



TOMO II
Transformación
Educativa

PSICOLOGÍA
Teoría de la Praxis

Marco Eduardo Murueta

Arte gráfico: *Alejandro Dávila*

Dirección de arte: *Fridah Murueta*

Diseño: *Anain Gutiérrez*

Corrección de estilo: *Laura Guadalupe Zárate Moreno*

Derechos Reservados conforme a la Ley ©2014
Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C.
Instituto de Higiene No. 56 Col. Popotla C.P. 11400
México, D.F. Miguel Hidalgo
Tels.: 5341-8012, 5341-5039
www.amapsi.org
info@amapsi.org

ISBN 978-607-7506-12-6

Impreso y hecho en México – Printed and made in Mexico

Índice Tomo II

Prólogo de Julio César Carozzo (Observatorio de Violencia y Convivencia en la Escuela, Perú)	7
Introducción	15
Capítulo 1: Educación y proyecto de humanidad.	23
Capítulo 2: Implicaciones educativas en los proyectos sociales de Rousseau, Kant, Marx y Nietzsche	37
Capítulo 3: Psicología y praxis educativa.	49
Capítulo 4: Cultivar escuelas y organizar el aprendizaje	87
Capítulo 5: La cultura escolar: diálogo con Nietzsche y Freinet.	103
Capítulo 6: Enseñanza de la historia y Proyecto de Nación en México	127
Capítulo 7: Calidad escolar: <i>aprendizaje creador</i> por <i>cooperanzas</i> con proyección social	137
Capítulo 8: El seminario de filosofía y educación	159
Capítulo 9: Psicopedagogía de la educación en línea	171
Capítulo 10: Evaluación formativa y aprendizaje	189
Capítulo 11: El cómo y el para qué de la investigación educativa	205

Bibliografía	217
Apéndice 1: Cómo educar a los niños: guía para padres y maestros	225
Apéndice 2: No existen discapacitados	233
Apéndice 3: Ser maestro. Código ético del docente: una propuesta a discusión	239
Apéndice 4: Hacia un nuevo modelo educativo integral.	251

Prólogo

El tema fundamental del trabajo del doctor Marco Eduardo Murueta plasmado en este libro es la educación y los aprendizajes en los individuos, y con ello, el valor que han alcanzado las numerosas teorías y metodologías educativas construidas para potenciar, limitar o deformar un proceso que difícilmente puede ser eludido por muy obstinadas que se hayan mostrado las tendencias dominantes en ese intento de procurar el divorcio contra-natura entre educación y vida. Estas intenciones son más notorias en los últimos años con el advenimiento de la era tecnológica y su pretensión de subordinar todo lo humano a la robótica.

La educación y la escuela nunca han pasado inadvertidas para los grandes pensadores sociales de la historia, convencidos de la importancia que tiene para el impulso del desarrollo social, legándonos una enorme y fecunda cantidad de estudios e investigaciones que no deben perderse de vista en la preparación de toda propuesta de naturaleza educativa, como pasaremos a revisar brevemente.

En la *Sexta tesis sobre Feuerbach*, Marx (1972) afirmaba que “la esencia humana no es algo abstracto e inmanente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales”. Esto quiere decir que los individuos no nacen humanos sino que lo van logrando a través del proceso de socialización, mediante el cual tiene lugar la transformación del individuo en ser social y, por tanto, accede a la oportunidad para que el hombre alcance la capacidad de transformar su realidad. Henri Wallon, psicólogo de filiación dialéctica y gestor del sistema educativo francés, decía que el ser humano desde que nace queda atrapado en una red de relaciones sociales que no podrá abandonar en el resto de su existencia. Este proceso de socialización, en el que se cuenta el proceso educativo, es el más importante instrumento para que los individuos se apropien de la cultura de la humanidad (Vygotski), se humanicen, se transformen permanentemente y, a partir de ello, emprendan la transformación de su entorno.

Al referirse a la educación, Lenin afirmaba que la clase dominante difícilmente renunciará al control del proceso educativo porque mediante él ejerce el control cultural e ideológico de la niñez y la juventud. La domesticación de la población a través de la escuela es un instrumento de control político que no se puede abandonar, de allí que la gratuidad de la enseñanza no resulte ser alguna concesión del poder dominante a los sectores populares, sino que su objetivo es el de someter desde las etapas más tempranas a los futuros ciudadanos, dotándolos de su ideología, condicionarlos para la fácil recepción de todo conocimiento asociado a su ideología y cultura, así como neutralizar y rechazar lo que se le oponga.

La función de la escuela, según Gramsci, es organizar la parte principal de la tarea formativa del Estado: “elevar a la gran masa de la población a un determinado nivel cultural y moral, nivel (o tipo) que corresponde a las necesidades del desarrollo de las fuerzas productivas y por consiguiente a los intereses de las clases dominantes”. La crisis social, decía, impacta profundamente a la educación en general, tiñéndola de un fuerte sesgo clasista y burgués. Ante esto le opone una concepción filosófica de la *praxis* que resultaba de la unión entre conceptualización y acción que procuraba, no sólo comprender la realidad, sino y por sobre todo, transformarla. El objetivo, para cada sociedad, es lograr que “el individuo se incorpore al modelo colectivo”.

“Si la clase dominante –continúa Gramsci– ha perdido el *consenso*, entonces no es más *dirigente* sino únicamente *dominante*, detentadora de la *pura fuerza coercitiva*, lo que significa que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes”. Se abren así las posibilidades para una confrontación entre dos *conformismos*, es decir, para una lucha de *hegemonías*.

José Carlos Mariátegui, con la lucidez que lo caracterizaba, afirmaba que “no es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por ende, su superestructura política”. Esta consigna iba dirigida contra quienes ilusamente pretendían cambiar la educación sin afectar para nada las condiciones socioeconómicas dominantes. Mariátegui proponía, en

cambio, una educación gratuita y obligatoria ligada al trabajo y a los intereses de las mayorías.

La educación, como lo señala con envidiable precisión el psicólogo Castro-Kikuchi, es un proceso activo a través del cual se produce la apropiación del patrimonio cognoscitivo y técnico creado, asimilado y enriquecido históricamente por la humanidad en el curso de su acción, comprensión y transformación de la realidad socio-natural, y que permite al individuo su integración a la sociedad (a través de la familia, el grupo y la clase social). Precisamente uno de los mayores embustes que han acuñado los doctrinarios de la educación a lo largo de la historia es el de prescindir del proceso histórico, encasillando al proceso y a la actividad educativa y de aprendizaje exclusivamente en la escuela, incluso haciendo uso de un grosero reduccionismo en lo puramente instruccional; con lo que se ratifica de forma implícita que la educación y el aprendizaje sólo tendría lugar mediante la institucionalización escolar.

De acuerdo con Castro-Kikuchi, decimos que *la educación es un proceso socio-histórico y cultural* efectivizado para transmitir y desarrollar el patrimonio cognoscitivo, práctico y moral socialmente elaborado con el objetivo de *asegurar la supervivencia de los individuos y de la especie* (cursivas mías). De lo expuesto podemos colegir dos aspectos importantes que interactúan dialécticamente entre sí: el primero de ellos refiere que la educación y el aprendizaje tiene muchos entornos de realización y satisfacción para los individuos y la sociedad, y de otro lado, la educación y los aprendizajes que devienen de este proceso son fuente de conocimiento de la realidad e instrumento de transformación de ella. La educación y los aprendizajes no son, pues, vehículos proveedores de información y conocimientos para la exclusión de los más y la elitización de los menos.

El sistema educativo surge con la necesidad de los Estados modernos de ejercer y afianzar su poder sobre gran parte de la sociedad: es un arma de gran importancia para decidir los contenidos cognitivos, culturales, ideológicos y morales que se deben impartir, forzando que todos los individuos allí institucionalizados, homogéneamente y al margen de su pertenencia de clase, sientan, piensen y actúen en forma

semejante. Los saberes y conocimientos impartidos por el Estado hacen que todos los individuos de una sociedad reciban el mismo tipo de educación y estén así equilibrados, dicen cínicamente sus defensores. El sistema educativo es ahora una estructura burocrática creada por el Estado que tiene como objetivo principal permitir que una gran parte de la sociedad, si no toda, reciba el mismo tipo de educación y formación a lo largo de su vida.

El proceso educativo se basa en la transmisión de saberes y valores que se imparte en todas las redes escolares y tiene un carácter unidireccional y vertical, por lo que quienes están aprendiendo siempre mantendrán una relación de dependencia y sumisión respecto a sus instructores y educadores. Esta relación se observa tanto en la educación formal, a través de la escuela, como mediante la educación no formal, que tiene como escenarios el hogar y el contexto social, por ejemplo.

Las mayores críticas recaen en el proceso educativo, siendo los docentes y los estudiantes los más vapuleados por la baja calidad de los resultados, ignorándose interesadamente que el fracaso no es del estudiante, como acertadamente lo remarca Gimeno Sacristán. El fracaso escolar es el fracaso académico. Éste se presenta como una especie de derrota del sujeto en las instituciones escolares, cuando en realidad es un fracaso académico institucional. En la medida en que *hemos reducido el derecho a la educación al derecho a la escolaridad*, al fracasar en la escolaridad se fracasa en la realización del derecho a la educación. Al no cumplir los requisitos que plantea la concreta concepción actual de la escolaridad, algunos individuos fracasan y les queda cercenado el derecho a la educación. En este ámbito, el fracaso escolar es la negación al alumno de poder seguir beneficiándose del derecho a la educación. El éxito escolar tampoco es el éxito educativo, culmina diciendo Gimeno Sacristán.

El sistema educativo de los países latinoamericanos, hasta ahora, se limita a la enseñanza y a la instrucción más que a la educación integral. La escolaridad no equivale a educación, como información no equivale a conocimiento. En los últimos años las políticas educativas de los Estados adhieren abiertamente a los postulados de la *sociedad del conocimiento*, cuyos orígenes se remontan a Drucker, quien concede una relevancia

crucial a la elaboración de productos intensivos en conocimiento y a los servicios basados en el conocimiento. Se resalta la creciente importancia de los procesos educativos y formativos, tanto en su vertiente de educación y formación inicial como a lo largo de la vida. Se propugna una educación mediante la cual se forme a los estudiantes para servir al mercado laboral, eviscerándola por completo de su función social y transformadora.

Para el sistema dominante, el concepto de calidad de la educación que se esmeran en conquistar se entiende cabal en tanto esté puntualmente asociado a la corriente mercantil de la educación. Para alcanzar este propósito, además de imponer un contenido curricular a tono con sus necesidades de mercado, desacreditan la carrera docente, caricaturizan a la escuela pública con la finalidad de denigrarla y propugnar su privatización, y profundizan en su máxima expresión la exclusión en el sistema educativo. Priorizar la calidad educativa en desmedro de la calidad de vida en las instituciones educativas es un repudiable atentado contra los derechos de los estudiantes a la educación, como también lo es en perjuicio de los docentes que han sido reducidos al rol de meros operadores; aunque dialécticamente estos hechos son señal de pánico y de impericia para detener el auge de la conciencia social que se va alcanzando, pese a la envolvente política educativa de sometimiento, ya que la educación, por muy manipulada que se halle, se encuentra de cara a la vida social misma y reproduce sus contradicciones con prolija puntualidad.

Así, en este mar de valiosos aportes y conflictos ideológicos, nos llega la propuesta de Marco Eduardo Murueta, de cuyo trabajo quisiera resaltar el mérito de insistir en el inaplazable engarce y compromiso de la ciencia y la disciplina psicológica con los procesos y el trabajo educativo. La psicología entra a la escuela y hasta ahora se ha dedicado a atender los problemas de conducta o de aprendizaje, cuando en realidad su quehacer debe llegar al proceso de aprendizaje mismo, a las relaciones interpersonales entre los estudiantes, a la convivencia entre todos los agentes educativos que incluyen a los miembros de la comunidad. La psicología no es una intrusa en la educación tal como la han estigmatizado no pocos *expertos* del tema temerosos de sus bondades y,

este ensayo pionero, que reivindica la *psicología de la praxis*, no puede ni debe ser desdeñado o minimizado si los psicólogos y educadores no deseamos merecer la sentencia de Camus: *Los desprecio porque pudiendo tanto se atrevieron a tan poco*.

En la propuesta de Marco Eduardo Murueta, resumidamente, podemos destacar los siguientes aspectos:

1. Impulsar un trabajo participativo/interactivo en los estudiantes, contextualizado, completamente opuesto al trabajo de naturaleza directiva que sigue imperando en la educación.
2. La quiebra de la homogenización del proceso educativo que favorece la rápida aceptación de contenidos ideológicos y culturales propugnados por el sistema dominante que consagra, de ese modo, una suerte de control sobre los individuos y los grupos, produce rechazo y resistencia a todo aquello que se le oponga y cuestione, eliminando la *praxis* como eje del proceso educativo.
3. Subyace la convicción de que hay que educar al niño para que cambie la sociedad (Freire), para lo que debe necesitar una educación provista de los contenidos para que él mismo empiece una vida distinta comparativamente a la del maestro.
4. La escuela provee información y conocimientos y los evalúa indagando cuánto de ello lo puede repetir, más no el poder o saber cómo utilizarlo para alcanzar la transformación personal que lo catapulte a la asunción de tareas transformadoras de lo social.
5. El paquete de conocimientos que se le propone a los estudiantes solo sirven para ser evaluados y promovidos en sus grados de enseñanza, de suerte que cuando se logran ambos objetivos, aprobar y ser promovidos, la vigencia y utilidad de lo aprendido se pierde rápidamente. Ni transformación personal ni social.
6. Lo más importante que poseen los individuos y que llega mediante la educación *es que pueden imaginar y prever objetivos o acontecimientos mediatos y dirigir sus acciones con base en ello*. Por eso Markovic (1972) define a la *praxis* como “acción social dirigida a fines”. Recordemos, si no, la comparación que hizo Marx entre la mejor abeja y el peor maestro de obras. La escuela

actual, con su sistema de enseñanza, nos propone ser una *abeja al servicio del sistema*.

7. La praxis es la acción que recoge la experiencia histórico-cultural de la humanidad y, al mismo tiempo, va produciendo nuevos hitos históricos dentro de un contexto relativo que incluye aspectos relacionados al futuro, sin lo cual no se puede marchar. La educación, que cuestiona Murueta, es un proceso en donde las enseñanzas están disociadas de la vida real y, en no pocas ocasiones, son opuestas a ella. En cambio, la propuesta de la Teoría de la Praxis plantea alternativas para generar el sentido de realidad que la educación debe tener, propiciando un conocimiento más objetivo.
8. Para que las personas alcancen el conocimiento de la realidad para el ejercicio de una acción transformadora no es suficiente la escuela, es necesaria y complementaria la *praxis* en la vida de las comunidades. Esto nos permite entender la existencia de un Espartaco y un Emiliano Zapata, por ejemplo.
9. La praxis interactiva afianza la calidad de los aprendizajes y del conocimiento de las personas cuando han sido logrados mediante el auto-aprendizaje, proceso en donde la experiencia del individuo se basa en las vivencias de sus convicciones y creencias.

Termino expresando mi gratitud a Marco Eduardo por esta generosa invitación a prologar su libro. La psicología mexicana y latinoamericana tienen en él un infatigable luchador por la afirmación de una disciplina que esté al servicio de la comunidad, lo que quiere decir que los profesionales no sólo deben escribir para ella desde en aras de su saber, sino volcarse a esa comunidad y, en y desde esa praxis, poder percibir mejor lo que es necesario hacer para alcanzar el cambio social que queremos.

Julio César Carozzo Campos
Lima, julio de 2014

Introducción

La Teoría de la Praxis es una teoría alternativa en psicología como expresión de un nuevo planteamiento filosófico. Surge en México a fines del Siglo XX y pretende recoger e integrar coherentemente las aportaciones de otras teorías y de otros filósofos, superando sus limitaciones. A pesar de ser integradora, no es ecléctica porque antes de recoger una aportación de otra teoría la procesa y la modifica críticamente hasta darle el acabado necesario para acoplarse plenamente al nuevo paradigma. Una perspectiva innovadora que, además de rediseñar los conceptos y reinterpretar las experiencias de otros autores, ha generado sus propios principios, conceptos, herramientas, técnicas e instrumentos, con relevantes repercusiones para la investigación social y el ejercicio profesional de psicólogos, educadores y organizadores sociales.

La Teoría de la Praxis es continuadora de la tradición dialéctica originada en los aforismos de Heráclito de Éfeso (535-484 a. de C.), formulada de manera amplia por Georg Wilhelm Friedrich Hegel en el Siglo XIX, traducida a la historia concreta por Karl Marx en el mismo siglo y ponderada por Antonio Gramsci en el Siglo XX. También son afluentes importantes de esta teoría los planteamientos de Arthur Schopenhauer, en torno al concepto de *voluntad* y, de Friedrich Nietzsche, sus ideas sobre lo *dionisiaco* y lo *apolíneo*, la moral, lo ético, la *voluntad de poder*, el *superhombre* y el *eterno retorno de lo mismo*. No se trata de una teoría cerrada, acabada o dogmática, sino de una proyección científico-técnica que ha ido creciendo en amplitud y profundidad, abierta a reconsideraciones y nuevas ramificaciones.

Este nuevo paradigma psicológico se inició en la década de los 80 del Siglo XX, tomando como una referencia inicial el libro *Dialéctica de la praxis* del filósofo yugoeslavo Mihailo Markovic (1972), quien define a la *praxis* como “actividad social dirigida a fines” y demuestra que también el pensamiento, los sentimientos, los sueños y todas las

actividades humanas son praxis. Esa noción de *praxis* coincide con la de Eduardo Nicol (1978) al realizar un análisis etimológico de ese concepto, haciendo notar que para los griegos antiguos refería a la relación de los seres humanos con el entorno y consigo mismos, es decir, a toda actividad humana. Incluso –dice Nicol– el *logos* es *praxis*. La teoría, el ver y el hablar son *praxis* porque transforman al entorno y al actor; y no solamente la *práctica*, como muchos equivocadamente suponen. Todas las sensaciones humanas son *praxis*, son acciones sociales, como lo hace notar Marx (1844/1974 y 1972) en sus *Manuscritos Económico-Filosóficos* y en su *Primera Tesis sobre Feuerbach*.

La *praxis* distingue a los seres humanos de otras especies. Se caracteriza por dirigirse a fines mediatos y por integrar experiencias de otros, dada su dimensión semiótica, más que semántica. Como lo ha dicho Heidegger, antes de nacer estamos *arrojados* en la significatividad, de la cual no podemos salir más que con la muerte. La significatividad requiere ser compartida, pues, si no, se diluye generando ansiedad y angustia cada vez más intensas, al grado de que puede ser preferible el suicidio.

La *primera ley de la Teoría de la Praxis* señala que es imposible imaginar algo (un fin, un proyecto, una fantasía, un deseo, un recuerdo) que no sea una combinación de experiencias ya ocurridas, propias y de otros. La *segunda ley* establece que un significado (incluido el yo) solamente puede surgir y mantenerse si es compartido; el dejar de compartir significados de manera prolongada genera angustia y desolación al grado de que puede ser preferible el suicidio. La *tercera ley* señala que la expresión de un sentimiento aumenta su intensidad; y su no expresión, la disminuye gradualmente.

Para construir este nuevo enfoque de los fenómenos psicológicos fue necesario profundizar en las más importantes teorías psicológicas y concepciones filosóficas. En 1988 se realizó la primera versión escrita de esta nueva teoría en un texto de tres tomos intitulado *Psicología y praxis* (1991). En el primer capítulo se analiza la relación entre *historia* y *praxis*; en el segundo, se propone a la *praxis* como objeto de estudio integral de lo que los psicólogos han estudiado de manera parcializada

en diferentes facetas (conducta, inteligencia, emociones, inconsciente, simbolización, personalidad, pensamiento, sentimientos, motivaciones, vida cotidiana). En el tomo dos, se revisan diferentes aspectos de la relación entre praxis y cultura: ecología, familia, trabajo, religión, ciencia, arte, enajenación, comunicación masiva. El último tomo integra tres capítulos: la praxis educativa, la praxis política y la praxis terapéutica, que corresponden a los tipos de acción humana a las que podría llamarse *metap Praxis*, en el sentido de que son actividades que tienen como finalidad explícita modificar otras *praxis*.

Con esa base, mediante nuevos estudios y ensayos teóricos, así como investigaciones y experiencias concretas, en la última década del Siglo XX y la primera década del XXI fue posible construir el enfoque de la Teoría de la Praxis y sus alternativas prácticas en los siguientes ámbitos:

- a) Ontología, epistemología, ética y estética.
- b) Educación
- c) Proyecto social
- d) Psicoterapia

Los conceptos básicos han sido integrados de manera ordenada en el libro *Psicología. Teoría de la Praxis. Tomo I. Conceptos básicos* (2014). En este libro, segundo de una secuencia de cuatro tomos, se abordan los conceptos sobre *educación y cultura*; los dos tomos siguientes corresponden a *proyecto social* y a *psicoterapia*. Los planteamientos referentes al ámbito educativo fueron generándose a través de investigaciones y prácticas académicas centradas en la problemática social y sus implicaciones en los procesos educativos.

La Teoría de la Praxis concibe a la educación como el proceso a través del cual se retoman, combinan y generan conceptos, técnicas, actitudes, valores, costumbres y destrezas, forjando el carácter histórico de los seres humanos.

En esta teoría se cuestiona la tendencia y la pretensión de homogeneizar a los seres humanos que las instituciones occidentales han ido adoptando progresivamente; con el concepto de *competencias* y la

proliferación de evaluaciones, actualmente se busca que todos los niños y jóvenes del planeta aprendan lo mismo a las mismas edades, con lo que se discrimina a todos aquellos que no cumplan con los estándares establecidos. En contraste, propone un nuevo enfoque para valorar la diversidad de vocaciones y aptitudes y su acoplamiento organizativo progresivo como una manera de hacer crecer la sensación de poder, el deseo de poder y el poder mismo (Nietzsche), es decir, la realización de las personas y los grupos.

En la educación actual predomina un enfoque robótico para formar *empleados* (usados) funcionales como parte de la maquinaria de las empresas. Esa es la esencia del concepto de *competencias* y de las evaluaciones estandarizadas, garantizar la funcionalidad del trabajador para los objetivos económicos, sin importar los procesos culturales y afectivos en que está inserto.

Más allá del *constructivismo* que busca el aprendizaje significativo (Ausubel), el pensamiento lógico (Piaget) y la *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotski) apoyándose mutuamente en *comunidades de aprendizaje*, la Teoría de la Praxis propone el *aprendizaje creador* (más que creativo), que recombine experiencias sociales previas para generar, individualmente y en equipos, productos relevantes para las comunidades en que se desenvuelve cada estudiante y cada grupo. De esa manera, las escuelas pueden convertirse en centros de transformación social que promuevan cambios en la vida de pueblos, ciudades, países, culturas, continentes y de la humanidad toda.

Educandos y educadores podrían colaborar para desarrollar proyectos interesantes que se traducen en una participación social activa, convirtiéndose en protagonistas, y no solamente espectadores, del mundo en el que viven. Los conocimientos cobrarían sentido mucho más allá de la simple calificación a la que suelen aspirar los estudiantes con el sistema educativo actual, sometiéndose al control de docentes como si fueran sus jefes o amos, a los que tienen que pedir permiso hasta para moverse.

La Teoría de la Praxis señala que la decadencia que ha significado la sociedad occidental se funda en el ensimismamiento progresivo por el diseño social que se basa y promueve el egoísmo y propicia la

corrupción, la avaricia, la manipulación de los otros, la tendencia al abuso, la violencia y los sentimientos de soledad y falta de sentido, generando rigidez mental, aferramiento a prejuicios, a dogmas o a personas, así como diferentes tipos de adicciones y compulsiones patológicas, incluyendo el goce morboso con el sufrimiento ajeno y, a veces, también el propio.

En la medida en que se cambien procesos educativos como lo propone la Teoría de la Praxis es posible aspirar a una nueva dimensión social en la que predomine la justicia, la equidad, la fraternidad, la democracia, la armonía con el entorno y la sensación de libertad entre los seres humanos: la *Sociedad del Afecto*, en la que el bien de los demás se traslape con el bien de cada persona mediante la identificación amorosa del individuo con sus colectividades. Esto es posible si los niños y los jóvenes desarrollan sus vocaciones aportando sus esfuerzos para el bien de su familia y de sus comunidades.

Como lo hizo notar Antoine de Sain Exúpery (1951) en *El Principito*, el afecto, el amor, el valor de algo, se genera por el esfuerzo-tiempo dedicado a cuidarlo. Si los niños y los jóvenes no dedican su esfuerzo y su tiempo al bien de la comunidad, y solamente buscan ser aprobados por el docente o por sus padres, aprenden a hacer trampas para lograrlo iniciando así el fenómeno de la corrupción. En cambio, aquellos niños y jóvenes que sean convocados para esforzarse por el beneficio de la comunidad sentirán amor por ella, lo que constituye el antídoto más importante contra el abuso.

La *Sociedad del Afecto* puede ser una nueva etapa de la vida humana que está a nuestro alcance en el Siglo XXI si comenzamos a transformar los procesos educativos, culturales, económicos y políticos en el sentido planteado. Para esto, es necesario cambiar las pautas de la crianza en la familia, las dinámicas de trabajo en las escuelas y en las empresas, modificar los contenidos en la radio y la televisión, cambiar los enfoques de quienes dirigen las instituciones y las administraciones gubernamentales.

No se puede solamente pensar en la transformación de uno de los factores sin también transformar los otros. La Teoría de la Praxis propone un proceso integral que vaya abriendo cauces al poder y la

realización de personas y grupos como vía de consolidación y profundización de la vida afectiva. Se requiere integrar *un gran equipo nacional, latinoamericano y mundial*, formado a su vez por *equipos de equipos de trabajo transformador* en los diferentes ámbitos. Cada paso hacia la *Sociedad del Afecto* en uno de los ámbitos repercutirá en todos los otros, creando círculos o espirales virtuosos¹.

Las acciones individuales y colectivas hacia una nueva etapa social, superior al capitalismo, dependen de dos factores motivacionales: a) la intensidad de la necesidad o deseo de cambiar; b) la *percepción de posibilidad* de lograr una nueva forma de vida social. Los datos cada vez más preocupantes de corrupción, concentración de la riqueza, extensión de la pobreza, violencia, inseguridad, suicidio, estrés, infartos, cánceres, etcétera, hacen ver que existe una gran necesidad de cambiar el modelo social que hemos tenido hasta ahora. El problema es que después de la caída de la credibilidad en el “socialismo” a fines del Siglo XX, no había surgido un proyecto alternativo suficientemente convincente, mientras la vorágine de la globalización capitalista ha avanzado de manera vertiginosa sembrando desesperanza. Con dificultad y ambigüedad se habla de que *otro mundo es posible* pero no se sabe bien a bien cuál es ese otro mundo.

La Teoría de la Praxis constituye un paradigma que puede contribuir a dibujar y realizar progresivamente ese otro mundo posible, la *Sociedad del Afecto*, para lo cual es fundamental generar nuevos

¹ Un *círculo virtuoso* es lo contrario de un *círculo vicioso*. Ocurre un *círculo vicioso* cuando se *vicia* un micrófono que recibe cíclicamente el sonido que emite, creando un ruido molesto. De la misma manera, se habla de un *círculo vicioso* cuando una acción tiene un efecto negativo o una serie de efectos que, a su vez, motivan la repetición de la acción; por ejemplo, mostrar temor promueve la agresividad de otro que a su vez genera más temor, y así sucesivamente. Un *círculo virtuoso* ocurre cuando una acción provoca reacciones favorables que promueven la repetición de esa acción, reiterando el ciclo una y otra vez; por ejemplo, cuando al ser amable se tiene una reacción empática que a su vez hace natural volver a ser amable. Podría hablarse con más propiedad de *espiral virtuosa* o *espiral viciosa* cuando la retroalimentación entre la acción y los efectos es notoriamente creciente, sobre todo si el crecimiento es geométrico o exponencial. En la *Sociedad del Afecto* se prevé el desarrollo de múltiples *espirales virtuosas*.

procesos educativos mediante un movimiento cultural creciente. En las páginas de este libro se exponen conceptos alternativos y se detallan formas de instrumentarlos. La idea es convocar a docentes, estudiantes, padres de familia, directivos de instituciones educativas, organizaciones alternativas y a la comunidad en general, para participar de manera activa, plural y creadora en el movimiento de transformación educativa y social.

Capítulo 1

Educación y proyecto de humanidad

Desde hace años se habla de la crisis educativa a nivel mundial. Es cierto que las matrículas escolares han crecido y los promedios de escolaridad son poco a poco más altos en los diversos países, así como es evidente que las diferencias de escolaridad afectan para bien, y sobre todo para mal, la competitividad económica entre países, empresas e individuos. Sin embargo, los resultados obtenidos mediante los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, distan mucho de ser los esperados en los planes y programas de estudio, contrastando también con las expectativas sociales sobre la educación y la escuela.

Muchos alumnos manifiestan actitudes de rechazo hacia el trabajo escolar, al cual sienten como una pesada carga, un mal necesario para satisfacer a sus padres y/o disminuir posibles desventajas futuras. Especialmente en la educación media, es frecuente que los estudiantes entren en conflicto con los docentes. Éstos, por su parte, suelen quejarse de la baja motivación de la mayoría de los estudiantes, la cual avanza a través de las generaciones y deriva en apatía generalizada.

El hecho significativo de que sólo unos cuantos logren culminar una licenciatura y, menos aún un posgrado, es la medida del fracaso de las instituciones escolares: su baja eficiencia terminal, la cual se acentúa de un nivel a otro. Muchos alumnos tienen deficiencias en sus aprendizajes en la primaria y no logran terminar la secundaria. Otro porcentaje arrastra con las deficiencias acumuladas en esos dos ciclos y ya no puede con el bachillerato. De los pocos que logran un espacio en las relativamente escasas instituciones de educación superior, la gran mayoría adolece de marcadas deficiencias educativas que le dificultarán concluir la licenciatura, y quienes lo hagan se enfrentarán a un

constreñido y competido mercado de trabajo profesional en el que sus limitaciones formativas en muchos casos redundarán en frustración personal². De quienes logran tener éxito profesional es frecuente oír que la universidad les aportó relativamente poco y que aprendieron a ser profesionales sobre la marcha, una vez contratados o involucrados en una empresa. La calidad de los servicios brindados por esas personas mal preparadas en los diferentes niveles escolares y ocupacionales correspondientes afectará a sus usuarios e impactará con ello los niveles de calidad de vida de las comunidades y países en que se desenvuelven. El fracaso de la escuela conlleva el fracaso de una sociedad.

Si bien la problemática de la escuela antes señalada puede ser mayor en unos países que en otros, la realidad es que se manifiesta también en los países con mejores niveles económicos y de mayor escolaridad promedio, la cual en los mejores casos apenas rebasa el nivel de bachillerato. Hasta ahora solamente un país, Canadá con apenas 51%, ha logrado contar con una población mayoritaria de personas con educación superior³.

