirmar con Gerardo Meneses que: "... la transformación de los docentes en grupos reaccionarios sólo ha sido posible a través de varios mecanismos, de entre los más importantes podemos mencionar los siguientes:

- Al docente se le ha descapitalizado el conocimiento, es decir, se le ha separado de la posibilidad de construir saberes y de la posibilidad de llevar a cabo investigación.
- Se le ha convertido en un burócrata, o sea, alguien que devenga un salario por cumplir un horario, que en la medida que va cumpliendo con sus actividades va librando su compromiso con el estado.
- En ese mismo sentido, se le ha programado para estar más pre-ocupado por cumplir con todos los requerimientos administrativos: listas de asistencia, asignación de calificaciones, distribución del plan anual, avances programáticos, resultados de exámenes... que ocuparse por lo que está sucediendo con sus alumnos.
- Además, al docente se le ha quitado el poder social que tuvo en antaño, para retribuirlo se le ha conferido demasiado poder en el aula, a sabiendas que cuando a alguien se le quita el poder social y se le da mucho poder en un breve espacio, es casi inevitable que dicho sujeto se convierta en un tirano.
- Se le ha obligado a simular, pues aunque el docente sólo organiza los tiempos destinados a la enseñanza, simula que prepara sus clases; aunque no termine el plan anual simula que si lo hizo, aunque algún docente no asista durante todo un bimestre, se les asigna una calificación a los educandos,..."¹⁸⁸

¹⁸⁸ IDEM.

Como ninguna de las condiciones anteriores exigen que el docente tenga una formación pedagógica reflexiva, actualmente, el docente ha extraviado el capital intelectual, pues ya no lee, ya no adquiere textos, según un estudio reciente, en México, los profesionistas que menos libros adquieren son los docentes, pues para ser capacitador, para vigilar y para controlar, no se necesita leer.

Así, lo sepa o no, el docente ha sido programado y condicionado para que no lea, para que desprecie la teoría y para se convierta simplemente en un operario, en un aplicador de técnicas buscando producir el buen alumno, los mass media han conformado permanentemente las imágenes del buen alumno, como el sujeto callado, sometido, controlado y en busca siempre de la felicidad y la del buen docente, como el sujeto ideal, una suerte de Mesías, sometido al cumplimiento, a la puntualidad, al sacrificio, y a la búsqueda de la felicidad de sus alumnos... ello se debe a que nuestro actuar esta sujetado por los significantes que se han estructurado en nuestro inconsciente.

Así, como la docencia se encuentra atravesada por los mitos del saber y la justicia, el docente cree que sabe, desde siempre, lo que tiene que hacer, y determina tanto su hacer como el desempeño de los educandos, a partir de imágenes pre-concebidas, sin preguntarse ¿Cómo se insertaron en él, las imágenes del buen alumno y del buen docente?; ¿cómo las construyó?; ¿cómo se llevaron a cabo dichos registros imaginarios?, en este sentido, el docente, tampoco se ha preguntado, si las imágenes que se han perseguido, tan fervorosamente, durante muchos años tienen un argumento ético

¿Es tan difícil percatarse que el alumno que obtiene un 10 de calificación, generalmente, lo consigue porque cumplió fielmente con todas las reglas y requerimientos del docente?, desde esta perspectiva, un 10 no implica ¡de ningún modo sabiduría!; sino sometimiento a la regla y/o simulación, pues el alumno, también ha aprendido a simular, a decir lo que el docente quiere escuchar, a comportarse como el docente desea que se comporte, con dicha simulación obtiene un 10 y si somos honestos, podemos hablar aquí del fracaso del docente.

Pues pareciera que esa es la meta, que los alumnos aprendan a simular y/o a someterse, pues cuando el alumno simula o se somete a quien represente la autoridad, tiene como premio el buen trato y el 10 de calificación, por el contrario, si el alumno se rebela contra el sometimiento y no le interesa simular será castigado con un reporte, con un 5 y con el mal-trato. ¡¡El tan criticado conductismo en su máxima expresión: estímulo-respuesta, reforzamiento-respuesta!!

Así las cosas, hay más necesidad de los alumnos por vivir una revolución interna que del docente por abrirse a como el mundo va cambiando. De ahí la importancia de la formación docente.

Hay un hecho ineludible, para provocar revoluciones internas, hay que llevar a cabo la propia revolución interna, ¡nada de que el docente ya esta formado y quienes requieren formación son los alumnos!, pues no se puede dar lo que no se tiene.

En este entendido, para llevar a cabo una revolución interna por parte del docente, se hace menester saber, ¿qué es aquello que se pretende revolucionar?; ¿cómo se instituyó? Y ¿hacia que sentido se pretende dirigir el movimiento?

Así pues, como punto de partida se intentará esclarecer la noción de lo que se ha dado en llamar “escuela tradicional” ya que se considera que en dicha acepción se encuentra el origen de muchos de los vicios y mitos que perduran en el imago del docente.

Dice Trilla: “la escuela que ha estado más presente en la realidad educativa del siglo XX ha sido la llamada <<tradicional>>. En algún sentido ocurrió lo mismo en el siglo XIX, en el XVIII, en el XVII y en todos los anteriores, ..., la mayor parte de la realidad educativa funciona siempre a base de costumbres, hábitos, rutinas y prácticas heredadas”¹⁸⁹

La escuela tradicional es, entonces, aquella en la cual, ya todo está dado, quienes detentan el poder deciden lo que el educando debe saber, no se permite que los alumnos discutan sobre lo que les gustaría aprender y las actividades que

¹⁸⁹ Trilla, Jaume: “La aborrecida escuela”, Alertes, Barcelona, 2002, p. 19.

realizan, generalmente, son tediosas, inútiles y ajenas al educando, con ello, el alumno se va haciendo poco a poco extraño a sí mismo...

Así, aunque la escuela tradicional del siglo XX no fue la misma que la del siglo XIX, XVIII o XVII, existen algunas características que matizan dicha escuela, las cuales han permanecido y continúan determinando, de algún modo, el hacer de los docentes en la escuela, de entre principales características, podemos destacar las siguientes:

Autoritarismo.

Originalmente, el termino autoridad, se refiere a la representación que tiene una persona sobre un grupo, siempre y cuando sean los miembros del grupo quienes depositen en él la dirección y conducción del mismo, comúnmente, los grupos delegan el poder en aquel individuo que más sabe, por ejemplo, tenemos el caso de un alumno de licenciatura que se quejaba de la forma de asignar calificaciones por parte del un docente, cuando se le cuestiono acerca de porque no se inscribía con otro docente, replicó, “no, es que este maestro es el único con quien puedes aprender algo, de hecho es con quien más alumnos se inscriben”, este es un claro ejemplo del sentido de autoridad, los alumnos se inscriben con dicho docente por que lo consideran una autoridad en la asignatura que imparte y al hacerlo le confieren el poder sobre el grupo.

En la escuela secundaria sucede algo bien distinto, pues los alumnos no tienen posibilidad de elegir al docente y es el docente mismo quien se concibe como la autoridad máxima en el salón de clases, y en función de esa autoridad que le confiere su cargo y en la creencia de que su razón de ser es dominar o controlar al grupo, trata de hacerlo mediante frases que van desde “guarden silencio”, hasta “¡cállate, a quien le pediste permiso para hablar!”, ¡siéntate, quien te dio permiso de pararte!. el docente es quien impone <su razón> en todo, en este sentido, la escuela se asemeja en mucho a una cárcel o a un cuartel militar, de hecho, en un estudio¹⁹⁰ realizado acerca de las profesiones que ejercen mayor

¹⁹⁰ Dicho estudio fue presentado en el Programa “Lamoglia y la familia”, en la estación Radio Formula 660 A.M., el estudio se llevo a cabo en el área metropolitana a través de entrevistas dirigidas, aplicadas a diferentes sectores de la población.

autoritarismo, los docentes quedaron en tercer lugar, sólo después de los militares y los policías.

Dogmatismo.

Mientras un dogma se refiere a un conjunto de afirmaciones que fundamentan e integran el credo de una religión o sistema, los cuales son tenidos como verdades absolutas, el dogmatismo se refiere a una actitud de no plantearse el origen o el sentido de aquello que se profesa, presuponiendo que aquellos conocimientos que han sido decretados con anterioridad son inapelables,...

Así, el común de los docentes, pretende que los conocimientos que él imparte sean tenidos como verdades absolutas. Lo que él dice es la verdad y no se discute, no abre la posibilidad para la crítica, por tanto, no se investiga si es o no cierto, no hay lugar para alguna apelación, no se duda, no se razona, el conocimiento se impone por que sí, dejando de lado que no es lo mismo una supuesta verdad con bases y argumentos a otra reducida a relaciones técnicas y/o pragmáticas.

Mecanicismo.

“La historia era una serie de hechos sin relación alguna unos con otros ¡las fechas y los trucos mnemotécnicos!,..., Flip, que enseñaba historia, se chiflaba por esas cosas, recuerdo verdaderas orgías de fechas y a los chicos más listos saltando de sus asientos impacientes porque se les preguntase y poder gritar las respuestas exactas, sin sentir, al mismo tiempo, ni el menor interés por los acontecimientos que se citaban”¹⁹¹

El sentido de mecanicismo, se refiere a las actividades que se hacen sin pensar, que se repiten y se repiten muchas veces, con la finalidad de que el educando memorice todos los conocimientos que se le imparten, aunque no comprenda el sentido de nada: datos, palabras, fechas, normas, definiciones, nombres,... si a ello le agregamos que lo que enseña la escuela no responde a las

¹⁹¹ Trilla, Op. Cit., p. 26

necesidades de los educandos, es obvio, entonces, por que los educandos no aprenden todos los conocimientos que la escuela pretende enseñar.

Dice Sánchez Andraka: “Cuando el maestro preguntaba: ¿Qué es biología?, yo contestaba de corrido <Biología es la ciencia que estudia los fenómenos que acaecen en los seres vivos>, mis rápidas respuestas siempre entusiasaban al maestro y causaban la admiración de mis compañeros. Yo no sabía que era <fenómenos>, ni que significaba acaecer. Nunca me preocupe por preguntarlo, el maestro no se preocupaba por decirlo. Entender no era necesario. Lo importante era contestar como en el catecismo”¹⁹²

Verbalismo.

El verbalismo se refiere al abuso en el recurso de la expresión oral por parte de los docentes a través de la exposición de temas, de dictar conceptos, mientras los alumnos callan y escuchan... en general, aunque en la actualidad están más de moda las <técnicas> que pretenden generar una <dinámica> dentro del grupo; y el trabajo por equipos como organización del tiempo, finalmente, se puede afirmar que no son pocos los docentes que siguen percibiendo al alumno como una “tabula rasa” sobre la cual hay que imprimir ciertos conocimientos, por tanto al final siempre habla el docente dejando de lado, la participación del alumno en el proceso de su propia subjetivación.

Disciplina.

La disciplina se entiende, en la docencia, como un conjunto de reglas morales que tiene como finalidad mantener el orden entre los alumnos, generalmente, la disciplina en nuestras escuelas se impone en base al miedo, los maestros amenazan y los educandos temen ser castigados y reportados (con las autoridades del plantel o con sus padres), suspendidos, reprobados e incluso expulsados.

¹⁹² Sánchez Andraka, Juan: “Un mexicano más”, Ed. Proculmex, México, 1998. p. 13.

A este respecto Gilles Deleuze dirá “no son solamente los prisioneros los que son tratados como niños; sino los niños como prisioneros”¹⁹³. Y es que realmente se trata a los alumnos con un régimen carcelario: deben traer uniforme, portar una credencial, existen rígidos horarios de entrada, de clases, de receso y de salida, además, hay castigos al que juegue sin permiso, al que proteste, al que desobedezca.

Dice Boarman: “El maestro llevado por una actitud coercitiva, elabora un reglamento y determina las normas y nivel de actuación de cada uno de los integrantes del grupo.”¹⁹⁴

De tal suerte, tenemos que el ejercicio de las tradiciones anteriores, anulan al educando: destruyen su personalidad y su autoestima y asesinan, paulatinamente, su interés por aprender y su creatividad, obligándolo a la simulación y al engaño, haciendo de los alumnos seres pasivos, frustrados y desconfiados.

Por su parte, el docente que labora acorde dicho sistema se encarga de llenar al niño de datos que no le servirán para nada, excepto para justificar su pase al siguiente ciclo escolar.

Dice Duschatsky: “En términos de las instituciones educativas la simbolización que en cada época o contexto realicen los sujetos se edificará sobre ciertos mitos fundantes, pero no se agotará en ellos. Los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas épocas y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentido.

Desde una perspectiva simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos, ni para los mismos sujetos en distintos periodos. La escuela puede, entonces, en <el horizonte de lo posible> articular todo un campo de deseos, aspiraciones e intereses.”¹⁹⁵

Lo anterior permite aclarar que las prácticas docentes, tienen siempre, la posibilidad de transgredir las intenciones y/o prescripciones encomendadas, es

¹⁹³ Foucault, Michael, “Microfísica del Poder”, Siglo XXI, México.

¹⁹⁴ Gill Bent y Boardman, “La disciplina escolar”, Mc. Millan.

¹⁹⁵ Duschatsky, Op Cit. p. 56.

decir, no se encuentran absolutamente determinadas, ni por la tradición, ni por los mitos fundantes, pues cuando se cuestiona la escuela tradicional y se ejecuta una acción re-flexionada, se posibilitan nuevas prácticas.

Afirma Trilla: “Existen factores como la acción consciente y voluntaria de ciertas personas que han puesto en cuestión las formas educativas consuetudinarias, han propuesto nuevas maneras de educar y se han atrevido a ensayarlas. Educadores que no se encontraban a gusto con las tradiciones establecidas o que ya no les parecían las más apropiadas al mundo que estaban viviendo; personalidades, en definitiva, que propusieron y, en su caso, aplicaron pedagogías alternativas”¹⁹⁶

Es reconfortante recordar, que desde siempre han habido pensadores que han llevado a cabo su propia revolución interna, al hacerlo, se han percatado del sometimiento y han sido capaces de descubrir, re-conocer y denunciar las intencionalidad oculta de las prácticas escolares, creando al mismo tiempo, nuevas formas de trabajo...

¹⁹⁶ Trilla, Op. Cit. p. 19.

3.2.- FORMACIÓN DOCENTE EN EL MARCO DE UNA CULTURA PEDAGÓGICA.