La pirámide escolar resulta necesaria en una sociedad con estructura ocupacional y económica jerarquizada de manera discriminativa. *Si la mayoría o casi todas las personas lograran concluir una licenciatura ¿quién se ocuparía de las labores que no requieren una alta escolaridad y que son las que prevalecen en la época actual?* Es difícil pensar en profesionales universitarios encargados de la recolección de basura, de cortar el césped, resolver problemas de drenajes tapados, arreglar neumáticos, subir o bajar muebles para una mudanza o bultos de cemento en una construcción, operar un taxi o un autobús urbano, cambiar las lámparas del alumbrado, ayudar a los turistas con su equipaje, atender directamente la siembra y cosecha de verduras, cereales y frutas; fungir como recepcionistas, cargar y entregar paquetes,

2 Para revisar datos estadísticos sobre esta problemática en México, puede consultarse la sección de educación del sitio electrónico del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI): www.inegi.gob.mx

3 Al respecto, puede revisarse el documento *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea* en el sitio www.eurydice.org.

atender a los usuarios de un establecimiento comercial, reparar aparatos electrodomésticos, y así muchos otros.

En una sociedad como la actual, el fracaso escolar es necesario. El éxito de las escuelas afectaría la manera de organizarse de la sociedad. Por eso, la escuela se ha concebido implícita o explícitamente como un filtro. Sólo los mejores logran sortear el cúmulo de obstáculos que ella representa y son los que llegan a los niveles escolares más altos y, en su caso, tienen éxito profesional. Se asume que *son mejores* por nacimiento o por una voluntad personal de perseverar que llega a su conciencia, no se sabe cómo, bajo la idea del *libre albedrío*. No se entiende que ello obedece esencialmente a su historia personal, a su historia formativa, es decir, al propio proceso de su educación, no tanto a través de la propia escuela sino por la suerte de formar parte de familias o comunidades con niveles culturales acumulados relativos, que son la base que les permite enfrentar con mayor probabilidad de éxito los retos escolares y ocupacionales correspondientes a cada grado escolar.

No faltan las excepciones que, proviniendo de familias o comunidades con escaso nivel cultural y económico, logren llegar a niveles escolares u ocupacionales más altos por haberse topado fortuitamente con influencias escolares y extraescolares que les aportan esa posibilidad. Para la Teoría de la Praxis es fundamental que un nuevo pensamiento educativo asuma claramente la idea de que *la motivación y las actitudes de una persona son producto de una historia*, pues nada surge sin motivo. Si alguien triunfa escolar y profesionalmente es porque en su historia formativa concurren un conjunto de ingredientes psicológicos para ello; de la misma manera, el fracaso escolar o profesional debe explicarse por la serie de vivencias y omisiones que lo provocaron.

Muchos padres de familia culpan de los bajos resultados escolares a la indolencia de sus propios hijos que “no quieren estudiar”, de manera similar a la concepción generalizada de que “las instituciones sociales están bien diseñadas, pero lo que falla son las personas”, sin buscar el porqué de ese *fallar*. Otro sector, numéricamente importante pero minoritario, responsabiliza a las propias escuelas y a los docentes y, por tanto, se explica la corrupción, la violencia social, la ineficiencia

generalizada, el narcotráfico, como efecto de la mala calidad de la enseñanza. En reciprocidad, maestros e instituciones atribuyen los problemas en el aprendizaje a los conflictos familiares, a la problemática económica y/o a la falta de voluntad de sus alumnos. Muy pocos asumen su propia responsabilidad de manera autocrítica y se ocupan de buscar soluciones eficaces.

Tanto la familia como la escuela y otras influencias formativas, entre las que destacan los medios de comunicación masiva afectan, para bien o para mal, la formación integral de niños y adolescentes. Sin embargo, lo que ocurre en las aulas es suficiente y el factor más importante para propiciar la problemática descrita. En ese sentido, realizar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas tiene un papel fundamental y prioritario para superar también muchas problemáticas familiares y, así, por tanto, contribuir a una nueva dinámica social.

Pensamiento educativo y enseñanza escolar

El reto es cómo y en qué dirección es posible realizar dicha transformación de los procesos escolares. Esta ha sido la preocupación y la ocupación de pensadores de la educación, planificadores educativos y de muchos docentes. La pedagogía y la didáctica han sido motivo de grandes reflexiones y de múltiples investigaciones sin que hasta ahora se haya logrado el propósito mencionado.

Con algunas excepciones relativamente poco difundidas, muchas de las ideas, propuestas e intentos de transformación educativa, en el fondo y en esencia suelen basarse en un enfoque equivocado del proceso educativo cuyo postulante histórico es el sociólogo francés de finales del Siglo XIX y principios del Siglo XX, Emile Durkheim. No es que con él haya surgido dicha perspectiva, pues su origen se remonta a la mayéutica socrática que, mediante preguntas sistemáticas, ayudaba al nacimiento de ideas arquetípicas, es decir, el conocimiento de *lo verdadero*. Pero es Durkheim (1924/1979) quien lo expresa de manera más explícita. Según este autor, la educación es una acción ejercida por una generación de

adultos sobre una generación de jóvenes para transferirles un conjunto de conocimientos, capacidades y valores que *una sociedad* considera relevantes para sus miembros y para darle homogeneidad y cohesión a la misma.

Así, la educación se concibe como un proceso unidireccional sobre la base de conocimientos, capacidades y valores preestablecidos. Los métodos para lograr el aprendizaje pueden variar desde el autoritarismo (“la letra con sangre entra”) hasta la *escuela nueva*, que utiliza al juego y materiales didácticos como herramienta o medio para que los alumnos aprendan lo que *deben* aprender. Autores actualmente tan valorados en el ámbito educativo como Piaget y Vygotski (pilares del *constructivismo*), y sus seguidores, proponen estrategias innovadoras para lograr que el aprendizaje de esas nociones sea *significativo* y, preferentemente, *co-construido* entre docentes y alumnos.

No obstante que el *constructivismo* ha sido la base de los planes de estudio oficiales de primaria y secundaria desde hace varias décadas, no ha logrado impactar notoriamente sobre la problemática señalada. Un factor que explica esto es la inercia formativa de los docentes, sus propias problemáticas formativas y laborales, así como sus dificultades conceptuales y actitudinales para procesar las innovaciones educativas propuestas por los nuevos planes de estudio, tomando en cuenta además las dificultades económicas y logísticas para su acceso a la debida *capacitación* en relación con los nuevos modelos educativos diseñados por los especialistas.

Para la Teoría de la Praxis, el problema esencial de la educación actual consiste en que se basa en la idea durkheimiana de transmitir nociones previamente seleccionadas que dan base a uno de los conceptos más difundidos en el ámbito educativo: el *currículum*. En la primaria los niños *deben* aprender ciertas cosas en cada grado, lección tras lección, clase tras clase, y lo mismo ocurre en los niveles consecutivos, con la excepción del posgrado. El tipo de actividades previstas para ello puede variar en cada caso, pero “el estudiante” (así, de manera individual y en abstracto) ha de recorrer un camino preestablecido, le guste o no, le interese o no, si quiere obtener una calificación aprobatoria, un certificado.

El esfuerzo de aprendizaje de los estudiantes se centra en la calificación, en ser aprobado, en *pasar año*. Lo esencial se vuelve medio para lo no esencial, los valores se invierten. Los estudiantes pueden copiar, fabricar *acordeones*⁴, recibir las respuestas de examen a través de un mensaje en su celular, memorizar lo que hay que responder, aceptar acríticamente lo que dicen los maestros o los libros, lo importante es aprobar. Qué importa si es significativo el aprendizaje o no, lo importante es la calificación. Muchos estudiantes se quejan de que algunos maestros se esfuerzan por hacer *significativo* su aprendizaje, lo que solicitan es una supuesta *guía de estudios* que les indique lo que hay que hacer para aprobar. Esto es análogo a lo que ocurre en la mayoría de los puestos de trabajo en la sociedad actual: al trabajador no le importa el usuario al que destina su trabajo, su mente está centrada en el salario que ha de recibir, si pudiera no trabajar y tener el dinero tanto mejor. Son pocos los que se enamoran de su trabajo, como son pocos los estudiantes que se apasionan por aprender.

Está tan difundida esa situación en la sociedad y en las escuelas actuales que muchos lo ven como algo natural, como si no hubiera otra posibilidad. Imaginar una sociedad en la que la gente trabajara con fervor, o una escuela llena de muchachos vivarachos y entusiastas altamente motivados por el aprendizaje es algo que generalmente se considera propio de utopistas o soñadores, algo muy lejano a la posibilidad de hacerlo real.

Sin embargo, hay algunos pensadores sociales y de la educación que lo han visto viable. Se han realizado algunas experiencias que apuntan hacia esa posibilidad. Pero hasta ahora esto ha sido limitado y ha tropezado con inercias sociales e intereses políticos. Entre los

4 En México, en la jerga estudiantil se le llama “acordeón” a las anotaciones resumidas y con letra diminuta hechas en pequeños papeles, o sobre las bancas o en las manos de los alumnos, con base en las cuales pueden responder un examen sin dominar o recordar el concepto preguntado. Un “acordeón” puede servirle a varios alumnos durante el examen, pasando de mano en mano. Es probable que ese nombre figurado se deba al hecho de que algo muy comprimido (un papel que puede esconderse en cualquier parte) se abre y sale mucha información, después de lo cual vuelve a ocultarse otra vez plegado.

enfoques pedagógicos conocidos que rompen con el enfoque protagonizado por Durkheim, encontramos autores como: Neil, Wallon, Illich, Freinet, Freire y el grupo de *análisis institucional*⁵ (Lapassade, Loureau, Lobrot, Oury). No obstante sus conceptos y experiencias no se han expandido y puede decirse que sólo tienen una influencia limitada en las escuelas y docentes de la segunda década del Siglo XXI.

En el caso de Neil e Illich, sus propuestas se contraponen de una manera tajante y radical con los procesos escolares actuales y, por tanto, con las nociones anquilosadas de padres de familia e instituciones. A finales de los años 30 del Siglo XX, Neil (1994) desarrolló el proyecto *Sumerhill*, una comunidad educativa donde estudiantes y docentes participaban en las decisiones importantes para la comunidad y, al mismo tiempo, cada niño hacía sólo aquello con lo que estaba de acuerdo, mientras no afectara a los demás. Los niños de *Summerhill* vivían en una isla de libertad separados de un océano social adverso. Al salir, era previsible que encontrarán dificultades para adaptarse a los estilos prevalecientes en la sociedad.

En el otro extremo, Illich (1974) propone de plano eliminar las instituciones escolares para propiciar la *convivencialidad* dentro de una sociedad en la que el proceso enseñanza-aprendizaje ocurriera de manera directa en los centros de trabajo, los maestros serían en cada caso los responsables y por tanto expertos en realizar las distintas actividades sociales: quien quisiera aprender ingeniería debería acudir a los lugares donde se están construyendo puentes, carreteras o edificios. Como otros autores, critica radicalmente el aislamiento de la vida que ha significado el *encierro* de los niños y jóvenes en las escuelas. No hay un proceso de

5 Lapassade y Loureau (1973) establecen que el análisis institucional tiene como objetivo evidenciar en su realidad concreta el carácter dialéctico de cualquier agrupación organizada. Distinguen entre instituciones internas y externas. Las externas comprenden las leyes y reglamentos a que somete la institución. Las internas comprenden el conjunto de procedimientos establecidos por la institución. Cuando se trata de promover y lograr cambios en la organización escolar del aula, de la escuela o de la sociedad, debe tomarse en cuenta que “los cambios son aceptados y realizados con mayor facilidad cuando son decididos por los propios interesados” (Lobrot, 1974; p. 17).

transformación de la sociedad actual, sino que propone directamente crear otra forma de organización social con base en la desaparición de la escuela.

En cambio, Wallon, Freinet, Freire y los teóricos del *análisis institucional* coinciden en proponer alternativas pedagógicas que involucran a la escuela con la sociedad actual como esencia del proceso educativo y como vía para la transformación social. La forma de realizar esa vinculación entre escuela y sociedad tiene sus matices en cada caso: Wallon propone familiarizar a los educandos con “todas las formas de actividad propias de la época”; podría decirse introducir la sociedad dentro de la vida escolar de tal manera que estudiantes y docentes analicen y dialoguen sobre lo que ocurre en la vida social *tomando partido*. Esto, a su vez, posteriormente es concretado por Freire al ponderar el diálogo entre educador y educandos para *problematizar* y criticar la dinámica social en que se encuentran inmersos con el propósito de generar la *conciencia social* y política como base de acciones sociales consecuentes. Los autores del *análisis institucional* dan un paso más al plantear el cuestionamiento de lo *instituido* dentro del propio ámbito escolar para convertir a los educandos en *instituyentes* de nuevas dinámicas sociales, derivando en lo que llamaron *autogestión educativa*. Freinet, por su parte, es el único pedagogo que no sólo propone llevar la vida social al seno del aula, sino tomar el aula como centro de reunión para planificar acciones sociales que impacten a la comunidad circundante: la escuela volcada sobre la vida social.

A diferencia del movimiento conocido como *escuela nueva*, los autores antes señalados no sólo plantean hacer agradable y hasta flexible el *currículum*, sino que promueven un enfoque educativo en el que estudiantes y docentes son actores en la búsqueda y selección de los temas y métodos que serán procesados en el aula, sin una organización estandarizada y homogénea para cada grado y para todos los grupos que lo cursen, sino que surgen de lo que está ocurriendo en la sociedad y que puede ser de interés del grupo de educandos y educador. Wallon se mantiene en la dimensión individual de la educación, mientras Freire, Freinet y el *análisis institucional* se ocupan de grupos concibiéndolos como algo muy diferente de “un conjunto de individuos”.

Escuela y transformación social

La Teoría de la Praxis retoma las experiencias pedagógicas propuestas por diferentes autores y, en síntesis, plantea lo siguiente respecto a los procesos educativos:

1. La escuela se hace aburrida y molesta para educandos y educadores en la medida en que mediante el *currículum* los despersonaliza obligándolos a realizar una serie de tareas escolares cuya utilidad pocas veces entienden y está desvinculada de sus intereses vitales en la vida cotidiana. Con esto la escuela introduce a los educandos en lo que Marx llamó *el trabajo enajenado*, propio de la sociedad capitalista.
2. Así como la vida social capitalista promueve el individualismo y el interés por acumular bienes y dinero, la escuela actual generalmente propicia que sus estudiantes se interesen por la calificación y el certificado sin importarles la solidez de su propia formación.
3. Los estudiantes deben aprender un cúmulo de nociones que no son de su interés personal.
4. La mayoría de los docentes, al tener dificultades para atraer el interés genuino de sus alumnos, tienden a exigirlo a través de medios extrínsecos: incentivos de calificación, amenazas abiertas o veladas, registros de asistencia y de otras conductas, etc. Lo que conlleva una mayor o menor dosis de autoritarismo que agrava el rechazo estudiantil.
5. Muchos de quienes se dedican a la docencia no cuentan con vocación y formación para ello, y ven a esta actividad como una opción de trabajo relativamente desvalorizada, ante la imposibilidad de realizarse en otras esferas profesionales.
6. La mayoría de los docentes se sienten mal remunerados y obligados a cumplir con la tarea rutinaria de enseñar una y otra vez los mismos temas que ellos han repasado por años, apresados por lo establecido en planes institucionales, en cuyo diseño no han participado, y por supervisiones que les exigen cumplir con

dosificaciones y metas establecidas, iguales para todos los educandos.

7. Los temas establecidos y las rutinas escolares contrastan con la velocidad actual del acceso de las nuevas generaciones a múltiples fuentes de información alternativas, especialmente la televisión e Internet.
8. Muchos docentes padecen del llamado *Síndrome de Burnout* que se refiere al desgaste excesivo en ambientes de trabajo, competitivos y despersonalizados, que afecta la estabilidad emocional individual, familiar y, en este caso, sus alumnos.
9. El malestar de la sociedad se introduce a la escuela y genera estados neuróticos en alumnos y docentes, los cuales se canalizan a través de agresiones dirigidas hacia los eslabones más débiles que funcionan como *chivos expiatorios* o drenaje de las neurosis colectivas; pueden ser los alumnos más inquietos, los atípicos en su manera de ser o los que tienen mayores dificultades de aprendizaje. El aumento de este fenómeno desde los primeros años del Siglo XXI ha sido denominado como *Bullying* (Carozzo, 2013).

Ante esa problemática educativa, la Teoría de la Praxis considera necesario y posible convocar a un movimiento de transformación educativa y social con base en los siguientes planteamientos:

- a) Los planes educativos, actualmente rígidos, deben modificarse para construir propuestas que si bien sirvan de marco de referencia y orientación para las actividades de docentes y estudiantes, sean abiertas y flexibles para propiciar la creatividad social a partir de las aulas. En lugar de *curriculum* propone el concepto de *campo de posibilidades educativas*.
- b) Los planes y programas del *campo de posibilidades educativas* y los docentes deben abocarse a la organización de los grupos y la coordinación intragrupal, de tal manera que no todos los alumnos realicen las mismas actividades, sino que exploren activamente diferentes posibilidades temáticas dentro de una temática general, con base en sus intereses personales y por equipos de trabajo.

- c) Los *campos de posibilidades educativas* deben ser cuidadosamente estructurados de manera didáctica por cada institución, nivel escolar, grado y/o área educativa, a través de menús y submenús de opciones temáticas y sugerencias de actividades de exploración y diseño de alternativas sociales. Los grupos podrían retroalimentar y enriquecer dichas propuestas educativas con base en sus ideas y experiencias previas, así como también considerando las que surjan durante el proceso.
- d) Para mejorar la calidad de la educación y su beneficio social es necesario revalorar el servicio que los docentes brindan desde preescolar hasta posgrado. El primer paso deben darlo los propios docentes reivindicando su calidad profesional. Como todo profesionista, tienen la responsabilidad de dar resultados: lograr una buena educación de sus alumnos, que incluya conocimientos, capacidades, actitudes y valores vinculados a la historia de su país y al bien de sus comunidades. El reto de cada docente es *convocar* a sus alumnos, lograr apasionarlos por el conocimiento y el compromiso social más que por calificaciones. Debe dejar de ser un vigilante autoritario para transformarse en un líder organizador y promotor de nuevas posibilidades. Requiere ser autocrítico, comprometerse consigo mismo y –más allá del aspecto técnico de la enseñanza– fundar su trabajo en principios éticos correspondientes a esta importante profesión.
- e) El trabajo escolar debe orientarse a incidir en la vida social contemporánea, generando ideas y propuestas, diseñando y realizando proyectos comunitarios, a partir de los intereses y motivaciones propias del grupo, teniendo como referencia los *campos de posibilidades educativas* previamente elaborados.
- f) Las evaluaciones en lugar de ser simplemente numéricas y a cargo del docente, podrían incluir análisis y retroalimentaciones grupales sobre los resultados obtenidos en cada proyecto y actividad, generando conclusiones y recomendaciones.
- g) Los *campos de posibilidades educativas* deben ser diseñados con la participación de estudiantes y maestros. En lugar de aprobar determinadas materias, los estudiantes podrían acumular un

número de créditos asignados a los proyectos que hayan realizado y pasar a una fase, ciclo o nivel posterior, al demostrar haber cubierto una determinada cantidad de acuerdo a la ponderación acordada.

- h) Las escuelas deben convertirse en centros de acción comunitaria involucrando la formación también de padres de familia y otros sectores de la comunidad, con quienes docentes y estudiantes tendrían interacción a partir de sus proyectos de incidencia social.
- i) Por comunidad no debe entenderse al conjunto de personas que conviven dentro de una unidad territorial o institucional, sino el grupo de personas que entran en relación por diversas afinidades y a través de diversos medios, aun cuando no tengan una cercanía espacial cotidiana. En ese sentido, los grupos educativos de los diferentes niveles pueden generar proyectos dirigidos a una colonia, a un sector poblacional, a personas por rama de actividad, a grupos sociales, a organizaciones, a instituciones diversas, a los poderes políticos municipales, estatales, nacionales y mundiales, e incluso a la humanidad toda. Internet ha abierto todas las posibilidades.

Los proyectos educativos no sólo deben orientarse a dotar de conocimientos, capacidades, actitudes y valores a los individuos para incorporarlos a la sociedad, sino a promover que cada docente y cada estudiante sienta como algo propio lo que ocurre en torno suyo y se involucre en la superación de problemáticas y el diseño de alternativas sociales.

Para la Teoría de la Praxis, esta es la vía por la que puede superarse la crisis educativa que se padece en México y en todo el mundo. No es fácil remontar las concepciones y las prácticas pedagógicas y sociales prevalecientes, por eso la idea es convocar a planeadores educativos, directivos, docentes y estudiantes para realizar proyectos alternativos en la medida de sus posibilidades y en conjunto con otras personas afines, con miras a la creación paulatina de una nueva forma de vida social que irradie no sólo a un país, sino al conjunto de los seres humanos de este vapuleado planeta.

Si la mayoría de los maestros logra apasionar a sus alumnos por el conocimiento, inquietarlos en la búsqueda de alternativas sociales y en la investigación sistemática, si promueve la creación relevante y no la repetición, si infunde la imaginación y la grandeza, disminuirá la deserción, el aburrimiento, la apatía, el fracaso escolar. Crecerá la autoestima personal y colectiva, así como la satisfacción por realizar proyectos. Más personas llegarán a tener altos niveles educativos y escolares, transformando la estructura y la dinámica económica, social y política de los diferentes países y de la humanidad en su conjunto.

Cada persona tendrá sentido de comunidad, sintiendo como propio el bienestar y los problemas sociales, tanto como defenderá sus derechos individuales y colectivos. No habrá motivación ni facilidad para el abuso de unos por otros. La mayor calidad educativa llevará a optimizar recursos e incrementar la eficacia productiva. Con ello habrá cada vez más riqueza económica y su distribución será equitativa, al grado que con pocas horas de trabajo será suficiente para contar con mucho más que los recursos necesarios para una vida digna y confortable. No habrá lugar para la guerra, canalizando ese cúmulo de esfuerzos humanos hacia fines favorables a la vida humana, *al poder ser y al poder hacer de todos*. Habrá excedentes de productos que nadie requerirá, por lo cual cada vez disminuirán las jornadas laborales y habrá más posibilidad de convivir, viajar y recrearse. Podrán desarrollarse las potencialidades artísticas y generar un crecimiento cultural y científico enorme.

El trabajo será cada vez más interesante y creador confundándose con la diversión. Todas las tareas repetitivas que hoy realizan seres humanos con poca escolaridad, serán cada vez más hechas por robots y otros dispositivos automáticos; la cultura ambiental generalizada disminuirá la contaminación por basura, ruido, smog y desechos industriales. Colaborar en tareas hogareñas y comunitarias será placentero y una forma de convivir y divertirse.

Todo esto es algo que estamos comenzando a realizar: *basta de suponer utopías. Seamos realistas, hagamos lo imposible*⁶.

⁶ Esta frase modifica la expresión surgida en México durante el Movimiento Estudiantil de 1968: “Seamos realistas, exijamos lo imposible”. La idea es que no se trata de exigirle al gobierno o a una autoridad que cumpla con lo que se requiere, sino de hacerlo nosotros mismos, como comunidad organizada; desplazando así a la burocracia política del centro de la escena social.

Capítulo 2

Implicaciones educativas en los proyectos sociales de Rousseau, Kant, Marx y Nietzsche

Algunos revisores de tesis y trabajos universitarios, así como dictaminadores de artículos para revistas científicas y evaluadores oficiales de trayectorias académicas, sintiéndose muy dentro de la reiterada *globalización* basada en el avance de las tecnologías de la información y la comunicación del Siglo XXI, con la mentalidad de la *Sociedad del Conocimiento*, postulada por Peter Drucker (1998), y de la *Sociedad de la Información*, bautizada por Castells (1999), exigen que la bibliografía en que se sustente un ensayo o un artículo sea muy reciente: de los últimos 10 años o menos, según el grado de *exigencia de actualización*, considerando implícitamente que los textos publicados antes resultan obsoletos.

Esos evaluadores de la “actualización” generalmente valoran lo inmediato aunque sea poco trascendente y pierden de vista la grandeza discursiva de los autores clásicos, a quienes desconocen o conocen de manera muy superficial. La filosofía y el pensamiento profundo les parecen inútiles y aburridos. No les preocupan los conceptos. Ellos requieren datos y gráficas en que sustentar sus decisiones, que suelen ser erráticas y pasajeras. Para ellos, lo importante es estar *a la moda*, citando autores y vertiendo datos, sin captar claramente si son congruentes entre sí o la manera en que pueden vincularse con la vida cotidiana.

No sólo charlatanes y mediocres son presa de esa aversión a los clásicos, sino autores destacados como Piaget (1973) y Skinner (1968/1974) han considerado a la filosofía y a la teoría como algo

superfluo y hasta contraproducente. Lo más grave de todo esto es que ese tipo de enfoques tienen el poder institucional en la segunda década del Siglo XXI y someten a los procesos educativos y de investigación a criterios falsamente rigoristas, enajenándolos en el sinsentido y falta de aplicabilidad de los supuestos hallazgos científicos y su “difusión educativa”. Todo se vuelve apariencia: valoración de calificaciones o puntajes y rechazo de un conocimiento y acción socialmente trascendentes. Como *serpiente que se muerde la cola*, ese enfoque hace que los grandes avances tecnológicos de la época tengan una correlación con el grado de la decadencia social.

Por esas razones, en este texto, desde la Teoría de la Praxis hacemos un contraste, un diálogo y un balance del pensamiento de cuatro filósofos clásicos y sus aportaciones para los procesos educativos actuales. Cuatro filósofos que coinciden en ser críticos intensos de la vida social y del pensamiento que prevalecía en su época, así como buscaron las raíces de esas problemáticas y dibujaron caminos hacia una era superior a la que ellos conocieron. Cuatro momentos diferentes del mismo sistema de vida que sigue vigente en el Siglo XXI; por lo cual, los planteamientos críticos de los cuatro autores son válidos y pertinentes ahora, sin que sus ideales y propuestas se hayan podido concretar. La discusión continúa en esta etapa *vigésimoprimeria* en que la *posmodernidad* pretendía hacer obsoleta toda cosmovisión posible; cuando la humanidad busca caminos alternativos para no perderse en la desesperanza, la dispersión y el acecho abusivo; cuando muchas miradas ansiosamente buscan senderos por donde caminar para salir del malestar generalizado y encontrar un remanso posible de justicia, equidad, fraternidad y libertad.

Contrastes y articulaciones

Rousseu, Kant, Marx, Nietzsche, un francés y tres alemanes, dos del Siglo XVIII y dos del XIX, fueron filósofos revolucionarios que, con miradas diferentes, cuestionaron la mediocridad y lo absurdo de la manera de vivir de los humanos y generaron alternativas concretas para

cambiar ese estado de cosas; concibieron formas de ese otro mundo posible, que hoy sigue en el discurso de los altermundistas sin la concreción que aquellos le dieron. Pensadores de la libertad a partir de concepciones ontológicas distintas, cuyas afinidades y confrontaciones pueden encontrarse en múltiples combinaciones. Cuatro posibles caminos que es necesario revisar, discutir y confrontar, como materia prima para hacer surgir nuevos proyectos pertinentes y eficaces en el Siglo XXI.

En contraste con las ideas de Hobbes (1651/1984) y Maquiavelo (1513/1995) sobre la necesidad del Estado como fuerza superior para limitar la libertad de los individuos y hacer así posible la vida social, los cuatro pensadores elegidos consideran fundamental a la libertad personal y colectiva como base de un modelo social alternativo, diferente al que les tocó vivir.

Rousseau y Kant conciben un *pacto social* fundado en la igualdad de los seres humanos y en la ética; la libertad como voluntaria y *racional sumisión y respeto a las leyes* y a los valores morales del contrato social comunitario, mientras que Marx y Nietzsche criticaron esas leyes y esos valores, así como el modelo de sociedad fundado en las concepciones legalistas de los primeros. Rousseau, Kant y Marx coinciden en buscar una sociedad donde el interés individual considere el interés de todos y viceversa, mientras que sólo Nietzsche rechaza esa tendencia colectivista o socialista para imaginar una nueva especie (el *superhumano*) cuyos individuos, despreciando la mediocridad humana, actúen solamente de acuerdo a sus deseos y valores personales como manera de vivir intensamente.

Incorporando parte de los planteamientos de Locke (1690/2003), Rousseau (1712-1778) considera que el origen de la desigualdad y el sufrimiento social se debe a que los seres humanos se apartaron del *estado natural*; antecede a Marx en el señalamiento de la *propiedad privada* como generadora del *estado social*, en el cual hay la necesidad de proteger dicha propiedad y de una autoridad que haga cumplir ese derecho. Por ello, propone la constitución de un *nuevo estado* a través de un *contrato social* basado en la *igualdad* de todos los contratantes, cuya

voluntad general libre y, por tanto, democrática, se encargará de buscar el bienestar de la comunidad; y no sólo de algunos a costa de otros:

“... una forma de asociación que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bienes de cada asociado, y por la cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes” (Rousseau, 1762/1984; p. 20).

La propuesta educativa de Rousseau consiste en propiciar que la experiencia continua de cada persona ante las vicisitudes cotidianas, considerando el efecto intrínseco de sus acciones, le haga percibir lo que es conveniente y lo que no, desarrollando su capacidad para sortear obstáculos, generando al mismo tiempo el amor a sí mismo, a la comunidad y a la naturaleza. Esta sería la base de una convivencia armoniosa y un rediseño de la vida social retornándola a su integración con el *estado de naturaleza* (Rousseau, 1760/1984).

Kant (1724-1804) consideró que la paz sólo podría ser alcanzada mediante la convocatoria a la *autolegislación racional*, suponiendo que cada quien, si reflexiona, sabe lo que es conveniente o no en cada caso y así puede actuar por lo que considera es su *deber*, consiguiendo el *libre apego a las leyes* (Kant, 1785/2004). Esto requiere promover y educar a toda la población para que libremente elija lo que podría ser la mejor manera de actuar en determinadas circunstancias, de acuerdo a principios racionales *a priori*, es decir, válidos para todo ser racional en circunstancias similares. Por ello Kant postuló el *imperativo categórico* como punto de referencia fundamental de toda ética y, por tanto, de la paz perpetua: *obra de tal manera que quieras que tu manera de actuar se convierta en ley universal*. En esta perspectiva, la educación se encargaría de favorecer esa reflexividad racional, quizá recuperando la mayéutica socrática, para dialogar entre educandos y educadores sobre cuál sería esa posible *legislación universal* emanada de cada circunstancia vivida, de tal manera que la conclusión no fuera heterónoma sino un producto de la libertad y la autonomía (Kant, 1788/1980).

Mientras que Hegel aún sigue a Rousseau y a Kant en el posible diseño racional del Estado y de las leyes, su heredero filosófico más

directo, Karl Marx (1818-1883), sostiene que todos los estados y sus sustentos legales se fundan en la imposición o dictadura de los intereses de una clase económico-social sobre las otras (Marx y Engels, 1845/1978; Marx y Engels, 1848/1976). A diferencia del enfoque contractualista de Rousseau y ético-legal de Kant, Marx considera que los seres humanos se ven arrojados en relaciones sociales y económicas que no han elegido y a las que son sometidos fuera de su *voluntad*, por lo cual convoca a la organización política de los *oprimidos* para alcanzar su *liberación* y la anulación de toda forma de sometimiento, es decir, a la anulación del Estado y de las leyes: el *comunismo*, en el cual los espontáneos intereses individuales coinciden con los intereses colectivos, como pensaba Rousseau del *Contrato social*. Para ello, paradójicamente, es necesario transitar por un Estado (una constitución *socialista*) que *mediante una nueva legalidad* arranque la raíz de todo Estado: la propiedad privada de los medios de producción, en la que se basa el egoísmo, los intereses contrapuestos, la explotación de unos por otros y la miseria. Por eso consideraba que la educación debiera ser liberadora, vinculando trabajo manual con trabajo intelectual, de una manera libre, a fin de incorporar gradualmente a los niños al proceso económico-cultural y político, desarrollando al mismo tiempo el sentimiento de pertenencia a una clase social revolucionaria y la libertad para pensar y crear, sin dejar de incluir la creación estética (Marx, 1875/1975).

Nietzsche (1844-1900) hace una crítica demoledora de los valores prevalecientes en la sociedad contemporánea que –dice– favorecen la mediocridad, la debilidad y la decadencia, a lo que denominó *el nihilismo*, cuya principal manifestación ubicó en el cristianismo y extiende también a los movimientos socialistas y a todas las concepciones *igualitaristas*. Por ello, un *nihilismo* contrapuesto será su propuesta dirigida a *debilitar* y desacreditar todos los valores establecidos para generar la transvaloración o establecimiento de nuevos valores que promuevan la expresión de la *voluntad de poder* en una nueva especie, *los superhumanos*, que constituirán una casta aristocrática que se impondrá sobre la masa mediocre de los humanos. Nietzsche (1885/1997) estudia la *genealogía de la moral*, haciendo notar

cómo viejos valores han establecido el dominio de los mediocres y la moral de esclavos entre los humanos, por lo que se requiere liberar las apetencias, eliminar la represión y dar cauce al goce sensorial, a la pasión amorosa y al ansia de ser cada vez mejor. La idea fundamental es desprenderse de la mediocridad y, a toda costa, realizar la mayor grandeza de vivir, el mayor poder posible. Respecto a la educación dice lo siguiente:

“Puesto que el Estado no puede tener más interés en la universidad que educar mediante ella leales y útiles ciudadanos, debería preocuparse de no poner en peligro esta fidelidad, esta utilidad, al exigir a los jóvenes un examen de filosofía; evidentemente, si se piensa en las mentes torpes e incapaces, el mejor medio para disuadirlas por completo del estudio de esta materia es el fantasma del examen; pero el beneficio que se obtiene no compensa el daño que esta ocupación impuesta provoca en jóvenes osados e inquietos; éstos acaban por conocer libros prohibidos, comienzan a criticar a sus profesores y, finalmente, advierten el propósito que persigue la filosofía universitaria y el de los exámenes...” (Nietzsche, 1874/1999; p. 22).

Resulta interesante el análisis integral de las tesis de estos cuatro pensadores, así como de muchos otros, previos y posteriores, como materia prima para producir nuevos enfoques y alternativas educativas tan relevantes como viables dentro del mundo tecnologizado del Siglo XXI, en el cual la televisión se mantiene como eje de la vida, y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (computadoras, satélites, celular, Internet, *Windows*, *Google*, *Facebook*, *Twitter*, *Skype*, *Youtube*, *Moodle*, *Illuminator*, *tablets*, *Facetime*, *Whatsapp*, cientos de miles de *apps*) hacen proliferar los mensajes y los contactos sociales mientras, paradójicamente, avanza la dispersión, el ensimismamiento y la marginación que redundan en psicopatologías, desgaste emocional y violencias de índole diversa.

Dentro de ese proceso está la escuela, cada vez más impotente y desacreditada, mostrando una y otra vez su fracaso para *educar en valores* y *competencias* productivas –como quieren los planeadores educativos–. Todo –se dice– es responsabilidad de la educación, y se

cuestiona la labor profesional de los docentes, muchas veces también mal preparados conceptualmente, con poca experiencia técnica, y desgastados por sobrecargas de trabajo que se derivan de sus bajos salarios y la evaluación constante a que son sometidos para asignarles un *estímulo*. A los que protestan o quieren rebelarse a esas condiciones laborales se les estigmatiza y se les margina de los relativamente escasos incentivos.

A pesar de las intensas exigencias de escolaridad que la rivalidad por los puestos de trabajo genera, una cantidad muy grande de niños y jóvenes abandonan los estudios mientras que muchos más los acreditan a través de trucos de diversa índole para sortear los exámenes. Llegan a la universidad y al posgrado con limitaciones marcadas para escribir ideas personales y para comprender la lectura (Frías, 2007); y lo mismo ocurre con las diversas temáticas que se incluyen en los planes de estudio de los diferentes niveles escolares y que no tendrán mayor interés ni significado para la vida futura de individuos, colectivos y de la sociedad en su conjunto. Son pocos los que se apasionan por la cultura, y menos los que se esfuerzan por ser creadores originales, porque además esto puede ir en contra de su posible mejoría económica. Los talentos generalmente son coartados por los *curricula* y potencialidades humanas enormes se desperdician progresivamente.

Hay quienes piensan que la escuela no puede ser mejor mientras no cambie la dinámica social capitalista hacia un enfoque más racional, mientras otros ven en la escuela el motor o camino para lograr cualquier cambio social que se pretenda.

Sentido de la educación, calidad y prioridades educativas

Los gobiernos de todo el mundo y la propia UNESCO señalan la necesidad de mejorar la *calidad educativa* como vía para el crecimiento económico, la superación de la pobreza y el arraigo de actitudes y valores éticos, pero no tienen una idea clara de en qué consiste y cómo generarla. Debido a que mantienen el enfoque durkheimiano de la educación, que engrana precisamente con el sistema social imperante,

conciben al *aprendizaje* como incorporación de nociones, habilidades y valores que los *adultos* o docentes les transmiten y que se traducen en *competencias*. Si el *currículum* se hace flexible o se toman en cuenta los intereses de los educandos únicamente es un modo, una vía, para hacer más fácil el arraigo de las *competencias* aprendidas. Esto se refleja en las cuatro prioridades educativas propuestas por Delors (1997), que están de moda en los discursos educativos oficiales: 1) *Aprender a ser*; 2) *Aprender a hacer*; 3) *Aprender a aprender*; 4) *Aprender a vivir juntos*.

Salta a la vista que ese discurso no se detiene a reflexionar, por ejemplo, en qué significa *aprender*, lo dan por sabido; y más aún: ¿qué significa *ser*? ¿Qué significa *vivir juntos*? y ¿qué significa *hacer*? Las definiciones del aprendizaje conductistas (“un cambio en la conducta”), cognoscitivistas (“la capacidad para aplicar una regla o un concepto”), e incluso los conceptos de aprendizaje implícitos en autores como Vygotski, Bruner y Freire, suponen el manejo de determinados signos para interpretar un hecho o un proceso, pero no incorporan a su concepto de aprendizaje la posibilidad inherente a los seres humanos de ser *creadores*. Es erróneo hablar de la *creatividad* como una *competencia*. De acuerdo a las definiciones de aprendizaje antes mencionados una computadora sería capaz de *aprender*, e incluso puede abarcarse el aprendizaje de otros animales inteligentes como el perro o el delfín; pero se requiere una concepción de aprendizaje que incluya la capacidad creadora para referirse al aprendizaje humano que la educación y la escuela debieran pretender. El aprendizaje humano en la Teoría de la Praxis puede definirse como *la posibilidad de una persona o una colectividad para combinar experiencias propias y ajenas al generar una manera novedosa de actuar ante un determinado tipo de circunstancias*.

Es necesario retomar la pedagogía naturalista de Rousseau (1760/1984), para confirmar que se *aprende* al *hacer* algo, es decir, al crear algo, al pretender algo, concepto que compartirían Kant, Marx y Nietzsche; por lo cual, en primer lugar, al *aprender* se *aprende a aprender*, y, simultáneamente, al hacer algo se *aprende a hacer*; no es necesario ni factible un *metaaprendizaje* abstracto o general, como supone Delors (1997). Cuando se busca información para producir o lograr algo específico se aprende a buscar información para otros

propósitos, y así con todos los aspectos. Al *ser* se sabe *ser*; no es necesario *aprender a ser* (como propone Delors), lo que es necesario es propiciar que algo sea, que cada quien sea su posibilidad –como diría Heidegger (1927/1983)–, crear productos como la mejor manera de producirse a sí mismo, producir como el camino de la autocreación, *autopoiesis*. Lo que tampoco advierte Delors, es que *vivir juntos* de manera productiva y cordial (porque hemos *aprendido a vivir juntos* obstruyéndonos recíprocamente), es necesario *aprender a detectar, promover, impulsar y vincular organizadamente los deseos y capacidades individuales y colectivos* (Marx) *a fin de elevar su poder* (Nietzsche) *para crear un mundo racional* (Kant) *que armonice a los seres humanos con su entorno y, por tanto, consigo y entre sí mismos* (Rousseau). De acuerdo a la Teoría de la Praxis, éste debe ser el nuevo sentido de docentes, de escuelas y de proyectos educativos, vinculados a un nuevo proyecto de humanidad, la *sociedad del afecto*, que avance a cada paso, en cada persona, en cada casa, en cada calle, en las aulas, en los centros de trabajo, en los espacios recreativos.

Con base en la Teoría de la Praxis, es prioridad educativa dejar de formar *empleados* para ser *usados* por los *empleadores* y forjar *protagonistas* sociales, individuales y colectivos. Para ello, las cuatro prioridades educativas deben ser las siguientes:

1. *Aprender/enseñar a escribir*, es decir, a expresarse por escrito. Hasta ahora la escuela tiende a enfatizar la capacidad de lectura y erróneamente se considera al *tomar dictado* y *copiar textos* como escritura. Es lamentable que personas que han terminado un posgrado y muchos de los docentes encargados de enseñar a escribir y a leer, no sepan expresarse por escrito y se empeñen en reproducir o parafrasear a otros, con lo que se consolida el colonialismo intelectual occidentalista. Si los docentes que enseñan a escribir y a leer tuvieran el hábito y la capacidad de expresarse por escrito y de leer ciencia, literatura y poesía; si la escuela promoviera la expresión escrita desde los primeros años de vida (toda grafía de los estudiantes debiera tener destinatario) eso redundaría en crecimiento de autoestima, una mayor

autoafirmación, la necesidad de tener en cuenta el punto de vista de los lectores (sensibilidad hacia otros diversos) y, por tanto, una mayor capacidad de organización lógica y mental, es decir, mayores posibilidades intelectuales. La expresión escrita sobre las temáticas que hoy se revisan en las diferentes asignaturas es fundamental para aprehenderlas y desarrollarlas. Quien expresa sus ideas por escrito se interesa en leer y atender las de otros, mientras que la lectura influye menos sobre la inclinación a la escritura. Esto es lo que concibió Freinet (1989) y por eso le dio tanta importancia a la imprenta o al mimeógrafo, herramientas rudimentarias si se comparan con las posibilidades técnicas del siglo XXI.

2. *Aprender/enseñar a organizarse*. La organización multiplica el poder (poder hacer), así lo ha enseñado la historia y es la explicación de las diferencias económicas y sociales que son cada vez más extremas en el Siglo XXI. Las culturas organizadas han desarrollado múltiples capacidades técnicas, aunque han perdido la sensibilidad y las capacidades emocionales (*poder afectivo*) de las culturas menos organizadas. El reto es *combinar organización y afectividad* o sensibilidad social, ambos poderes en uno sólo. Resulta interesante percatarse de que las culturas con mayor afectividad son las que pueden integrar más fácilmente posibilidades organizativas para integrarlas en un solo proceso, y no las culturas más organizadas que tienen ya una marcada decadencia emocional. Es indispensable eliminar las pretensiones de homogeneización que ha tenido la escuela a través de un *perfil de egreso*, un *currículum*, igual para todos. Organizarse bien significa distribuir y acoplar de manera óptima funciones, actividades e intereses diversos. Se requiere que educadores y educandos de todas las escuelas analicen la manera de complementar sus vocaciones.
3. *Aprender/enseñar a escuchar*. El problema más grave de la humanidad es el ensimismamiento progresivo, cada quien actuando por intereses inmediatos y perdiendo la perspectiva integral como especie humana, como seres vivos y como

experiencia cósmica. Al afectar a los otros cada quien, en realidad, se afecta a sí mismo, sin darse cuenta. Por eso Sócrates pensaba que quien actúa mal lo hace por ignorancia. Para superar el ensimismamiento se requiere algo más que razonar, es necesario captar el punto de vista distinto, analizar cada cosa desde todos los ángulos históricos: escuchar a los niños, a los jóvenes, a los adultos; a los menores y a los mayores; a los educandos y al educador; a los compañeros de clase y a los grandes autores. Escuchar es diferente de *guardar silencio* mientras otro habla; significa *tener la intención continua de encontrar sus razones, su lógica, sus sentires; comprender su historia personal y colectiva.*

4. *Aprender/enseñar a mantener relaciones emocionalmente estables.* Uno de los aspectos más importantes de la vida humana lo constituye la posibilidad de mantener relaciones emocionales estables de pareja, familiares, de amistad, de trabajo, etc. De hecho, la *salud psicológica* y la maduración emocional de una persona depende de su capacidad para lograr relacionarse de manera estable y duradera. Por ello, las escuelas de todos los niveles, además de convocar a trabajar en equipo y cuidar los términos positivos de las relaciones entre educandos y educadores, debieran tener líneas educativas explícitas tendientes a la integración duradera de relaciones grupales y a la prevención, orientación y apoyo de las relaciones emocionales de cada uno de los integrantes de los grupos educativos, y no concentrarse únicamente sobre capacidades técnicas o de *convivencia formal.*

No se trata simplemente de *devolver a los humanos* al estado de naturaleza, como quería Rousseau, sino de crear una nueva posibilidad de relación humana con la totalidad que le rodea, de humanización del entorno y *naturalización* de los humanos. No basta con pretender la racionalidad individual a la que apelaba Kant como vía para alcanzar la paz, sino que es necesario hacer progresivamente racionales las dinámicas de vida: personales, familiares, comunitarias, laborales, económicas, políticas y escolares. Además de la crítica como instrumento para lograr la conciencia de la clase proletaria y propiciar su

cohesión para derrotar a la clase dominante, poseedora de los medios de producción, como lo pensó Marx, se requiere la construcción de posibilidades concretas de organización social y escolar alternativas, que puedan *rebasar* más que *contraponerse* a los proyectos dominantes. El *superhumano* poderoso al que convocó Nietzsche, la superación de la mediocridad y del nihilismo de la humanidad, no puede ser producto de la simple autorreflexión individual y el autocultivo solitario, o del sólo *filosofar a martillazos* contra los valores establecidos, sino que requiere también de la decantación, el acopio, la combinación y la proyección de las experiencias históricas humanas; absorber y procesar en cada uno los sufrimientos y los goces de todos los tiempos, para hacer nacer la nueva etapa de la humanidad, núcleo de un mundo distinto.

Capítulo 3

Psicología y praxis educativa

En *La ideología alemana*, Marx y Engels (1845/1978; p. 42) señalan que se entra de lleno en el desarrollo histórico cuando los hombres primitivos comenzaron a *crear a otros hombres, a reproducirse* a partir de la relación entre padres e hijos en la familia.

Esta reproducción humana no significa solamente la reproducción biológica, pues ella ya existe en todos los seres vivos. La creación de otros seres humanos significa la transmisión de las capacidades de unos a otros, la producción consciente, orientada, de las nuevas generaciones, que ocurre, en primer lugar, en el seno de la familia y, posteriormente –con el advenimiento del Estado, la correspondiente división del trabajo y de las clases sociales–, se extiende también hacia una forma más ampliamente socializada: la escuela.

Como lo había comentado Ponce (1982), en la comunidad primitiva los niños acompañaban a los adultos a los trabajos, los compartían en la medida de sus fuerzas. Gracias a una insensible y espontánea asimilación de su entorno, los niños se iban formando poco a poco; la diaria convivencia con los adultos les introducía en las creencias y prácticas necesarias para la vida social. Cuando la ocasión lo requiera, los adultos les explicaban cómo debían conducirse en determinadas circunstancias. Pero, “para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba. Los niños se educaban participando en las funciones de la colectividad” (p. 27).

Con la división social del trabajo y las clases sociales:

“Las funciones directrices se volvieron patrimonio de un grupo reducido que defendía celosamente sus secretos. *Para los desposeídos*, el saber del vulgo, para los poseedores, el saber mismo ya no espontáneo si no fuertemente coercitivo... Las ceremonias de la iniciación constituyen el

primer esbozo de un proceso rudimentario de lo que será después la escuela...” (Ponce, 1982; p. 37).

La escuela como instrumento de formación especial para las clases dominantes prevaleció en la antigüedad esclavista y durante la Edad Media, teniendo repercusiones sobre el conjunto de la sociedad. Durante esas épocas correspondió a la Iglesia el papel de dirección ideológica de las clases dominadas. No es sino con el advenimiento de la burguesía al poder, con el capitalismo, que la vida social necesita de la capacitación y culturalización relativa de las clases subalternas. Por eso, dice Gramsci (1986):

“Puede observarse en general que en la civilización moderna todas las actividades prácticas se han vuelto tan complejas y las ciencias se han entrelazado a tal punto con la vida, que toda actividad práctica tiende a crear una escuela para sus propios dirigentes y especialistas, y por consiguiente a crear un grupo de intelectuales especialistas de grado más elevado, que enseñen en estas escuelas. Así, junto al tipo de escuela que se podría llamar ‘humanista’, y es el tradicional más antiguo, y que estaba orientada a desarrollar en todo individuo humano la cultura general todavía indiferenciada, la potencia fundamental de pensar y saber dirigirse en la vida, se ha ido creando todo un sistema de escuelas particulares de diverso grado, para ramas profesionales enteras o para profesiones ya especializadas e indicadas con precisa identificación” (p. 366).

En el Siglo XXI, es evidente que la escuela sigue siendo un elemento de diferenciación social, pues el acceso a sus distintos niveles y ramas superiores se encuentra limitado en función de las posibilidades de que una proporción de los egresados encuentren alguna opción laboral, mientras otros entran al ejército del desempleo profesional y del subempleo. En el sistema capitalista se hace necesario formar una pirámide escolar que funja como justificación ideológica de las diferencias sociales vigentes, al tiempo que cumple la función de articular la formación de los individuos con los tipos de trabajo que requiere la estructura productiva. Se necesita de una determinada

proporción poblacional que ocupe determinados niveles y ramas de trabajo (Baudelot, 1977)⁷.

Para la Teoría de la Praxis, la educación en general es lo que permite el proceso histórico, mediante la transmisión-apropiación de las experiencias de unos seres humanos por parte de otros. Sin la educación no habría historia. Pero la educación no se reduce a los momentos formalmente establecidos para la transmisión-apropiación de experiencias (la instrucción escolar), sino que ella ocurre de manera continua en las relaciones espontáneas y cotidianas entre seres humanos y con la diversidad del entorno. La educación, en ese sentido amplio, constituye un proceso fundamental que es necesario atender para comprender y dirigir la transformación histórica. La educación es el proceso a través del cual las personas de todas las edades reciben y producen la cultura; significa la incorporación progresiva al movimiento social, a través de la transmisión y creación de técnicas y tecnología, conceptos y creencias, valores y actitudes. Pero, como aclara Gramsci (1986):

“No es completamente exacto que la instrucción no sea también educación: el haber insistido demasiado en esta distinción ha sido un grave error de la pedagogía idealista y se ven ya los efectos en la escuela reorganizada por esta pedagogía. Para que la instrucción no fuese también educación sería preciso que el escolar fuese una simple pasividad, un ‘recipiente mecánico’ de nociones abstractas, lo que es absurdo y por lo demás es ‘abstractamente’ negado por los defensores de la educatividad pura precisamente contra la simple instrucción mecanicista. Lo ‘cierto’ se vuelve ‘verdadero’ en la conciencia del niño. Pero la conciencia del niño no es ninguna cosa ‘individual’ (y mucho menos individualizada), es el reflejo de la fracción de sociedad civil en la que el niño participa, de las relaciones sociales tal como se anudan en la familia, en la vecindad, en la población, etcétera. La

7 En relación a esto escribe Adriana Puiggrós (1980): “Los elementos de mayor importancia que tienen en común los sistemas educativos de América Latina son básicamente dos. La innecesidad de que el sistema escolar forme masivamente mano de obra, puesto que el trabajo se funda en la superexplotación de fuerza de trabajo no calificada o con una muy baja calificación, y la necesidad de que el sistema escolar garantice la educación de los dirigentes de todas las capas de la sociedad, tarea que realiza en forma directa o indirecta” (p. 34).

conciencia individual de la inmensa mayoría de los niños refleja relaciones civiles y culturales distintas y antagónicas con respecto a las que son representadas por los programas escolares: lo ‘cierto’ de una cultura avanzada, se convierte en ‘verdadero’ en los cuadros de una cultura fosilizada y anacrónica, no hay unidad entre escuela y vida, y por eso no hay unidad entre instrucción y educación” (p. 375)⁸.

El papel social de la educación ha sido ampliamente reconocido por diferentes autores que se han ocupado extensamente de reflexionar acerca de en qué consiste el proceso educativo y qué alternativas pueden tenerse para darle una dirección más consciente y efectiva. La forma de concebir y llevar a cabo la educación responde a determinadas necesidades sociales e involucra una perspectiva política de la sociedad, de la vida, de lo que se debe perseguir en las nuevas generaciones.

Durkheim y la educación tradicional

La manera general en que ha sido planteada y realizada la educación, sobre todo durante el Siglo XX y lo que va del XXI, fue claramente expresada por el destacado sociólogo francés Emile Durkheim en su obra póstuma *Educación y sociología*, publicada por primera vez en 1924. En dicha obra, dice Durkheim (1924/1979):

“Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes, y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos. Queda por definir la naturaleza de esta acción” (p. 65).

8 A este respecto dice Puiggrós (1980): “El sistema educativo abarca todos los procesos educativos (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes) que ocurren en la sociedad. El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones –públicas y privadas– cuya finalidad explícita es educar. El sistema escolar puede ubicarse en la interrelación entre la sociedad política y la sociedad civil, por lo cual resulta un campo de lucha en el cual la disputa por la hegemonía es muy intensa y el Estado necesita mantener un alto grado de control de los procesos que se desarrollan” (p. 32).

Este autor concibe a la educación básicamente como transmisión de un conjunto de ideas, sentimientos y prácticas que los adultos deben inculcar a los jóvenes, considerando esto como algo homogéneo y claramente establecido, más allá de las contradicciones de la sociedad. Los adultos tienen la parte activa, los jóvenes son objeto pasivo; no ve la posibilidad de que sean los niños y los jóvenes quienes influyan educativamente sobre los mayores y que el “educador también es educado” por los educandos (*Tercera tesis sobre Feuerbach*, Marx, [1972]). Así, agrega Durkheim:

“No hay pueblo donde no exista un cierto número de ideas, sentimientos y de prácticas que la educación debe inculcar a todos los niños indistintamente, sea cualquiera la categoría social a que pertenezcan. Aun allí donde la sociedad está dividida en castas, cerradas las unas a las otras hay, siempre una religión común a todos, y, por tanto, los principios de la cultura religiosa, que es entonces fundamental, son los mismos en toda la extensión de la población” (p. 67).

Desde la perspectiva durkheimiana, el problema no está en el qué ni en el para qué de la enseñanza, sino en el cómo llevarla a cabo, cuáles son los medios y los métodos para hacerla más eficaz; a lo cual responden la mayoría de las *pedagogías* y *psicologías educativas*. Sin importar los fines, ciertos medios pueden aparentemente facilitar que se logren. Por lo general, son arquetipos abstractos que se articulan también con medios abstractos, escapando así de la vida concreta en que los estudiantes se desenvuelven. Vista así, la educación tiende hacia la homogeneización de las personas, trazando una ruta que parece ser la misma para todas, de manera abstracta, aunque ésta conlleve la especialización en ciertas áreas internamente homogéneas. Durkheim (1924/1979) lo argumenta en los términos siguientes:

“Cada sociedad se forma un cierto ideal del hombre, de lo que este debe ser, tanto desde el punto de vista intelectual como físico y moral... Este tiene, pues, por función suscitar en el niño: primero, un cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera como no debiendo estar ausentes en ninguno de sus miembros; segundo, ciertos estados físicos y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia,

profesión) considera igualmente como debiendo encontrarse en cuantos lo forman... La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esta homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño las semejanzas esenciales que exige la vida colectiva” (pp. 68-69).

La *sociedad*, como algo dado, abstracto e impersonal, es la que *considera* lo que todos los individuos deben aprender. Durkheim no se percata de que en la sociedad existe una diversidad de puntos de vista, que hay conflictos ideológicos y que de hecho se enfrentan políticamente personas y grupos con diversos procesos psicológicos, es decir, diversas *praxis* y *tipos de praxis*; que la moral, por tanto, no es homogénea sino contradictoria; que la vida social tiene que ver más con la heterogeneidad y la complementación que con la homogeneidad de los individuos. Si bien, en general, la interacción social necesita de algunos puntos de referencia comunes estos se diluyen en la medida que existen intereses contrapuestos. Hasta el idioma (o el lenguaje en general), que podría ser lo más común en una relación social, se revela como conflictivo en su semántica, pues, a pesar de usar las mismas palabras y reglas de sintaxis, con frecuencia los involucrados en una conversación no llegan a comprenderse cabalmente porque tienen referencias distintas; la aproximación semántica es relativa en la relación entre siempre distintas personas, siempre distintos momentos y siempre distintos contextos. Más allá de la semántica, el tono, la forma, el contexto y la intensidad hacen variar el sentido en que se emiten y se captan los mensajes; todo es semiótico y, por tanto, siempre heterogéneo.

Para la Teoría de la Praxis, la homogeneidad como propósito tendencial no es algo aconsejable, pues es precisamente la diversidad de experiencias, la heterogeneidad, lo que enriquece, mediante la comunicación, la vida de cada quien. Si a todos les ocurre más o menos lo mismo para qué habrán de comunicarse; la monotonía y el lento o nulo desarrollo es lo que se favorece si se promueve la repetición en cada uno de los miembros de una agrupación social. La homogeneidad promueve la masificación irracional propia del capitalismo, no la

organización social racional necesaria en la que cada quien aporte algo propio en la acción del conjunto.

Insiste Durkheim (1924/1979):

“La educación es una socialización metódica de la generación joven. En cada uno de nosotros puede decirse existen dos seres que, no siendo separables sino por abstracción, no dejan de ser distintos. El uno está hecho de todos los estados mentales que se refieren únicamente a nosotros mismos y a los sucesos de nuestra vida personal: es lo que podría llamarse el ser individual. El otro es un sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, no nuestra personalidad, sino el grupo, o los grupos diferentes, de los cuales formamos parte; tales son las creencias religiosas, las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de todo género. Su conjunto forma el ser social. Constituir este ser en cada uno de nosotros, tal es el fin de la educación” (pp. 70-71).

En este caso, el autor escinde la vida del individuo en dos partes, la experiencia fortuita personal y la educación o socialización de los individuos para incorporar en ellos la dimensión colectiva. Escisión que, por otra parte, es compartida en el esquema freudiano: por un lado el *ello* y el *yo* como elementos propios del individuo; por otro, la sociedad incorporada en el *superyo* como imposición necesaria. Los individuos son domesticados por una sociedad arquetípica que se les impone y de la que ellos no parecen formar parte activa. La educación así, aparece como sinónimo de esa imposición social que de *antemano* –dice Durkheim– debe quedar grabada en *el alma del niño*. La voz de las nuevas generaciones quedará así determinada por la de los adultos que las educan y, puesto que estos adultos han sido antes educados, lo que se impone es una antigua tradición impersonal y, en consecuencia, inamovible. Nada más grato a las clases dominantes: sus propios intereses, su ideología, se tienen como intereses inmanentes, como si fueran parte natural de la vida.

Una vez que Durkheim ha clarificado los fines y la forma general de la educación, pasa a ocuparse más cercanamente de lo que constituye la acción educativa; dice:

“Para dar una idea de lo que constituye la acción educativa y mostrar su fuerza, un psicólogo contemporáneo, Guyau, la comparó a la sugestión hipnótica; y el símil no deja de tener fundamento... El niño se haya naturalmente en un estado de pasividad absolutamente comparable a aquel en que el hipnotizado se encuentra artificialmente colocado. Su conciencia no contiene todavía más que un pequeño número de representaciones capaces para luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es todavía rudimentaria. Así, es muy fácilmente sugestionable. Por la misma razón es muy accesible al contagio del ejemplo, muy propenso a la imitación... El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su discípulo, con motivo de la superioridad de su experiencia y de su cultura, dará naturalmente a su acción la fuerza eficaz que le es necesaria” (pp. 90-92).

El método de acción educativa que propone es claramente unidireccional, el maestro moldea a voluntad la formación de sus educandos, aprovechándose de las escasas resistencias con que los pequeños pueden oponerse a ello. El maestro domina con la superioridad de su experiencia, aparentemente los niños no tienen otra alternativa que someterse a él e imitarlo; forma de relación educativa que incluso se ha pretendido reproducir a escala internacional por el imperialismo, que ha dividido al mundo en países “desarrollados” y “subdesarrollados”, de tal manera que estos últimos deberían tomar el papel de alumnos de los primeros, asimilando su cultura y dejándose guiar por ellos. Añade Durkheim (1924/1979):

“Se ve cual es el resorte esencial de la acción educativa. Lo que hace el influjo del magnetizador, es la autoridad que él saca de las circunstancias. Puede decirse, por analogía, que la educación debe ser esencialmente cosa de autoridad” (p. 93).

Justifica así los cánones de la educación más tradicional, que desgraciadamente, y pese a las nuevas pedagogías y tecnologías, tiene amplia vigencia en la *praxis educativa* tanto en el seno de la mayoría de las familias como en los centros escolares, en las relaciones de trabajo, en las relaciones entre países y, en general, en la inmensa variedad de situaciones en que se puede tener una experiencia educativa informal, cuando alguien pretende transmitir sus propias convicciones a otros.

La educación actual, de manera general, conlleva la pasividad de los educandos frente al autoritarismo del educador. Cada alumno busca acreditar, para lo cual debe repetir lo que el profesor dice; la creatividad y el interés genuino por el conocimiento y la formación cultural se ve nulificado. Este proceso ha sido caracterizado por Freire (1977) como la *concepción bancaria* de la educación.