“Entiendo la formación pedagógica como hacer de la crítica de la cultura, un estilo de vida, una toma de posición ante todos y cada uno de los sucesos cotidianos,...”

Constantemente, la formación docente presenta la dificultad de ser discernida como actualización o como re-flexión pedagógica.

En este sentido, podemos afirmar, en primer lugar, que la formación docente, entendida como actualización conlleva simplemente un carácter técnico e informativo, o sea, tiene como propósito ofrecer información acerca de nuevas disposiciones, contenidos programáticos, reformas educativas, uso de nuevos materiales didácticos,...

En segundo lugar, la formación docente concebida como apropiación de la teoría pedagógica hace referencia a la incorporación del conjunto de acontecimientos cotidianos, a las prácticas docentes, haciendo de éstas, su objeto de estudio permanente, lo cual obliga a revisarlas, re-flexionarlas y transformarlas continuamente, ya que la esencia de lo pedagógico implica a la formación, entendida como crítica de la cultura, de la cotidianidad, como posibilidad de aprender a leer..., “Cuando hablamos de aprender a leer, en el sentido amplio del vocablo, nos referimos no sólo a aprender a decodificar un texto, sino a leer el mundo, a leer la vida, las personas, la calle, el cielo y por supuesto, la televisión, la radio, el periódico, las revistas. Comprender y analizar lo que se lee sería uno de los grandes fines de la educación básica”¹⁹⁷.

Siendo así, más allá de una actualización que tenga como meta que los docentes dominen los contenidos y los enfoques de los planes y programas de estudio, más allá, de los recursos y/o materiales didácticos que presumiblemente favorecen el desempeño del docente, más allá también, de las teorías psicológicas que pretenden encuadrar los procesos de desarrollo psíquico, biológico y evolutivo de los educandos para fincar sobre ellos los procesos de

¹⁹⁷ Gómez P., Margarita, Op. Cit. p. 61

enseñanza, mucho más allá de cualesquiera de los planteamientos anteriores, se piensa una formación docente que teniendo como punto de partida la re-flexión pedagógica, tenga como meta llevar a cabo la propia revolución interna, la propia formación pedagógica, la propia subjetivación, las cuales permitan deconstruir las actuales prácticas escolares, instituyendo las innovaciones pedagógicas indispensables que posibiliten, al mismo tiempo, una revolución interna en los educandos.

Asimismo, la cultura pedagógica tiene como argumento la re-flexión en torno al término “formación”, ya que este es, tanto la palabra clave como el objeto de estudio de la pedagogía, como afirma Carrizales: “...la teoría pedagógica ha construido su propia identidad eligiendo el signo <formación>, al que a veces se le ha distinguido de la educación y en otras se le ha identificado con éste”¹⁹⁸

Entonces, si se piensa en una formación docente en el marco de la cultura pedagógica. Se hace menester indagar en torno al significado del término formación, a lo cual afirma Marcela Gómez: “... lo que es claro, es el poco trabajo realizado por los especialistas del campo educativo en relación con la conceptualización de la noción de formación,..., el carácter polisémico del término está marcado por su propia referencia a lo que ordena desde prácticas, procesos, intenciones, condiciones y sujetos particulares,..., la noción de formación circula vinculada sobre todo al espacio público, es decir, al lugar de gestación de lo educativo”¹⁹⁹

Si, el discurso educativo, se encuentra empapado del término formación, sin embargo y paradójicamente, casi ningún docente puede dar cuenta del término y cuando lo hacen, generalmente lo reducen al <desarrollo de las competencias en los alumnos>, al parecer, el problema persiste porque son relativamente pocos los investigadores que se ha encargado de realizar un análisis histórico del mismo, con la intención de precisar su significado.

¹⁹⁸ Carrizales, César: “Estética de la formación”, en *Arte y Pedagogía*, Lucerna, Diogenis, México, 1998. p. 6.

¹⁹⁹ Gómez, Marcela: “Formación de sujetos y Configuraciones epistémico-pedagógicas”, en “*Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate*”, Guadalupe Valencia, Enrique de la Garza y Hugo Zemelman (coordinadores), Plaza y Valdéz editores, México, 2003. pp. 80-81.

Dice Ángel Díaz Barriga, en voz de Gerardo Meneses: “ aunque es muy fácil hablar y utilizar el término formación, a la vez, es muy complicado, y prácticamente imposible, precisar que queremos decir con él,..., formación es un término usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo. Se utiliza para referir a lo que se promueve en el alumno (formación escolar); a lo que se pretende establecer a los profesores (formación de profesores); también se emplea con lo que está vinculado a la investigación (formación en investigación). Existen otros planteamientos en los que el término formación es utilizado y apoyado con adjetivos: formación crítica, formación integral. Estas cuestiones indudablemente reclaman efectuar un análisis más detallado sobre el significado que puede asumir dicho término”²⁰⁰

Si lo que se promueve en el educando es la formación, si la formación es el objetivo de toda educación escolarizada, entonces se precisa, de prescindir de los adjetivos que han acompañado a la formación durante los últimos años y se hace menester investigar en torno a la esencia del mismo, a su autonomía, a lo que significó en un primer momento²⁰¹.

Así, es Indudable que el término *formación* tiene diversas acepciones, dice Abbagnano: “La cultura tiene fundamentalmente, dos sentidos, su sentido antiguo se refiere a la **formación** del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento, corresponde a lo que los griegos denominaban **paideia** y los romanos **humanitas**: la educación del hombre como tal. Su sentido actual se refiere al conjunto de modos de vida creados, aprendidos y transmitidos de una generación a otra...”²⁰².

Entonces, la formación en el marco de una cultura pedagógica, nos remite a la antigua Grecia ya que, de acuerdo con Jaeger, el término formación, tiene su

²⁰⁰ Meneses, Gerardo: “Formación y Teoría pedagógica”, Op. Cit. p. 16.

²⁰¹ Vale la pena aclarar que no se trata aquí de realizar una labor genealógica, ni arqueológica del término, pues en primer lugar, ello rebasaría con mucho un apartado de un capítulo, como lo es en este caso, y en segundo lugar, por que ya existen varios trabajos que llevan a cabo un análisis histórico del mismo o un análisis del problema de la polisemia y ambigüedad actual del término, entre algunos de ellos, podemos sugerir: de Ángel Díaz Barriga: “Investigación, formación y currículo” y “El concepto de formación en la educación universitaria”, de los trabajos de César Carrizales: “Estética de la formación” y “Contribuciones para una teoría de la formación”, de las investigaciones de Marcela Gómez: “Formación de Sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas” y “Propuesta epistemológica y retos pedagógicos en la formación de sujetos”, de los constructos de Carlos Ángel Hoyos: “Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento” y finalmente, de Gerardo Meneses: “Formación y teoría pedagógica”

²⁰² Abbagnano, Op. Cit., p. 272.

origen en la paideia griega y hace alusión a un proceso de <<construcción consciente>> del ser humano, es decir, en un sentido ontológico, la búsqueda por llegar a ser, lo que se es, aspirar tanto en la conciencia de sí, como a la creación y re-creación en la polis, es decir, la construcción de nuevos lenguajes que permitieran tener una mayor cantidad de encuentros con los otros.

Posteriormente, con la ilustración, la formación fue traducida en el Bildung alemán, dice Gadamer: “El término alemán **Bildung** que traducimos como <<formación>>, significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno [...] Kant habla de la <<cultura>> de la capacidad, que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa...Hegel en cambio habla ya de <<formarse>>, precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo en cuanto a no dejar oxidar las propias capacidades; Von Humboldt percibe, con el fino sentido que le caracteriza una diferencia de significado entre cultura y formación: <<Pero cuando en nuestra lengua decimos <<formación>> nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda una vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter>>”.²⁰³

Si leemos cuidadosamente la cita anterior, tenemos que se hace referencia a dos sentidos, el primero de ellos, esta referido a la cultura colectiva, a lo que ha dado en llamarse educación, la que se transmite de una generación a otra y que, de algún modo, determina ciertos aspectos en la con-formación de las subjetividades. Sin embargo, cuando se dice, que la formación es <un acto de la libertad del sujeto que actúa> ya no se habla, de la cultura colectiva; sino, en todo caso, de una cultura individual; estamos ante el ¡Sapere aude! De Kant: ¡ten el valor de servirte de tu propia razón!, y cuando Humboldt agrega que la formación es el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de una vida ética, si recordamos que la ética corresponde a una acción auto-reflexiva, entonces Humboldt re-afirma que la formación es un acto individual, personal, un acto, incluso, de conciencia subjetiva.

²⁰³ Gadamer, Hans-Georg. “Verdad y Método, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1997, pp. 38-39.

Así las cosas, vale la pena rescatar que la <formación> tanto en la **paideia** griega, en el **humanitas** romano, como en el **bildung** alemán, no está dada de forma natural, es decir, no hay formación por naturaleza, sino que toda formación es construida y hace alusión a un estilo de vida, basado en la re-flexión y en la responsabilidad, es decir, un hacer pensado y la capacidad de dar cuenta de mis actos.

En este sentido, la formación **implica siempre, además de la propia revolución interna, la relación con un otro**. Pues no existen sujetos aislados, ya que, incluso a partir de la ausencia del otro tomamos conciencia de sí, es importante entender, que la formación en su sentido original asociaba a las dos connotaciones mencionadas, es decir, tan importante era la conciencia de sí, como la ocupación por la vida política, por el aprender a vivir juntos.

De tal suerte, se puede afirmar que: sin dos no hay formación, pues la formación es también un vínculo, el cual supone, de acuerdo con Hegel, un proceso de enajenación-recuperación, ya que permite que los sujetos cambien porque se recuperan ante algo que los tenía alienados, en éste sentido la formación es, incluso, dolorosa porque significa volver a empezar...

Así, la formación, es aquello que nos sucede; pero de lo cual podemos dar cuenta. Al *aprehender* aquello que nos sucede, que realizamos, que experimentamos y que vivimos, en ese instante pasa a *formar* parte de nosotros mismos. Es necesario; sin embargo, re-conocer que puede haber información, escolaridad y conocimientos; mas ello no implica, necesariamente, que haya formación, pues ésta, "Implica la capacidad de tomar conciencia de nuestro presente potencial"²⁰⁴, poseer un criterio propio, tener la libertad y la capacidad de decisión y por lo mismo responsabilizarnos de nuestras acciones y de nuestro quehacer cotidiano...

Al respecto, dice Gilles Ferry: "**Uno se forma a sí mismo; pero uno se forma sólo por medio de mediación**". Las mediaciones son variadas, diversas.

²⁰⁴ Zemelman, Hugo, "Sujeto: existencia y potencia", Anthropos, México, 1998, p. 143.

Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros...”.²⁰⁵

Definitivamente, depende de la formación, que las circunstancias, accidentes de la vida, etc. Sirvan como mediaciones para formarnos a nosotros mismos; sin embargo, uno se puede formar a sí mismo, si y sólo si se ha ubicado el punto de partida a través del cual los sujetos pueden iniciar su formación, es decir, la formación tiene necesariamente un punto de partida que consiste, primero en tomar conciencia de sí, y posteriormente <la decisión y el valor de servirse de sí mismo (Kant)>.

A partir de lo anterior, consideramos que es posible afirmar lo siguiente: “No puede haber formación si no se ha tomado conciencia de sí, desde esta perspectiva, es importante comprender que como docentes, en el marco de una cultura pedagógica, nuestra función es facilitar mediaciones y al mismo tiempo ser mediadores para que los educandos inicien su proceso de autoformación.

Entonces, se habla aquí de una formación, la cual, iniciando con la construcción o constitución de la subjetividad, al mismo tiempo que nos apropiamos de la cultura, se propone llegar a algo más totalizador y más profundo, a la emancipación del sujeto; a un actuar que no sea por inercia, es decir, movido por ordenes, costumbres o caprichos; sino, por elección. Ello implica, dice Savater: “Estar decidido a no vivir de cualquier modo; estar convencido de que no todo da igual”²⁰⁶

Dicho en otros términos, es necesario que como sujetos asumamos nuestra condición de ser libres, que comprendamos que tenemos la posibilidad de elegir nuestros actos y que al mismo tiempo, esa posibilidad implica el hecho de que nos responsabilicemos de las consecuencias de nuestras acciones.

“empero, al parecer, en la actualidad la formación, no ocupa ya más ese sitio, sino sólo cuando se piensa a la pedagogía en términos de proyecto cultural o político-epistémico. La obsesión por la eficiencia, la velocidad, el vértigo, la incertidumbre e inmediatez que se palpan en los actuales discursos sociales,

²⁰⁵ Gilles Ferry, “Pedagogía de la formación”, Ediciones Novedades Educativas, México, 1997, p. 55.

²⁰⁶ Savater, Fernando, “Ética para Amador”, Ariel, México, 2000, p. 12.

dejan ver una sedimentación de la profundidad de los discursos pedagógicos de antaño y la metamorfosis de la palabra formación en función de la productividad, el pacto social y el mercado²⁰⁷

Al respecto afirma Pierre Masset: “La cultura antigua se halla cuestionada por la realidad misma, todo el potencial de esperanza y de verdad profunda que contenían las sublimaciones de la cultura antigua se encuentra destruido,..., la cultura superior se degrada en cultura material...”²⁰⁸.

Así, la formación mencionada, con la llegada de la racionalidad técnica, se concibió como sometimiento de cualquier acto al juicio de la razón, olvidándose de lo humano, de la pasión y de que hay infinidad de situaciones cotidianas que no se pueden racionalizar. Con la idea de que el conocimiento nos haría libres, la formación fue traducida a transmisión del corpus de conocimientos acumulados durante la historia de la humanidad, aunque se perdiera el sentido de la impartición de dichos conocimientos. Con el capitalismo, la formación asumió rasgos de utilidad, concibiendo lo útil como lo material, y considerando la filosofía y la re-flexión sobre lo humano como algo no-útil.

Así, en la escuela, el sentido de la formación devino en la transmisión de conocimientos y costumbres, peor aún, en modelado y moldeado de los alumnos y se instituyó como finalidad de la escuela la socialización de los educandos, constituyéndose así, en los siglos XVIII y XIX, la llamada escuela tradicional.

De este modo, la formación docente en el marco de una cultura pedagógica implica en primer lugar, re-conocer, el devenir del sentido de la <formación> desde la paideia griega y el humanitas romano hasta el bildung alemán y en segundo lugar rescatar el aporte de todos aquellos pensadores que han constituido la cultura pedagógica en los últimos dos siglos.

Dice Trilla: “El siglo XX ha contado con una buena nómina de pedagogos y pedagogías que se hicieron célebres por sus aportaciones innovadoras: Decroly,

²⁰⁷ Meneses: “Formación y teoría...”, Op. Cit., p. 17.

²⁰⁸ Masset, Pierre: “El pensamiento de Marcuse”, pp. 16-18.

Kerchensteiner, Dewey, Ferrer Guardia, Makarenko, Freinet, Neill, Freire y todo el resto de pedagogías no tradicionales”²⁰⁹

Definitivamente, si pensamos en los movimientos más significativos que pugnaron por cambiar los sistemas educativos tradicionales, encontramos que éstos se dieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Teniendo como antecedente, la figura de Juan Jacobo Rousseau, autor de la obra literaria: “El Emilio”, al cual concibió como una reflexión sobre el hombre y la situación humana. Rousseau evidenció el gran error que supone considerar al niño como un adulto pequeño, fijando como premisa la especificidad del niño, concibiéndolo como un ser con necesidades específicas, asignó al docente la misión de observar las capacidades del educando para intentar favorecer su desarrollo, bajo el lema: “dejar crecer”.

Así, “El Emilio”, que al publicarse provocó un sinfín de comentarios, a favor y en contra, inspiró los proyectos de reforma de la educación propuestos durante la revolución francesa, donde se asignó al alumno el papel central en el proceso educativo.

De tal suerte se reconoce a “El Emilio” como un parte aguas, en cuanto a la concepción que del niño se tiene en el acto educativo, pues Rousseau pone de manifiesto los intereses, características y necesidades específicas del niño, al mismo tiempo que propone un retorno, un seguimiento y un culto a la naturaleza, análogamente, coloca al pedagogo en la posición de respetar la naturaleza del niño.

Después de Rousseau, ha habido una gran cantidad de pensadores que constituyen la cultura pedagógica moderna y que antecedieron o concretaron propuestas en oposición a la tendencia escolar de adaptar a los alumnos a las normas establecidas, de algún modo, todas ellas tenían como meta transformar las prácticas escolares de su tiempo, **<solamente a modo de ejemplo>**²¹⁰, podemos mencionar a los siguientes:

²⁰⁹ Trilla, Op. Cit. p. 19.

²¹⁰ Es muy importante aclarar que la idea es únicamente dar una pincelada de lo que se considera la cultura pedagógica moderna, no se pretende ni dar cuenta de los pedagogos, ni discutir a profundidad a alguno de

- Victorino Di Feltre (1378- 1446): quien fundó en Papua una escuela nombrada: “La casa Giogiosa” (la casa gozosa) donde se combatía el autoritarismo por parte de los docentes.
- Erasmo de Róterdam (1467-1536): criticó fuertemente a la escuela tradicional, enunciando que los docentes deben ser elegidos por sus sentimientos y no por sus conocimientos.
- Juan Luis Vives (1492-1540): pedagogo y docente en Oxford, que destacó la necesidad de escuchar al niño para poder educarlo.
- Michel de Montaigne (1533-1592) pensador francés que proclama educar al niño a través de su propia experiencia y de la actividad manual.
- Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827): pedagogo suizo, proponía una enseñanza sobre la observación directa de la naturaleza, la atención a los niños pobres y la integración de la escuela al campo. Ejerció una fuerte influencia en la escuela moderna.
- Friedrich Froebel (1782-1852) seguidor de Pestalozzi crea los jardines de niños, asignó un lugar preferente a la espontaneidad y el juego.
- Johann Friedrich Herbart: introdujo la experimentación en la pedagogía, colaborando en la fundación de la psicología infantil.
- Ovidio Decroly: propuso crear centros de interés común entre los alumnos, ello, tomando en cuenta: la observación del fenómeno, la asociación con los conocimientos previos y el resultado obtenido.
- John Dewey: intentó hacer de la escuela el lugar de adaptación a la vida social.
- Antón Makarenko: trabajó con colonias de jóvenes delincuentes sustituyendo las relaciones basadas en la violencia por un aprendizaje de vida en colectividad.

ellos, más bien, se pretende resaltar que la cultura pedagógica se caracteriza por una actitud crítica, propositiva e innovadora ante la escuela de su tiempo...

- Celestin Freinet: educador francés quien criticó fuertemente los libros de texto y a continuación los sustituyó por los escritos de los propios chicos.
- Neill: Abominó de la educación autoritaria y creó Summerhill, una escuela radicalmente liberal, que entre otras cosas, parece ser una de las pocas; sino es que la única que ha re-conocido la sexualidad de los niños.
- Freire: denunció la educación <bancaria> como poco vinculada a la sociedad, proponiendo una educación libertadora.

Definitiva e inevitablemente, existieron otros pensadores: Tolstoi, Ferriere, Tagore, Bovet y muchos más que, en su momento, crearon innovaciones que pretendían superar el rezago de la escuela tradicional, gracias a los aportes de todos y cada uno de ellos, podemos obtener las siguientes conclusiones.

El centro del acto educativo es el alumno, por ello: los contenidos temáticos, los textos, la infraestructura y las metodologías deben partir de sus intereses, características y necesidades.

“En lugar de pupitres, se usan mesas para llevar a cabo trabajo conjunto, el docente no tiene su mesa, ni un lugar determinado, se convierte en un facilitador al cual los alumnos ven como a un amigo, lo cual crea un fuerte lazo de confianza, dicha institución es una escuela sin represión y sin castigos, donde el niño se puede expresar libremente, se evita la competencia entre los alumnos porque los divide y acompleja algunos de ellos”²¹¹.

Mientras la escuela tradicional se preocupa por proporcionar a los alumnos información, a partir de la cultura pedagógica, se pretende propiciar en los alumnos la re-flexión y la investigación.

Se puede enunciar que desafortunadamente, y a pesar de lo enunciado por Rousseau, Freinet, Neill, Ferrer Guardia, Freire y por todos aquellos teóricos que impulsaron todas aquellas pedagogías que colocan al educando en el centro de toda acción educativa, los avances en la escuela secundaria en México son muy incipientes, pues nuestra escuela conserva mucho de lo tradicional.

²¹¹ Del Río, Eduardo: “El fracaso de la Educación en México”, Grijalbo, México 2001, p.141.

Si reflexionamos detenidamente sobre las actuales prácticas escolares, no es difícil percatarse que muchos de los aspectos que se criticaron a la escuela tradicional en los últimos dos siglos, siguen presentes en la escuela del siglo XXI, pues siguen permeando el autoritarismo, el dogmatismo, la imposición de normas.

En este contexto, la formación pedagógica, exige, rescatar la noción de que el alumno no puede seguir siendo considerado <una tabula rasa>; sino un ser humano y hay que partir de sus peculiaridades y necesidades, reconociendo y atendiendo la individualidad en cada uno de los educandos.

Dice Follari: “Luego de la desaparición de los planteos conductistas, los constructivistas han tomado la palabra, y se han impuesto ampliamente como marcos orientadores de la actividad docente. Bienvenida sea esa modificación en cuanto representa una superación de mecanismos reduccionistas para pensar el aprendizaje. Pero la noción constructivista posee la misma limitación de fondo, a pesar de su superior estructura teórica y didáctica, se interpreta al sujeto desde lo intelectual, por esto, la cuestión acerca de cómo se sienten los alumnos, qué les ocurre con lo escolar, queda subordinada al tema del aprendizaje, a la funcionalidad exigida desde el aparato escolar”²¹²

Si tomamos en cuenta que el objeto de estudio de la psicología es la conducta del ser humano, entonces, tenemos que el constructivismo, corriente psicológica que ha homogeneizado las reformas curriculares, adaptándose con relativa facilidad a sistemas educativos diversos, pretende al igual que el conductismo, controlar conductas, para lograrlo se basa en la falacia de la observación “científica”, en la manipulación de mobiliario, de material didáctico, de fichas evaluativas, organización de actividades y diseños arquitectónicos con la intención de desarrollar procesos cognitivos en el educando.

“Como muestra Walkerdine, el niño constructivista no existe, no es un hecho de la naturaleza, descubierto por los constructivistas, más bien es el resultado de toda una serie de estrategias que pretenden hacer aparecer al educando <constructivista> en el salón de clases,..., y la naturaleza construida del

²¹² Follari, Roberto: “Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico”, Lugar editorial, Buenos Aires 1997. p. 7.

sujeto constructivista no tendría ninguna importancia si no fuese por los efectos de poder que conlleva. Al producir al niño racional, el constructivismo efectúa procesos vitales de inclusión y de exclusión. Pues es un dispositivo de normalización. En realidad, el constructivismo no sólo normaliza al educando, normaliza también al docente”²¹³

Entonces, la formación docente en el marco de la cultura pedagógica, obliga a re-flexionar en torno a la imagen de la docencia sometida (y sometedora) creada y legitimada desde las teorías psicologistas, las cuales, conciben al educando como a un sujeto que está dispuesto, de antemano, a aprender todo aquello que se le pretenda enseñar, lo cual resulta terriblemente absurdo, pues antes que un sujeto cognoscitivo, el educando es un sujeto afectivo, que siente y se impresiona ante lo que le sucede en la escuela. Asimismo, el docente no corresponde a la imagen del autómatas feliz que tanto se nos ha presentado, pues también es un ser humano con una historia, con una vida, con crisis emocionales, con problemas que resolver,...

Una formación docente, en el marco de la re-flexión pedagógica, implica colocar al alumno en el centro del acto educativo, propiciar una relación de transferencia y partiendo de sus peculiaridades y necesidades, trazar los objetivos del curso, deconstruir los contenidos temáticos, diseñar una metodología que responda a sus intereses y diferenciar entre evaluación y calificación, revolucionando la forma tan visceral que se ha seguido durante los dos últimos siglos, de someter y controlar a los educandos, con la amenaza de la asignación de calificaciones.

La re-flexión pedagógica implica, además, una revolución interna, con respecto a la sexualidad, la construcción de una nueva cultura de la educación sexual, en la cual se re-conozca que las pulsiones sexuales son algo natural en todos los sujetos, y que el hecho de negarlas genera culpa o una actitud perversa hacia la manifestación de las mismas, en este sentido habría que desmitificar, ante

²¹³ Tadeo Da Silva Tomaz: “Las Pedagogías Psi y el gobierno del Yo en nuestros regímenes Neoliberales”, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla 2000, p. 12.

los chicos, la no-sexualidad infantil, desenmascarando las causas de la re-presión sexual infantil.

De tal suerte, en lugar de desaprobando el interés sexual propio de los adolescentes, debiera aprovecharse éste para hacerlo objeto de investigación, de igual modo, los docentes tendríamos que aprender a respetar el cuerpo de los adolescentes y más allá de imponer juicios morales que buscan la negación del cuerpo y generan el sentimiento de culpa, habría que recurrir a la construcción de juicios éticos.

3.3.- LA DOCENCIA COMO CONSTRUCCIÓN DE UNA PRÁCTICA RE-FLEXIVA

Hablar de prácticas, ..., implica disertar entre el saber hacer sin reconocer la necesidad de pensar o el saber pensar para reconocer el ser y así las posibilidades del saber hacer.
VERÓNICA MATA

Pensar el ejercicio de la docencia como la construcción de una práctica re-flexiva precisa, recuperar la noción del término práctica, re-conociendo que este término, al igual que muchos otros (Cultura, formación, técnica,...), ha sufrido con el paso del tiempo la pérdida de su sentido original.

De tal suerte como punto de partida se hace menester intentar dar respuesta a tres cuestiones que se consideran de suma importancia: ¿Cuál era su sentido original?; ¿Cuáles fueron las causas de la transformación de dicho sentido? Y ¿Cómo se concibe en el presente?...

Con respecto, al sentido original, dice Aristóteles: “La felicidad no es una disposición habitual; más bien hay que adscribirla a cierta actividad,..., es decir, la felicidad se encuentra en el actuar conforme a la virtud y al ejercicio de la sabiduría,..., la práctica no se limita a contemplar y saber; sino a hacer.”²¹⁴

Al hablar del “actuar conforme al ejercicio de la sabiduría”, Aristóteles nos brinda un antecedente interesante: el actuar es la práctica, la sabiduría es la teoría y el actuar conforme al ejercicio de la sabiduría es la práctica sustentada en la teoría.

Aristóteles afirma, además, que:...”no es suficiente el saber teórico de la virtud, sino que hay que esforzarse por tenerla y servirse de ella”²¹⁵ y agrega: “...teoría es una forma de vida que implica una actividad ardua y disciplinaria”²¹⁶.

²¹⁴ Aristóteles, “Ética Nicomaquea”, Edimat, España, 2000, la última parte referente a la felicidad ilustra perfectamente el sentido que la filosofía tradicional otorga al término práctica...

²¹⁵ Aristóteles, Op. Cit.

²¹⁶ Cita tomada de: Mata G. Verónica, “El concepto de práctica en la formación en pedagogía” p. 7, a su vez Mata retoma la cita de: Bersmstein J. Richard. Praxis y acción.

Al decir que hay que servirse del saber teórico que la teoría no se limita a contemplar y a saber, sino a hacer; y que la teoría es una forma de vida que implica una actividad ardua y disciplinaria, Aristóteles, nos habla de un binomio formado por ambos conceptos, una co-dependencia, que nos enuncia que toda práctica esta argumentada en la re-flexión, y toda re-flexión se aterriza en la práctica, se puede hablar, entonces, de un proceso que implica, a priori, un saber pensar, y a posteriori, un saber hacer.

Es importante recordar que, existen, por lo menos, dos tipos de acción, una de ellas es simplemente una expresión natural corporal, es decir, es la respuesta, no pensada, a un estímulo; en la otra, el origen del movimiento está en alguna decisión del que obra, conociendo esta diferencia, es la segunda noción a la que, en la antigua Grecia, se le dio el nombre de práctica. Así, la práctica en sus orígenes, corresponde a una acción llevada a cabo por elección, es decir, a un acto conciente del que obra, a un saber hacer...

Sin embargo, el ejercicio de la acción llevada a cabo sin pensar, condujo paulatinamente, a la separación entre teoría y práctica, dice Abbagnano: "Ya Platón distinguía la ciencia práctica que es la <<inherente a las acciones, por su naturaleza>> y la cognoscitiva que carece de referencia a la acción..."²¹⁷

Así, al parecer, los dos tipos de acción llegaron a un punto de equilibrio, es decir, mientras algunos se esforzaban por pensar para hacer, otros hacían sin pensar.