Desde la primaria, y cada vez más, los alumnos se habitúan a lograr calificaciones o aprobaciones y no realmente conocimiento. Es clásico que se preparen exclusivamente para los exámenes⁹ y luego olviden sin más, o que utilicen diversos trucos para lograr la calificación que persiguen. Como contraparte, cada maestro debe vigilar que los alumnos no hagan fraudes, convirtiéndose en un elemento represor, sintiéndose en la obligación de ser superior absoluto en conocimientos, sin permitir que se le cuestione y sin admitir que en algo pueda fallar. Como señala Aguirre Lora (1981):

“esta imagen idealizada con que juega el docente, va a producir finalmente un extrañamiento respecto a la realidad social y respecto a sí mismo, que se va a traducir en la dificultad para comprenderse y adoptar una actitud autocrítica” (p. 44).

La enajenación del mundo capitalista se reproduce en los recintos escolares y, en general, en todas las dimensiones educativas que ocurren en la familia, los centros de trabajo, etc. Por lo mismo, la contra enajenación tiene lugar, en parte, en la lucha por transformar dichas relaciones educativas.

El ejercicio de la autoridad, que Durkheim ve tan natural para formar a los niños, tiene –entre otras– las siguientes consecuencias:

- 1) Constantemente tropieza con su falta de eficacia real, tendiendo a incrementar los medios de fuerza para imponer lo que un maestro,

⁹ Dice Gramsci (1986): “Los nuevos programas habrían debido abolir completamente los exámenes: hacer un examen, ahora, debe ser terriblemente más un ‘juego de azar’ que antiguamente. Una fecha es simplemente una fecha, quien quiera que sea el profesor que examine, y una ‘definición’ es siempre una definición; ¿Pero un juicio, un análisis estético o filosófico?” (p. 376).

los padres o quien tiene el poder considera adecuado. De tal manera se llega a extremos graves en la violencia ejercida contra los educandos que se revelan cada vez más a aceptar aquello a lo que se les pretende someter.

- 2) En consecuencia, el autoritarismo en que se incurre obligadamente bajo el esquema durkheimiano, conlleva a la contraposición, a la lucha, entre maestros y alumnos, entre padres e hijos, entre dominadores y dominados. A pesar de que, por ejemplo, los niños generalmente no pueden enfrentarse directamente, por la fuerza, a sus padres o maestros, es común que manifiesten actitudes agresivas hacia ellos más o menos encubiertas; desde los berrinches, los accidentes destructivos aparentes, el olvido de las instrucciones recibidas, la mentira, el escape, entre muchas otras, hasta francas agresiones: la burla, el chicle pegado en el asiento del maestro, desobediencia obsesiva y clara, la agresión física directa, etc.
- 3) Por lo mismo, el contenido de la enseñanza resulta poco asimilado y hasta conscientemente rechazado, lográndose lo inverso de lo que los educadores se proponen.
- 4) Cuando la educación autoritaria usa medios drásticos, su efecto es la destrucción de la autonomía de los individuos que deriva en graves estados neuróticos que obstruyen el ejercicio de las capacidades supuestamente aprendidas. Se genera un cuadro patológico que requerirá de un tratamiento especial para ser superado.

La enajenación del mundo moderno que refiere básicamente el extrañamiento de los trabajadores respecto a su propio producto y a su actividad, en general, se reproduce en las relaciones educativas haciendo que los estudiantes se esfuercen en aprender muchas cosas a las que no

encuentran sentido¹⁰. El autoritarismo educativo, por una parte, responde y favorece las necesidades de la clase dominante en la medida en que prepara a los individuos para someterse a su dominio; sin embargo, por otra, sus resultados se contraponen a las propias exigencias capacitativas para la reproducción de la vida social. Como también lo señala Gramsci (1986):

“En la escuela actual, por la crisis profunda de la tradición cultural y de la concepción de la vida y del hombre, tiene lugar un proceso de degeneración progresiva: las escuelas de tipo profesional, o sea preocupadas por satisfacer intereses prácticos inmediatos, pierden su posición de vanguardia en la escuela formativa, inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y es predicada como democrática, mientras que por el contrario ella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales, sino a cristalizar en formas chinas” (p. 379).

La educación escolar actual tiende a concebirse como un conjunto de obstáculos a vencer; por propia naturaleza se vuelve aburrida y, así, cumple tanto con la función de filtro social como la de domesticadora-alineadora de conciencias, es decir, de la *praxis* de los educados; de tal manera que sólo lleguen a los escalones más altos aquellos que tienen mejores condiciones económicas, que se someten a los enfoques doctrinarios de la escuela, con un determinado nivel alimenticio y de salud, un conjunto de apoyos materiales, posibilidades de dedicarse a la escuela sin tener que trabajar para subsistir, así como de contar con progenitores con un cierto nivel cultural que, como parte de la convivencia familiar, contribuye a la asimilación de los contenidos escolares:

“En una serie de familias, especialmente de estratos intelectuales, los niños encuentran en la vida familiar una preparación, una prolongación y una

¹⁰ Una contundente crítica al modelo educativo durkheimiano y sus efectos contemporáneos vinculados a los de la Segunda Guerra Mundial y el crecimiento desmesurado de las ciudades, la constituye la excelente película *The Wall*, dirigida por Alan Parker (1982), basada en la música y letra del grupo Pink Floyd.

integración de la vida escolar, absorben, como suelen decirse, del ‘aire’ toda una cantidad de nociones y actitudes que facilitan la carrera escolar propiamente dicha: ellos conocen ya y desarrollan el conocimiento de la lengua literaria, o sea el medio de expresión y de conocimiento, técnicamente superior a los medios poseídos por la media de la población escolar desde los seis a los doce años. Así los alumnos de la ciudad, por el solo hecho de vivir en la ciudad, han absorbido ya antes de los seis años una cantidad de nociones y actitudes que hacen más fácil, más provechosa y más rápida la carrera escolar” (Gramsci, 1986; p. 370).

Algo análogo sucede en el caso de los habitantes de los países ricos, comparado con los de los países pobres. En la Teoría de la Praxis, no basta con entender exclusivamente el proceso educativo escolar para orientar racionalmente la transformación de la *praxis*, se necesita la transformación de las dimensiones educativas del conjunto social, la modificación del conjunto de circunstancias que generan la actividad concreta y cotidiana de los seres humanos. La vida escolar nos muestra con mayor claridad el tipo de relaciones educativas que existen bajo la perspectiva ideológica dominante y que se deriva de la estructura económica del capitalismo.

La crítica de “la reproducción”

Frente a lo anterior, no es suficiente el tipo de crítica que algunos autores han efectuado contra el funcionalismo durkheimiano; por ejemplo Vasconi (1979) dice lo siguiente:

“Si una función general de la educación es contribuir a la reproducción (‘continuidad’) de una sociedad, esa función adquiere connotaciones y significados particulares, si se trata, por ejemplo, de una sociedad sin clases o de una sociedad en la que exista la explotación de una clase por otra, y en que la reproducción de la *sociedad* es también *necesariamente* la *reproducción* de la explotación.

“De allí que una primera precisión necesaria con respecto al significado y funciones de la educación sea la determinación previa de si se trata de una función ejercida en una sociedad de clases o sin ellas” (p. 308).

Vasconi –que en este sentido no va más allá de lo anterior– critica al funcionalismo durkheimiano desde una concepción también funcionalista; únicamente propone dilucidar si en una sociedad existen clases o no. Se entendería que la educación en una sociedad sin clases podría jugar exactamente los papeles que Durkheim le ha conferido. No parece haber diferencia entre lo postulado por Vasconi y la siguiente expresión de Durkheim (1979):

“Las prácticas educativas no son hechos aislados unos de otros, sino que, para una cierta sociedad, se dan unidas en un mismo sistema cuyas partes concurren, todas ellas, a un mismo fin: es el sistema de educación propio de ese país y de ese tiempo” (p. 105).

En efecto, como lo plantea Puiggrós (1980):

“La existencia de modelos educativos antagónicos respecto del modelo capitalista (escolar y no escolar) dominante, así como la existencia de fragmentos de ideas, contenidos y formas educativas extrañas al modelo dominante, dentro de los procesos educativos hegemонizados por las clases dominantes, no ha sido registrada por ninguna historia de la educación latinoamericana, ni por la mayor parte de los análisis sociopedagógicos... En el caso de la sociedad capitalista –como en todas las sociedades divididas en clases– el proceso de sujeción es un proceso de enajenación mediante el cual las clases dominantes intentan imponer su concepción del mundo al conjunto y –como pretendía Dewey–, disolver las influencias del grupo primario, de la clase social de pertenencia. Es necesario comprender, entonces, no solamente la educación dominante, sino también los procesos que esta educación intenta dominar” (p. 33).

Como en el caso de la filosofía del pedagogo soviético Makarenko que, al tratarse de la ideología “comunista”, justifica también los métodos autoritarios para imponer la nueva *ideología dominante*, que él sabe superior. El problema se invierte, lo que importa son los fines, los medios pasan a segundo plano.

Este funcionalismo “de izquierda” se encuentra también en la crítica de la *reproducción* de autores como Bourdieu y Passeron (1977) y

sus seguidores, quienes conciben la *función* de la educación como una acción unidireccional por parte de la clase dominante. Para ellos:

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad” (p. 48).

Como contraparte a la idea de que la educación es el medio necesario y suficiente para la formación de una sociedad más racional, la crítica de la *reproducción* tiende a concebir al proceso educativo como el elemento clave de la enajenación que perpetúa la vigencia de la ideología y el dominio de la clase dominante. Perspectiva que tiñe también los planteamientos de Althusser acerca de que la escuela constituye el más eficaz *aparato ideológico del Estado* en la sociedad contemporánea, si bien destaca la existencia de luchas contra ideológicas en el seno de las propias instituciones educativas.

Si nos atuviéramos consecuentemente al tipo de crítica de la *reproducción*, la alternativa racional derivaría en el combate directo a *toda acción pedagógica*, combatir la existencia misma de las escuelas. Sin embargo, una demanda importante de las clases dominadas en la actualidad es, por el contrario, la creación de más escuelas; porque, aun con la precaria educación que en ellas se logra y la función ideológica que tienen, esto es menos grave que un pueblo sin ningún tipo de escolaridad, que de todas formas es así más reprimido y bombardeado ideológicamente, resultando presa más fácil de ello. La necesidad de las clases dominantes de capacitar a los trabajadores, generando la cruda competencia entre ellos, al mismo tiempo que incrementa el desempleo y la pauperización de quienes han alcanzado mayores grados de escolaridad, puede ser un elemento que fomente también la capacidad de acción política del pueblo. Pero eso no es ni puede ser automático, sino el producto de las acciones dirigidas a transformar tal situación.

Ahora bien, el modelo durkheimiano de la educación ha sido criticado y superado *teóricamente* desde distintas trincheras, logrando algunas repercusiones sobre la *praxis* en las escuelas.

Capacitación y conductismo

El conductismo, aceptando la mayor parte de la argumentación de Durkheim, propuso eliminar de la enseñanza los castigos como base para lograr el aprendizaje, sustituyéndolo por el *reforzamiento positivo* (hacer coincidir consecuencias “agradables”) a las conductas que se aproximen a la meta deseada por el maestro. Para este enfoque, el manejo del ambiente es lo principal, relegando a un segundo plano el proceso de comunicación dialógica entre educando y educador, por lo cual desde los años 60 del Siglo XX sugirió la posibilidad de una enseñanza automatizada a partir del uso de *máquinas de enseñar* (Skinner, 1976) que sustituyeran al docente¹¹.

La idea de generalizar la enseñanza programada perdió fuerza rápidamente a pesar de las facilidades que podría tener con la expansión que ha tenido la computadora personal, Internet y los dispositivos móviles en el Siglo XXI; no obstante que la *educación por competencias*, que ha sido promovida ampliamente por las instituciones internacionales y nacionales de todo el mundo, constituye un enfoque muy compatible con los planteamientos conductistas. Existen muchos programas tutoriales relacionados con el uso mismo de programas o paquetes computacionales y otros que contribuyen a ejercitar o aprender aritmética o conceptos básicos de algunas asignaturas de primaria y secundaria, así como también programas para el desarrollo de la inteligencia, la observación, la agilidad mental y la memoria. Sin embargo, estos programas no tienen un uso frecuente en los centros educativos y tampoco han sido retomados de manera significativa en los proyectos de educación en línea. Por el contrario, las instituciones exigen cada vez más que los docentes planifiquen e informen de manera esquemática y detallada, y los someten a evaluaciones “objetivas” que constituyen una sobrecarga laboral para ellos; obstruyen o anulan su

11 “... la intención educacionista de incorporar a toda la población al sistema escolar dejó paso a una nueva concepción, por la cual las grandes masas serían educadas en sus comunidades, sus familiares y sus lugares de trabajo, mediante modernos sistemas programados y a través de los medios de comunicación masivos” (Puiggrós, 1980; p. 36).

creatividad y su espontaneidad, como si pretendieran convertirlos en robots de la enseñanza sistematizada.

En investigaciones que hemos realizado para comparar los resultados de aprendizaje generados por tutoriales y aquellos provocados por un docente impartiendo el mismo tema se ha podido verificar la mayor eficacia de la comunicación humana directa y afectiva que el enfoque mecanicista tiende a destruir (Muruet, 1997). Skinner (1976) y sus seguidores propusieron con detalle la manera en que el *condicionamiento operante* puede contribuir a la enseñanza, proponiendo la elaboración de objetivos conductuales que describan de forma precisa lo que se pretende que el alumno haga; a partir de cada objetivo se puede generar una estrategia de manipulación del ambiente para llevar al educando paso a paso hacia la conducta deseada.

Bajo esta perspectiva, la educación escolar se revela claramente como un proceso de *capacitación*, haciendo abstracción de los aspectos afectivos involucrados, así como de la gama más amplia que puede comprenderse como formación cultural. Esa tendencia, Max Weber (1905/1985) la identifica como parte del *espíritu del capitalismo* propio del protestantismo frente al catolicismo. Dice:

“Recordemos... la notable diferencia que se observa en el tipo de enseñanza que dan a sus hijos los padres católicos por relación a los protestantes... Se comprende –por la razón económica apuntada– que el porcentaje de católicos entre alumnos y bachilleres de los centros ‘superiores’ de enseñanza no sea el que corresponde a su proporción demográfica... entre los bachilleres católicos, el porcentaje de los que acuden a los modernos centros de enseñanza dedicados especialmente a la preparación para estudios técnicos y para profesiones de tipo industrial y mercantil, en general, para cuanto significa específicamente profesión burguesa... es notablemente inferior al de protestantes, porque los católicos prefieren aquella otra formación de tipo humanista que proporcionan las escuelas a base de enseñanza clásica” (pp. 30-31).

En el enfoque conductista de la educación, se mantiene el esquema de Durkheim sobre el papel del maestro y el alumno: éste aprende *sólo* lo que aquél ha decidido, sin cuestionarlo; lo cual limita el papel de la

creatividad. La tendencia pragmática que sustenta el conductismo tiene lugar en la tendencia de la educación real contemporánea; pues como dice Gramsci (1986):

“Antes los alumnos, por lo menos, se formaban un cierto ‘bagaje’ o ‘moblaje’... de nociones concretas: ahora que el maestro debe ser especialmente un filósofo y un esteta, el alumno descuida las nociones concretas y se ‘llena la cabeza’ de fórmulas y palabras que para él no tienen sentido la mayor parte de las veces, y que inmediatamente son olvidadas” (p. 375).

Sin embargo, la Teoría de la Praxis retoma el acento que el conductismo puso en la eliminación del castigo como medio de enseñanza y analiza el papel de los efectos de las acciones de educandos y educadores en el proceso educativo para la creación de una, *no-tecnocrática, tecnología educativa*. La educación alternativa requiere incorporar a la capacitación como parte del creciente poder de participación de educandos y educadores en el proceso social; como parte del sentido de comunidad. Como lo plantea Freinet (1972), enfatizando la importancia de que es el éxito y no el fracaso lo que debe cultivar la escuela:

“El individuo no puede vivir sin éxito, pues este es, para bien o para mal, la afirmación de su vitalidad y de su capacidad” (p. 38).

La psicología de Piaget y la nueva pedagogía

Por otro lado, existe una multiplicidad de autores que han tratado de combatir el autoritarismo escolar o algunos de sus elementos implícitos de la enseñanza verborreica, memorista y repetitiva. Movimiento que tiene como precursor a Rosseau y ha sido impulsado en mayor o menor medida por autores como Fröebel, Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière, Piaget, Freinet, Wallon, Neill, entre otros.

La nueva pedagogía pretende una educación no impositiva, no verbalista, no memorista y basada en la motivación a través del juego en los niños. Un elemento interesante que resalta al analizar las diferentes propuestas de los pedagogos contemporáneos es que se ocupa

principalmente de la educación de niños preescolares o de los primeros grados de la primaria, sin entender directamente, por ejemplo, a la escuela secundaria, media superior o superior. Con algunas excepciones, de las cuales nos ocuparemos posteriormente, las tendencias pedagógicas generalmente aceptan la relación durkhemiana entre educador y educando: el educador dirige lo que el educando aprende, sólo que en lugar de los métodos tradicionales, los maestros deben lograr que los educandos aprendan de manera agradable y mejor lo que *la sociedad* considera que deben aprender; o bien, lo que corresponde de acuerdo al esquema de desarrollo “normal” que se conoce a partir de los que antes ya han transitado *el mismo camino*. En esta perspectiva general pueden ubicarse las pedagogías de Montessori, Decroly, Claparède y, sobre todo, la que se deriva de la psicología de Piaget.

Piaget es uno de los autores que más ha influido en la educación desde finales del Siglo XX y en el Siglo XXI, sobre todo en inicial, preescolar y primaria. Sus conceptos sobre la *construcción de lo real* en el niño a través de la interacción con el entorno son la base del muy difundido enfoque *constructivista*, que ahora, los planeadores oficiales combinan con la *enseñanza por competencias* como si fueran parte del mismo, aunque dicho autor nunca se refirió al concepto de *competencias* como eje de los procesos educativos. Las investigaciones que realizó sobre el *desarrollo de la inteligencia* desde el nacimiento hasta la adolescencia a través de cuatro grandes períodos, su concepto de psicología genética, el método clínico y las invariantes funcionales (asimilación y acomodación) están presentes en muchos de los planes educativos, a pesar de que la gran mayoría de los docentes de educación básica no conocen bien la teoría en que se basan y –en los países latinoamericanos– la gran mayoría no cuenta con la estructura de *operaciones formales* (cuarto período de la inteligencia), que corresponde al pensamiento científico necesario para poder aplicar las ideas piagetianas en la enseñanza. Este autor planteó la problemática educativa de la siguiente manera:

“La enseñanza en todas sus formas implica tres problemas centrales cuya solución está lejos de ser conocida y sobre los que hay que preguntarse,

además, cómo serán resueltos si no es con la colaboración de los maestros o, al menos de una parte de ellos:

“1. ¿Cuál es el fin de esta enseñanza? ¿Acumular conocimientos útiles (y útiles en qué sentido)? ¿Aprender a innovar, a producir algo nuevo en cualquier campo tanto como a saber? ¿Aprender a controlar, a verificar o simplemente a repetir?

“2. Una vez escogidos estos fines (¿Por quién o con el consentimiento de quién?) hay que determinar después cuales son las ramas (o sus particularidades) necesarias, diferentes o contraindicadas, para alcanzarlos: ramas de cultura, de razonamiento y, especialmente (lo que queda fuera de un gran número de programas), ramas de experimentación, y control activo.

“3. Cuando se han escogido estas ramas es necesario, finalmente, conocer las leyes del desarrollo mental para encontrar los métodos más adecuados al tipo de formación educativa deseada” (Piaget, 1981; pp. 18-19).

Piaget explora muy brevemente las posibles respuestas a los problemas 1 y 2, considerando que ello es competencia fundamentalmente de la sociología de la educación, aunque piensa que ésta debe apoyarse en el conocimiento de la naturaleza psicológica de los individuos. Comprende la conflictividad social que involucra la determinación de fines y ramas de la enseñanza, pero se abstrae de ella para abocarse solamente al problema de los métodos de enseñanza. Dice:

“El problema, central para la elección de los métodos de enseñanza, se plantea concretamente en los términos siguientes. Hay materias, como la historia de Francia o la ortografía, cuyo contenido ha sido elaborado o incluso inventado por el adulto cuya transmisión solo plantea problemas de mejor o peor técnica de información; por el contrario, existen materias cuyo característico modo de verdad no depende de acontecimientos más o menos particulares que hayan resultado de múltiples decisiones individuales, sino de una investigación y de descubrimientos en el curso de los cuales la inteligencia humana se afirma con sus propiedades de universalidad y autonomía: una verdad matemática no surge de las contingencias de la sociedad adulta, sino de una construcción racional accesible a toda inteligencia sana; una verdad física elemental es verificable mediante un proceso experimental, que no surge en absoluto de opiniones colectivas, sino de una diligencia racional inductiva y deductiva a la vez, igualmente

accesible a la inteligencia. Por lo que se refiere a verdades de este tipo, el problema es, en consecuencia, decidir si se adquieren mejor mediante una transmisión educativa análoga a la que sirve más o menos en el caso de los conocimientos del primer tipo, o si, por el contrario, una verdad no es asimilada, en forma real, en tanto que verdad sino en la medida en que ha sido reconstruida o redescubierta por medio de una actividad suficiente. Este era en 1935 y éste es, cada vez más, el problema cardinal de la pedagogía contemporánea” (p. 35).

Dos tipos de conocimiento; dos tipos de enseñanza. Conocimiento sintético y conocimiento apodíctico, diría Kant. La historia, y en general, el mundo social es controvertido, no así, según Piaget, el caso de las *ciencias exactas* y las *ciencias naturales*. El conocimiento de la historia y de los procesos sociales acepta que ha de ser transmitido verbalmente buscando las mejores técnicas de transmisión de la información, mientras que la verdad objetiva que emana de los hechos experimentales forma parte del desarrollo espontáneo que los educandos pueden alcanzar mediante la interacción sistemática con los materiales apropiados. Piaget considera que el problema cardinal que se ha planteado la pedagogía contemporánea encuentra respuesta en la psicología:

“En definitiva, la psicología infantil... responde hoy de manera mucho más completa que antes a este problema, sin haberlo buscado. Y responde particularmente a tres puntos, todos ellos de importancia decisiva para la elección de los métodos didácticos e incluso para la elaboración de programas de enseñanza: la naturaleza de la inteligencia o del conocimiento, el papel de la experiencia en la formación de las nociones y el mecanismo de las transmisiones sociales o lingüísticas del adulto al niño” (p. 36).

Piaget concibe una pedagogía basada fundamentalmente en los procesos de desarrollo lógico, que él ha descubierto. De acuerdo a esto, los educadores deben cuestionar sistemáticamente a los niños respecto al mundo circundante, como una manera de hacerlos experimentar con diverso materiales y desarrollar su pensamiento descubriendo las nuevas facetas en las relaciones objetivas, hasta llegar a la lógica formal que –según este autor– es el nivel más alto de desarrollo mental y es propia

del pensamiento científico. Para él, la educación es el proceso que tiene como objeto desarrollar la inteligencia, en abstracto, de los individuos. Dice:

“En un reciente artículo de la *Enciclopedia Británica*, R. M. Hutchins declara que el fin principal de la enseñanza es desarrollar la inteligencia y, especialmente, enseñar a desarrollarla ‘por tanto tiempo como es capaz de progresar’, es decir, mucho más lejos del término de la vida escolar. Teniendo en cuenta que los fines, confesados o secretos, asignados a la educación consisten en subordinar el individuo a la sociedad existente o en preparar una sociedad mejor, todo el mundo aceptará, sin duda, la fórmula de Hutchins” (Piaget, 1981; pp. 36-37).

La inteligencia para Piaget es la capacidad de conocimiento, la capacidad de adaptar las estructuras generales del pensamiento a las de la realidad objetiva. Esta capacidad se adquiere mediante un proceso automático que ocurre en la interacción de los individuos con el medio ambiente. El educador favorece este proceso a través del cuestionamiento lógico sistemático (método clínico); nunca debe ofrecerse una respuesta al educando, sino guiarlo en el descubrimiento de la verdad y sus características formales. Con su teoría del proceso de desarrollo lógico-cognoscitivo en abstracto, Piaget da un paso más en la dirección del *Emilio* de Rousseau, en el que se pretende una nueva educación, formadora de una nueva sociedad, a partir de la sola interacción entre el individuo y la naturaleza, sin la sociedad como intermediaria.

Piaget prioriza pedagógicamente el *aprendizaje por descubrimiento* a partir de las motivaciones espontáneas de los educandos. Sin embargo, el tipo de materiales que el educador puede proveer al educando son solamente aquellos que se acoplan con el tipo de estructuras cognoscitivas que surgen en determinadas edades, como si fueran efecto de la maduración fisiológica, del paso del tiempo. Lo cual ha sido criticado por parte de Vygotski y Wallon entre otros.

Vygotski: instrucción y desarrollo

La argumentación crítica de Vygotski (1988) es la siguiente:

“Piaget traza una profunda división entre las ideas del niño sobre la realidad, desarrollada fundamentalmente a través de sus propios esfuerzos mentales, y aquellas influidas decisivamente por los adultos... y admite que las últimas deben ser objeto de investigación independiente... deja de considerar, pues, la interacción entre los dos tipos y los enlaces que los unen en un sistema total de conceptos en el curso del desarrollo intelectual del niño. Estos errores conducen a otro. Uno de los principios básicos de la teoría de Piaget es que la socialización progresiva del pensamiento es la verdadera esencia del desarrollo mental del niño. Pero si sus concepciones de la naturaleza de los conceptos no espontáneos fueran correctas, se podría deducir que un factor tan importante en la socialización del pensamiento infantil, como es el aprendizaje escolar, no está relacionado con el proceso evolutivo interno. Esta inconsistencia es el punto débil de las concepciones de Piaget, tanto teórica como prácticamente” (pp. 121-122).

En contraposición al *aprendizaje por descubrimiento* que propone Piaget, Vygotski (1988) atribuye una importancia fundamental a la articulación de éste con la transmisión de experiencias mediante la instrucción; dice:

“El desarrollo de los conceptos no espontáneos debe poseer todas las características del pensamiento infantil en cada nivel, puesto que estos conceptos no se adquieren simplemente por medio de la memoria, sino que evolucionan con la ayuda de una enérgica actividad mental por parte del niño mismo. Creemos que tanto el desarrollo de la actividad espontánea como el de la no espontánea, se relacionan y se influyen constantemente... La instrucción es una de las fuentes principales de los conceptos infantiles, también una fuerza poderosa en la dirección de su desarrollo; determina el destino de su evolución mental completa... Descubrir la relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos es una importante tarea práctica” (pp. 123-124).

Vygotski concibe a la instrucción como una forma de dirigir el desarrollo de los niños, a partir de la propia legalidad de éste. No obstante sus agudas críticas a Piaget, también concibe al desarrollo infantil de una manera formal, como la tendencia gradual y estructural hacia la formación de conceptos lógicos. “La instrucción escolar –dice- induce el tipo generalizador de percepción y juega así un papel decisivo al hacer

que el niño tenga conciencia de su propio proceso mental”. Critica los modelos instruccionales siguientes:

- 1) Aquel en que el desarrollo espontáneo de los niños (la maduración) es la base para la instrucción de determinados contenidos;
- 2) el que considera que el desarrollo de los niños es exactamente equivalente a lo que se les haga aprender, y
- 3) la concepción de una interdependencia simple entre maduración y aprendizaje, como dos procesos que se complementan y se impulsan recíprocamente.

Vygotski (1988) se acerca a la tercera opción con el concepto de *zona de desarrollo próximo*, asignando a la instrucción el papel de enfrentar al niño a las capacidades que aún no puede dominar pero que están a su alcance mediante un esfuerzo especial y con la ayuda de otro(s). En particular, sobre esto, son muy interesantes sus observaciones acerca de la posibilidad de acceder a niveles más amplios de *desarrollo* mediante la cooperación:

“Con ayuda, todo niño puede hacer más de lo que puede por sí solo, aunque sólo dentro de los límites establecidos por su estado de desarrollo... Lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo. Por lo tanto, el último tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce; debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. Sigue siendo necesario determinar el umbral más bajo en que la instrucción de la aritmética, digamos, puede comenzar, puesto que se requiere un cierto mínimo de madurez de las funciones. Pero debemos considerar también el nivel superior, la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado” (142-143).

Sin dejar de ser importantes las consideraciones anteriores, Vygotski se atiene a la concepción del desarrollo en abstracto de “el niño”, a la manera de Piaget y de la tradición; en lugar de referirse a determinados niños, jóvenes o adultos en una situación histórica concreta, cuyo desarrollo puede diferir en mucho con los de otra. La instrucción es encuadrada como el desarrollo de conceptos científicos por parte de los

pequeños, al margen de su ubicación en determinadas condiciones sociales complejas y contradictorias. La instrucción ésta en manos –otra vez– de la habilidad y el conocimiento del educador, los educandos son moldeados hacia lo que éste concibe necesario.

A pesar del acento de Vygotski y sus seguidores en el efecto de la cultura y de la acción social sobre el desarrollo psicológico, dejan de lado la dimensión política que esto involucra, preocupándose exclusivamente –como Piaget– por los mejores métodos de enseñanza. En ese enfoque, los seres humanos tienen un desarrollo prefijado y universal, de lo que se trata, tan sólo, es de hacerlo más ágil, rápido y efectivo. Para la Teoría de la Praxis, en cambio, la manera en que se desenvuelven las personas es concreta, y, en consecuencia, debe atenderse más a los contenidos involucrados en su dinámica de vida, que a las formas abstractas de un desarrollo general que abarca elementos superficiales y solamente propios de una cierta época histórica.

La perspectiva integral de Wallon

Wallon (1959), por su parte, criticando al enfoque que sustenta Piaget, dice:

“En una época en que el dominio de las ciencias y las técnicas hace variar de forma cada vez más apremiante la condición del progreso social, hacer depender las adquisiciones de las invenciones de que es capaz el niño es cavar un foso desproporcionado entre sus capacidades espontáneas y la tremenda herencia social que le tocará hacer progresar” (citado en Palacios, 1980; pp. 133-134).

Wallon critica los planteamientos abstractos e individualistas; para él, la manera de llevar a cabo la educación debe atender “al niño” como un *todo* integral, tanto en su entera personalidad como en sus condiciones de existencia, a la vez de orden social y orgánico. Se opone también a la compartimentación que tradicionalmente se hace de las facultades individuales, al individualismo y a la separación tradicional entre vida social y escuela. El papel de la educación –dice– es hacer lo más fácil y

completa posible la asimilación de la técnica social, familiarizando al niño con todas las formas de la actividad propias de su época (Palacios, 1980).