Con la llegada del medioevo, se fue imponiendo el hacer sin pensar, sobre el saber hacer, pues como denunciaba Kant, la consigna era: "...pensad todo lo que queráis; pero obedeced". Dicha situación se cristalizó aún más con la llegada de la racionalidad técnica y el pragmatismo, donde teoría y práctica sufrieron una profunda ruptura en su relación,...

Dice Kant: "Se denomina teoría a un conjunto de principios prácticos, cuando son pensados con cierta universalidad y han sido abstraídos de una multitud de condiciones que influyen necesariamente en su aplicación. Por el contrario se llama práctica a la consecución de un fin que sea pensada como

²¹⁷ Abbagnano, Nicola: "Diccionario de filosofía" F. C. E., México 1998. p. 939.

cumplimiento de ciertos principios del proceder representados con universalidad”²¹⁸

Con dicha afirmación, Kant considera que la teoría y la práctica no pueden existir como procesos separados; sino que más bien co-existen y esa dependencia reciproca posibilita el saber hacer reconociendo la necesidad de saber pensar.

Así, Kant afirma: “En algunas ocasiones puede suceder que la teoría sea incompleta y su compleción resulte sólo de la observación, el análisis y la reflexión posteriores,..., si la teoría vale poco para la práctica, ello no depende de la teoría sino de que no había suficiente teoría...”²¹⁹

Con lo anterior Kant intenta llamar la atención sobre el hecho de que constantemente, se descalifica a la teoría porque “no aplica en la realidad inmediata” en este sentido, vale la pena decir que, para revisar una teoría, la misma debe contextualizarse, o sea, tomar en cuenta el entorno geográfico, histórico, político, cultural, social, económico, etc. en que fue construida dicha teoría, pues es difícil que coincidan todos los aspectos en los que se generó con el contexto actual, así, si al analizar la teoría en cuestión, la misma no responde en todos los aspectos al entorno en el cual nos encontramos, lo que procede es la construcción de nuevos conceptos a través de la observación, el análisis y la reflexión, los cuales permitan llevar a cabo la compleción de los constructos teóricos a que se este haciendo referencia, así cuando se desacredita el valor de la teoría, el problema no reside en la teoría; sino en que el docente no posee suficiente teoría y tampoco se ha tomado la molestia de completarla.

Así, al persistir el problema de la separación entre teoría y práctica, en la filosofía moderna, se dio la tendencia a utilizar el término praxis, procedente del griego clásico, para referirse a la acción pensada, dicho término, que originalmente significaba la acción de llevar a cabo algo. En una acepción más general, se refiere al conjunto de “actividades prácticas” que realiza el ser humano. El concepto de praxis suele identificarse como un componente

²¹⁸ Kant, Immanuel, “En defensa de la Ilustración”, Alba Editorial, Barcelona, 1999, p. 241. El ensayo “Sobre el tópico: Esto puede ser correcto para la teoría pero no vale para la práctica” publicado en 1793, ilustra perfectamente la relación tan permanentemente discutida entre teoría y práctica...

²¹⁹ Kant, Immanuel, Op. Cit, p. 242.

fundamental de la filosofía marxista, que destaca la importancia de la realización de actividades para la transformación del mundo, frente a una pura actitud teórica de los problemas.

A pesar del surgimiento de la praxis, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se impuso el sentido de la inmediatez sobre la re-flexión, con ello, se desvinculó la teoría de la práctica y se otorgó a esta última, el sentido de lo traducible en acción y peor aún, se le dio prioridad a aquella acción, que podía llevarse a cabo objetivamente, de la forma más rápida posible, que sirviera, desde el punto de vista utilitario y con ello el sentido de la palabra práctica devino en un simple “hacer sin pensar”...

Dicho pragmatismo es el que permea actualmente en la concepción de práctica en la docencia. Como afirma Gerardo Meneses: “La teoría es pensada como algo que esta separado de la práctica. Se nota la preocupación porque la teoría pueda ser de utilidad,..., lo teórico sólo es relevante si asume rasgos de posible utilidad: “otorgar bases científicas a la práctica”, “fundamentarla”, “explicarla” y –sobre todo- “aplicar la teoría en la resolución de problemas. Desde luego, hay otras inclinaciones que día a día adquieren mayor vigor: la teoría estorba, es aburrida e irrelevante, no sirve para nada,..., tampoco faltan aquellos que son presas del dogmatismo, para quienes la teoría es lo único importante y sólo se dedican a repetir axiomas deslindados del contacto con las transformaciones del mundo”²²⁰

Así las cosas, los docentes en la actualidad, conciben la teoría y la práctica como fenómenos separados, la gran mayoría, enaltece la primera, y desprecia la segunda, por ello es interesante atender a lo que nos dice Kant “...antes se tolera a un ignorante, que en su presunta práctica, considere la teoría como innecesaria y superflua, que el que un docente le conceda un valor sólo para la escuela (¡sólo para realizar gimnasia mental!), mientras concibe la <realidad> como algo muy distinto, que cuando se sale de la escuela, lo que se estudio en la teoría, carece de validez para la práctica”²²¹

²²⁰ Meneses, Gerardo: T, pp 6-7.

²²¹ Kant,...

Desafortunadamente, la afirmación anterior continua vigente y al considerar superflua la teoría, la mayoría de los docentes se dedican a impartir contenidos temáticos, sin percatarse que los mismos, se imparten descontextualizados, fragmentados y que la forma en que se imparten carece de sentido para los educandos, así, cuando el docente imparte un tema, generalmente, no se encarga de investigar y comentar con los alumnos, el contexto histórico en que surgió dicho conocimiento, la episteme, la historia social, la historicidad y la genealogía de dicho saber, el valor del conocimiento se reduce a un saber sin sentido, ni razón y totalmente ajeno, extraño a la realidad de los educandos...

Continua Meneses: “aunque algunos autores son vistos como idóneos para la práctica (sobre todo psicólogos o creadores de propuestas didácticas, Piaget por ejemplo), no se les conoce siquiera con lo elemental. Hay más simpatía que conocimiento para con los autores; y, priva una ausencia de ubicación polémica de los mismos”²²²

Es ineludible, entonces que, la mayoría de los docentes, en los albores del siglo XXI, carecen de los elementos teóricos indispensables, para hacer frente a su labor cotidiana, como ejemplos, se pueden mencionar el desconocimiento de los discursos: pedagógico, antropológico, filosófico, psicoanalítico, sociológico, psicológico,... y los pocos autores de quienes se tiene, por cierto, un escaso conocimiento, son únicamente, aquellos <autorizados>, es decir, legitimados por el poder hegemónico,...

Entonces, se precisa re-conocer que la docencia se ha llevado a cabo durante los últimos dos siglos como un actuar autómatas, una repetición de los valores heredados, el cumplimiento irreflexivo de ciertos mitos,... ante dicha situación, se precisa de construir la práctica de la docencia como un actuar reflexivo, de edificar un vínculo entre el pensar y el hacer, donde se elaboren nuevas teorías, las cuales se conforman como fundamento de la práctica, y ésta, adquiere una relación sustancial con la re-flexión y con el saber pensar.

²²² Meneses, Gerardo, “Teoría pedagógica...”, Op. Cit. p. 7

Así, frente a la docencia de la vigilancia, la represión, el sometimiento, el control, y la normalización, se precisa de recuperar el sentido antiguo de la práctica.

Dice Bernstein: “Gadamer piensa que: <La filosofía hermenéutica es la heredera de la tradición más antigua de la filosofía práctica>, cuya tarea principal es <justificar esta manera de razón y defender a la razón práctica y política contra el dominio de la tecnología basada en la ciencia>”²²³

A partir de la cita anterior, se piensa como una opción para retornar al hacer re-flexionado, la interpretación hermenéutica, en este sentido, se precisa que el docente “comprenda” como llego a ser lo que es, que interprete la distancia entre la esencia de su “ser” y “lo que se es” en el entendido de que “la meta de la comprensión hermenéutica es que nos abramos a lo que los textos y la tradición <<nos dicen>>, que nos abramos al significado y a la pretensión de verdad que despliegan sobre nosotros,..., esto no lo hacemos olvidando o tratando de aislar nuestra historicidad, nuestras propias preestructuras, nuestros juicios antelatorios y nuestros prejuicios, dice Gadamer: <<No son tanto nuestros juicios como nuestros prejuicios los que constituyen nuestro ser [...] los prejuicios no son necesariamente injustificados y erróneos, en tal forma que inevitablemente distorsionen la verdad. De hecho la historicidad de nuestra existencia implica que los prejuicios constituyen lo que le da dirección inicial a toda nuestra capacidad de experimentar, son desviaciones de nuestra forma de ser abiertos al mundo, son las condiciones mediante las cuales experimentamos algo>>”²²⁴

En este entendido, el docente, como punto de partida deberá identificar aquellos prejuicios comunes o más recurrentes en los docentes de educación secundaria, sólo a modo de ejemplo, podemos enunciar los siguientes:

- El docente es quien decide lo que se hace o se deja de hacer en el salón de clases.
- Los adolescentes son flojos, cínicos y agresivos.

²²³ Bernstein, Richard, “Perfiles filosóficos”, Siglo XXI, México 1991, p. 112.

²²⁴ Bernstein, Op. Cit. , p. 115.

- Los docentes saben lo que es bueno y lo que es malo para los alumnos.
- Se debe aprovechar al máximo el tiempo de clases.
- El objetivo de la escuela es la transmisión de conocimientos.
- Es necesario dejar tareas para que los chicos aprendan a ser responsables.
- El examen es un elemento indispensable en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Es necesario que el alumno cumpla con un uniforme, que porte una credencial, que adopte cierto corte de pelo,...

Así, lo que se propone es que el docente lleve a cabo una interpretación de las prácticas docentes, de los valores heredados, de lo tradicional del espacio escolar, en esta interpretación, el docente deberá preguntarse, ¿por qué comprendí esto así?, ¿por qué hago lo que hago?, ¿qué parte de mi historicidad me llevó a percibir de este modo y no de otro?

En este sentido, es necesario “establecer una distinción capital entre los <prejuicios ciegos> que son injustificados y aquellos <prejuicios justificados que son productivos en cuanto a conocimientos>,..., aún reconociendo que ambos prejuicios son constitutivos de lo que somos”,

Definitivamente, nuestra forma de percibir y de actuar esta <contaminada> por nuestros prejuicios, es decir, no percibimos al mundo en forma natural o espontánea, sino, que percibimos de acuerdo a lo que somos, a la forma en que nos hemos constituido.

Ahora bien, al reconocer nuestros pre-juicios aceptados como juicios de verdad, tenemos que distinguir aquellos que tienen bases y argumentos de aquellos aceptados en forma dogmática.

Al respecto dice Bernstein: “¿cómo distinguimos entre esas clases de prejuicio o de juicio aleatorio? Es obvio que no podemos hacerlo mediante un acto en solitario o en soliloquio de autorreflexión pura, puesto que los prejuicios son constitutivos de nuestro ser, ..., la única manera en que podemos someter a prueba

y arriesgar nuestros prejuicios es a través del encuentro dialogístico con lo que nos ha llegado como herencia,..., Así pues para Gadamer los prejuicios tienen un triple carácter temporal. Son en sí mismos, heredados de la tradición y dan forma a lo que somos, tanto si estamos conscientes de ello como si no. Debido a que nuestros mismos prejuicios tienen su fuente en la propia tradición que tratamos de comprender, podemos explicar nuestra afinidad con la tradición, nuestra pertenencia a ella,..., es a través de la hermenéutica como podemos recurrir a las preestructuras que nos permiten comprender, y al mismo tiempo discriminar críticamente entre los prejuicios ciegos y los habilitantes”.²²⁵

Siendo así, para discriminar críticamente entre los prejuicios ciegos y los habilitantes, el docente debe cuestionar todo su hacer, de dudar, de indagar, de preguntarse el ¿por qué? Y ¿para qué? De su hacer,... Construyendo y reconstruyendo nuevos juicios sustentados en la re-flexión, haciendo de esto una actividad permanente, abierta, nunca cerrada, nunca terminada, pues es este un estilo de vida, y la vida misma es un constante fluir que nunca se detiene...

Dice Verónica Mata: “La imagen de la docencia hoy día –aún cuando nos siga presentando a un docente frente a un pizarrón, hablando y enseñando a los niños no sólo conocimientos, sino y sobretodo moral, la moral dominante de la época-, se encuentra conformada por una serie de dimensiones que van desde lo económico, hasta las cuestiones netamente pedagógicas. Todo ello da pie para la conformación del docente”²²⁶

En este sentido, re-conociendo, que la docencia esta marcada por la transmisión de la moral dominante de la época, se hace menester construir un ejercicio de la docencia atravesado, no por la moral; sino por la ética; sin embargo, en las prácticas escolares y en el discurso docente, se percibe una concepción ambigua de la misma, la existencia de una moral que no sabe si su inclinación es hacia la ética o hacia la moralina, en este sentido, vale la pena preguntarse: ¿qué es lo que distingue a la ética de la moral? Y ¿Porqué ha sido necesario recurrir al término moralina para desprestigiar a la moral?...

²²⁵ IDEM.

²²⁶ Mata, Verónica: “La docencia hoy” en “Formación pedagógica la docencia y el presente”, Lucerna Diogenes, México, 2002, p. 21.

Dice Adela Cortina: “Consiste la ética, en aquella dimensión de la filosofía que reflexiona sobre la moral, así, la ética no puede confundirse con el conjunto de normas y valoraciones generadas en el mundo social, pues la ética se sitúa en el nivel reflexivo y auto-referencial del discurso filosófico. Así, no se genera, en ese mundo social, sino que se mueve en el nivel del discurso teórico reflexivo y auto-referencial de la filosofía...”²²⁷

A partir de la cita anterior, se puede afirmar que por un lado, la moral es un conjunto de normas y valoraciones generadas en el mundo social, o sea, que se imponen a los individuos externamente y que buscan ser iguales para todos (que todos los individuos tengan la misma jerarquización de valores y se rijan bajo la misma normatividad) e introyectarse sin re-flexión alguna, sin argumentos que la validen o que la nieguen.

Por otro lado la ética se caracteriza por ser auto-referencial y re-flexiva, así, el sujeto ético se toma como referencia a sí mismo, y su objetivo es el fortalecimiento del carácter, en el sentido de re-flexionar sobre la moral en turno, criticándola, analizándola, mostrando su validez histórica, ubicando los valores morales en la época actual y buscando siempre una moral de mínimos.

Tenemos, entonces, que la moral, cuando pretende establecer normas de convivencia para todos se convierte en moralina pues afirma que es lo “bueno” para todos y del mismo modo pre-determina que es lo “malo” para todos; sin embargo, cuando se constituye en una moral de mínimos que re-flexiona sobre la validez de las propias normas, nos encontramos en la dimensión de la ética y entonces, podemos afirmar que la ética es una actitud ante la vida, tomar conciencia de la propia subjetividad y llevar a cabo una construcción re-flexiva de la misma.

De acuerdo con Pablo Latapí: “ En la historia de la educación aparece como una gran constante la preocupación porque los educandos adquieran principios morales que les ayuden a conformar sus conductas de acuerdo con determinados modelos de moralidad que se consideran deseables,..., hoy en día, ante los procesos de secularización de las sociedades y el creciente pluralismo religioso o

²²⁷ Cortina, Adela: *Ética sin moral*”, Ed. Tecnos, Madrid, 1995. p.

ideológico, y ante las necesidades de globalización económica y cultural que parecen reclamar en las siguientes generaciones, valores morales adquiridos por todos...”²²⁸

Tenemos entonces que, la docencia hoy, se encuentra terriblemente atravesada por una moral de mercado, es decir, se encuentra orientada por una racionalidad utilitarista, instrumental y productivista, el ethos se ha convertido en una realidad desamparada y el bien común o bien de la polis ya no existe pues se ha roto el contrato social y se impone a los sujetos el cumplimiento de ciertos principios que, aún en los ámbitos académicos (sobre todo en la educación secundaria), están perneados por el mercado.

Si como afirma Adela Cortina: “...debe la ética evitar disolverse en la moral. Ya que si la ética termina confundándose con la moral, la aportación propia de la filosofía (auto-reflexividad) se desvanece”²²⁹

Entonces, la construcción de la docencia como una práctica re-flexiva, puede tener como punto de partida el cuestionamiento del sentido de cada una de las exigencias que se les imponen a los alumnos. Pues definitivamente, un valor se vuelve poderoso sólo cuando no se cuestiona. Por ende, la única forma de romper con el peso de la moral, es conociendo los valores, investigando su origen y criticando su razón de ser y su vigencia.

Dice Nietzsche: “A quien se detenga y aprenda a hacer preguntas sobre el problema de la moral se le abre una perspectiva nueva e inmensa, surgen toda suerte de desconfianzas en la moral, finalmente nos damos cuenta que necesitamos una crítica de los valores morales, hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores y para eso se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias en que aquellos surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron (la moral como síntoma, como consecuencia, como causa, como freno...), hasta ahora no se ha dudado ni vacilado en lo más mínimo en considerar que lo “bueno” es superior en valor, al “malvado”,..., ¿Qué pasaría si en el “bueno” hubiese también un síntoma de retroceso, y así mismo un

²²⁸ Latapí Sarre, Pablo: “La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana”; CESU-UNAM-Plaza y Valdez, México, 1999. p. 19.

²²⁹ IDEM

peligro, una seducción, un veneno, un narcótico, de tal manera que justamente la moral fuese culpable de que jamás se alcanzasen una potencialidad y una magnificencia sumas, en sí posibles, del tipo de hombre...”²³⁰

¡Esa es la misión del docente!, identificar los prejuicios, los valores morales que impiden a los alumnos alcanzar su potencialidad y poner en marcha un tipo de prácticas docentes atravesadas por la ética, lo cual, según Martínez Huerta: “hace referencia a la magnificencia y a la dignidad exclusivas de los seres humanos...”²³¹, es decir, cuando la docencia se piensa desde la ética, se piensa más en la co-laboración del docente con el alumno en la construcción de un proyecto de vida auténtico, personalizado e individual, que en la transmisión de conocimientos; al respecto dice Pascal: “... dedique mucho tiempo al estudio de las ciencias abstractas; sin embargo, el estudio de las ciencias de las cosas exteriores no me consolará de la ignorancia de mi mismo en tiempos de aflicción; pero la ciencia de la ética siempre me consolará de la ignorancia de las ciencias exteriores”²³²

Es de todos sabido, que justamente en los adolescentes, surgen de forma espontánea todo tipo de cuestionamientos acerca del sí mismo, por tanto las prácticas docentes se conciben como una mediación que posibilite la re-flexión de los educandos acerca de la ubicación de su lugar en el mundo, promoviendo simultáneamente, el auto-conocimiento y el re-conocimiento de la existencia del otro, de acuerdo al pensamiento de Levitas: “... se piensa una relación entre dos términos, en los que uno y otro no están ni por una síntesis del entendimiento, ni por una relación sujeto-objeto, y en la que ; sin embargo, el uno pesa o importa o es significativo para el otro,..., aquel que no tiene ya necesidades, se reconoce en la necesidad de otro que es Otro, que no es mi enemigo, ni mi complemento,...”²³³

He aquí, la importancia del re-conocimiento de la autonomía del otro, en el caso del docente, el otro es el alumno, y el docente como sujeto ético, tendría que

²³⁰ Nietzsche: “Genealogía de la moral”, editorial Tomo, México, 2002., excelente texto que demuestra la génesis de la moral y como la moral en turno se ha asumido como <buena> otorgándole a su opuesto el sentido de <malo>.

²³¹ Martínez Huerta, Miguel: “Ética con los clásicos” P y V Editores, México, 2003. p. 21.

²³² IBIDEM, p. 22-23.

²³³ Levitas, Emmanuel: “Humanismo del otro hombre”,

ocuparse en su cotidianeidad, de no ejercer un abuso del poder sobre los adolescentes, pues la docencia no funciona más, en el sentido de que el docente es quien lo sabe todo y quien siempre tiene la razón, sabiendo esto, el docente tendría que mirarse en el espejo de sus alumnos, es decir, en la imagen que estos le devuelven de sí mismo y tendría que preguntarse el porque de esa imagen, sea la que fuere.

Pues al mirar al alumno como al otro, el cual sin ser enemigo, ni complemento, otorga su identidad al docente, tendría que construirse junto con él, el objetivo del curso, pensando tanto en la formación como en las necesidades, intereses, características y expectativas de los jóvenes.

Tendría que negociarse también con los alumnos la forma en que se van a abordar o el tratamiento que se les va a dar a los contenidos del curso.

Más claro, lo que se propone es una re-flexión en torno a los elementos y valores que intervienen y permean las prácticas docentes para, en caso de ser necesario, deconstruirlos y proponer nuevas formas de trabajo que permitan la constitución de un sujeto que crea ruptura con los valores impuestos, un sujeto que construya y aprehenda principios de valoración que le permitan tomar decisiones en el ejercicio responsable de su libertad, en el entendido de que cada uno de nuestros actos tendrá consecuencias, tanto para nosotros mismos como para los demás,...

Así las cosas, se hace necesario re-flexionar en torno al objetivo general de la escuela secundaria, pues se hace menester tener perfectamente claro, cual es el propósito, el fin o la meta de las prácticas escolares.

De acuerdo con los planes y programas de la escuela secundaria: “El propósito esencial de la educación secundaria es elevar la calidad de la **formación** de los educandos”

Al respecto, sabemos que la calidad es un término del ámbito empresarial que en la actualidad ha sido trasladado al ámbito escolar, dicho término nos remite, inevitablemente a pensar en los intereses de los clientes (empresarios), en la mano de obra (docentes reducidos a técnicos de la educación), y en productos

(alumnos moldeados de acuerdo a las exigencias del mercado) y se refiere a la permanente búsqueda de un 100% de eficiencia.

El término formación, en este inicio del siglo XXI, es constantemente interpretado <como el desarrollo de todas las potencialidades de ser humano>, dice Follari “finalidad enormemente idealista, ya que es imposible formar a <todas>, y además pareciera que tales potencialidades serían reconocibles a posteriori sólo a partir de aquellas que se cumplieron”¹

También es concebido como el desarrollo de todas las competencias y habilidades de que es capaz el ser humano, en este sentido se habla de formación integral y se piensa como darle forma a los alumnos para que sean productivos y útiles a la sociedad, de acuerdo a las exigencias económicas del mercado...

Ante la multiplicidad de significantes que se le han asignado al término formación, se hace menester, elucidar, cual es la dirección que se considerará como propósito principal en la escuela secundaria.

Ahora bien, si el propósito de la escuela secundaria es <<elevar la calidad de la formación de los educandos>> podríamos enunciarlo como eficientar la <formación> de los alumnos al 100%; pero ¿qué se quiere decir con esto?; ¿qué es la <formación >?

Definitivamente, una de las características principales de la modernización educativa en la cual se ha insistido frecuentemente es la formación “Es indispensable una educación secundaria de mayor calidad **formativa**”, de hecho, básicamente en toda la modernidad se ha hecho alusión a la <formación> como objetivo de cualquier tipo de educación; sin embargo, dicho vocablo, como ya se había mencionado, no siempre ha estado referido a lo mismo.

Entonces, re-conociendo la intencionalidad homogeneizadora del discurso dominante, se piensa el objetivo de la educación secundaria como subjetivación, en el entendido que: “El proceso de subjetivación es la manera como un sujeto se realiza. ¿Qué realiza? Realiza la trama con la que se ha tejido su lugar. Esa realización opera mediante actos; pero no cualquier acto. En psicoanálisis, por ejemplo, el acto designa una operación por la cual, luego del tránsito, el sujeto es

otro, ya no es el mismo, algo ha cambiado de forma irreversible. El proceso de subjetivación nos acompaña a lo largo de nuestra vida”²³⁴

A partir de la cita anterior, consideramos que es posible afirmar que no hay subjetivación natural, o sea, toda subjetivación es construida, por tanto, requiere necesariamente, de un punto de partida. Y el punto de partida para iniciar el proceso de subjetivación consiste como decía Kant con respecto a la ilustración, en tomar la decisión, en tener el valor de servirse de sí mismo, sin la guía, ni la tutela de otro, para posteriormente, vivir la propia revolución interna de forma permanente.

Es importante, entonces, que como docentes comprendamos que nuestra función es facilitar mediaciones y al mismo tiempo ser mediadores para que los educandos sepan que existe la subjetivación y posibilitar su acceso a ella, logrando su emancipación de la cobardía y la pereza mental que los mantiene en un estado de dependencia.

En concreto, se habla aquí de la parte de la formación que se refiere a la subjetivación, la cual, iniciando con la lectura de la propia subjetividad, es decir, partiendo del análisis de ¿Cómo he llegado a ser lo que soy...? tenga como meta la **emancipación** del **sujeto**; o sea, un actuar que no sea por inercia, movido por ordenes, costumbres o caprichos; sino, por elección. Ello implica, dice Savater: “Estar decidido a no vivir de cualquier modo; estar convencido de que no todo da igual”²³⁵

Dicho en otros términos, es indispensable que como sujetos (docentes y alumnos) asumamos nuestra condición de ser libres, que comprendamos que tenemos la posibilidad de elegir nuestros actos y que al mismo tiempo, esa posibilidad implica el hecho de que nos responsabilicemos de las consecuencias de nuestras acciones, en el entendido de que cada uno de nuestros actos esta determinando nuestra vida y la de aquellos con quienes interactuamos...

²³⁴ Colín Cabrera, Araceli: “La historia Familiar, la subjetividad y la escuela”, en: “El traspatio escolar”, Paidós, México, 1998. p. 139.

²³⁵ Savater, Fernando, “Ética para Amador”, Ariel, México, 2000, p. 12.

RE-FLEXIONES FINALES

A partir de la investigación se pueden obtener algunas conclusiones: la esencial es que la mayoría de las formas de trabajo y actividades que se ponen en práctica en el salón de clases, es decir, casi todas las acciones que los docentes piensan, dicen y hacen, responden más a las formas y procedimientos a los que fueron sometidos durante su trayectoria escolar y durante sus primeros cinco años de vida, que a acciones llevadas a cabo por elección y basadas en la re-flexión, por tanto se piensa que si el docente re-flexiona, en torno al origen de la escuela, la forma en que se fue transformando el hacer del docente, el currículum oculto impuesto por los discursos hegemónicos, la forma en que el adolescente vive su paso por la escuela secundaria, los mitos fundantes que marcan el ser y el hacer del docente y la constitución psico-sexual del sujeto según la teoría psicoanalítica, entonces, a través de la formación docente en el marco de una cultura pedagógica, se está en posibilidad de llevar a cabo la propia revolución interna para construir el ejercicio de la docencia como una práctica re-flexiva que tenga como meta la subjetivación, la propia y la de los educandos.

En este sentido un ejemplo perfecto para ilustrar nuestras conclusiones al hablar de la educación secundaria en México en el presente, lo constituye la Reforma a la Educación Secundaria (<RES>, antes RIES).

Dice Sacristán: “Bajo el paraguas de la denominación de reformas tienen cobijo infinidad de iniciativas y programas con muy diversos propósitos por ejemplo: acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral, cuando se implementan nuevas tecnologías o contenidos, al pretender mejorar los estilos pedagógicos dominantes, cuando se busca la transformación de los procesos de gestión interna de los centros, cuando se procuran cambios en la organización escolar o en los mecanismos de control, cuando se busca la mejora del rendimiento de los alumnos disminuyendo el fracaso, o cuando se dice incrementar la calidad de los docentes...”²³⁶

De este modo, los dueños del capital, tomando como pre-texto que en el último lustro del siglo pasado, se fue conformando, entre pedagogos, especialistas

²³⁶ Sacristán, José Gimeno: “Docencia y cultura escolar”, Lugar editorial Argentina, 2002. p. 26.

e investigadores educativos la conclusión obvia: que la escuela secundaria no estaba respondiendo a los intereses y expectativas de los adolescentes que acuden a ella, por el contrario, estaba empeñada en enseñar contenidos que a los estudiantes no les interesa aprender y lo que necesitan aprender no se les estaba enseñando, por tanto se hacia necesaria una reforma para que la escuela secundaria respondiera a las expectativas e intereses de los educandos, los propulsores del neoliberalismo globalizado decidieron realizar una re-forma a la educación secundaria; pero con la intencionalidad de re-acomodar la enseñanza a las demandas del mercado laboral.