Wallon coincide con la postura de Vygotski acerca de la relación entre maduración y educación, otorgando un papel fundamental al maestro y a la escuela. Sin embargo, como lo señala Trang-Thong (1971):

“En la educación del niño, Wallon no acepta que se le imponga ésta o aquella doctrina, ésta o aquella ideología. La educación debe proponer al niño todo lo que hay de bueno en la cultura actual para, de esta manera, construir alrededor de él un mundo educativo lo más rico y variado posible para que todos y cada uno de los niños puedan encontrar el alimento necesario para su desarrollo. No se trata, por lo tanto, de imponer al niño las normas de los adultos, de cualquier tipo que sean. Pero no se trata tampoco de dejar al niño solo, librado a su espontaneidad, ya que sólo pueden cultivarse y humanizarse por medio del adulto, pues la cultura humana que debe apropiarse empieza por serle exterior. Guiar sin domar, sin fijar límites, he ahí la tarea de la educación”.

El pensamiento de Wallon varía en sus diferentes obras. Frente a esa visión pluralista que nos ofrece Trang-Thong que conlleva a la idea de un maestro abstracto que es capaz de desligarse de su propia ideología para ofrecer a los alumnos lo mejor de las diferentes doctrinas, en otra parte Wallon (1959) plantea la labor de los maestros de la siguiente manera:

“Un maestro que verdaderamente tenga conciencia de sus responsabilidades debe tomar partido respecto a las cosas de su época... Debe tomar partido solidariamente con sus alumnos aprendiendo de ellos sus condiciones de existencia... *Colaborando con sus alumnos* [subrayado mío]... su deber es situarse con ellos ante el entorno al que les han llevado sus diferentes situaciones. De esta forma, debe modificar sus propios puntos de vista por el contacto permanente con una realidad cambiante, compuesta por todas las existencias individuales y que debe orientarse al interés de todos” (citado en Palacios, 1980; p. 150).

Con ello Wallon se acerca a la verdadera dimensión política de la educación, trastocando los límites tradicionales que se le han adjudicado

y en la que ella se desenvuelve. Si los maestros y los alumnos han de tomar *partido* sobre *las cosas de su época*, la educación se transforma en *politización*, es decir, en *formación ciudadana* para participar en las decisiones de la ciudad, del país, del mundo; lo cual constituye, en efecto, la única vía para eliminar el divorcio entre la escuela y vida social. En esta perspectiva, los maestros no están arbitrariamente instalados por encima de sus alumnos, sino que *colaboran* con ellos en una formación mutua.

Si bien Wallon promueve el movimiento de reinserción de la totalidad social en la escuela, no adjudica directamente a ésta la posibilidad de acción directa sobre la comunidad, más que en la medida en que se forman ciudadanos con características diferentes que, en el futuro, al salir de la escuela, podrán jugar un papel crítico y político en la sociedad. Ante una realidad cambiante –dice– es necesario modificar nuestros puntos de vista.

En contraparte, para la Teoría de la Praxis lo importante es incidir propositivamente en el cambio de la sociedad como parte esencial del proceso educativo. No se trata de aprender lo dado, sino de que los *equipos* de alumnos y maestros aprendan actuando sobre la sociedad, articulando el laboratorio con la producción económica y la acción política (acción social) en diferentes niveles de *posibilidad*, según las circunstancias específicas. En este sentido apuntan la práctica y las ideas de otros dos connotados pedagogos: Freinet y Freire.

Freinet: la educación por el trabajo y la vida social

Caracterizando de manera general a la pedagogía de Freinet, dice Palacios (1980):

“Su concepción de la pedagogía es unitaria y dinámica, y liga al niño con la vida, con su medio social, con los problemas que le atañen a él y su entorno. La escuela Freinet es una escuela viva, continuación de la vida familiar, de la vida del pueblo y del medio. La única forma de despojar a la educación de la mística aristocrática en que se encuentra envuelta y de convertirla en una preparación y una puesta a punto para la vida proletaria, es ligarla, cada vez

más vigorosamente, con la vida, con el pueblo, con sus problemas y realidades” (p. 93).

Freinet va más allá de Wallon. Su ejercicio pedagógico es francamente militante, percatándose de que el quehacer de la enseñanza no depende tan sólo de la capacidad de los maestros y tampoco de etapas de desarrollo preestablecidas, sino de las condiciones sociales en que ella se desenvuelve. De ahí su lucha política porque los grupos educativos a cargo de un mentor no rebasen el número de 25 educandos¹², no como ideal sino como meta concreta accesible para su época. Critica las alternativas que propone la pedagogía de la *escuela nueva* porque se basan en condiciones económicas, personales y ambientales favorables, artificiales, muy distanciadas de las condiciones reales de la vida social.

Contrariamente a la idea de muchos pedagogos de utilizar el juego como medio para incentivar el aprendizaje de lo que el maestro (“la sociedad”) desea, dice Freinet (1974):

“Lo que suscita y orienta las ideas, lo que justifica el comportamiento individual y social de los hombres es el trabajo, en todo lo que hoy tiene de complejo y socialmente organizado; el trabajo, motor esencial, elemento de progreso y dignidad, símbolo de paz y fraternidad... el trabajo debe ser colocado en la base de toda nuestra educación” (p. 253).

Freinet se acerca de manera definitiva a la concepción de la *praxis* en Marx¹³ y, por tanto, a la Teoría de la Praxis. Las características inherentes al trabajo y, en general, a toda forma de la *praxis* (el juego también entre ellas), su racionalidad intrínseca, que es oscurecida y vuelta irracional en su forma enajenada, constituyen el punto de partida para luchar contra la enajenación vigente en la educación. Dice Freinet (1974):

12 Freinet coincide con Gramsci (1986): “La eficiencia de la escuela es tanto mayor y más intensa cuanto más pequeña es la relación entre maestro y alumnos, lo que plantea otros problemas de no fácil ni rápida solución” (p. 369).

13 En la *Crítica del programa de Gotha*, dice Marx: “La combinación del trabajo productivo con la enseñanza desde una edad temprana es uno de los más potentes medios de transformación de la sociedad actual” (Marx y Engels, 1955; T. II, p. 28).

“En la medida en que hayamos organizado el trabajo... habremos resuelto los principales problemas del orden y la disciplina; y no de un orden y una disciplina formales y superficiales que no se mantienen sino por un sistema de sanciones, previsto como una camisa de fuerza que pesa tanto a quien la lleva como al maestro que la impone... La preocupación por la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo de los alumnos” (p. 292)¹⁴.

Para Freinet, el juego y el trabajo no están disociados, son lo mismo cuando la espontaneidad se articula con la estructuración de propósitos mediatos en un contexto social determinado. El trabajo no enajenado es una forma del juego; el juego, de hecho, es trabajo realizado por el libre gusto de hacerlo. La verdadera finalidad educativa se plantea de la siguiente manera:

“El niño desenvolverá su personalidad al máximo en el seno de una comunidad racional a la que sirve y que le sirva. Cumplirá su destino, elevándose así a trabajar eficazmente, cuando sea adulto, lejos de las mentiras interesadas, para la realización de una sociedad armoniosa y equilibrada” (Freinet, 1972; p. 21).

¹⁴ Gramsci (1986) dice: “Hay que persuadir a mucha gente de que también el estudio es un oficio, y muy fatigoso, con su especial aprendizaje, además de intelectual, también muscular nervioso: es un proceso de adaptación, es un hábito adquirido mediante el esfuerzo, el aburrimiento e incluso el sufrimiento. La participación de masas más vastas en la escuela media acarrea la tendencia a disminuir la disciplina del estudio, a exigir ‘facilidades’. Muchos piensan incluso que las dificultades son artificiosas, porque están acostumbrados a considerar como trabajo y fatiga sólo el trabajo manual... muchos del pueblo piensan que en la dificultad del estudio hay un ‘truco en su perjuicio (cuando no piensan que son estúpidos por naturaleza): ven al señor (y para muchos, en el campo especialmente, señor quiere decir intelectual) realizar con soltura y aparente facilidad el trabajo que a sus hijos les cuesta lágrimas y sangre, y piensan que debe haber un ‘truco’. En una nueva situación estas cuestiones pueden hacerse agudísimas y habrá que resistir la tendencia a hacer fácil aquello que no puede serlo sin desnaturalizarse. Si se quiere crear un nuevo estrato de intelectuales, hasta llegar a las más grandes especializaciones, de un grupo social que tradicionalmente no ha desarrollado las aptitudes correspondientes, habrá que superar dificultades inauditas” (p. 381).

La *técnica Freinet* consiste en la organización de la vida escolar a la manera de una comunidad democrática y productiva. Los educandos no *trabajan* para cumplir con lo que el maestro desea o para aprobar exámenes y acreditar calificaciones, sino en función de sus propios proyectos colectivos en los que cada uno puede jugar un papel diverso. La escritura, por ejemplo, se aprende en función de la comunicación efectiva que por ese medio se puede tener con la colectividad. El producto de trabajo de cada niño, su experiencia plasmada, es un elemento útil para los otros. De ahí la importancia que Freinet atribuye al uso de la imprenta en la escuela como medio de comunicación entre los educandos de un grupo necesaria para la organización del trabajo colectivo. El uso mismo de la imprenta, como de otros materiales, requiere de la cooperación de los educandos. La transformación de la praxis individual, como de hecho realmente ocurre, se da en función de la praxis colectiva organizada, y la praxis individual se inserta en la transformación de las acciones colectivas.

A través del trabajo de equipo, los educandos y los educadores se forman integralmente tanto en el plano práctico manual, como en el intelectual y ético. Por eso, dice Freinet (1972):

“Cuando los alumnos se entregan a trabajos que les interesan profundamente porque responden a sus necesidades funcionales, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos, sin requerir más que un mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo, es asunto del equipo o grupo” (p. 25).

Los propios productos del trabajo de niños y maestros se acumulan, construyendo un *fichero* que se encuentra disponible como punto de apoyo para el desarrollo de nuevas actividades, configurando un proceso histórico en el que los productos grupales del pasado son incorporados creativamente para afrontar las cuestiones del presente.

Freinet (1974) concibe esta forma de educación como precursora de una nueva sociedad en la que encontrará su cabal articulación. Pero no sobre la base de una utopía realizada aisladamente sino a partir de las mismas condiciones actuales en que la educación puede efectivamente realizarse:

“Lo queramos o no, el niño vive actúa y reacciona en un medio que es el Siglo XX. La escuela y la educación deben prepararlo para vivir lo más intensa, poderosa e inteligentemente posible, y con un mínimo de riesgo y perjuicios en ese medio real” (p. 233).

Lo mismo es válido para el Siglo XXI. Como acota Palacios (1980), la escuela se tiene que adaptar a determinados locales, programas, horarios, útiles de trabajo y, en general, a la vida social del mundo actual.

Influidas claramente por Freinet, en la segunda mitad del Siglo XX, surgieron otras aportaciones pedagógicas, como son las de Paulo Freire y las del *Análisis Institucional* sustentado por Lobrot, Lapassade y Oury, entre otros.

Freire: la dialéctica educador-educando

Freire parte explícitamente de la *tercera tesis* de Marx (1972) sobre *Feuerbach*, interpretándola de manera que el educador, al igual que los educandos, resulta educado mediante el diálogo.

Ocupado principalmente de la alfabetización de adultos, que para él tenía una importancia política fundamental en los años 60 del Siglo XX, Freire hace coincidir el aprendizaje de la lecto-escritura con la reflexión crítica colectiva sobre el entorno socio-económico. A diferencia de Freinet, que concibe el acto educativo integrando en un solo proceso la acción y reflexión sobre la realidad, Freire parece aceptar que la educación abarca principalmente el momento de la reflexión sobre la práctica y su realidad circundante. A pesar de que enfatiza la unidad entre acción y conciencia, que él mismo define como *praxis*, considera a la *conciencia crítica* como la premisa de la actuación revolucionaria. Así dice:

“En una posición dialéctica, no me es posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo. Cuando lo hacemos, caemos o en las ilusiones del idealismo o en los errores del mecanicismo... [Sin embargo], no podemos, en el proceso de la concientización, atribuirle a la conciencia un papel que no tiene, el de transformar la realidad. Pero tampoco podemos reducir la conciencia a un mero reflejo de la realidad.

“En la concientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como ‘un mundo dado’, sino como un mundo ‘dándose’ dialécticamente.

“De esta manera, la concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo...

“Sé muy bien que la concientización, por cuanto implica esa reflexión crítica sobre la realidad como algo dándose, y también el anuncio de otra realidad, no puede prescindir de la acción transformadora sin la cual el anuncio no se concreta.

“Sé muy bien que la simple superación de la percepción ingenua de la realidad, reemplazada por una percepción crítica, no es bastante para que las clases oprimidas se liberen. Para eso necesitan organizarse revolucionariamente y revolucionariamente transformar la realidad. Esa organización exige, sin embargo, una acción consciente que implica la clarificación de lo que se encuentra opaco en la ‘visión de fondo de la consciencia’.

“Es por eso mismo que la creación de la nueva realidad anunciada en la crítica revolucionaria de la antigua, no agota el proceso de concientización: este es tan permanente como la revolución verdadera...

“La concientización que ocurre como proceso en un momento dado debe continuar en el que sigue, en que la realidad transformada asume un nuevo perfil” (Freire, 1984; pp. 43-52).

Freire no se percata de que la necesidad que la conciencia puede plantearse surge de la práctica, y no viceversa: la necesidad práctica surgida a partir de la conciencia. Que es la práctica colectiva la que esencialmente determina la conciencia y, por tanto, que el momento de la reflexión no debiera abstraerse de su inserción definida dentro de un proceso práctico, pues es allí donde verdaderamente encuentra su significado. Concibe a la educación como un proceso de intercomunicación que se da en el aula, separada de la acción concreta de los individuos y los grupos; para él la educación se ocupa de la formación del pensamiento, y solo por ese intermedio, en la formación de la práctica. Por ello su pedagogía, aunque crítica de lo existente, tiende a ser intelectualista.

A diferencia de Freinet, quien concibe al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en función de las necesidades y posibilidades de

comunicación de los aprendices para el ejercicio de acciones colectivas, Freire enfoca la adquisición de esa capacidad como un elemento para acceder a nuevas informaciones, como un punto de referencia para la reflexión colectiva a partir de la *palabra generadora* y como forma de eliminar la marginación social de los analfabetas adultos. No se plantea el uso práctico de la lecto-escritura por parte de los aprendices, por lo menos en cuanto a la metodología de enseñanza se refiere. Más bien, su enfoque parece responder coherentemente a dos preguntas: 1) ¿Cómo hacer más fácil a los adultos el aprendizaje de la lectura (se preocupa menos por la escritura)? 2) ¿Cómo puede aprovecharse la necesidad de los adultos para aprender a leer y escribir para promover en ellos la reflexión crítica sobre el mundo y el papel que cada quien desempeña en éste? En consecuencia, no obstante su acento en la reciprocidad educador-educando, las premisas implícitas en su metodología conllevan una determinación por parte del educador de la manera en que los educandos deben aprender a leer críticamente.

En la Teoría de la Praxis, la dialéctica educador-educando que Freire propone debe retomarse más en función de las necesidades prácticas, las posibilidades y limitaciones, que el grupo (incluyendo tanto a maestros como alumnos) tiene, dada su inserción en el proceso social. El propósito de la educación no ha de ser la sola reflexión de lo existente, sino su transformación efectiva; de esa manera, la reflexión viene por sí misma a acoplarse a las necesidades de la acción colectiva. La concientización y la *educación liberadora* consisten en buscar la manera de afrontar prácticamente la problemática que involucra al grupo; de la resolución de problemas inmediatos se pasa a la resolución de problemas de mayor nivel, forjándose una historia colectiva. No es factible formar revolucionarios, en toda la extensión de la palabra, a partir de las simples relaciones dialógicas en el aula, pues ella, como Freinet advertía, se convierte en una atmósfera artificial no articulada con la acción social correspondiente.

Aprendizaje significativo

Las ideas de Freire sobre la *palabra generadora* se relacionan, en parte, con la argumentación de psicólogos cognoscitivistas como David Ausubel y Jerome Bruner acerca del *aprendizaje significativo*. Dice Bruner (1972):

“...el niño no solo adquiere la manera de decir algo, sino también un instrumento eficaz para combinar las experiencias, un instrumento que ahora puede utilizar para organizar las ideas de las cosas. Se ha observado que las palabras son invitaciones a formar conceptos” (p. 140).

Para Ausubel, el problema clave de las dificultades educativas consiste en enseñar a los alumnos, por repetición, conceptos que no se articulan semántica y estructuralmente con las capacidades con que cuentan ya los aprendices, lo cual constituye también el motivo de su creciente desinterés por aprender. Propone, en cambio –como una forma de despertar el interés en el aprendizaje y, por tanto, lograr la mayor retención de lo aprendido–, que la enseñanza se base en la dosificación adecuada de los nuevos conceptos de tal manera que estos se integren coherentemente con la *estructura significativa* que los alumnos poseen.

Tanto Bruner como Ausubel, en los años 70 del Siglo XX, concibieron la *significatividad* en términos de conceptos lógicos, sin considerar la *significatividad afectiva* de los mismos. Bruner ya había considerado la significatividad *enactiva*, refiriéndose a la simbolización o representación mediante acciones corporales, vía por la cual en los años 80 y 90 de dicho siglo se acercó a la dimensión semiótica (y no sólo semántica) de la comunicación y, por tanto de los procesos de aprendizaje. En Freire, en cambio, en la *palabra generadora* se combinan la afectividad y los conceptos; la palabra seleccionada como generadora en el proceso de alfabetización surge de la vida práctica de los educandos, con un cierto significado emocional. Si en la perspectiva freiriana la vida social se pretende introducir a la escuela, lo que falta es que la escuela se inserte *directamente* (no sólo de manera indirecta) en la vida social. Como muchas personas con poca escolaridad lo defienden,

el verdadero aprendizaje significativo es el de *la vida*; la cuestión sigue siendo la reunificación progresiva entre escuela y vida (Suchodolski, 1968)¹⁵.

La utopía de Iván Illich (1974) sobre la *desescolarización* encuentra su racionalidad. Para este autor, las escuelas actuales solamente separan a los educandos de la vida real, los enajenan, por lo cual sería conveniente desaparecerlas, o al menos dejar de acudir a ellas para buscar el aprendizaje en los lugares de trabajo y en la *convivialidad* directa, interpersonal y grupal. Las objeciones que respecto a esta idea subsisten son básicamente dos: 1) la carencia de una coherente articulación de esta propuesta con las condiciones reales en que actualmente se desenvuelve la educación; y, 2) la proclividad hacia el espontaneísmo y la dispersión individualista sustentada por Illich. Para la Teoría de la Praxis, en cambio, la transformación educativa que vincule la educación con la vida real debe ser realizada políticamente, partiendo de la situación real: las escuelas pueden y deben convertirse en centros de acción social.

Grupos y análisis institucional

Con base en el enfoque freinetiano, pero articulada con el psicoanálisis, el estructuralismo y la psicología de grupos, surgió la pedagogía del *Análisis institucional*, como efecto de la rebelión estudiantil francesa de mayo de 1968.

En este enfoque se parte del análisis del condicionamiento que en los individuos generan las prácticas institucionales que abarcan al conjunto de la vida social y tienen dimensiones específicas al interno de cada uno de los grupos en que cada persona se desenvuelve. Sin embargo, para los autores que sustentan esta perspectiva, la crítica de esas prácticas institucionales promueve la generación de prácticas

¹⁵ Acota Suchodolski (1968): “Marx (realiza) en la pedagogía una verdadera revolución copernicana al indicar que no es la vida la que gira alrededor de las ideas, sino las ideas alrededor de la vida. A partir de este momento la pedagogía debe concebir principalmente la vida y no la idea. Debe conocer a los hombres reales bajo condiciones concretas y no las ideas de los hombres y de la cultura. En esto consiste la verdadera revolución copernicana en pedagogía” (p. 169).

instituyentes que tienden a transformarse en *nuevas instituciones*; la transformación de la sociedad consiste en desarrollar nuevas prácticas *instituyentes* para sustituir a las instituciones actuales.

Además, atendiendo a la teoría de la enajenación, consideran que las instituciones actuales se mantienen por el carácter *oculto* de muchos de los medios que utilizan para el condicionamiento de la conciencia y los comportamientos individuales. En consecuencia, las *nuevas prácticas instituyentes* habrán de generarse a partir del develamiento crítico de esos elementos *ocultos*. Dice Loureau (1975)

“se dará el nombre de analizador a lo que permita revelar la estructura de la institución, provocarla, forzarla a hablar” (p. 10).

Para Lapassade (1977) y Lobrot (1974) el proceso de *análisis institucional* comienza con el autoanálisis espontáneo del grupo; enfatizan la *no-directividad* por parte del maestro como la mejor estrategia para que los miembros del grupo lleguen por sí mismos a la crítica de lo instituido y generen nuevas prácticas instituyentes. Como en Piaget, el papel del maestro consiste más en el cuestionamiento y el uso de la contrahipótesis; en este caso, hasta el silencio del docente puede ser un medio para propiciar la autoestructuración del grupo. De manera coincidente con la pedagogía de los grupos operativos de Pichón-Riviére, en efecto, de manera espontánea los grupos suelen pasar del autoanálisis de su situación a proponerse tareas colectivas, derivando en una dialéctica entre *análisis institucional* y *prácticas instituyentes*.

En cambio, para autores como Vásquez y Oury (1976), el profesor participa activamente en la estructuración del grupo con una orientación definida, al estilo de la técnica Freinet. También el maestro funciona como psicoanalista o *analizador* de la dinámica del grupo haciendo notar alguno de los aspectos ocultos o inconscientes que en dicha dinámica subyacen. De esa manera, el profesor, mediante el ejemplo, promueve que el propio grupo desarrolle el análisis de *lo oculto* en *lo institucional* y derive en la realización de *nuevas prácticas instituyentes*.

En ambos casos lo que se trata de lograr –partiendo de la *autogestión* y teniendo como meta social también la *autogestión*– es,

según Lapassade (1977): hacer un trabajo no enojoso con los alumnos, aportar una formación superior a la del sistema tradicional y preparar a los alumnos para el análisis del sistema social en el que viven, es decir, el sistema burocrático (p. 12).

En el caso de la *pedagogía institucional* se superan algunas de las limitaciones vistas con respecto a Freire, en cuanto se promueve la acción colectiva del propio grupo educativo para transformar lo establecido y se incorpora la teoría de grupos que combate la relación educador-educando de manera individualizada enfatizando el nivel del conjunto grupal organizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el conflicto entre *directividad* y *no-directividad* nos remonta a la crítica de Vygotski y Wallon contra la pedagogía de la *escuela nueva* y del enfoque piagetiano del *aprendizaje por descubrimiento*.

En la Teoría de la Praxis, los docentes deben aportar –como todos los miembros del grupo– su propia experiencia; proponer más no imponer. Los maestros no tienen por qué estar separados virtualmente del grupo esforzándose en *imponer* su *no-directividad* ni tampoco definir de antemano la manera en que se ha de funcionar. Los maestros, como parte del grupo de trabajo, han de dejar libre también su propia espontaneidad, y su creatividad para buscar, conjuntamente, los mejores caminos de la acción colectiva, plantear sus necesidades, conjugarlas con las de los demás, y buscar las posibilidades para la satisfacción de las mismas.

Para esta teoría, el análisis de lo instituido no debe de ser el punto de partida en sí mismo, sino en la medida en que obstruye la satisfacción de las necesidades prácticas que los miembros del grupo sienten a partir de su historia, y que, por tanto, son necesidades sociales. De otra manera, el *psicoanálisis* de todo lo instituido conlleva una dinámica intelectualoide que puede tender a encerrarse en una atmósfera compleja y enrarecida que, más que promover la *acción instituyente*, la inhiba y la obstruya. Insistimos en la prioridad de la organización práctica del trabajo colectivo a partir de las necesidades y experiencias del grupo antes de perderse en las profundidades de la especulación más rebuscada. El momento de la reflexión debe complementar a la acción práctica, más que lo inverso.

La educación como acción grupal sobre la vida

En la Teoría de la Praxis, la autogestión grupal educativa tiene que ver con el planteo inicial del *qué queremos* de cada docente con sus estudiantes y por qué: ¿Cuáles son los sentimientos-intereses comunes y diversos? ¿De qué manera es posible organizarse colectivamente para dar cauce a dichos sentimientos-intereses? ¿Con que capacidades se cuenta y en qué otras es necesario capacitarse? ¿Cómo resolver las contradicciones? ¿Qué obstáculos y posibilidades se prevén? ¿Cuáles son los medios disponibles y cuales pueden conseguirse? Es decir, la formulación de un proyecto grupal, de acuerdo a las condiciones específicas en que cada grupo y cada persona se desenvuelve, bajo la perspectiva de la solidaridad, la cooperación y la complementación en la realización de las tareas; integrando en un solo proceso la ciencia, la técnica y el arte que han sido producto de experiencias anteriores, propias y de otros.

Los integrantes del grupo que tengan mayor experiencia en cada aspecto del proyecto imaginado (en mucho probablemente el docente, pero también cada estudiante) pueden proponer formas de organización, técnicas, que quizá los otros miembros del grupo desconocen. Si no se aportara esto el grupo caminaría por tanteos más precarios. Por supuesto, el tanteo, la intuición, la creatividad, siempre están presentes en la formulación de nuevos proyectos que no repitan lo que antes ya se ha hecho, pero la técnica, la ciencia y el arte como experiencia acumulada y sintetizada no tiene por qué dejarse de lado.

Los programas educativos debieran ser *campos de posibilidades educativas*: propuestas heurísticas para propiciar la imaginación específica de los involucrados; puntos de partida, elaborados previamente por los profesionales de la educación, para proponerlos al grupo y con el grupo enriquecerlos, modificarlos, crear otros proyectos, darles realidad, evaluar colectivamente sus alcances y limitaciones al ponerlos en práctica, sacar nuevas enseñanzas de esa práctica para formular nuevos proyectos considerando dicha experiencia.

En la educación se insertan diferentes ideologías que a veces es difícil combinar. En los recintos escolares se vive un proceso político en

el que la historia, la técnica y la estrategia permitirán mayores éxitos o fracasos relativos. Dimensión política que tiene que ver con las situaciones de poder en que se desenvuelven las instituciones, por lo cual no basta con la acción pedagógica; ésta se articula con las manifestaciones más definidas de la vida política de cada institución y del conjunto de la vida social contemporánea¹⁶. Las problemáticas familiares y comunitarias afectan los procesos emocionales de educandos y educadores: la subvaloración del trabajo de los maestros profesionales¹⁷, sus raquíuticos sueldos, sus inhumanas condiciones y exigencias de trabajo, los programas idealizados impuestos por las autoridades educativas, hasta el fenómeno del neoliberalismo y la dependencia cultural y, en general, la situación económica, social y política actual por la que atraviesa México, América Latina y el mundo entero.

Los proyectos generados por parte de los grupos educativos deben enfrentar activamente y tratar de transformar esas condiciones existentes; es decir, la educación debe incidir dentro de lo posible –luchando cada vez por ampliar el campo de lo posible– en el proceso económico y político de la sociedad en su conjunto. En la Teoría de la Praxis, la educación no solo ha de preparar para la vida, sino ser vida ella misma; la acción sobre el horizonte de lo existente, apropiándose por necesidad del pasado, es la mejor forma de prepararse para el futuro.

16 “En tanto se considere a la educación un objeto ubicado (teóricamente) en la instancia ideológica que mantiene una relación de exterioridad con la estructura, se nos harán incomprensibles los procesos educativos como manifestación de la totalidad social” (Puiggrós, 1980; p. 29).

17 Dice Piaget (1981): “La verdad es que en nuestras sociedades la profesión de educador no ha alcanzado aún el status normal al que tiene derecho en la escala de valores intelectuales...La causa general de esto es que el maestro de escuela no es considerado por los demás ni, lo que es peor, por sí mismo, como un especialista desde el doble punto de vista de las técnicas y de la creación científica, sino como el simple transmisor de un saber al alcance de todo el mundo” (p. 18).

Capítulo 4

Cultivar escuelas y organizar el aprendizaje

Con el término *cultura* ocurre lo mismo que con muchos otros que se usan cotidianamente: adquieren una determinada acepción que se ha ido asentando con el tiempo como la más común pero que no corresponde a su sentido original (lo que también es un fenómeno cultural). *Cultura* generalmente se entiende como “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época o grupo social, etc.”; o bien a la *cultura* se le interpreta como *cultura popular*: “conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo” (*Diccionario de la Real Academia Española*). Esta noción de *cultura* ha sido la base del trabajo de muchos científicos sociales, sin advertir la parte activa del término: *cultura* como *cultivo* de algo, como acción de *cultivar* algo, tal como está implícito en los conceptos de *agricultura*, *puericultura*, *apicultura*, etc. La *cultura*, a secas, sería en este caso la *cultura de la sociedad* o *cultura de la cultura* (haciendo un juego de palabras con ambos significados).

Lévi-Strauss (1973/2004) analiza la estructura del mito como Saussure (1916/1998) analiza el sistema de la lengua; el habla para Saussure y la repetición del mito para Lévi-Strauss sólo ocurren dentro de una estructura ya dada, no se advierte en qué consiste la *necesidad* de hablar o *por qué* surge un mito y *por qué* éste se repite, se transmite y se mantiene. Vygotski, por su parte, teoriza acerca de cómo “el niño” *internaliza* la cultura, otra vez una cultura ya dada. Luria demuestra cómo en diferentes *culturas* cambian las nociones, los significados; algunas cosas cobran valor mientras que otras lo pierden, etc. Bruner (1980) acuña el término de *amplificadores culturales* para referirse a cómo la *cultura* –en el sentido mencionado– favorece el desarrollo

cognoscitivo. Estos son los sentidos en que se ha dado la discusión de la *psicología cultural*: el desarrollo psicológico enmarcado en contextos culturales determinados. Inclusive en la concepción de las *representaciones sociales* (Moscovici, 1961/1979) está implícita la noción de *cultura* como “cúmulo de significados o representaciones” explícitas e implícitas que comparte una colectividad determinada como base del actuar cotidiano de sus integrantes (Jodelet y Guerrero, 2000).

Cuando se habla de *cultura* es común concebirla como algo establecido e impersonal, separado de la vida que en cada momento fluye. En este enfoque, la persona *culta* es la que ha absorbido en mayor medida la *cultura* de su tiempo. Relativamente pocas veces se habla de la *construcción cultural*, no en el sentido del *construccionismo epistémico* (Berger y Luckmann, 1989) que supone que toda verdad es *construida culturalmente*, es decir, que los enfoques dependen de una *cultura* o de una determinación cultural; sino en el sentido de hacer surgir o realizar acciones expresamente dirigidas a promover o consolidar determinadas identidades colectivas, ciertos valores, algunos hábitos y costumbres, capacidades elegidas. Esto último es lo que para la Teoría de la Praxis significa la *cultura* como *cultivo de algo*, como *crianza*, es decir, como *crear-incorporando*, como *producir* algo con base en conceptos, técnicas y valores que se retoman y a la vez se transforman en el mismo hecho de retomarlos.