Dice Guevara Niebla: “La reforma de planes de estudio de 1993 intentó imprimir a la escuela un viraje pedagógico que trataba de desplazar el énfasis desde los conocimientos hacia las habilidades; pero hoy podemos constatar que ese esfuerzo no fue suficiente para romper con las inercias tradicionalistas y academicistas de las prácticas escolares”²³⁷

Con estos dos antecedentes: la urgencia de una reforma y la evidencia del fracaso de la reforma del 1993, el Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, en la sección correspondiente al desarrollo educativo, prometió para este sexenio una re-forma integral a la escuela secundaria la cual tendría como fin el desarrollo de “competencias”²³⁸.

Continúa Sacristán: “todo programa de reforma educativa, encuentra rápidamente ecos y esperanzas en los más directamente interesados en la educación o, al menos, en los que viven de ella: los docentes,..., bajo rótulos que enuncian propósitos muy variados y loables de transformación, no podemos olvidar que en el lenguaje político las reformas tienen otra función: son argumento justificador de que existe una estrategia política para mejorar el servicio educativo calificando cualquier simple acción como un programa de reforma”²³⁹

²³⁷ Guevara Niebla, Gilberto: “La Reforma a la Escuela Secundaria”, en Educación 2001, revista mexicana de educación, p. 9.

²³⁸ Aunque se ha querido disfrazar el término enunciándolo como <<competencias para la vida>>, en realidad su origen se encuentra en las “competencias para el trabajo”, las cuales tienen como meta que el trabajador haga más, en menos tiempo, es decir, la formación en competencias laborales pretende que cada vez el trabajador sepa más para que haga más.

²³⁹ Sacristan, Op. Cit., p.26.

Sacristán elucida perfectamente el tipo de ¿re-forma? Que lleva a cabo el gobierno que encabeza Fox Quezada, una re-forma que no atiende la problemática que se suscita cotidianamente al interior de las escuelas secundarias del país, y que, por el contrario, tras una simple manipulación del currículo que responde más a los intereses políticos y económicos del libre mercado, pretende mermar la identidad nacional y cultural.

Para demostrar esta situación baste un ejemplo: “el estudio de las culturas prehispánicas –que abarcan milenios- se deberá agotar en 40 horas de enseñanza, y el período colonial –que se extiende tres siglos y es vital para comprender el surgimiento del México moderno-, en 35 horas, queda claro que los jóvenes sometidos a un plan de estudios semejante tendrán una visión sesgada de mas de 2000 años de historia nacional y no contarán con elementos suficientes para tratar los periodos históricos posteriores con seriedad y profundidad”²⁴⁰

Tenemos entonces, que este proyecto de reforma, uno de los más preciados de la administración foxista, pues en el Plan de Desarrollo Nacional se enuncian mejoras a la educación básica como columna vertebral para lograr el desarrollo en el país, ha sido rechazado, desde su presentación (2003), principalmente por el cercenamiento de las horas de historia, que incluso, en un inicio descartaban toda la historia prehispánica.

Dice Sonia del Valle:” Tardan dos años en oficializar la reforma a la educación secundaria:

2004

- ENERO: clasifica la SEP los nuevos planes de estudio de la Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) como información reservada.
- JUNIO: La SEP anuncia la RIES, pero no da a conocer los planes de estudio.
- Avalan autoridades educativas la reforma.
- AGOSTO: la SEP convoca a especialistas a revisar los contenidos curriculares.

²⁴⁰ “Educación secundaria, el futuro comprometido”, Editorial, la jornada, sábado 27 de mayo, 2006.

- El IFAI ordena a la SEP abrir los 32 diagnósticos Estatales Sobre el Rezago en Educación Secundaria, que sirvieron para proponer la RIES.

2005

- MARZO: La Academia Mexicana de Ciencias entrega propuestas para modificar el plan de estudios de la RIES.
- JULIO: La SEP y el SNTE lanzan convocatoria para consulta nacional.
- AGOSTO: Publica la SEP contenidos de los planes de estudio.

2006

- La SEP y el SNTE se ven obligados a reconocer que la reforma no es integral y justifican un nuevo nombre: RES.
- MAYO: Se publica la reforma a la educación secundaria en el Diario Oficial de la Nación.²⁴¹

A partir de la cita anterior se puede comentar que la SEP elaboró los planes y programas de estudio de manera individual, sin tomar en cuenta los diagnósticos estatales realizados para tal fin. Una vez elaborados los nuevos planes de estudio, la convocatoria a especialistas, a la AMC, a maestros, alumnos y padres fue un mero acto de legitimación de lo ya establecido, pues se dio aviso dos días antes, que habría suspensión de labores para analizar el currículo y elaborar propuestas en ¡6 horas!, se levantaría un acta en la que firmarían todos los docentes, las autoridades educativas y un representante sindical.

Ahora bien se puede decir, en general, de la reforma que:

- Al proponer, nuevamente, un currículo único y nacional, se dejan de lado las distintas realidades de los alumnos.
- Al disminuir el número de horas destinadas al aprendizaje de la historia de México, se esta atentando contra la identidad y la cultura nacional.
- Junto con las horas de historia, se reducen también, las horas de Formación cívica y ética y de geografía, y al reducir las horas de estudio de las ciencias sociales se ven afectadas la discusión: de valores, de la equidad de género, de los procesos sociales y de los derechos humanos.

²⁴¹ “Oficializa el gobierno reforma de secundaria”, Sonia del Valle, Periódico Reforma, sección Nacional, p. 2

- La integración de física, química y biología en una sola materia difícilmente promoverá el interés de los alumnos por la ciencia.

“las deficiencias señaladas con anterioridad por personajes como Enrique Florescano, Francisco Toledo, Elena Poniatowska, entre otros, no ha calado en el ánimo del gobierno, que optó por decretar estas reformas con sigilo, ante la oleada de críticas que la RES ha suscitado. Al parecer la intención de las autoridades es producir generaciones de jóvenes sin sentido crítico ni conciencia nacional, dóciles ante las necesidades del gran capital y las transnacionales, ávidas de mano de obra poco instruida, y por tanto, barata”²⁴²

Dice Rafael Quiroz, especialista en educación secundaria en el Cinvestav: “...nada cambiará en las escuelas secundarias con la RES: <las cosas no van a cambiar, para que cambie lo que sucede todos los días en la secundaria se necesita un proceso de largo plazo, que pase fundamentalmente por las concepciones y las prácticas de los maestros>.

Antonia Candela, directora del Departamento de Investigación educativa del Cinvestav comentó que los contenidos de los planes de estudio de Física y química, representan un retroceso y dificultarán más el aprendizaje de los alumnos pues los contenidos son más abstractos y complejos.

Elvira Zúñiga, investigadora del Centro de Investigación para el éxito educativo, aseguró que la RES requiere un nivel de dominio especializado del que carecen los maestros, a quienes finalmente van a corresponsabilizar por el éxito o fracaso de la reforma”²⁴³

Por lo tanto, es un hecho que la reforma que entró en vigor el 27 de mayo de 2006, al ser publicado en el Diario Oficial de la Federación, el acuerdo 384, que establece el nuevo Plan y programas de estudio para educación secundaria, es una imposición que una vez más tiende a la homogeneización, pues se establece un mismo perfil de egreso para todos los educandos, y se hace énfasis en que: “El

²⁴² “Educación secundaria, el futuro comprometido”, Editorial, la jornada, sábado 27 de mayo, 2006.

²⁴³ “Oficializa el gobierno reforma de secundaria”, Sonia del Valle, Periódico Reforma, sección Nacional, p. 2

sentido que orienta a la Reforma de la Educación secundaria es el logro del perfil de egreso, el cual define el tipo de ciudadano que se espera formar en su paso por la educación obligatoria; asimismo, constituye un referente obligado de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas, una guía de los maestros para trabajar con los contenidos de las diversas asignaturas y una base para valorar la eficacia del sistema educativo”²⁴⁴

Ahora bien, re-conociendo que la RES tiene como meta dirigir a los docentes en un mismo sentido, para que estos a su vez, traten de <<formatear>> a todos los educandos que lleguen a las aulas de educación secundaria, resulta por demás interesante, percatarse que las críticas a dicha re-forma, han sido elaboradas por pedagogos, especialistas, investigadores e intelectuales, y ¿los docentes?, ¿Qué saben y cual es su opinión acerca de la RES?

En este sentido, vale la pena recordar, que habíamos enunciado a modo de conclusión que la mayoría de los docentes llevan a cabo su quehacer, teniendo como motor de sus actividades la tradición o el seguimiento de ordenes, más que la re-flexión.

Para ilustrarlo baste observar el siguiente ejemplo: “¿La RIES? ¿No es un programa de computación que se esta introduciendo en algunas escuelas? Fue la respuesta de una maestra que trabaja turno completo en el nivel secundario”²⁴⁵.

Respuestas como la anterior ilustran la percepción de muchos docentes, otros que efectivamente saben que se refiere a la reforma en secundaria, afirman que no ha habido información por parte de las autoridades educativas al respecto, es decir, a pesar de estar inmerso en la escuela secundaria, a pesar de que la reforma, inevitablemente tiende a modificar ciertos aspectos de su quehacer cotidiano, el docente común, se encuentra esperando que su <autoridad> inmediata superior le indique lo que tiene que hacer y si no se le informa nada, no hay problema, pues a él no le avisaron.

²⁴⁴ La formación de los adolescentes, Op. Cit. p. 43.

²⁴⁵ Araujo Morales, Leticia: “¿Qué saben los maestros de educación secundaria de la RIES?”, en EDUCACIÓN, revista de educación moderna para una sociedad democrática, diciembre 2005, p. 11.

Así, a pesar de que existen varios sitios en Internet que abordan este tema desde diversas perspectivas y que se han publicado constantemente en los periódicos de circulación nacional noticias, editoriales y artículos de opinión acerca de dicha reforma, se hace menester reconocer que la mayoría de los docentes no se han documentado lo suficiente como para construir una toma de posición.

Algunos docentes incluso, se quedaron con la primera versión del RIES, donde se excluía a la historia prehispánica, ignoran que el nuevo nombre es RES y que “desde el inicio del presente ciclo escolar se ha puesto en marcha la nueva propuesta, en una etapa de pilotaje, en 135 escuelas secundarias de 29 estados de la república, exceptuando las del estado de México, Sinaloa y Michoacán”²⁴⁶

Así las cosas, la manera en que se ha dado a conocer (o deberíamos decir, no se ha dado) la nueva propuesta, infunde incertidumbre y desconfianza, lo cual ha generado que unos estén de acuerdo con la reforma y otros no, ambos con una información ¡superficial! Pues ni se les ha brindado la información completa, ni se han tomado la molestia de investigar a profundidad la cuestión de la reforma.

Ahora bien, el hecho de utilizar el ejemplo de la cuestión de la reforma a la educación secundaria nos permite obtener algunas conclusiones:

1.- La necesidad de reformar los sistemas educativos es casi permanente, pues el mundo va muy de prisa, los eventos nos rebasan, y lo que era nuevo, pronto queda desfasado; en este sentido quizá valga la pena recordar que; por ejemplo: en Cuba, las reformas se llevan a cabo cada dos años y son llevadas a cabo regionalmente, siendo los principales responsables: alumnos, padres de familia y docentes, seguramente dichas situaciones tienen mucho que ver con el éxito de la educación en Cuba que en algunos ámbitos se encuentra mejor incluso, que algunos países del G-7.

2.- Ante dicha necesidad (de reformar los sistemas educativos), los discursos político-económicos pre-determinan el modelo educativo que han de seguir la mayoría de los países latinoamericanos, a modo de ejemplo podemos comentar que: la mayoría de los países en América Latina, en los noventas, llevaron a cabo una re-forma educativa basada en el constructivismo, y en el presente son ya

²⁴⁶ IDEM

varios los países, donde se esta gestando una nueva re-forma, ahora basada en competencias, dando seguimiento al constructivismo e implementando el método de proyectos. Así, los nuevos planes y programas de estudio fueron elaborados sin tomar en cuenta a los principales actores escolares: alumnos y docentes, ni a los investigadores educativos, especialistas, ni intelectuales. Por tanto, el asunto de la consulta nacional, obedece a una mera legitimación de lo ya establecido, con materiales descriptivos que se presentaron el mismo día de la ¿consulta?, si es que llegaron, pues existe la evidencia que en muchas zonas escolares no llegaron.

3.- La mayoría de los docentes están esperando ser informados acerca de las características de la re-forma, y su conocimiento de la misma, se reduce a lo que les comenta su autoridad inmediata superior o a lo que se transmite en televisión, dejando de lado que existen diversas fuentes de información, y que para tomar posición ante la re-forma, primero hay que estar informado.

4.- Hay quien se manifiesta en contra de la re-forma ignorando los argumentos de los pros y contras, y sus sustentos se reducen a lo que escuchan en los mass media o a lo que les han escuchado decir a otros.

Ahora bien, a pesar de los 4 puntos anteriores, en algunas asignaturas, como español, el cambio de plan beneficia, debido a que hubo una descarga de contenidos. En la asignatura de biología, a decir de Antonia Candela –Directora del departamento de Investigación Educativa del Cinvestav- el plan actual supera al anterior.

Por su parte Rafael Quiroz, consideró que una de las pocas virtudes del nuevo plan de estudios es la asignatura de Orientación y Tutoría, aunado a lo anterior se pretende que los docentes realicen trabajo colegiado, que implica abrir un espacio para compartir experiencias y construir metas comunes.

En fin, lo que se pretende acentuar es que, independientemente de la intencionalidad al reformar los nuevos planes y programas, más allá de querer luchar contra la clase dominante, contra el estado o contra el < sistema > contra quien realmente hay que luchar; es contra la pereza mental, contra la resistencia y la cobardía que nos mantienen en un estado de enajenación y que no nos

permiten ver que quien esta frente a los chicos dentro del aula, es el docente, por tanto, él es el principal responsable de lo que allí sucede,...

Pues, a pesar de lo antes mencionado, siempre se puede construir una nueva forma de mirar al mundo, siempre se esta en posibilidad de tomar posición, siempre es posible transformar las prácticas docentes y darles una nueva dirección.