Otro problema del concepto tradicional de *cultura* es la pretendida homogeneidad que encierra. Ciertos valores, creencias y costumbres (VCC) supuestamente son compartidos por un conjunto de personas durante un tiempo determinado, los cuales pueden ir evolucionando, cambiando paulatinamente o incluso ser sustituidos por la moda y los medios de comunicación masiva. Esos VCC son los que dan cohesión a una comunidad y una identidad colectiva: las celebraciones, las conmemoraciones, los rituales colectivos y los mitos asociados (Durkheim, 1924/1979). Generalmente no se advierte la tensión y la diversidad que hay siempre en torno a dichos VCC (los tradicionales y los nuevos), pues en ellos se juega la identidad colectiva, la noción de mundo, de sociedad, de persona, de *deber*, de *tener que*, de *poder hacer* y de *no poder hacer*. Es decir, los VCC compartidos afectan para bien y/o

para mal la vida diaria de personas y grupos. Son, al mismo tiempo, compartidos y no-compartidos. Compartidos en cierto grado y no-compartidos en otra proporción. Unión y movimiento, cohesión y tensión cultural, unidad y diversidad en un solo proceso. Por eso, toda *cultura*, en el sentido activo del término, implica una *no-cultura*; al cultivarse algo dentro de la vida social se desvalora lo otro: si se elige el *halloween* se devalúa el *día de muertos*, y si se cultivaran ambos a la par se combatiría su supuesta incompatibilidad cultural.

En ese sentido, los seres humanos siempre estamos cultivando algo, siempre estamos incorporando y creando cultura, aunque no sea esa la intención explícita. Al hablar cultivamos términos y conceptos, determinadas acepciones y creencias, fortalecemos ciertas prácticas y costumbres; incluso el imaginar o el reflexionar ensimismado hace vivir y desarrollar determinadas tendencias culturales. Todo es cultural como todo es político, en el sentido de que constituye una inclinación, una preferencia. Con cada acción, interna o externa, se promueve algo y se inhibe su recíproco. Cuando vemos la suma de lo que en un momento dado se ha cultivado históricamente en una comunidad captamos el resultado de esa *cultura*, su identidad colectiva a través de sus VCC predominantes (nunca absolutos).

Freud concibió a la *cultura* como un *mal necesario*, suponiendo equivocadamente que los VCC de una comunidad determinada constituyen una violencia a la vida individual; un sometimiento que la colectividad impone para inhibir la natural dispersión y confrontación de intereses y deseos de los individuos y así hacer posible la *civilización*, como algo que dicho autor considera indispensable para la vida humana en relativa paz. Civilización que si bien aporta ventajas importantes a cada uno de sus integrantes, también provoca un *malestar*, un grado de neurosis, por la obligada inhibición o postergación de los deseos individuales (Freud, 1923/1979). Esta idea freudiana ha prevalecido en las creencias, las costumbres y los valores en toda la historia documentada, de allí los códigos y leyes (que son la base de todo Estado) en los que se especifican las limitaciones y las sanciones respectivas que pretenden inhibir la realización de determinadas acciones por parte de individuos y grupos integrantes de la comunidad constituida.

Para Freud, la cultura surge como *tótem y tabú*, es decir, como símbolo de la culpa, el ideal y la identidad colectivos que se enlazan necesariamente con determinadas prohibiciones, las cuales se imponen psicológicamente sobre los deseos *naturales* de los individuos y tergiversan su noción de realidad, afectando su actuar cotidiano (Freud, 1911). Según esto, el bienestar colectivo afecta necesariamente en cierto grado al bienestar individual, y lo inverso. No concibe Freud (representando el pensamiento común que prevalece en la época actual) la posibilidad de unificar los intereses colectivos con los deseos individuales; como sí, en cambio, lo han postulado e imaginado los autores más importantes de la tradición dialéctica: Hegel, Marx, Gramsci; si bien esto no ha sido captado plenamente por muchos de sus seguidores, y menos lo han entendido quienes pretenden ser sus detractores u *omisores*. En esta diferente perspectiva del pensamiento dialéctico y del pensamiento no-dialéctico reside el principal conflicto cultural del Siglo XXI. Ganar esa batalla puede ser una gran meta filosófica, científica y política de este siglo en que la mundialización o *globalización* cultural se enfrenta a las culturas nacionales, locales, familiares, individuales y al desarrollo de la diversidad cultural que puede darse por el mayor acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación.

La *cultura*, en el sentido activo que aquí queremos postular, significa la búsqueda y reafirmación del *poder hacer algo* y también *combatir que se hagan algunas otras cosas*. Como veía Gramsci (1987), en ello se basa el poder político, que también es parte de la cultura, como lo es el poder económico y el poder educativo o cultural:

“Hay que perder la costumbre y dejar de concebir la cultura como saber enciclopédico en el cual el hombre no se contempla más que bajo la forma de un recipiente que hay que rellenar y apuntalar con datos empíricos, con hechos en bruto e inconexos que él tendrá luego que encasillarse en el cerebro como en las columnas de un diccionario para poder contestar, en cada ocasión, a los estímulos varios del mundo externo. Esa forma de cultura es verdaderamente dañina, especialmente para el proletariado. Sólo sirve para producir desorientados, gente que se cree superior al resto de la humanidad porque ha amontonado en la memoria cierta cantidad de datos y

fechas que desgrana en cada ocasión para levantar una barrera entre sí mismo y los demás. Sólo sirve para producir ese intelectualismo cansino e incoloro tan justa y cruelmente fustigado por Romain Rolland y que ha dado a luz una entera caterva de fantasiosos presuntuosos, más deletéreos para la vida social que los microbios de la tuberculosis o de la sífilis para la belleza y la salud física de los cuerpos. El estudiantillo que sabe un poco de latín y de historia, el abogadillo que ha conseguido arrancar una licenciatura a la desidia y a la irresponsabilidad de los profesores, creerán que son distintos y superiores incluso al mejor obrero especializado, el cual cumple en la vida una tarea bien precisa e indispensable y vale en su actividad cien veces más que esos otros en las suyas. Pero eso no es cultura, sino pedantería; no es inteligencia, sino intelecto, y es justo reaccionar en contra de ello.

“La cultura es cosa muy distinta. Es organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la personalidad propia, conquista de superior consciencia por la cual se llega a comprender el valor histórico que uno tiene, su función en la vida, sus derechos y sus deberes. Pero todo eso no puede ocurrir por evolución espontánea, por acciones y reacciones independientes de la voluntad de cada cual, como ocurre en la naturaleza vegetal y animal, en la cual cada individuo se selecciona y especifica sus propios órganos inconscientemente, por la ley fatal de las cosas. El hombre es sobre todo espíritu, o sea, creación histórica, y no naturaleza” (p. 15).

No obstante la innecesaria y equívoca separación que hace Gramsci entre *espíritu* y *naturaleza*, puede valorarse el énfasis que pone en la cultura como *organización* y *disciplina del yo interior* como vía para comprender el valor histórico de cada persona. Con esa base, le dará prioridad a la lucha cultural para transformar la sociedad, contrariamente al esquema que Marx expresa en el *Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política* (1859/1955):

“En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales... El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre lo que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia (p. 343).

En este famoso párrafo, Marx resume lo que es su concepción, aparentemente sin percatarse que la vida social, política y espiritual no pueden separarse del *desarrollo de las fuerzas productivas*, que no es simplemente una la que condiciona a la otra sino que están indisolublemente ligadas, que los instrumentos y condiciones materiales de existencia son ya y desde el primer momento también integrantes de la *vida espiritual*; y viceversa, que lo que se podría pensar que es una manifestación espiritual tiene desde su origen una condición también material, forma parte de las condiciones materiales de existencia. Por tanto, que los seres humanos entran (están *arrojados* diría Heidegger) en relaciones económicas, políticas y culturales que no dependen de su voluntad, pero en las que –a fin de cuentas– participan voluntariamente, porque la voluntad también es un proceso social (cultural, político y económico). De hecho, el carácter subjetivo de la *vida material* estaba planteado por Marx (1972) desde la *Tesis I sobre Feuerbach*, en la que señala a *las cosas, la realidad, la sensación como subjetivas, como praxis*. Dice Marx:

“El defecto fundamental de todo materialismo anterior –incluido el de Feuerbach– es que sólo concibe las cosas, la realidad, lo sensible, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, no como praxis, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal. Feuerbach quiere objetos sensoriales realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la propia actividad humana como una actividad objetiva. Por eso, en *La esencia del cristianismo* sólo considera la actitud teórica como la auténticamente humana, mientras que concibe y fija a la práctica sólo en su forma suciamente judaica de manifestarse. Por tanto, no comprende la importancia de la actuación ‘revolucionaria’, ‘práctico-crítica’” (p. 665).

La *realidad material* es praxis, es subjetiva, es espiritual. De donde se desprende que al cambiar la vida *social, política y espiritual* también se está transformando el modo de producción de la vida material; que al *transformar la conciencia* se transforma el *ser social*; que no son dos

cosas separadas; que la forma de organizar la producción de bienes corresponde a una determinada comprensión del mundo y de las cosas.

Marx quería criticar a las ideas caprichosas que pretendían inocular ciertos conceptos en las conciencias individuales como la vía para lograr una sociedad mejor, sin tomar en cuenta el conjunto de la vida, especialmente el tipo de relaciones económicas establecidas. Tal como en la actualidad se pretende inocular valores *cívicos, éticos y democráticos* a los niños y adolescentes en la primaria y en la secundaria, sin atender las situaciones familiares y comunitarias en que se desenvuelven. De manera similar a las ideas religiosas que pretenden convencer a los individuos de *ser buenos y alejarse de las malas tentaciones* sin analizar cuáles son las motivaciones de su historia personal y colectiva que los inducen hacia una u otra opción.

Gramsci (1986) concibe al individuo como *la síntesis de las relaciones existentes* y también *la historia de esas relaciones*. “Es el resultado de todo el pasado” –dice–. Lo mismo es aplicable a un grupo determinado, a una clase social, a una comunidad y a la humanidad toda. En ese sentido, la cultura significa la incorporación-transformación de las vivencias de unos en otros, a través de la *re-iteración*, como le llama Heidegger (1927/1983) al apropiarse de lo que ha *sido*; al volver a hacer presente lo que ha sido, de una nueva manera, en un nuevo contexto y, por tanto, como algo nuevo.

Se usan las mismas palabras que siempre dicen algo distinto, y por tanto son otras; se aplican las mismas técnicas para producir efectos esperados en situaciones diferentes por lo que la técnica siempre integra la intuición de la posibilidad que nunca es certeza absoluta; se re-producen las costumbres y los rituales como continuidad e identidad histórica de individuos y comunidades que van dejando de ser lo que eran. A través de ello se concretan y consolidan valores personales y compartidos por colectividades determinadas, sin dejar de tener la tensión y el movimiento que antes referimos; lo mismo ocurre con las creencias y códigos de comunicación, como base para la *sociedad*. Es decir, como base de la acción coordinada, de la cooperación y de la memoria individual y colectiva. Sin la *re-iteración* es imposible recordar, tener historia e identidad; no es posible el ser humano.

La *cultura* es organización progresiva, individual y colectiva (Gramsci, 1987). Una cultura compleja permite una organización compleja, pero también viceversa. La apropiación o re-iteración de las experiencias y vivencias de otros es lo que permite entender su punto de vista, sus propuestas y el sentido de sus acciones; elementos indispensables para coordinar acciones colectivas. Quienes tengan acceso a experiencias diversas y ricas en su contenido tendrán más cultura (al poder re-iterar dichas experiencias) y, por tanto, podrán captar en mayor medida los matices de personalidades y situaciones logrando imaginar combinaciones y posibilidades complejas de mayor alcance práctico. Podrán convocar a opciones entendibles para muchos sin necesidad de imponerles un determinado punto de vista.

La imposición, la violencia, en el fondo significa impotencia, incapacidad para comprender las motivaciones de los otros, su punto de vista, su valor social e histórico, es decir, falta de cultura o anquilosamiento de la cultura (*pseudocultura*). La persona poco culta o anquilosada requiere del dinero y de tener un cargo formal o un medio de difusión para amplificar e imponer su lógica, que a esa misma persona se le ha impuesto desde fuera; puede mandar, obedeciendo a un sistema impersonal que no comprende, pero en el que cree ciegamente. Como dice *Pink Floyd*, se torna en *otro ladrillo en la pared*, en *el muro* que inhibe la *cultura real*, es decir, que bloquea el apropiamiento por cada quien de las vivencias más diversas e interesantes de los seres humanos y la posibilidad de crear, haciendo realidad lo que parecían utopías.

A la *cultura* le es inherente la *automatización* de experiencias históricamente asimiladas, a través de rituales, costumbres y hábitos (y aquí hay que integrar hábitos prácticos, hábitos conceptuales o creencias, hábitos afectivos o sentimientos, hábitos cognitivos, hábitos axiológicos o valores, hábitos estéticos o gustos y hábitos orgánicos). Pero dicha automatización envejece y poco a poco pierde frescura para acoplarse a situaciones novedosas; de ser una técnica o un hábito necesario y eficaz en determinada época o circunstancia se hace algo rígido y se vuelve un obstáculo para el cultivo de nuevas creencias, valores y costumbres emergentes en circunstancias distintas; en lugar de ser *cultivo de algo* se transforma en inercia que sólo sirve para cultivar

presiones absurdas e irritación personal y colectiva. Esto ha derivado históricamente en que los colectivos y las personas consideren como universales lo que sólo sería válido en determinados contextos, lo cual tiene como efecto lógico el enfrentamiento de *los universales* de unos con los de otros que provienen de experiencias distintas; los automatismos o inercias de unos contra los de otros. Así la guerra se ha hecho presente en la historia humana, en las familias e incluso en el interior de los individuos. A eso, precisamente, se le puede denominar *psicopatología*: aferrarse a determinados esquemas, supuestos o ilusiones. Las experiencias culturales se transforman así en una especie de contra-cultura o *pseudocultura*.

Con toda la grandiosidad de la *cultura humana*, hasta ahora y desde hace más de tres mil años la *pseudocultura* prevalece, incluso ésta se traga y deglute progresivamente a la *cultura*, deformándola. A eso se refiere Nietzsche (1886/1993) cuando señala cómo lo que originalmente pudo haber sido considerado como *bueno* por su contribución a la vida, a la fortaleza de los individuos y de las colectividades, al sedimentarse se automatiza y tiene una función contraria. *Pseudocultura* porque en lugar de *cultivar* lo que favorece al bienestar y al desarrollo de los humanos y de la vida en general, paradójicamente *cultiva* valores, creencias y costumbres que, fuera de su contexto original, resultan contrarios a la felicidad y a la salud de individuos y colectivos.

Desafortunadamente, el poder político y económico, así como las posibilidades de difusión masiva, suelen estar en manos de mentes cerradas, rígidas, a veces obnubiladas, que se han hecho de ese poder a toda costa, pasando sobre quien sea, mintiendo, sobornando, aparentando. Es difícil que una persona realmente culta acepte el costo ético que los sistemas económicos y políticos inducen. A mayor cultura real mayor resistencia a la inmoralidad (la mentira, la corrupción), al fanatismo y a la moralina. Esto no significa que no haya funcionarios con relativa sensibilidad cultural que realmente busquen contribuir al beneficio colectivo, pero desafortunadamente hasta ahora han sido minoría. Tampoco se trata de un maniqueísmo, pues entre los dos polos es posible encontrar una gama en la que nadie toca los extremos, pues en cada individuo y en cada colectivo la *cultura* y la *pseudocultura*

coexisten en determinadas proporciones, cambiantes según sus nuevas experiencias

La *pseudocultura* en el poder suele perseguir y atacar a la cultura y a otras versiones de la misma que le son aversivas, para eso están las leyes, las sanciones y las armas. Vigilar y castigar –dirá Foucault (1996). No deja de ser una *cultura* que tiene una actitud cerrada. Como si dijera: *solamente será lo que ya ha sido*. Pero no hay una re-iteración de lo *sido* ubicándolo en los nuevos contextos, sino concibiéndolo como inmóvil. Padres y maestros que reprimen las modas juveniles olvidando que ellos también fueron jóvenes reprimidos. Adultos que no son capaces de captar los mensajes de las nuevas generaciones y las circunstancias en que viven.

La *pseudocultura* se basa en y promueve la desconfianza generalizada, como en el enfoque de Hobbes (1651/1984) y Freud (1930/2004). La colectividad continuamente sintiéndose amenazada por los intereses individuales. Para todo, hay que crear normas, vigilantes y sanciones respectivas. Por ejemplo, eso sustenta la mal llamada *cultura democrática* que prevalece en el mundo y que muchos dan por sentado como un conjunto de valores universales: la legalidad, la objetividad, la imparcialidad, la tolerancia, el voto influido por el mejor manejo publicitario que con frecuencia promociona a la mediocridad y al egocentrismo; los trucos legaloides, la guerra verbal para demostrar que el otro es peor.

Por el contrario, la cultura es organización y con-vivencia, y al revés: la *con-vivencia* (vivencia compartida) como base de la organización. La cultura promueve la confianza recíproca y el afecto. Al *con-vivir* se captan y se comparten puntos de vista que pueden coordinarse para realizar un proyecto. La *co-operación* nace de la integración afectiva y la produce. Tener intereses compartidos o captar como propio el interés del otro, de los otros, es el fundamento de la *sociedad* (ser socios).

La *pseudocultura* invierte el sentido de esa *sociedad*. El *pseudoculto* usa a los otros como medios para intereses inmediatos. Cuando colabora en un proyecto lo hace pensando en el beneficio personal que obtendrá

de esa *sociedad*, sin importarle el sentido colectivo del proyecto. Está disociado de la comunidad a la que pertenece y desprecia.

La cultura como incorporación-reproducción y apropiamiento de las experiencias de otros –en el grado en que eso ocurra– involucra a cada persona y a cada grupo con la colectividad, promueve el *sentido de comunidad*, de identidad colectiva fusionada con la identidad individual, lo cual es la base verdadera de la responsabilidad social y de la acción ética.

Hay dos formas de organizarse, dos tipos de orden: a) impersonal o impropio (Heidegger), b) personal o propio. El primero destruye la cultura (en el sentido de incorporación progresiva de experiencias ricas y diversas); paradójicamente puede decirse que *cultiva la pseudocultura* o también que es la base de la *enajenación cultural* o de la *cultura enajenada*. El segundo es el que propicia la ampliación y el desarrollo de la vida cultural. Como hemos dicho, los dos tipos de orden coexisten en diferentes proporciones en cada comunidad y en cada individuo, lo importante es cuál de ellos prevalece.

Hasta ahora, desgraciadamente, ha predominado el orden impersonal, el que se impone mediante maneras absurdas y sanciones crueles y/o por vía de la culpa, el escarnio o la marginación. Se establecen y sedimentan normas que hay que respetar sin saber por qué, motivando el deseo morboso de violarlas. Lo prohibido se desea más, dicen los que han sido reprimidos.

La *cultura auténtica* –por su propia naturaleza– evita al máximo la prohibición, imponiéndola únicamente allí dónde hay una emergencia o una amenaza desproporcionada para ella. Pero, por lo general y prioritariamente, procura convencer, convocar, invitar, organizar, buscar las causas esenciales, entender el porqué de los otros, para rebasar a la *pseudocultura*.

La escuela, que a primera vista se concibe como un *centro de cultura*, se ha visto atrapada históricamente por la *pseudocultura*, como parte de un poder político y económico poco culto. Desde la primaria los niños aprenden que lo importante es obtener una calificación aprobatoria por cualquier medio, sin entender el sentido cultural de los conocimientos que imparten los docentes. Los estudiantes desde

pequeños aprenden a obedecer a un maestro que les deja tareas a los que ellos no les encuentran sentido pero deben realizar para evitar escarnios y sanciones. Generalmente, los maestros no son líderes que motiven el entusiasmo cultural de sus alumnos, sino vigilantes y filtros que los educandos deben sortear para obtener el ansiado beneficio de la calificación y el certificado.

En las escuelas de enseñanza básica en México, todos los lunes se hacen *honorés a la Bandera*, alumnos y maestros, la saludan y cantan el Himno Nacional, recuerdan las efemérides. Paradójicamente, suelen desconocer la historia nacional y la historia mundial, dentro de las cuales la Bandera y el Himno cobran su real significado como símbolo de identidad con las luchas históricas de un pueblo. La *pseudocultura* lleva al *patrioterismo* que celebra ruidosamente el 15 de septiembre, con banderas, sombreros y matracas mientras en la vida cotidiana cultiva el *malinchismo* y admira el *American Way of Life*, expresión máxima de la superficialidad y absurdo que puede alcanzar la vida humana.

En las escuelas mexicanas, los docentes se ven sometidos a programas y dosificaciones establecidos en planes de enseñanza de tendencia rígida. Su labor se encuentra devaluada socialmente y es frecuente que tengan que trabajar en dos o más lugares, con jornadas diarias extenuantes que contribuyen tanto a la despersonalización de sus labores educativas como a un malestar emocional continuo cuya descarga recaerá sobre los eslabones más débiles: algunos o todos sus alumnos. Son excepciones quienes, a pesar de todo, logran escuchar las inquietudes y los intereses de sus educandos y vincularlos a posibilidades trascendentes, es decir, valiosas socialmente.

La estructura organizativa en las escuelas favorece a la *pseudocultura*. Todos los educandos hacen lo mismo y pasan prácticamente por las mismas experiencias, en una especie de producción industrial de galletas, todas iguales. Todos dependen de la voluntad e indicaciones de un docente, generalmente no hay lugar para la iniciativa y la creatividad. Los docentes obedecen un plan curricular anquilosado, esencialmente rígido a pesar de las innovaciones que año tras año, período gubernamental tras período gubernamental, los planificadores educativos pretenden introducir para lograr elevar la

calidad educativa. Innovaciones que generalmente chocan con las tradiciones culturales de directivos, docentes, padres de familia y de los propios educandos, debido a que comparten un enfoque educativo, una cultura teórica sobre la educación, en la que el aprendizaje significa –como diría Vygotski– *la internalización de la cultura* por parte de los niños; no su acción creadora, no su inserción social, no su participación política, económica y cultural.

A pesar de las buenas intenciones de propuestas como la del *proyecto escolar* en la que docentes, padres de familia, directivos y niños se supone que participan para definir objetivos pertinentes a la realidad de cada escuela, bajo la idea de la escuela como *una organización que aprende* (Senge, 2002), lo que no se ve por parte de la mayoría de los teóricos y planificadores educativos es el enfoque errático del proceso formativo, del aislamiento escolar, de la *pseudocultura* prevaleciente, de las condiciones sociales de individuos y familias, incluyendo las de los directivos, docentes y educandos.

Sin embargo, las formas rígidas de la organización escolar chocan con el progresivo acceso de los educandos a otras fuentes de información y formación, como lo es especialmente el rápido avance de las nuevas generaciones en el manejo de tecnologías cibernéticas. Hay docentes que prohíben a sus alumnos que extraigan información de esas opciones tecnológicas o les piden que escriban a mano para evitar verse rebasados por dichos instrumentos que amenazan a sus saberes anquilosados. En la educación básica, son relativamente pocos los maestros que se empeñan en sacar provecho de esas posibilidades, se mantienen actualizados y en una actitud de apertura e investigación, que favorezca la formación de sus educandos.

No se advierte la necesidad de crear un movimiento social y educativo, en todos los niveles, para pugnar por la transformación de las escuelas abriéndolas a la vida social e insertar a la comunidad escolar en el proceso de las comunidades local, estatal, nacional y mundial. Que los niños y adultos aprendan a escribir opinando sobre lo que ocurre en dichas comunidades y confrontar sus opiniones con destinatarios concretos. Se podría hacer algo parecido con las diversas facetas de la técnica, la ciencia y el arte; los cuales todavía hoy, absurdamente, se

clasifican en asignaturas con programas separados que supuestamente los educandos integrarán por sí mismos ante una problemática real a la que se enfrenten en el futuro. La idea alternativa sería promover que estudiantes y docentes se ocupen de problemas comunitarios como parte de su actividad escolar.

El aula debiera convertirse –en el grado de lo posible en cada caso– en centro de organización de los educandos y el educador para intervenir en los asuntos de las comunidades, decidiendo lo que les resulte prioritario (importante o urgente), distribuyendo tareas, haciendo acopio de recursos culturales (técnicos, artísticos, teóricos, históricos, empíricos y otros). No todos los estudiantes deben hacer lo mismo sino más bien integrar esfuerzos diversos multiplicando el potencial de cada uno y del conjunto como tal. Eso es lo que históricamente ha enseñado la división del trabajo.

El educador, como persona comprometida socialmente, no tendría el papel relativamente pasivo de un *facilitador* como han querido los sistémicos y algunos constructivistas, sino el de un actor que invita y motiva a sus alumnos a involucrarse con determinadas necesidades sociales y recoge de ellos sus ideas y propuestas para llegar a una forma de organizar, canalizar e integrar sus diferentes inquietudes. Esto requiere docentes con alta capacidad de liderazgo y de organización grupal con formas varias, flexibles y creativas. Un tipo de docente que ahora es relativamente poco frecuente pero que puede irse formando al alimón del movimiento educativo y social que se propone. La lucha por hacer prevalecer la *cultura* sobre la *pseudocultura* tiene un espacio de batalla importantísimo en la vida diaria de los educadores profesionales, en su mentalidad y actitudes.

Así como el aula se transformará, la escuela será la base para el intercambio de experiencias entre los diferentes grupos. En el aula serán los integrantes del grupo quienes en momentos determinados evaluarán y retroalimentarán la labor desarrollada por individuos y equipos. En la escuela, será la comunidad escolar la que debiera nutrirse de las experiencias generadas por cada grupo, a través de múltiples y diversos eventos en los que se propicie dicho intercambio y retroalimentación de las experiencias. Esta será la principal forma de evaluar, en lugar de los

clásicos y muchas veces temidos exámenes de conocimientos reactivo-respuesta, *bien o mal*. De las retroalimentaciones intra-aula e inter-aula podrían hacerse notas y registros sistemáticos y orientar la toma de decisiones respecto a la posterior inserción formativa de individuos, equipos y grupos integrantes de la comunidad escolar. Un examen o una guía podrían ser instrumentos secundarios que los individuos, equipos y grupos podrían utilizar al preparar su acción social.

Los directivos escolares se ocuparán de motivar a docentes y educandos hacia el compromiso social, coordinarán los eventos de intercambio intra-escolar e inter-escolar, realizarán análisis del proceso escolar para compartirlos con los miembros de la comunidad y conducirán la toma de decisiones integradoras, a través de un estilo flexible, respetuoso e incorporativo.

Entre menos sea la edad de los educandos más importante será que sus padres estén integrados en la comunidad escolar. Pueden reunirse periódicamente para intercambiar información, ideas y propuestas con los docentes respectivos, con los grupos de educandos y con los directivos de los diferentes niveles para dialogar y llegar a algunos acuerdos; participar en proyectos generados por los grupos, disfrutar y retroalimentar las producciones estudiantiles, dejando también por escrito sus propias evaluaciones.

Es necesario desarrollar iniciativas en los diversos espacios del *sistema escolar* para motivar la *cultura educativa: la acción intencionada para cultivar y arraigar en educandos, educadores y comunidades, lo que se considere valioso*, así como para superar aquello que estorbe o amenace el fortalecimiento y el poder progresivo individual y colectivo. El grado en que eso se logre es lo que en verdad podrá llamarse *calidad educativa*.

La reflexión sobre los procesos culturales en las escuelas es fundamental en esta época en que el fenómeno de la globalización pareciera uniformar gustos, valores, diversiones, tecnologías, modas, formas de vestir, sistemas políticos, estilos escolares en todo el mundo; y, al mismo tiempo, abre posibilidades inmensas para la comunicación y la

creatividad individual, grupal, local y nacional a través del acceso que para ello brinda la proliferación tecnológica.

La escuela debiera dejar de concebirse como un aparato estático por el que atraviesan los educandos, y volverse un organismo vivo, en desarrollo, con la participación reflexiva y organizadora de los miembros de la comunidad escolar, lo que requiere un cambio de enfoque sobre el aprendizaje: los educandos no absorben la información que les administra la escuela, sino que contribuyen a producir conocimientos. Con la reflexión de los miembros de la comunidad escolar, a través de las generaciones, pueden visualizarse posibilidades de nuevas capacidades educativas vinculadas a su desarrollo organizativo.

Capítulo 5

La cultura escolar: diálogo con Nietzsche y Freinet

Lesly Kobeh Toledo, Ana María Melgarejo Delgado,
José de Jesús Hernández Onofre y Marco Eduardo Murueta

Para analizar los procesos culturales que ocurren en la escuela del Siglo XXI, particularmente en México y América Latina, elegimos a dos grandes autores que han sido poco relacionados entre sí, un filósofo alemán del siglo XIX y un pedagogo francés del Siglo XX. Friedrich Nietzsche, quien podría ser considerado el más grande crítico de la cultura y propulsor de la nueva cultura del *superhombre*, y Celestine Freinet, probablemente el más agudo cuestionador de la vida escolar y gestor de una de las más radicales propuestas alternativas para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dos concepciones distintas de la vida, aparentemente distantes y, en algunos puntos, probablemente contrapuestas, que, sin embargo, entrecruzan sus miradas en puntos esenciales, pueden resultar complementarias y, también, generar un proceso heurístico al intentar su síntesis.

Tanto Nietzsche como Freinet se inconformaron con la sociedad de su época. Coinciden en criticar la homogeneidad, la igualdad, que pretende imponerse a todos. Los dos quisieron impulsar el éxito y la afirmación de la voluntad personal, la proyección social de lo auténtico en cada quien. Pensaron en una sociedad diferente, donde los deseos y los impulsos naturales se impusieran sobre la artificiosa vida moderna, llena de absurdos, hipocresías y paradojas.

Nietzsche concibe el proceso de transformación a través del cuestionamiento radical de los valores establecidos para forjar nuevos valores en individuos específicos. Habrá quienes resulten convocados e

individualmente se propongan una autodisciplina para estar por encima de la mediocridad preponderante y forjar una nueva vida humana, o más bien, *sobrehumana*. Freinet en cambio considera que la clave está en la transformación de los procesos educativos. No se trata, como en Nietzsche, de con-vocar a quienes sean proclives por sí mismos a ir más allá de lo establecido, sino de pro-vocar la formación distinta de individuos, grupos y comunidades.

Ambos autores aprecian la disciplina, el esfuerzo y el éxito. Pero, mientras que en Nietzsche se requiere aceptar el sufrimiento como parte de la vida para lograr la autodisciplina que lleve a los más altos niveles personales; para Freinet, en cambio, el esfuerzo, el trabajo y la propia disciplina resultan placenteros si son libremente elegidos y tienen trascendencia personal y colectiva. Nietzsche fue un solitario que –con toda su grandiosidad filosófica– vivió aislado y terminó enloquecido y presa de la sífilis en un hospital psiquiátrico; murió junto con el Siglo XIX. Freinet fue un luchador social, vinculado continuamente a procesos colectivos. Compartió éxitos y fracasos, penas y alegrías, propuestas y experiencias.

La escuela y la crítica de la moral

Nietzsche fue un crítico implacable y cáustico de la moral propugnada por clérigos, intelectuales, políticos y filósofos. Acusa al cristianismo de favorecer la debilidad y la decadencia de la vida humana a través de la *misericordia*. Considera que el cristianismo promueve *una moral de esclavos*, una moral para una vida inferior, humillante, degradada, vulgar y mediocre, que pretende ser universal. Dice que el movimiento democrático es heredero del movimiento cristiano y contribuye a perpetuar la degeneración global de la humanidad, el *rebaño* en el que los imbéciles reconocen en su ideal la reducción del hombre a un patrón único de pretensiones iguales, la igualdad de todos. *El Anticristo* (Nietzsche, 1887/1985) es una condenación absoluta y violenta del cristianismo y de todo su legado histórico. Su pensamiento y su juicio contra esa creencia son tan negativos como le fue posible expresarlo:

“¡Ah, si pudiera fijar en todos los muros esta acusación eterna contra el cristianismo, pegarla dondequiera que haya una pared! Tengo letras que hacen videntes hasta a los ciegos. Llamo al cristianismo la única gran calamidad, la única gran perversión interior, el único gran instinto de odio para el cual no existen medios demasiado venenosos, demasiado subterráneos, demasiado ruines... ¡Lo llamo la única, la inmortal deshonra de la humanidad! ¡Y si se mide el tiempo contando a partir del día nefasto en que comienza este destino, a contar desde el primer día del cristianismo! ¿Por qué no ha de medirse a contar desde su último día? A contar desde hoy... ¡Transmutación de todos los valores!” (Parágrafo 62).

Nietzsche no se ocupa de la vida escolar, pero es evidente que la escuela es la primera y principal instancia homogeneizadora, supuestamente igualitaria, debilitadora de la voluntad, al grado de uniformar la ropa de los educandos para que ninguno se sienta diferente o más que otro, salvo por la *medida de sus calificaciones*. Como en las unidades habitacionales, el ejército y los cuerpos policíacos, la escuela tiende a aplanar y aplastar el pensamiento, la voluntad y los afectos a través de la uniformidad. Pero no faltan quienes pinten su casa de otro color, logrando romper la homogeneidad con el desorden y el colorido, como voces que gritan “libertad”. Pero la moda quiere homogeneizar incluso a esos impulsos libertarios.

En la propuesta de Freinet, para romper con esa cultura homogeneizante, el aula debe diversificarse para que cada quien se ocupe de lo que considere más relevante. Esto no significa aislamiento o dispersión, pues a través del diálogo y la organización, lo realizado por uno(s) es relevante para otro(s). Como decía la frase de los años sesenta del Siglo XX, *lo único prohibido es prohibir*. Sin que eso signifique que no haya propuestas, cauces e incluso límites autogenerados por el grupo (educandos y educador como un todo).

Romper la tendencia a la homogeneidad no es fácil, pues se ha arraigado gradualmente como parte de la cultura occidental. Esto sólo lo pueden *pro-vocar* docentes libres, apasionados con la vida, que *con-voquen* a los educandos de manera individual y colectiva a vivir con pasión, a ser –en cada momento– dueños de sí. En la medida en que los docentes están presos de la moralidad tradicional, en la medida de su

propia mediocridad, de su formar parte del *rebaño de imbéciles*, se proponen destruir la vida de los educandos para incorporarlos a dicho *rebaño*, a lo que consideran *moralmente bueno* y *lo debido*. Por eso los docentes con menos capacidad son los más coercitivos, los más autoritarios, los más prohibidores. Están presos de temor al desorden, a ser rebasados, a no poder controlar o manejar al grupo.

Pero –como decía Marx– “el educador también es educado”, ya ha sido moldeado por la propia escuela en su historia escolar, y por la institución donde trabaja. ¿De dónde saldrán esos docentes de moral alternativa, apasionados con la vida, con tendencia a formar *superhumanos*, sintiéndose ya parte de esa nueva especie?

Nietzsche se plantea *la transvaloración de todos los valores* para superar la degradación del *hombre* y forjar el *superhombre*, aquel que se esfuerza y se exige una disciplina para alcanzar lo más alto y no ser arrastrado por la mediocridad. Para ello es fundamental la promoción de valores vitales que nacen de la afirmación de la vida. Para él, es valor toda pasión que diga *sí a la vida y al mundo*:

“la fortaleza, la alegría y la salud, el amor sexual, la enemistad y la guerra, la veneración, las bellas actitudes, las buenas maneras, la voluntad fuerte, la disciplina de la intelectualidad superior, la voluntad de poder, el reconocimiento de la tierra y de la vida; todo lo que es rico y quiere dar, quiere gratificar a la vida, aborlarla, eternizarla, divinizarla” (Nietzsche, 1886/1993).

La cultura y la moral se centran en los valores, lo que se considera bueno y debe hacerse; y lo que se considera malo y debe rechazarse. Nietzsche quiere cambiar los valores que rigen la vida actual, su método es la crítica *a martillazos*, destruir la cultura actual como vía para forjar la cultura del *superhombre*. La moral del *superhombre* es expresión de la recuperación de los instintos vitales, del amor a la vida por encima de todo, de su *voluntad de poder*, como una nueva ontología del devenir, que afirma lo múltiple frente a lo uno, la pluralidad del ser en sus múltiples manifestaciones, siendo también el origen de una nueva concepción de verdad y lenguaje, así como el sustrato de nuevos valores.

En sus propios escritos, Nietzsche cambia el lenguaje fríamente descriptivo de la realidad que pretenden las ciencias positivas, recurriendo cada vez más a metáforas que comunican más y mejor lo *dionisiaco*, la *voluntad de poder* afirmarse de la vida, la alegría de la vida, el deseo de volver a vivirla indefinidamente. El lenguaje metafórico deja libre a la imaginación para que ésta pueda representarse la realidad de múltiples formas y no de manera unívoca. De allí su obra más importante, con su misterioso contenido pedagógico: *Así hablaba Zaratustra* (1885/1997), un libro escrito “para todos y para nadie”. Zaratustra es una especie de *altercristo*, un personaje no-occidental, que vive según va desarrollando su propio pensamiento, y desarrolla su pensamiento según va viviendo. Su sabiduría la enseña a aquellos de quienes aprende y se encuentra casualmente. Dialoga o medita, predica o escucha, descansa o come, convive o se aísla por temporadas, en la búsqueda y el encuentro continuos de sí mismo, como autoperfeccionamiento eterno.

Uno de los argumentos fundamentales de Nietzsche es que los valores tradicionales han perdido su poder en las vidas de las personas, a lo que llama *nihilismo pasivo*. Lo expresó en su tajante proclamación: “Dios ha muerto, ahora qué hacemos con su cadáver”. La *muerte de Dios*, la pérdida de valores, conlleva la intrascendencia de la vida humana. Si no hay para qué o por qué vivir, el vacío se apodera de la existencia, el sinsentido. Es necesario crear valores nuevos que reemplacen a los tradicionales para darle otra dimensión a la vida: el *superhombre* (*übermensch*). Pretende instaurar la *moral de los señores*: activa, creadora y con *voluntad de poder*; frente a la *moral de esclavos*: instinto de venganza contra cualquier otra vida que sea superior. Congruente consigo mismo, no desea cambiar *al rebaño* sino expresar una verdad que considera superior y que puede ser escuchada por aquellos que no han sucumbido a la domesticación, los más fuertes. Esos que formarán la nueva especie del *superhombre*, y cuya fortaleza cultural podrá vencer a la cultura degradante de lo humano, *demasiado humano*. Vive una batalla cultural, y la escuela está lejos de ser un arma, más bien es su enemiga. Como parte de esa batalla sus escritos son lanzados al viento para que los escuche quien pueda escucharlos y se fortalezca para

imponer sus valores y hacer a un lado a los débiles, deshacerse de ellos. Nietzsche encarna a Zaratustra.

Si un docente se identificara con el enfoque nietzscheano trabajaría en la escuela dialogando o disertando solamente con aquellos educandos en los que percibiera al menos un indicio de esa fuerza espiritual, es decir, con los psicológicamente más fuertes, con los más inquietos y apasionados con la vida, con los más seguros de sí mismos. Con ellos forjaría grandezas basadas en nuevos valores, cuya brillantez y felicidad cuestionaría y opacaría la cultura tradicional de quienes no tuvieran la capacidad de incorporarse a la nueva dimensión cultural. Con este enfoque la educación debiera concentrarse en los más fuertes, capaces de crear nuevos valores, afirmando la pasión de su vivir con sentido de eternidad. No una escuela de genios, aislada de todo, sino una escuela que con su hacer impacte al conjunto de la vida para ir haciendo prevalecer una nueva dimensión vital.

En el enfoque freinetiano, en cambio, el docente convoca a todos, a los fuertes y a los que parecen débiles, los invita a expresarse, a sacar lo mejor de sí mismos para proyectarlo hacia los demás y hacerlo socialmente trascendente. Todos tienen la potencialidad de hacerlo. En términos nietzscheanos, el enfoque de Freinet considera que es posible transformar *el rebaño* en un conjunto de *superhumanos* organizados si un docente, apasionado con la vida e involucrado con la comunidad, propicia que los educandos hablen, que escriban sus ideas y las hagan llegar a destinatarios reales, que se organicen, que hagan algo con base en sus propias inquietudes, que pregunten, que trabajen sólo en aquello que les motive intrínsecamente. Para Freinet el problema no es individual, no es innato, no es otra especie (el *superhombre*) lo que se requiere, sino que esa posibilidad con la que Nietzsche soñó puede ser el resultado del compromiso emocional de cada uno con todos, y de todos con cada uno (como en *Los tres mosqueteros*).

Incorporando a Nietzsche en Freinet, podría decirse que un hombre o una mujer puede afirmar su vitalidad, su *voluntad de poder*, cuando hace aquello que no le viene sólo de sus necesidades biológicas, sino de sus *necesidades socializadas*, de las problemáticas que comparte con otros, y, por tanto, con el mundo como un todo, pero que le son tan

propias y personales como aquellas. La *transmutación de los valores* puede lograrse únicamente a través de la acción comunitaria de los escolares (educadores y educandos), de la colaboración cotidiana en el trabajo-juego libremente elegido y organizado.

Vitalismo y moral natural

Freinet lleva de paseo a los alumnos para ponerlos en contacto con la vida de la comunidad y del entorno natural para tener una base para sus lecciones, ya que los ejercicios relacionados con las disciplinas de la escuela tradicional carecen de esa conexión escuela-vida. Principio vitalista que hace de estos paseos una técnica revolucionaria porque él busca los elementos básicos de su pedagogía en la vida del pueblo, en los alrededores de la escuela. Es por ello que al final de cada paseo escribe en el pizarrón un pequeño resumen del mismo, el cual es leído y transcrito con gran interés por los niños. Freinet suprime la clase de moral porque se da cuenta de su inutilidad, por lo tanto, se esfuerza por observar diariamente la personalidad de los chicos comparando su evolución desde que llegan hasta que salen y así se da cuenta del comportamiento irracional de los nerviosos, de los coléricos, de los sucios, de los inestables y de los egoístas, entre otros. A partir de estos hechos y con base en experiencias específicas construye su lección de moral por medio de una frase sugestiva que deja visible durante una semana, como referencia para motivar la reflexión de los educandos sobre la experiencia vivida.

Freinet intuye claramente que es necesaria una nueva técnica más próxima al interés de los niños. Además, la observación de sus clases le hace darse cuenta de que no hay continuidad entre el pensamiento del niño y el texto definitivo, puesto que los episodios interesantes, si son escritos en el pizarrón luego se borran y no dejan rastro alguno. Por ello considera importante imprimir el pensamiento del niño. Se inicia entonces en todo lo relacionado con la imprenta, cuyo manejo de las letras genera grandes expectativas para los niños. En 1924, con gran esfuerzo y sacrificio económico, adquiere todos los instrumentos

necesarios para su imprenta. No trata solamente de dar un papel activo al niño que decide la adquisición de nuevas técnicas escolares, como ya lo han intentado otros pedagogos, sino de crear una escuela viva que retome y se prolongue a la vida familiar y del pueblo.

La relación escuela/vida pasa a ser fundamental. Las enseñanzas parten de la observación de la vida cotidiana, hay una relación estrecha entre lo que sucede diariamente fuera de la clase, en la calle, en el campo, en los diferentes trabajos de la gente que, al ser observados, dan lugar a reflexiones que pueden ser para la clase de geografía, de aritmética, de ciencias, etc. Lo más importante es este llamado a la vida, esa *sabia campesina* para vincularse con el mundo que lo rodea. En la escuela los niños deben adquirir lo que Freinet llama el *sentido orgánico del trabajo* y no el *sentido intelectual o moral* (Peyronie, 1998). La escuela penetrada de una vida nueva a la imagen del medio deberá adaptar no sólo sus locales, programas y horarios, sino que también sus herramientas de trabajo y sus técnicas de acuerdo al progreso de la época.

Formaban parte de la idea vitalista que atravesaba la propuesta de Freinet la correspondencia interescolar en papel, disco, dibujos etc., viajes de intercambio, periódico escolar, encuestas personales, crianzas y cultivos en la escuela, experimentación científica, estudio crítico de periódicos, estudio de fenómenos económicos.

“Una nueva vida penetraba en nuestras clases. Habíamos restablecido el circuito: el texto libre se volvía una página de vida, que se comunicaba a los padres y se transmitía a los corresponsales. Teníamos allí la poderosa motivación que iba a aguijonear la expresión libre en nuestros alumnos... que funcione el diario y la correspondencia y, como en la familia, el niño no se aburrirá jamás de contar los elementos de su vida, y no sólo de su vida exterior sino también de todo ese pensamiento profundo que la escuela no hace aflorar jamás y que es, sin embargo, ahora lo sabemos mejor, el motor profundo del comportamiento” (Freinet, 1998; pp. 19-20).

Aparte de esta función de la prensa escrita diaria como auxiliar pedagógico, la prensa en la escuela, de acuerdo a Freinet, es el medio ideal para abrir la escuela a la vida y para poner en permanente relación

los contenidos abstractos de los programas con la práctica diaria de esos contenidos, con el fin de llegar a la ósmosis escuela-sociedad y formar un ser humano, ciudadano consciente y responsable del devenir histórico: pasado, presente y futuro. La prensa en la escuela es un medio para formar al niño como ciudadano con las herramientas necesarias para su participación en la vida democrática con una conciencia crítica en relación con su tiempo. La prensa es un medio para vincular el *currículum* y los procesos educativos todos a la vida. La utilización de la prensa en la escuela supone crear lectores de espíritu crítico, incluso respecto a los mismos periódicos, ciudadanos bien informados y capaces en la sociedad actual de preparar la construcción del futuro (Vioque, 1986).

Nietzsche cuestionaría de inmediato ese afán de participar en la *vida democrática* y la pretensión de pedagogos o docentes de inducir a los menores a enrolarse en *el rebaño de mediocres*. Le parecería un contrasentido vincular la educación con la vida y al mismo tiempo forzar a los educandos a vivir en *democracia*. En todo caso, en un enfoque nietzscheano, la prensa podría ser usada para martillar la cultura tradicional de la comunidad escolar y la comunidad circundante y proponer los nuevos valores que habrán de caracterizar al *superhombre*. Martilleo al que necesariamente habrían sido previamente expuestos los propios educandos y el educador.

No a la democracia –diría Nietzsche–, sí a la formación-liberación de la fuerza vital de los mejores. Pero ¿qué es o puede ser la *vida democrática*? ¿Acaso la democracia se refiere solamente a esa tendencia a promediar las diversas voluntades individuales y ocultar las diferencias entre colectividades amorfas? O bien, democracia significa algo cercano a *justicia*, de tal manera que en cada caso prevalezca el criterio que es mejor para todos y para cada uno de los miembros de una comunidad. ¿Es posible esto? ¿Puede haber consenso en ello?

Democracia significa literalmente “poder del pueblo” y debe distinguirse claramente de la *demagogia* o *manipulación del poder del pueblo*. Pero, ¿qué significa realmente *demos* o *pueblo*? Hay quienes piensan que *el pueblo* sólo son los ciudadanos con derecho a votar, marginando de la noción de pueblo, por ejemplo, a los menores de edad.

Otros creen que pueblo es el conjunto de habitantes de un Estado. Pero casi nadie, tampoco Nietzsche, comprende que así como los individuos tienen una personalidad, una evolución, un sentido de vida, también los colectivos desarrollan una personalidad, una historia, un sentido de su ser que, precisamente, se estructura como un conjunto de valores expresados no sólo como verdades aceptadas sino –sobre todo– como prácticas, rutinas, hábitos o costumbres, creencias, afectos, actitudes, capacidades. Como una persona, un pueblo tiene una forma y una dinámica de vida, una identidad colectiva forjada a través de su historia y de las relaciones con otros pueblos. Como un individuo, un pueblo, un colectivo, también se educa y puede actuar educadamente.

Nietzsche (1885/1997) supone que los valores tradicionales fueron impuestos en el pasado por hombres fuertes en determinadas circunstancias, y luego por inercia se desligaron de su origen y derivaron en una forma abstracta a la que se sometía la masa por su añeja debilidad y tontería, como una manera de disminuir su miedo y su cobardía ante los riesgos de sus propios deseos vitales, prefiriendo apagarlos, someterlos, castigarlos, esconderlos. Por eso rechaza a la *democracia*.

Nietzsche no concibe, como Marx, que la manera en que se organiza la vida depende de las posibilidades históricas (materiales y psicológicas), y que de esa manera se mantienen, se modifican o surgen ciertos valores necesarios o convenientes para esa organización social. Su enfoque es individualista y en ello reside una parte importante de su fuerza psicológica. El enfoque marxista diluye entre muchos el problema, en cierto modo reduce la angustia de la responsabilidad individual, al grado de que los marxistas de la *II Internacional* se contentaban con esperar la *evolución de las contradicciones del capitalismo* para esperar que de manera cuasi automática adviniera la *sociedad socialista*, preámbulo del *comunismo*. Ese es el marxismo de los manuales de filosofía que se produjeron también en la Unión Soviética y en otros países en la época de Stalin. Nietzsche, en cambio, dirige sus *martillazos* a la conciencia individual donde genera al mismo tiempo *voluntad de poder* y angustia, deseo de salirse del *rebaño* y de la sensación de ser arrastrado por la vorágine social. Toca las fibras emocionales de cada uno de sus lectores y las remueve.

En Freinet hay un enfoque grupal que, sin embargo, no es incompatible con un interesante proceso psicológico individual. A diferencia de Nietzsche, motiva a través de la proyección social del individuo, valorando lo que es como una vía para propiciar lo que puede ser. Nietzsche cuestiona a cada individuo, lo *martillea* a través de reflexiones profundas e interesantes. Freinet anima, invita, reflexiona con el grupo y con cada uno de los educandos. No evita tratar temas difíciles pero no se centra en hacer del sufrimiento (angustia) del otro la vía de su superación. Afirma la vida natural como vía para la autodisciplina. Lo *dionisiaco* y lo *apolíneo* que en el joven Nietzsche (1872/1973) son dos posibilidades, dos rutas incluso complementarias, en Freinet –como en el Nietzsche maduro (1885/1997)– son esencialmente lo mismo: el placer de la autodisciplina o la disciplina de la vida natural. Por eso Freinet busca hacer equivalentes el juego y el trabajo.

La democracia ha sido y sigue siendo concebida como *igualdad*, como disolución de lo personal, de lo individual, en la impersonalidad de la masa. Pero no toda *democracia* tendría que ser *rebaño*, es posible concebir un *poder del pueblo* (una democracia) concentrado en enaltecer a cada uno de sus individuos, valorando y cultivando sus cualidades, así como atendiendo con presteza sus necesidades y sus propuestas. Y viceversa: es posible pensar la formación del *superhumano* como la construcción de personas que vivan con sentido de comunidad, es decir, con sentido ecológico, con sentido de totalidad, sabiendo que el universo entero y, por tanto la sociedad toda, habita de una forma peculiar, *monádica* (Leibnitz), en la vida de cada persona. De tal manera que la autodisciplina supone la participación en la vida comunitaria; el deseo y el placer individual no serían una esfera aislada de su ubicación ecológica en la totalidad que se constituye en cada ser individual.

Creatividad y libre expresión del pensamiento

Nietzsche había leído a Schopenhauer, particularmente su trabajo *El mundo como voluntad y representación* (1818/2005). En esa obra,

descubrió una visión clara del mundo, lo veía como en un espejo, según gustaba decir él mismo: “en ella yo veía enfermedad y curación, destierro y refugio, infierno y cielo”. A partir de esto, elabora un diagnóstico del porqué de la evidente decadencia de la civilización occidental; ésta era explicada debido a la desmesurada confianza que se depositaba en la razón en desmedro de la voluntad creadora y del instinto. Esta enfermedad de occidente era ni más ni menos que la creación de la civilización clásica griega: Nietzsche responsabilizaba a Sócrates y a Platón de la falta de innovación que reinaba en occidente, y más directamente culpaba a la razón como lógica exclusiva del conocimiento y del desarrollo intelectual en desmedro de la creatividad.

Dice Zaratustra (1885/1997):

“Vi venir una gran tristeza sobre los hombres. Los mejores se cansaron de sus obras... Todo está vacío, todo es idéntico, todo fue” (p. 197).

La intelectualización y la formalización de los análisis racionales habían quitado la capacidad de inventiva y de generar argumentos que ayudaran a la humanidad a escapar del escepticismo.

La interpretación nos otorga el sentido, siempre fragmentario y parcial, de un fenómeno o de cualquier discurso. Por esta misma razón, la filosofía de Nietzsche no es un sistema de ideas cerrado y autosuficiente, ni tampoco una pluralidad de aforismos dispersos, sino el proyecto de un escritor. El aforismo es ya interpretación y, al mismo tiempo, el objeto de la misma interpretación; el poema sería el arte de la revelación y también el objeto de la misma revelación.

El filósofo del futuro es, para Nietzsche, el *médico de la cultura*, el intérprete y crítico del mundo: el que sabe del poder de la memoria, el que para crear recuerda y se opone al veneno lento del olvido. Ahora bien, el trabajo de interpretar, de reconstruir, de descubrir una cultura detrás de sus obras, siempre implica la crítica de su moral.

Al rechazar la construcción de un sistema filosófico, Nietzsche cambió a fondo la manera de filosofar. Su primer impulso es el de corroer lo que estaba inmovilizado, socavar sistemas comúnmente aceptados, abrir brechas para aventurarse en lo desconocido: el filósofo

del porvenir será un experimentador; libre de ir en distintas direcciones que pueden, en rigor, oponerse. En efecto, se despoja de la tentación de describir todas las consecuencias de sus ideas; de prever todas las objeciones y de rechazarlas de antemano; de atrincherar así sus ideas.

Al evitar el pensamiento sistemático, Nietzsche lleva a cabo una de las más profundas transformaciones de nuestra cultura, lleva a cabo una inmensa ampliación temática. Rompe las barreras entre las distintas disciplinas filosóficas que impidieron ver el mundo real en toda su extensión y a partir de ese momento cualquier cosa humana puede convertirse en objeto del pensamiento de un filósofo.

El ideal nietzscheano de la cultura es la creación de un nuevo orden de vida en el cual se integren para beneficio del *superhumano* los aspectos desconocidos tanto de la naturaleza como de sus propias pulsiones. Al oponerse a la cultura dominante de su época, al entregarse a investigaciones, dudas y valores que los demás no comparten, Nietzsche paga un precio interior: comienza a amar, a sentir, a pensar, imaginar, a apetecer de un modo diverso, complicadísimo y aislado. La conciencia ya no se limita a sufrir lánguida y pasivamente los rigores de la crisis, se convierte en un permanente motor de crisis. Provocar la crisis interminable en la conciencia equivale a la producción de obras que pongan en crisis a la persona que tenga contacto con ellas.

La crítica más dura la realiza contra la filosofía, ya que ha considerado al ser como una realidad estática e inmutable. En esta crítica hay que distinguir dos aspectos: el lógico y el epistemológico. En el primero, critica la concepción del ser como una realidad estática, inmutable e inmóvil, y la creencia de dos mundos: el mundo *aparente* (realidad sensible y cambiante) y el mundo *real* (equivalente al mundo de las ideas). Esta separación es debida, según Nietzsche, a prejuicios filosóficos contra la vida y, sobre todo, contra ciertas manifestaciones, y es síntoma de decadencia. Propone que la realidad sólo puede ser captada por un comportamiento estético. Además dice que existe una estrecha relación entre el concepto y el lenguaje, relación constituyente, de tal forma que los esquemas básicos de los filósofos vienen condicionados por un esquema lingüístico previo y viceversa. Como los

conceptos están basados en la metafísica tradicional, el lenguaje nos está engañando.

Cuestiona a las ciencias mecanicistas y positivistas por pretender obtener un conocimiento absoluto y unas leyes basadas en las matemáticas y la lógica aplicable a toda la realidad. Frente a ellas propone una ciencia cuya base sea la inocencia y la libertad de espíritu y que permita disfrutar de la vida y crear una sociedad de espíritus libres.

Nietzsche trata de formular y cimentar un ideal de la cultura en función del fomento y desarrollo de la personalidad creadora, de las grandes individualidades. Su exaltación del artista trágico, para el que reclama condiciones estimulantes y un clima espiritual y estético propicio, así como su búsqueda y apasionada petición de modelos humanos educadores, en lo artístico y en lo intelectual, tienden deliberadamente a aquel fin, es decir, a revitalizar la cultura alemana de esta época, a infundirle nueva savia, a centrarla en las exigencias del presente y a la vez dotarla de sentido prospectivo. Para alcanzar este propósito era necesario combatir la hipertrofia de la cultura histórica, cuya preponderancia tiene un efecto depauperante sobre la vida, paralizando la iniciativa espiritual del hombre; consecuencias muy graves que resultan de la manera, entonces en boga, de considerar las disciplinas históricas, y cultivarlas. Esto impedía el desarrollo, la progresión viviente y fecunda de la cultura.

Freinet trata de romper el formalismo y racionalismo de la educación tradicional, convoca a la expresión artística a través del dibujo y de la poesía, pero no pone en la metáfora tanto acento como lo hace Nietzsche. No le da tanta importancia a la estética, a la comunicación emocional, sino más bien se concentra en la descripción, el análisis racional y la propuesta respecto de la realidad circundante para modificarla intencionadamente. Por ejemplo, en 1926 decide escribir sus experiencias con la imprenta y forma la *Cooperativa de Enseñanza Laica*. En ese año las escuelas que trabajan con la imprenta siguen creciendo, así como la revista creada por los niños: *La Gerbe* (Pettini, 1977).

Al final de 1928 visita Freinet lo que será su nueva escuela en Saint Paul. La correspondencia interescolar iniciada enseguida da un impulso

al texto libre y coloca a la imprenta en el centro de las actividades escolares. En ese mismo tiempo aparece el libro de *Plus de manuels scolaires* (Más que libros de texto) en el que precisa y describe su técnica de trabajo sin libro de texto (Pettini, 1977).

La imprenta en la escuela es naturalmente una técnica no porque pretende una organización material, sino porque tiende a organizar más racionalmente el trabajo escolar en el marco de un método educativo que permite adaptar armoniosamente las diversas actividades pedagógicas a las necesidades humanas y sociales. Además se establece, gracias a la imprenta, la colaboración de la escuela y de la familia. Algunos alumnos convertidos en impresores prestan ayuda en las primeras producciones impresas. Dice Freinet (1989):

“Si pudiera, con un material de imprenta adaptado a mi clase, traducir el texto vivo, expresión del ‘paseo’, en una página escolar que sustituyera las páginas del manual, recuperaríamos para la lectura impresa el mismo interés profundo y funcional que para la preparación del texto mismo. Era simple y lógico, tan simple que yo me sorprendía de que nadie hubiera podido pensar en ello antes que yo...”

“Ese texto se había vaciado en el metal e impreso. Todos los espectadores, y el autor en primer lugar, sentían una gran emoción al obtener el texto impreso y al contemplar el texto magnificado que adquiriría a partir de ese momento el valor de testimonio.

“Era el primer descubrimiento básico que iba a permitir reconsiderar progresivamente toda nuestra enseñanza. Habíamos restablecido un circuito natural obstruido por la escolástica. El pensamiento y la vida del niño podían en lo sucesivo ser los principales elementos de la cultura” (pp. 15-16).

Para Freinet (1979), la técnica es el medio más eficaz para aprehender al mundo; el método es el arte de su utilización de cara a una mayor liberación del hombre, hacia una ciencia completa del mundo. Preconiza el tanteo experimental y señala que el saber no puede transmitirse unilateralmente del maestro *que sabe* al alumno que *no sabe*. Un niño, a partir de lo que sabe y conoce adquiere otros saberes, al mismo tiempo que pone en marcha un método de búsqueda, medios de adquisición, un espíritu crítico, un método de análisis y de síntesis. Cada niño al llegar a

la escuela no viene como una hoja blanca, sino que trae consigo su experiencia propia vivida, su saber, sus preguntas y su curiosidad. Por lo tanto, busca junto con los otros niños la respuesta a sus preguntas en los medios puestos a su disposición en la clase y fuera de ella. Intercambia su trabajo. La pedagogía de Freinet toma en cuenta los ritmos individuales de aprendizaje. Por eso, los niños utilizan herramientas específicas adecuadas a sus intereses y capacidades.

Freinet conoce el valor de la técnica pero también la necesidad de darle una nueva orientación, proyectarla hacia una gran transformación social en gestación, hacia la eficacia, hacia la ciencia, hacia el arte y hacia el método, como esencia del proceso educativo. Sin embargo, considera que ninguno de los métodos es algo acabado y, por tanto, todos pueden ser modificados. Sostiene que sólo la iglesia tiene un método inamovible con el paso de los siglos, el cual no conduce ni a la liberación del individuo ni a la transformación de la sociedad: la escolástica. Esto implica el apego al dogma y al principio de autoridad. Esta crítica lo acerca a Nietzsche.

Las técnicas Freinet solo pueden llevarse a cabo en el orden y la disciplina, pero ésta no debe estar establecida desde fuera, con reglas o sanciones; debe ser la consecuencia natural de una buena organización cooperativa y del clima moral armonioso de la clase.

Frente a esas ideas aparecen intelectuales críticos. Freinet responde afirmando que no desprecia nada de lo que la civilización le ha puesto a su alcance, pero se reserva el derecho de emplear los materiales y los libros de texto según los principios que tienden a aliviar y a liberar a los niños; es por esta razón que la imprenta tiene un fundamento psicológico y pedagógico, seguro y permanente: la expresión y la vida de cada niño.

A principios de 1929 nace *el fichero escolar* al plantearse la necesidad de tener documentos al alcance de los niños. Pero los documentos tienen que ser ágiles para permitir la enseñanza individualizada, puesto que el libro es muy complicado. Surge la idea de la ficha sencilla y móvil, considerando que para nuevas técnicas se necesitan nuevos instrumentos, sin los cuales no pueden penetrar en las escuelas. Sin embargo, harán falta muchos años de ensayos y discusiones

para que el *fichero escolar* se convierta en una realidad como fruto del trabajo cooperativo de varios de sus seguidores (Pettini, 1977).