En este sentido, las reformas pasan a ocupar un lugar secundario, un lugar superficial, de algún modo, representan sólo la forma y no el fondo, por tanto, se hace indispensable clarificar algunos puntos nodales de la docencia, que precisan ser transformados.

En primera instancia se piensa en el sentido del objetivo general de la escuela secundaria, el cual no se concibe como <darle forma> a los educandos; sino en tener perfectamente claro que consiste en propiciar una revolución interna en los educandos.

Un segundo punto a analizar es el lugar que ocupa el alumno dentro de la escuela; ya se había mencionado, que lo importante en la escuela han sido: los objetivos, los contenidos temáticos, los requerimientos administrativos, el orden y el control, entonces, una transformación exige considerar al alumno como la razón de ser de la escuela, aquel por quien y para quien existe la escuela, por ello, se hace menester que el docente, esté dispuesto y en condiciones de recibir al alumno tal como es, reconociendo sus expectativas, sus características, sus necesidades y sus intereses personales.

Es importante resaltar que como docentes, tenemos la obligación de percibir al educando como un "Todo-relación", como un ser que no puede ser fragmentado, pensando en ello nuestra primer responsabilidad es re-conocer a nuestros adolescentes, es indispensable, investigar en que medios o ámbitos crecen y se desarrollan, pues a partir de dicho conocimiento se podrán determinar retos para posibilitar la subjetivación de los educandos.

Se propone, entonces, abrir espacios que permitan conocer a los alumnos que acuden a la institución, así a través del intercambio de ideas y de la escucha se pueden identificar gustos, preocupaciones, expectativas, la música que

escuchan, los programas que ven, sería interesante saber porque tienen dichas preferencias y cuales son las consecuencias de las mismas, cual es su medio geográfico, económico, cultural, político y social, es indispensable, tomar en consideración el medio donde funciona la escuela, pues solamente así podrá orientarse la acción docente, hacia las exigencias que enfrenta el educando.

Para lo anterior, es necesario que el docente acuda hacia el alumno, en una posición abierta, es decir, más que acudir en una posición cerrada de ejercicio de la violencia y el control, el docente tendría que propiciar el encuentro como una necesidad de ambos, dice Bucay: “cuando pienso en la palabra encuentro, la asocio a la idea de descubrimiento, la construcción y repetitiva revelación de un <nosotros> que trasciende la estructura del yo”²⁴⁷.

Así, en el mismo tiempo de estancia en la escuela secundaria, es necesario construir espacios que propicien la re-creación, la risa y el juego, al mismo tiempo, el plan de curso, los contenidos temáticos, la asignación de calificaciones, y la metodología utilizada en clase deberán ser adaptados, lo más posible, a las posibilidades de aprender de los alumnos, en este sentido, es obvio, que deben propiciar la actividad, pues ya se ha demostrado plenamente la superioridad de los procedimientos activos sobre los pasivos, debiendo responder, además, a las características, necesidades e intereses más inmediatos de los educandos, en otros términos, los docentes - en voz de un alumno- tendríamos que aprender a contar las cosas.

En este sentido, se propone que el ejercicio de las prácticas escolares, esté permeado por el respeto, a decir de Abbagnano, el respeto: “Es el reconocimiento de la propia dignidad o de la dignidad de otros y el comportamiento fundado en ese reconocimiento”²⁴⁸, es decir, el hacer del docente deberá estar fundado en el reconocimiento de la dignidad de los alumnos, pues uno de los errores más graves en que se incurre, es que no entendemos por igual el respeto que pensamos tener para con los alumnos que cuando lo exigimos de ellos, con respecto a nosotros, así, al compartir el espacio escolar, se cree comúnmente que los alumnos deben

²⁴⁷ Bucay, Jorge: “El camino del encuentro”, Ed. Océano, p. 23.

²⁴⁸ Abbagnano; Nicola: “Diccionario de Filosofía”, F. C. E., México, 1998, p. 324.

resignarse a que los docentes siempre poseen la razón y por ello están obligados a coincidir con estos.

Así, la idea es centrar el trato hacia los educandos, en un marco de respeto, haciendo uso de la empatía, es decir, tratar de verme a mí mismo, desde el lugar del alumno, con todas sus inquietudes, con todos sus problemas, con todas sus carencias y con todos sus dolores, basando así, el trato hacia los chicos en el reconocimiento que como seres humanos tenemos el mismo valor y por lo tanto no es justo, por ejemplo, actuar con autoritarismo y dogmatismo, abusando de la ignorancia e incapacidad de los alumnos y alumnas para defender sus derechos.

Entonces, es indudable que la co-laboración tendrá más posibilidades de llevarse a cabo, en un ambiente de reconocimiento hacia el alumno, donde los chicos saben que lo que el piensan es importante, donde saben que al hablar van a ser escuchados y pueden intervenir en su propio proceso de subjetivación, porque hay con el docente, una relación basada en la filia.

Con respecto, a los contenidos temáticos, revolucionarlos, implica darse cuenta que han sido fragmentados, desvinculados y descontextualizados y que el currículo para la escuela secundaria en México se encuentra sobresaturado de contenidos, por ello, se hace necesario, reestructurarlos, deconstruirlos, investigar su episteme, su historia social y las necesidades que resolvieron cuando fueron creados, habría que darles un sentido, interrelacionarlos con los de las otras asignaturas y con la historicidad de la humanidad, impartirlos como respuesta a la pregunta: ¿para qué?, en el entendido de que los contenidos temáticos son sólo medios para alcanzar un fin que es: propiciar la subjetivación de los educandos, para ello, inevitablemente, habría que recurrir a la investigación de los principios, y estrategias que permitan vincular los contenidos temáticos con las circunstancias cotidianas de los adolescentes.

Luego entonces, además de la necesidad de establecer con claridad la meta a la cual se pretende llegar, de re-conocer el lugar que debe ocupar el alumno en su proceso de subjetivación, de comprender la indispensabilidad de propiciar la transferencia y de establecer las estrategias metodológicas con que se han de llevar a cabo las prácticas docentes y de entender que los contenidos

temáticos han de manipularse de tal suerte que respondan a las necesidades de los educandos, se hace menester re-flexionar en torno, a una problemática muy fuerte que se encuentra presente en la cotidianeidad de la escuela: la evaluación y la asignación de calificaciones.

Dice Casanova: “La evaluación desempeña un papel decisivo en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje e incidiendo en ella, podemos modificar muchas de las cosas que no nos gustan y consecuentemente, mejorar el aprendizaje de nuestras alumnas y alumnos”²⁴⁹

En este sentido vale la pena aclarar que la gran mayoría de los docentes confunden el complejo proceso de la evaluación²⁵⁰ con la asignación de calificaciones²⁵¹, así cuando hablan de evaluar, en realidad se están refiriendo a la asignación de un número, de acuerdo a la medición de los aprendizajes logrados por los alumnos, por ello, es de vital importancia diferenciar dichos conceptos, para después, transformar, las acciones que se llevan a cabo en uno y otro.

Al respecto, podemos enunciar que, cuando se asigna una calificación, inevitablemente hay una intencionalidad, así, un buen porcentaje de los docentes que laboran en las escuelas secundarias, asignan una calificación de acuerdo a la cantidad de conocimientos que el alumno logro “re-tener”, califican pensando en quitar puntos, en castigar con la baja calificación a aquellos alumnos que no se sometieron, que no <cumplieron> con todas las exigencias del docente.

Ello, evidencia, la imperiosa necesidad de cambiar la manera de asignar calificaciones, es decir, comúnmente, la asignación de una calificación es usada como medio para someter y controlar el hacer de los alumnos, en lugar de ello, se precisa de una forma de asignar calificaciones consensuada con el alumno, que evite a toda costa cualquier indicio de co-acción.

²⁴⁹ Casanova, Ma. Antonia: “La evaluación educativa”, SEP, México, 1998. p. 15.

²⁵⁰ La evaluación es un proceso continuo que pretende determinar el grado y la forma en que los procedimientos, los sujetos y los recursos, han permitido el alcance de los objetivos planteados y a partir de sus resultados tomar decisiones, retroalimentar y transformar los procedimientos y el hacer de los sujetos, para prevenir o superar el rezago educativo.

²⁵¹ asignar un número, de acuerdo a una medición realizada.

Así, una posibilidad para obtener la calificación es la llamada <co-evaluación>, es decir, la obtención de la calificación entre alumno y profesor, se considera indispensable tomar en cuenta la participación del alumno en la obtención de su calificación, pues es el alumno y nadie más quien tiene el conocimiento más exacto de cómo ha sido el desempeño tanto del docente como de él mismo en el proceso de subjetivación y construcción de conocimientos.

Rogers, representante del paradigma humanista en educación, señala que si se utiliza la co-evaluación y la auto-evaluación como recursos para otorgar calificaciones, las ventajas son: que fomenta la creatividad, la autocrítica, la autoconfianza y la responsabilidad en los educandos.

“El cambio de los procedimientos para calificar, requiere superar un conjunto de prejuicios y de prácticas arraigadas,..., si se califica lo importante, los profesionales de la educación y el conjunto de la sociedad fijaran su atención en esos aspectos seleccionados; si la elección está mal hecha, si se califican aspectos superficiales para la formación del estudiante, éstos serán los que se alcancen, quedando sin conseguir los realmente decisivos”²⁵²

Con respecto a la cita anterior, tenemos que si se calificará pensando en la subjetivación, docentes, alumnos y la sociedad en general, fijarían su atención en ella, en la revolución interna de sí mismo, en la capacidad para transformar nuestro entorno; sin embargo, como se califica pensando en los alcances obtenidos con respecto a los contenidos temáticos, la subjetivación queda a un lado del proceso educativo.

Así, entre las variantes que utilizan constantemente los docentes para asignar calificaciones a sus alumnos se tienen las siguientes:

Por un lado podemos mencionar, al elemento que se ha privilegiado por excelencia y que muchas veces el docente ha utilizado para amenazar al alumno, dicho elemento que ha estresado frecuentemente a los chicos y que es causa de que muchos alumnos odien la escuela es: el examen, reducido, a veces, a un simple conjunto de preguntas sin sentido ni razón de ser y en el cual pueden

²⁵² Casanova, Ma. Antonia: “La evaluación educativa”, SEP, México, 1998. p. 11.

aparecer planteamientos ambiguos, preguntas mal elaboradas e incluso, cuestiones no vistas en clase.

Dice Casanova: “¿Qué sucedería si se eliminaran los exámenes de la educación obligatoria?”

Plantea, contra lo que muchos pensarían, que la desaparición del examen como principal instrumento para la asignación de calificaciones, pondría al descubierto la verdadera capacidad profesional de los docentes, pues los enfrentaría al hecho de tener que interesar a sus alumnos en aprender; más que en aprobar el examen.

Pues, en lugar de propiciar una revolución interna y de estimular el interés por la investigación y por aprender a aprender, los exámenes han convertido el sistema de enseñanza obligatoria en una carrera de múltiples obstáculos, en la que educandos y docentes pierden de vista el objeto real de su estancia en la escuela: el desarrollo de su subjetivación.

El examen, pretende homogeneizar a partir de un conjunto de preguntas que no distinguen o reconocen las peculiaridades de cada educando; así, es terriblemente absurdo creer que se puede determinar la subjetivación del educando, a través de un número.

Por tanto, y tomando en cuenta que el alumno tendrá que presentar un examen al egresar de la escuela secundaria, la sugerencia es que, los exámenes que se apliquen carezcan de valor numérico para la asignación de la calificación, que dichos exámenes sean de opción múltiple por corresponder al examen que los educandos tendrán que presentar y por último, que la elaboración de dichos exámenes esté argumentada teóricamente, de tal suerte que cada reactivo sobreviva a la prueba de fuego propuesta por Nietzsche: <...Habría que preguntarle a la pregunta, que es lo que pregunta...?.>

El segundo elemento más utilizado para asignar calificación son las tareas. Es de todos sabido que las tareas en la educación secundaria tienen dos razones de ser, en primer lugar: una vez que se ha abordado un tema en clase, una tarea que contenga una serie de planteamientos a resolver, similares a los vistos en clase, permitirá que el alumno compruebe por sí mismo, si, efectivamente, tiene la

capacidad de dar solución a dichos planteamientos o, en su defecto, detectar en que nivel de aprendizaje se encuentra y en que parte del proceso de resolución tiene conflictos.

La segunda razón de ser de las tareas, la tenemos cuando, el docente, basado en la planeación de la siguiente clase, les pide a los alumnos investigar las palabras clave y/o el vocabulario específico de dicho tema con la finalidad de lograr un encuadre con respecto al tema nuevo.

Hasta aquí podemos afirmar que todo esta bien, no hay ninguna objeción hacia las dos razones anteriores; sin embargo, el conflicto inicia cuando el docente le asigna un porcentaje de la calificación a las tareas, pues en ese momento, dirige la atención del alumno hacia la obtención de un número y asesina, tanto el interés por investigar como el exteriorizar las posibles dudas que se tengan en cuanto a la resolución de ejercicios.

Ya que, lo único importante es: “la entrega de la tarea”, no importan las carencias cognoscitivas que se tengan con respecto al tema, no importa si el alumno tiene tiempo de realizarla o no; así, durante décadas, los estudiantes se han dedicado a entregar tareas, tareas que muchas veces se hacen de manera automática, con desgano o malestar, y muchas otras se copian durante clases, para que durante la clase el docente <califique> de ojeada estampando un sello o un simple “revisado”.

“... ningún niño quiere aprender aquello que le cuesta trabajo asimilar y que le quita el tiempo precioso que desea dedicar a sus juegos. Aún recuerdo la desolación de uno de mis sobrinos (Circa, ocho años) cuando su madre le decía cualquiera de esas tardes mágicas de la infancia que era ya hora de ponerse a hacer los deberes; lanzaba una mirada de frustración a sus recortables, al fuerte donde los vaqueros repelían el asalto de los indios, a sus videojuegos, y suspiraba: < ¿A estudiar, ahora? ¡Con todo lo que tengo que hacer!>...”²⁵³

Una docencia re-flexiva, tendría que tomar en cuenta que el alumno toma siete asignaturas en un día y que si la mayoría de los docentes dejan tarea, es muy claro porque se entregan muy pocas y con muchas deficiencias, por tanto, se

²⁵³ Savater, Fernando: “El valor de Educar”, Ed. Ariel. Pp. 97-98.

tendría que llevar a cabo una disminución de tareas, tendrían que ser llevadas a cabo voluntariamente y no contar, ¡de ninguna manera!, para la calificación.

En fin, lo que se propone es que se lleve a cabo una evaluación continua, donde los exámenes se usen sólo para medir y las tareas para investigar, y que las calificaciones sean obtenidas entre docente y alumno basadas principalmente en el trabajo en clase...

Ello, requiere que el docente tome en cuenta que la transformación de la evaluación es un proceso complicado porque requiere superar un conjunto de prejuicios y sobre todo de prácticas arraigadas que reducen la evaluación a la medición y a la asignación de calificaciones.

Así, la evaluación utilizada correctamente, puede ser la base para combatir las causas de los resultados no deseados, obtenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ello, se hace necesario, construir una cultura de la evaluación, es decir, una actitud de observación y re-flexión de los procesos y resultados de las acciones propias y de los alumnos, de la asunción de responsabilidades que corresponde a cada uno, la disposición a que las acciones de los docentes sean juzgadas por los alumnos y la obligación de obtener juicios encaminados a retroalimentar los procesos, de modo que se posibilite la superación de la problemática detectada.

Finalmente, se hace menester que los docentes, se <recuperen>, ante aquello que los mantiene ajenos a sí mismos, que tomen conciencia de su subjetividad y de la importancia de su quehacer, que se esfuercen por dejar de ser sólo <<transmisores de conocimientos o vigilantes del cumplimiento de la moral en turno>> sin capacidad para leer la cotidianidad e incidir en ella, pues educar para la homogeneización o para la subjetivación depende de cada docente, de reconocer su propia historia y de comprender y llevar a cabo lo que propone Gadamer: "Para formar, sólo es necesario <<Formar-se>>",...

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, Nicola: "Diccionario de Filosofía", F.C.E., México.
- Abbagnano, Nicola: "Historia de la Pedagogía", F.C.E., México, 1987.
- Aberasturi y Knobel: "La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico", Paidós, México.
- Aguirre, Baztán. Ángel. Psicología de la adolescencia. Editorial Alfa Omega. 1996.
- Ángel Díaz Barriga: "El concepto de formación en la educación universitaria".
- Ángel Díaz Barriga: "Investigación, formación y currículo"
- Annete Santos, "El nuevo Proyecto de Secundarias: Debate", en "Educación 2001" revista mexicana de educación, No. 107, abril 2004.
- Appignanesi, Richard: "Freud para Principiantes", Ed. Era Naciente.
- Aristóteles, "Ética Nicomaquea", Edimat, España, 2000.
- Bersmstein J. Richard. Praxis y acción.
- Bowes, James, "Historia de la educación Occidental", Herder, España, 1990.
- Braunstein, Nestor: "Por el camino de Freud", Siglo XXI, México, 2001.
- Bucay, Jorge: "El camino del Encuentro", Ed. Océano, México, 2002.
- Buckingham, D.: "Crecer en la Era de los Medios Electrónicos", Morata, España, 2000.
- Carballada, Alfredo: "La intervención en lo social", Paidos, España, 2002.
- Carrizales, César: "Contribuciones para una teoría de la formación"
- Carrizales, César: "Estética de la formación"
- Carrizales, César: "Estética de la formación", en Arte y Pedagogía, Lucerna, Diogenis, México, 1998.
- Casanova, Ma. Antonia: "La evaluación educativa", SEP, México, 1998.
- Castaingts T., Juan, "Así vamos en Educación: ¿Qué catástrofe?, El Financiero, Opinión, 13 de diciembre de 2001.

- Chamizo, Octavio: "El saber sobre el aprendizaje", ponencia presentada en el Tercer Foro Nacional de Investigación en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.
- Chemama, Roland. "Diccionario del Psicoanálisis", Amorrortu, segunda edición revisada y ampliada, Buenos Aires, 2004.
- Cifali, Mireille: "¿Freud Pedagogo? Psicoanálisis y Educación", Ed. Siglo XXI, México 1992.
- Colín Cabrera, Araceli: "La historia Familiar, la subjetividad y la escuela", en: "El traspatio escolar", Paidós, México, 1998.
- Cordié, Anny: "El malestar en el docente", Nueva visión, Buenos Aires, 1998.
- Cortina, Adela: "Ética sin Moral", Ed Tecnos, Madrid, 1992, 2ª. Edición.
- Del Río, Eduardo: "El fracaso de la Educación en México", Grijalbo, México 2001.
- Dieterich, Heinz: "Globalización y Educación", México, 2000, UAM.
- Dolto, Françoise: en presentación de "La primera entrevista con el psicoanalista", Ed. Gedisa, Barcelona, 2001.
- Duque, Félix: "El mundo por de dentro", Ediciones del Serbal, México.
- Duszchatsky, Silvia: "La escuela como Frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares", Paidós, Buenos Aires, 1999.
- Elías de Ballesteros Emilia: "La educación de los adolescentes", Siglo XXI, México.
- Espinosa y Montes, Ángel R., (Coordinador). Construcción y Elaboración del Proyecto de Tesis: elementos, propuestas y críticas. Apuntes de la ENEP Aragón No. 21, UNAM, 1993. "Sobre la problemática del concepto de aprendizaje y de la construcción del objeto de estudio".
- Examen de candidatura al grado de Doctor, presentado por el Profr. Gerardo Meneses Díaz, con el trabajo titulado: "El discurso pedagógico en la infancia: la formación de una realidad sui generis" en febrero de 2006, en la FES "ARAGÓN".

- Ferrer G. Francisco: "La Escuela Moderna", Tusquets, Barcelona, 2002.
- Fischl, Johann: "Manual de Historia de la filosofía", Ed. Herder, Barcelona, 1994.
- Flores Olea, Víctor: "Crítica a la globalización", F. C. E., México, 1998.
- Follari, Roberto: "Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1997.
- Folleto informativo, en "Documentos de la reforma", <http://ries.dgme.sep.gob.mx>.
- Foucault, Michel: "La arqueología del saber", Siglo XXI, 1969.
- Foucault, Michel: "Los anormales", F.C.E., México, México, 2002.
- Foucault, Michel: "Microfísica del poder", La Piqueta, Madrid, 1992.
- Freud, Anna; "Introducción al psicoanálisis para educadores", Paidós Educador, México 1999.
- Freud, S. "Introducción al Narcisismo", Amorrortu, Obras Completas, Vol. XIV.
- Freud, Sigmund, "20ª. Conferencia: La vida sexual de los seres humanos".
- Freud, Sigmund, "La Sexualidad Infantil", Amorrortu, Madrid, 2000.
- Freud, Sigmund: "El interés del psicoanálisis por las Ciencias no Psicológicas" Amorrortu, Obras Completas, Vol.
- Freud, Sigmund: "Esquema del Psicoanálisis", PAIDOS, México, 2001.
- Friedman, George: "La filosofía Política de la Escuela de Frankfurt", F. C. E., México, 1986.
- Gadamer, Hans-Georg. "Verdad y Método, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1997.
- Gerber, Daniel: "Malestar en la cultura, malestar en la educación, educación en le malestar". Revista del Colegio de Bachilleres No. 15. México 1982.
- Gill Bent y Boardman, "La disciplina escolar", Mc. Millan, México, 1981.
- Gilles Ferry, "Pedagogía de la formación", Ediciones Novedades Educativas, México, 1997.

- Giroux, Henry: "Introducción y perspectiva del campo Curricular" en Antología: "El campo del currículo, Vol. 1, recopilación y presentación: Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga y Edgar González Gaudiano.
- Gómez Palacios Margarita: "Una revisión de la Educación Básica", en <Educar ¿Para qué?>, Noriega Editores, México 2003, Fernando Solana, Compilador.
- Gómez, Marcela: "Epistemología y sujetos: algunas contribuciones al debate", Guadalupe Valencia, Enrique de la Garza y Hugo Zemelman (coordinadores), Plaza y Valdéz editores, México, 2003.
- Gómez, Marcela: "Propuesta epistemológica y retos pedagógicos en la formación de sujetos"
- Hargreaves, A., Lorna Earl y Jim Ryan: "Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes, Barcelona, Octaedro, 1999. en cuadernillo para los TGA 2004-2005: "Los adolescentes y la escuela secundaria".
- Hoyos, Carlos Ángel: "Format(i)o de modernidad y sociedad del conocimiento".
- Jackson Philip W. "La Vida en las Aulas", Morata, Madrid, 2001.
- Jiménez Bejarano, Aurora: "Las características de los jóvenes según Aristóteles" en "Estrategias para promover los valores en la escuela secundaria: retos y alternativas", cursos estatales de actualización 2004-2005. 14va. Etapa de carrera magisterial, gobierno del estado de México.
- Kant, Immanuel: "Qué es la Ilustración" en "Filosofía de la Historia", F.C.E., México, 2000.
- Kant, Immanuel, "En defensa de la Ilustración", Alba Editorial, Barcelona, 1999.
- Krauze, Ethel: "Como acercarse a la Poesía", Ed. Limusa. Hermoso texto autobiográfico, el cual tiene como objetivo posibilitar al lector un acercamiento a la poesía a través del testimonio de la autora...
- "La situación actual de la escuela secundaria en México", SEP, México 2004.

- Lacan, Jacques: "Escritos I", Siglo XXI, México, 2001.
- Latapí Farré, Pablo: "La moral regresa a la escuela: una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana"; CESU-UNAM-Plaza y Valdez, México, 1999.
- Levinson, Bradley, A.: Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana, México, Santillana, 2002, Aula XXI.
- Levitas, Emmanuel: "Humanismo del otro hombre". Siglo XXI, México, 1993.
- Mannoni, Maud: "La Primera Entrevista con el Psicoanalista", Ed. Gedisa, Barcelona, 2001.
- Gómez, Marcela: "Formación de Sujetos y configuraciones epistémico-pedagógicas"
- Marcuse, Herbert, "El hombre unidimensional", Ed. Ariel, México, 2000.
- Martínez Huerta, Miguel: "Ética con los clásicos" P y V Editores, México, 2003.
- Masset, Pierre: "El pensamiento de Marcuse", Paidós, México, 1997.
- Mata G. Verónica, "El concepto de práctica en la formación en pedagogía".
- Meneses, Gerardo: "Formación Pedagógica: la docencia y el presente" Lucerna Diogenis, México, 2002.
- Meneses, G. Compilador: "Por nuestra escuela", Nos Amábamos Tanto. No. 22, Lucerna DIOGENIS, México, 2004.
- Meneses, Gerardo: "El psicoanálisis: saber pedagógico contraeducativo", en "Doce exposiciones sobre el discurso psicoanalítico y de la educación", compilador: José Antonio Noriega Méndez, ENEP Aragón, México 1989.
- Meneses, Gerardo: "Formación y teoría pedagógica", Lucerna Diogenis, México, 2002.
- Meyer, Lorenzo: La modernidad, El Universal, México, octubre 1, 2000.
- Miller, James: "La pasión de Michel Foucault", ED. Andrés Bello, Barcelona, 1996.
- Moreno y de los Arcos, Enrique: "Sobre el vocablo Pedagogía, Paedagogium, Revista mexicana de educación y desarrollo, julio-agosto, México 2002.

- Muss, Rodolfo, E. Teorías de la adolescencia. Editorial Paidós, Buenos Aires.1980.
- Nietzsche: “Genealogía de la moral”, editorial Tomo, México, 2002.
- Noam Chomsky, “Democracy and Markets in the new world”, 1995.
- Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía 2003, UNAM, ENEP Aragón, México 2002.
- Planes y Programas de Estudio para Educación Secundaria, SEP, 1993, México.
- Programa “Lamoglia y la familia”, en la estación Radio Formula 660 A. M., el estudio se llevo a cabo en el área metropolitana a través de entrevistas dirigidas, aplicadas a diferentes sectores de la población.
- Puiggros, Adriana: “Imperialismo, Educación y Neoliberalismo en América Latina”, Ed. Nueva Imagen, México, 1995.
- Ramos, Guadalupe: “La transferencia en la relación maestro-alumno”, ENEP Aragón, México 1997.
- Samir, Amin: “Hacia un foro mundial Crítico, La alternativa al pensamiento Neoliberal”, Dialéctica. Año 22, No. 31 primavera 1998. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Sánchez Andraka, Juan: “Un mexicano más”, Ed. Proculmex, México, 1998.
- Sánchez Vargas, Leticia: “Una lectura pedagógica de la adolescencia”, Ed. Lucerna Diogenis, México 2005.
- Sandoval Flores, Etelvina: “La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes”, UPN/Plaza y Valdéz, México, 2000.
- Savater, Fernando: “Ética para Amador”, Ariel, México, 2000.
- Serrano C., José Antonio: “El campo Pedagógico Ilusión, Institución e Investigación” Cuadernos de la ENEP Aragón, No. 56, México 1990.
- Tadeo Da Silva Tomaz: “Las Pedagogías Psi y el gobierno del Yo en nuestros regímenes Neoliberales”, Publicaciones M.C.E.P., Sevilla 2000.
- Tenti Fanfani, Emilio: “La Escuela Desde Afuera”, Lucerna Diogenis, México.

- Tenti, Emilio: "Génesis y Desarrollo de los Campos Educativos" en Revista de Educación Superior, No. 38, Abril-Junio, 1991.
- Toledo Guerrero, Antonio, "Los Propósitos en el programa de Estudios", en revista: "Apoyo Didáctico", Gob. Del estado de Méx., noviembre 2000.
- Trilla, Jaume: "La aborrecida escuela", Alertes, Barcelona, 2002.
- Valenzuela Feijoo: "La economía política y clásica y el modelo neoliberal" UAM, México, 2001.
- Weischedel, Wilhem: "Los Filósofos entre Bambalinas", México, F. C. E., 1995.
- Woods, Peter, "La Escuela por Dentro. La etnografía en la Investigación Educativa", Paidós.
- Zemelman, Hugo, "Sujeto: existencia y potencia", Anthropos, México, 1998.
- "El hacer del docente en la escuela secundaria en México", conferencia impartida a los docentes de la Esc. Sec. Of. 0576 "Francisco Villa", ubicada en el municipio de Chimalhuacán, estado de México, noviembre 30, 2005.
- "La docencia en el presente", conferencia presentada a los profesores de la Escuela Secundaria oficial 0576 "Francisco Villa" en enero de 2003.
- "Renovación Pedagógica y Organizativa de las escuelas Públicas de Educación Secundaria", proyecto de innovación e investigación, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.