La expresión, comunicación y creación, en tanto que funciones principales del individuo, permiten al niño construirse como persona. Son la base del aprendizaje escolar y cívico. Con ayuda del docente, cada niño construye su personalidad, por lo tanto los educadores deben enfatizar: a) la salud y el impulso del individuo, b) la persistencia en el niño de sus capacidades creadoras y activas; c) en la posibilidad –que forma parte de la naturaleza del niño– de realizarse siempre en un máximo de potencia; d) en la riqueza del medio educativo; e) en el material y las técnicas que en ese medio permitirán la educación natural, viva y completa que se preconiza.

“Que el niño aprenda primero a expresar una idea, es decir, a ensamblar los elementos de una proposición, a escribir correctamente una frase simple... Las cosas han evolucionado a pesar de todo y, se nos permitirá decirlo, gracias a nuestras producciones y a nuestros textos. El texto libre, casi por unanimidad recomendado hoy en día –aunque no siempre juiciosamente aplicado–, consagra oficialmente esa actitud del niño para pensar y expresarse y pasar también de un estado de menor en lo mental y lo afectivo a la dignidad de un ser capaz de construir experimentalmente su personalidad y de orientar su destino” (Freinet, 1989; pp. 17-18).

El elemento comunitario y cooperativo

De acuerdo con Nietzsche, las masas (a las que denominaba *rebaño*, *manada* o *muchedumbre*) se adaptan a la tradición, mientras el *superhombre* es seguro, independiente y muy claramente individual. Centrándose en el mundo real más que en las recompensas del mundo futuro prometidas por las religiones, el *superhombre* afirma la vida, incluso el sufrimiento y el dolor que conlleva la existencia. Es un creador de valores, un ejemplo activo de *eticidad maestra* que refleja la fuerza e independencia de alguien que está emancipado de las ataduras de lo humano, *envilecido* por la docilidad cristiana, excepto de aquellas que él juzga vitales.

Nietzsche sostenía que todo acto o proyecto está motivado por la *voluntad de poder*, la energía que mueve al universo: no tan sólo el poder sobre el entorno físico o sobre otros, sino el poder sobre uno mismo, algo que es necesario para ser creador. Tal capacidad se manifiesta en la autonomía del *superhombre*. Aunque Nietzsche negó en multitud de oportunidades que ningún *superhombre* haya surgido todavía, cita a algunas personas que podrían servir como referencia ilustrativa: Sócrates, Jesús de Nazaret, Leonardo da Vinci, Miguel Ángel, Shakespeare, Goethe y Napoleón.

La *transmutación de valores* tiene como fuente, no la reflexión y el análisis, sino la simple afirmación de poderío, que existe por sí, sin necesidad de justificarse. Esa transmutación adopta también naturalmente la forma de un anuncio profético en *Así hablaba Zaratustra* (1885/1997) y en la obra póstuma *Ecce homo* (1888/1982).

El *superhombre* que predecía Zaratustra no es la consumación del modelo humano. Nietzsche veía al último hombre como aquel que lo ha organizado todo para eludir riesgos y que se encuentra definitivamente satisfecho con su vulgar felicidad; pero “el hombre es algo que debe ser superado”, es un puente, no un fin (Nietzsche, 1885/1991; p. 34). La característica del *superhombre* es el *amor al riesgo* y a los peligros; la *voluntad de poder* es el auténtico nombre de la *voluntad de vivir*; porque la vida sólo aumenta cuando se realiza sobre el medio que la rodea.

La actitud personal de Nietzsche frente a los problemas éticos y gnoseológicos tiene mucha más analogía con la de los pensadores del *Renacimiento* y de la *Reforma* que con la crítica y la sistemática de las escuelas oficiales. En este sentido debe considerársele como un defensor de nuevos ideales, un apóstol más que un filósofo, cualesquiera sean las cuestiones de programa que haya planteado. Lo más importante de su doctrina radica en su actitud personal, en su reacción viviente contra la manera de tratar la apenas actualizada temática de la escolástica, que con renovados atavíos perpetuaba la rutina medieval.

Freinet, en cambio, convencido de que la educación no puede lograr nada sin el apoyo de las organizaciones y movimientos sindicales y obreros nacionales e internacionales, declara que su movimiento, la *Cooperativa de Enseñanza Laica*, es un organismo de estudios

pedagógicos y les deja a esas organizaciones la reivindicación ideológica de sus principios comunes. Los boletines de literatura diversa provenientes de su cooperativa no contienen orientación ideológica, social o sindicalista claramente expresada, pero es fácil advertir que pretende cambiar el orden social por medio de la educación (Pettini, 1977).

Freinet concibe a la música grabada como instrumento pedagógico, ya que lo considera como una ventana abierta al mundo, un medio para conocer o una guía; por lo tanto pone en marcha la *discoteca escolar*, la cual contiene cantos de pájaros, gritos de animales, vendavales, lluvias, tempestades y cantos folklóricos de varios países. Gracias a la *correspondencia interescolar*, a la *película geográfica* y a los primeros elementos del *fichero escolar* se estudia la geografía de las distintas regiones del país (Pettini, 1977). Las posibilidades de esos instrumentos pedagógicos podrían verse multiplicadas exponencialmente en el Siglo XXI con el uso de computadoras, copiadoras, impresoras, Internet, teléfonos celulares, discos compactos regrabables, memorias portátiles USB, tabletas y mapas electrónicos, etc.

La cooperativa es un medio para administrar los intereses y las condiciones de la escuela; sin embargo no debe crearse sólo para reunir los fondos que el Estado no da, sino que la cooperativa debe poner en manos de los niños la gestión de la comunidad escolar (aprovisionamiento de materiales, servicios postales, organización activa de la clase) siempre y cuando no interfieran aspectos exteriores a la escuela, tales como pobreza de las familias, distancias entre la escuela y los domicilios, etc., las cuales, si existen, hacen necesario luchar por conseguir apoyos de donde se pueda. Lo importante es la colaboración comunitaria.

Mirando al futuro

La filosofía de Nietzsche quiere ser el preludio a una filosofía del futuro, se piensa como anunciador de una nueva época, sus escritos son la *aurora* de un nuevo día, el del *superhombre*, esa nueva especie de la cual él,

como Zaratustra, es el preámbulo. A pesar de las diferencias, la obra de Freinet también está enteramente orientada hacia una pedagogía de futuro en torno a tres ejes: autonomía, responsabilidad y socialización. Nietzsche coincide en promover la autonomía y la responsabilidad, pero la socialización del superhombre, significa su proyección y su alzamiento por encima del nivel del *rebaño humano*.

Las técnicas Freinet modifican la relación entre alumnos y maestros. Cuando se cambian las técnicas de trabajo, se cambian automáticamente las condiciones de vida escolar y paraescolar, se crea un nuevo clima que mejora la relación maestro-alumno. El maestro tiene que ser un guía, un amigo. Para hacer la clase más viva tiene que dejar al niño trabajar con su iniciativa y habrá que evitar digerirle la tarea o atiborrarlo.

Tanto Freinet como Nietzsche consideran que la disciplina, en su acepción tradicional, debería desaparecer del vocabulario pedagógico. La *disciplina* tradicional se requiere solamente cuando en la clase no hay una actividad libre como base de toda su organización. En esos casos parece necesario reprimir las aspiraciones de los niños o para obligarlos a hacer tareas que no les agradan, ya que cuando participan en algo que les apasiona se *disciplinan* por sí mismo, automáticamente.

La vida cooperativa se opone a la competición individual, permite al niño ser autónomo y responsable. Además, da lugar al aprendizaje de las reglas de la vida y de la sociedad. Por otra parte, los niños son encauzados para administrar sus proyectos, organizar su trabajo y regular conflictos propios del consejo de la cooperativa. La educación es el desarrollo pleno y la elevación, no la acumulación de conocimientos, o la domesticación o el acondicionamiento del niño.

La disminución del espíritu competitivo (según Nietzsche, característico de la mediocridad humana) en virtud del ambiente cooperativo, no significa el aplanamiento de las potencialidades individuales sino su valoración, promoción y desarrollo con apoyo de todo el grupo. Cada quien se esfuerza por ser mejor, inclusive el mejor en un determinado ámbito o tarea, pero eso no supone, como en Nietzsche, el menosprecio de los demás a quienes se ha superado, sino el acicate y apoyo para que también cada uno intente desarrollar al máximo sus

posibilidades. De acuerdo a ello, el sentido de *competitividad* que supone el menosprecio de *lo humano* bajo la idea del *superhombre* resulta, paradójicamente, *demasiado humano*. Es decir, quienes puedan acceder al mundo nuevo de la autonomía, la potencia, la energía vital como esencia de sus vidas, solamente podrán llegar allí por la vía de revalorar el proceso de lo humano, en lugar de simplemente despreciarlo como quería Nietzsche.

Para Freinet, por ello, la educación es un elemento más de una revolución social indispensable. El contexto social y político, las condiciones de trabajo y de vida tanto de los padres como de los niños influyen de manera decisiva en la formación de las nuevas generaciones. Se debe mostrar a los educadores, a los padres y a todos los amigos de la escuela, la necesidad de luchar social y políticamente al lado de los trabajadores para que la enseñanza laica pueda cumplir su eminente función educadora.

Freinet vincula la escuela con el exterior, poniendo en entredicho y aclarando lo que sucede en el interior de la escuela. La pedagogía freinetiana consiste en *abrir la escuela a la vida*. Pero esa palabra, vida, puede tomar diversos sentidos: puede contener una noción biológica o moral. Para Freinet, es el trabajo en la escuela para la comunidad, combinando el trabajo manual e intelectual.

El legado nitzscheano: entre lo apolíneo y lo dionisiaco

Nietzsche caracteriza al espíritu griego como el equilibrio entre dos tendencias profundas representadas por dos divinidades antitéticas: *Apolo* y *Dionisio*. *Apolo* es el dios de la racionalidad, de la ley y del arte libre de emociones, y está relacionado con el conocimiento, el día y el sol. *Dionisio* es, por el contrario, el dios de la luna, la noche, la libertad y la intuición; se convirtió en símbolo de esa fuerza primigenia sin la cual los hombres no pueden ser auténticamente creativos. Lo *dionisiaco* (vida, entusiasmo, exuberancia) debe estar templado por lo *apolíneo* (arte, medida, composición); aquí está la llave de escape de la mediocridad iluminista.

El carácter *dionisiaco*, presente en la civilización griega, está relacionado con el pueblo y se expresa como sublimación de la dureza de las condiciones de vida impuestas por una sociedad clasista; cuando las personas son capaces de divertirse en la fiesta sin control y, en una inconsciencia asumida momentáneamente, sentir lo que es una sociedad sin clases en la que el *homo ludens* se sitúa por encima del *homo economicus*.

En la fiesta *dionisiaca* se deshace la individualidad y se recupera el paraíso en el que no existe el sufrimiento. El pueblo se erige en Dios. Desaparecen las diferencias de clase, y el Estado, la Iglesia y el orden social son rechazados, superando de esta manera los abismos que separan a los seres humanos y a los sexos, y creando un potente sentimiento de unidad que retrotrae al corazón de la naturaleza. Nietzsche es de la opinión que *Dionisio* se hizo dios porque existía un pueblo detrás de él que lo sustentaba. Detrás de las fiestas *existe un sentido* que la sociedad moderna occidental es incapaz de captar.

La *muerte de Dios*, el *superhombre* y el *eterno retorno* constituyen la clave del diagnóstico y del proyecto que Nietzsche realiza de la realidad y de sus potenciales desenlaces. La *muerte de Dios* da a cada persona su verdadero lugar y libera innumerables y desconocidos caminos.

El *nihilismo transformador* se da en tres momentos: 1) duda, destrucción de los valores antiguos produciendo cierta desorientación; 2) reflexión, distanciamiento de los viejos valores y configuración del proceso nihilista, y 3) nueva valoración, que arranca de la perspectiva de un nuevo ser personal y supone la afirmación de la vida y la esperanza: la *gran aurora*, acto instintivo que tiene su raíz en la *voluntad de poder*. Este *nihilismo* parte de la muerte del dios monoteísta, con lo cual da lugar al surgimiento de una nueva especie poseedora de las virtudes divinas: el *superhombre*, cuya moral es fuerte y dominadora y posee valores ascendentes. Es el que le da sentido a la tierra (función *antigua* de Dios). Para convertirse en *superhombre*, el hombre requiere de tres metamorfosis:

- De camello (hombre obediente y sometido a lo que le imponen).
- A león (gran negador nihilista que rechaza todos los valores).
- A niño, que simboliza la inocencia y el olvido, es decir, un nuevo comienzo (Nietzsche, 1885/1997; pp. 49-51).

Nietzsche no sólo fue el primero en llamar *nihilismo* a esa certidumbre de estar a la intemperie, sino también el primero en ejercer la crítica de la cultura con una maestría psicológica incomparable. Nadie como él siguió la trayectoria de ese *nihilismo* en la moral y la política, en la filosofía y la religión, en la literatura y la música de la modernidad.

Con su teoría del *eterno retorno de lo mismo*, Nietzsche retomó una antigua visión griega del mundo. Al traerla al discurso de la filosofía, corroboró que la historia del pensamiento se nutre una y otra vez del mismo proyecto fundamental, de un cúmulo de concepciones posibles y siempre regresa a la misma reserva ancestral del alma.

Si los griegos sentían un profundo temor y un terrible respeto frente al destino (*fatum*), Nietzsche hizo un esfuerzo sobrehumano por desearlo, amarlo e identificarse con él, como si alguna vez el destino pudiese llegar a ser nuestro. Incapaz de transformar la teoría del *eterno retorno* en el orden superior del Ser, se le convirtió en un imperativo ético, en un postulado práctico que le sirvió de *martillo* para clavar en la conciencia de los individuos la idea de una responsabilidad absoluta y sustituir el sentimiento de esa responsabilidad dependiente frente a la presencia de Dios.

Distantes en el tiempo, pero hijos de tiempos de cambios radicales para la humanidad, podemos sintetizar en el decálogo que a continuación se expone, el punto de coincidencia entre Nietzsche y Freinet. Ambos reivindicando el papel estratégico de la creación artística y de la escritura, de tener sentimientos e ideas propias para expresarlos y hacerlos conocer, sentir, a otros, como camino para abrir una etapa superior a la vida humana actual. Fue el propio Nietzsche el autor de este decálogo, que tituló *La escuela del estilo* (Andreas-Salomé, 1979). Es un documento que sólo adquiere sentido cabal si recordamos que la palabra forma parte, para Nietzsche, del *vocabulario mímico* del hombre, de *un*

lenguaje de esencias en el que la música supera infinitamente a la palabra (como ya lo proclamó Schopenhauer). Este es el texto (pp. 234-235):

- “1. Lo que más importa es la vida: el estilo debe vivir.
- “2. El estilo debe ser apropiado a tu persona en función de una persona determinada a quien busques comunicar tu pensamiento.
- “3. Antes de tomar la pluma es preciso saber exactamente cómo se expresaría de viva voz aquello que se tiene que decir. Escribir debe ser una imitación.
- “4. El escritor está lejos de poseer todos los medios del orador. Debe entonces inspirarse en una forma del discurso muy expresiva. Su reflejo escrito parecerá, de todas maneras, mucho más tierno que su modelo.
- “5. La riqueza de vida se traduce por la riqueza de gestos. Es preciso aprender a considerarlo todo como un gesto; la longitud y la cesura de las frases, la puntuación, las respiraciones; en fin, la elección de las palabras y la sucesión de los argumentos.
- “6. ¡Cuidado con el período sintáctico! Sólo tienen derecho a él aquellos que poseen un soplo muy resistente hablando. En la mayoría el período no es sino una afectación.
- “7. El estilo debe mostrar que se cree en los pensamientos, no solamente que se los piensa sino que se los siente.
- “8. Cuanto más abstracta es la verdad que se quiere enseñar, más importa hacer converger hacia ella todos los sentidos del lector.
- “9. El tacto del buen prosista en la elección de sus medios consiste en aproximarse a la poesía hasta rozarla, pero sin franquear jamás el límite que la separa.
- “10. No es cuerdo ni hábil privar al lector de sus refutaciones más fáciles; es muy cuerdo y muy hábil, en cambio, dejarle el cuidado de formular por sí mismo la última palabra de nuestra sabiduría”.

Capítulo 6

Enseñanza de la historia y Proyecto de Nación en México

Hay una frase muy divulgada que dice: “quien no conoce la historia se condena a repetirla”. Frase que podría concatenarse en una relativa paradoja con el planteamiento de Marx (1851/2005; p. 17) acerca de que la historia no se repite más que como farsa.

Independientemente de lo anterior, lo cierto es que desde los *Upanishads* en la antigua India; desde Heródoto, Hesíodo y Homero en la antigua Grecia, pasando por el Antiguo Testamento y los juglares medievales, el conocimiento de lo que ha ocurrido juega un papel fundamental para la vida humana. Nuestra especie se distingue de otros animales por la capacidad para recuperar las experiencias de otros. Sin esa cualidad no habría *homo sapiens*.

Qué es la historia

Se dice que alguien entra o pasa a la historia cuando ha tenido una actuación que deja huella en la memoria colectiva. Sin embargo, este enfoque supone que existen algunos individuos que viven al margen de ella, lo cual lleva a una difícil situación para establecer las fronteras o límites de lo histórico. La noción de memoria colectiva también requiere ser analizada y precisada, porque lo colectivo podría empezar con dos personas.

En *El ser y el tiempo*, Heidegger (1927/1983) distingue entre *historia* e *histografía*. La *histografía* consiste en la narración o descripción de acontecimientos ocurridos; pero la *historia* –dice– es el *sido* que se abre junto con el *advenir*. La historia reside en la

temporalidad de la cura, del vincularse con, del hacer con, que en su concreción constituye la *praxis*, para nuestra Teoría de la Praxis. La historia, en tanto *sido*, se abre –diría Heidegger– en un determinado *encontrarse*, en un estado de ánimo presente, con lo que se construye un nuevo *sido*, una nueva historia, un nuevo pasado que se hace presente y abre un nuevo *advenir*. Sin embargo, ese *encontrarse*, ese *estado de ánimo*, sólo puede a su vez entenderse como producto de la historia vivida-sabida-comprendida; la historia significa un reencontrarse de los seres humanos y de cada persona consigo mismo, un re-crearse o crearse distinto. La historia transforma y catapulta a quien o a quienes se sumergen en ella.

Memoria e identidad

La historia nunca es una, sino que se diversifica tanto en su producción como en el retrotraerse sobre ella en la interpretación, en la rememoración de lo que ha ocurrido. La historia es polivalente, pero quienes difunden su punto de vista sobre lo que ha ocurrido promueven que otros compartan sus interpretaciones y comulguen con ellos al juzgar los acontecimientos recientes y el posible proyecto colectivo. De esa manera, apoderarse de la memoria colectiva vía la enseñanza de la historia, la comunicación de lo que ha ocurrido, genera una identidad colectiva, un conjunto de valores, ideas y costumbres, y por tanto, un proyecto relativamente consensuado, lo que Gramsci (1975) denomina *hegemonía*.

Sin memoria colectiva sólo hay aglomeración de individuos; si falta el sentido de pertenencia no hay grupo, no hay comunidad, no hay pueblo, no hay nación, no hay humanidad (en el sentido profundo de este término). La falta de una historia compartida promueve la barbarie entre los seres humanos. Las visiones antagónicas de la historia se basan en intereses contrapuestos irreconciliables y son la fuente básica de la violencia, de la guerra. Si una facción logra la amnesia histórica de los demás, estos quedarán a merced de las comunicaciones más inmediatistas de los primeros. De manera análoga a un individuo

amnésico, que depende de lo que digan, un pueblo sin memoria dependerá de los medios de comunicación masiva, es decir, de lo que difundan un puñado de comunicadores con intereses y enfoques bien delimitados dentro de un sistema de poder, de dominación.

Historia oficial y amnesia

En México, después de la Revolución de 1910-1917, el nuevo gobierno –conforme se fue consolidando– difundió ampliamente su interpretación de la historia del país. Porfirio Díaz era considerado como un cruel dictador que había gobernado despóticamente durante 34 años. El nuevo valor había sido sintetizado por la frase de Madero: *Sufragio efectivo, no reelección*. Esa era la proyección histórica que se impartía en las escuelas de educación básica hasta 1988.

Por lo menos desde 1940 y hasta 1972, año de la Reforma Educativa echeverrista, la enseñanza de la historia en la educación básica tenía un enfoque maniqueo considerando a los héroes nacionales (desde Cuauhtémoc hasta Lázaro Cárdenas) como semidioses todo bondadosos, a los que había que agradecer el legado territorial, económico, social y político, pues habían librado al país de perniciosos agentes como los *gachupines* o españoles, los invasores norteamericanos y franceses, los Maximiliano y Carlota, Porfirio Díaz, Victoriano Huerta, las transnacionales petroleras, etc. Esto se puede cotejar en los libros de texto gratuitos desde 1961 hasta 1971. Todavía en los mensajes que la televisión difunde cada noche del 15 de septiembre, y en algunas otras ocasiones, se puede ver este tipo de enfoque.

Sin embargo, en 1972 dada la influencia de algunas ideas pedagógicas de moda como el uso del *método global* para la enseñanza, las materias que se impartían previamente, en particular, la enseñanza de la historia en la primaria, cambió radicalmente: a partir de ese año, la historia se entremezclaba con la geografía y con civismo dentro del área de Ciencias Sociales. Además, con el supuesto fin de hacer más accesible para los niños la comprensión de los acontecimientos históricos, se

eliminó la anterior narrativa *patriotera* para dar paso a una narrativa tipo cuento. Esto provocó:

- a) Una menor atención de maestros y alumnos a la enseñanza-aprendizaje de la historia;
- b) Una menor importancia atribuida al contenido de la narración histórica;
- c) Una desconexión entre los acontecimientos de una etapa y/o narración de los de otra etapa. Resultaba una historia-cuento de los aztecas llegando al Valle de México para fundar la Gran Tenochtitlán y otra historia-cuento la vida de Sor Juana Inés de la Cruz; otra la de Don Miguel Hidalgo que parecía haber tenido simplemente ganas de dar el Grito de la Independencia; otra más la de los Niños Héroes, o la de Benito Juárez, el pastorcito que llegó a ser Presidente, y así en general. En la historia escolar de la Revolución Mexicana nunca se dice que fue Venustiano Carranza quien mandó asesinar a Zapata, ni que Obregón hizo lo propio con el mismo Carranza y con Villa. Las narraciones históricas se transmiten como cuentos infantiles separados.
- d) En su conjunto, lo anterior provocó a largo plazo una amnesia en las generaciones que estudiaron la primaria posteriormente a 1972, algunos de cuyos integrantes alcanzan licenciaturas o posgrados con una idea muy difusa del país en que viven.

Si a lo anterior sumamos el advenimiento simultáneo de la televisión como informadora y educadora masiva, tenemos que:

- 1) Las nuevas generaciones saben mucho más de superhéroes, cantantes de moda, caricaturas y telenovelas que de historia de México;
- 2) La lectura y la escritura reflexiva, como vehículos de comunicación y contacto con el mundo, pasaron a segundo plano por el mayor atractivo y disponibilidad de las imágenes y sonidos de la televisión, los videojuegos, el celular y el *Facebook*, lo cual

contribuye al analfabetismo funcional que muchos adultos padecen.

La televisión se ha ocupado relativamente muy poco de la historia de México. Se conocen las telenovelas: *Los caudillos*, *La carreta*, *Toda una vida*, *Senda de gloria*, *El vuelo del águila* y la película sobre la *Batalla del 5 de mayo*, así como la rememoración superficial y maniquea que Televisa hizo con motivo del Bicentenario de la Independencia y el Centenario de la Revolución conmemorados en 2010. Cuando se proyectó *El vuelo del águila* en el sexenio de Salinas (1988-1994) se reivindicaba a Porfirio Díaz como héroe nacional, quien hasta entonces había sido descrito como un dictador que abusó y empobreció al pueblo de México por lo cual estalló la Revolución de 1910. En una investigación que realizamos en esa época sobre los personajes de televisión que más admiraban los niños y con los cuales se identificaban tuvo el primer lugar Porfirio Díaz.

Esta revelación refleja también otra tendencia de interpretación histórica surgida durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, en la cual se reivindica la figura de Don Porfirio, para aminorar las arraigadas actitudes antirreeleccionistas en una buena parte de la población mexicana educada antes de 1972, al mismo tiempo que se lograba que las nuevas generaciones vieran como positivo que en México se implantará la posibilidad de la reelección en el poder presidencial.

El año de 1993 fue declarado oficialmente como *Año de la Enseñanza de la Historia en México*, tomando en cuenta las carencias en ese sentido. En ese período se dio un fuerte debate entre los intelectuales y la Secretaría de Educación Pública acerca de los enfoques y contenidos que se habían plasmado en los nuevos libros de texto que incluían la narración del Movimiento Estudiantil de 1968. El debate culminó con el retiro de los mencionados libros, para sustituirlos por otros en los que aún no se expusieran los acontecimientos más recientes de la historia del país, a fin de evadir la polémica.

Es necesario analizar cómo se está enseñando y aprendiendo la historia de México, y cuáles son los efectos sobre la identidad nacional y el desarrollo del país.

Repasar la historia para crear el nuevo proyecto de vida social

En la Teoría de la Praxis, otra característica fundamental que nos distingue de otros animales es la posibilidad de proyectar fines que orienten las acciones personales y colectivas. Otras especies a lo sumo logran reproducir lo que su herencia genética les transmite como dispositivo para ciertos tipos de construcción (pájaros, abejas, hormigas, castores, etc.); mientras que los humanos tienen la capacidad de crear nuevos edificios mediante una cada vez más compleja combinación de experiencias propias y ajenas.

Esta capacidad para imaginar lo que aún no ha existido ha sido mitificada durante casi toda la historia humana. Es lo que fundamenta la libertad como posibilidad de elegir, como *libre albedrío* para decidir, como base de la responsabilidad de los actos intencionales. Sin embargo, si se analiza con cuidado, la imaginación de algo nuevo únicamente es posible sobre la base de lo ya conocido, de la experiencia acumulada, es decir, de la historia. Pero la experiencia directa, individual, no basta para comprender el fenómeno de la creación, del proyectar; se requiere que cada quien incorpore una gran cantidad de la experiencia de otros, de la cultura, en primer lugar a través del lenguaje, de la comunicación, que permite que cada persona aprenda de la vida de los demás y la combine con la propia para generar su proyecto personal. No puede haber proyecto si no existe representación, símbolos que anticipen posibilidades. Los códigos simbólicos son producto de la *co-operación*, de la *sociedad* (en el sentido original de este concepto: *ser socios*). Por eso el individuo sólo puede comprenderse cabalmente como síntesis continua del proceso cultural en que participa.

Para generar un proyecto colectivo se requiere de la articulación de las historias individuales en una historia común. Un grupo o una comunidad se conforman como tales al compartir una historia y un proyecto. La simple reunión de personas en un espacio, sin con-vivencia, resulta en una aglomeración que no hace unidad más que circunstancialmente, incluso es muy posible que se estorben unos a otros, que los demás resulten una molestia para cada uno, actuando dispersamente en función de intereses particulares.

En la segunda década del Siglo XXI, en México tenemos una situación social complicada por la carencia de cohesión producida por el desgaste de la vida política y social que tiene a su vez raíces en el acaparamiento de la riqueza en unas cuantas manos frente a la pobreza creciente de la mayoría de la población. Como lo ha dicho Carlos Fuentes, estamos frente al fracaso tanto del proyecto *neoliberal*, como se conoce la política de los últimos sexenios, como de la tradicional política proteccionista-populista. En realidad, se trata del fracaso del proyecto capitalista y la ausencia de un proyecto alternativo creíble para la mayoría después de la caída de la Unión Soviética y los avatares de Cuba, Nicaragua, Bolivia, Ecuador y Venezuela.

Durante la primera década de este siglo, hubo importantes victorias políticas contra el neoliberalismo en muchos países de América Latina (Brasil, Chile, Venezuela, Argentina, Bolivia, Ecuador, Paraguay, Uruguay, Nicaragua, El Salvador), pero en ellos sobrevive el poder económico capitalista que amenaza continuamente a los gobiernos que pretenden un cambio de enfoque social. A pesar de los esfuerzos realizados en Venezuela, en Bolivia y en Ecuador para diseñar un nuevo sistema social, todavía no hay un proyecto consolidado claramente alternativo al modo de vida capitalista. Hace falta retomar con mayor claridad y pertinencia la visión cósmica y la integración ecológica de las comunidades prehispánicas; la defensa de la mujer y de la autenticidad que inició Sor Juana Inés de la Cruz; los valores de Bolívar, Hidalgo, Morelos, Zapata, Villa, Sandino, Heberto Castillo; el pensamiento latinoamericanista de Martí, Rodó, Vasconcelos, Mariátegui y el Che Guevara. Los conceptos educativos de Paulo Freire; el arte de los muralistas mexicanos; la literatura de Rulfo, Borges, Cortázar y García Márquez; la poesía de Huidobro, Vallejo, Neruda y Benedetti; la canción y la riquísima música latinoamericana.

Actualmente, los escándalos de corrupción, la burocracia, la represión, los asesinatos políticos, la creciente violencia cotidiana y la amenaza de la guerra civil y militar se unen a la pauperización progresiva que produce desesperación con tres posibles efectos en la población:

- a) Apatía, fundada en la desesperanza generalizada, en la desconfianza de cada quien en los demás.
- b) Frustración, irritación y tendencia a la violencia.
- c) Búsqueda de alternativas viables, una propensión a la hiperactividad con poca respuesta colectiva, lo que posteriormente puede traducirse en una de las dos anteriores opciones.

¿De dónde sacar un proyecto nacional viable, satisfactorio en esencia para la mayoría de los mexicanos? Un proyecto que pueda representar el nuevo consenso que se requiere para mantener la unidad nacional e impulsar el desarrollo. Está visto que la simple importación de modelos tal como fueron establecidos en otros lugares no es el recurso para encontrar una salida a la crisis de los países de América Latina, y de México en particular.

Para el enfoque de la Teoría de la Praxis, se requiere re-procesar la historia nacional y de América Latina, re-vivir los acontecimientos que han generado el presente para llegar a la síntesis de lo que podemos ser como país; re-procesar conjuntamente la historia universal para gestar la nueva humanidad que el Siglo XXI, con todo su gran desarrollo tecnológico, exige del presente.

Es evidente que la mayoría de la población padece de amnesia histórica, tal como lo hemos comprobado a través de investigación de campo. A pesar de que en la primaria, en la secundaria y en la preparatoria la historia de México ha sido una materia obligada, la forma didáctica y la estructura narrativa ha generado que una gran cantidad de mexicanos ignoren los pasajes más relevantes de la historia nacional y que, por tanto, carezcan de criterios para juzgar acontecimientos actuales, así como del amor a la patria y la autoestima colectiva que es necesaria para la participación comprometida en la vida social.

En ese contexto de desmemoria ha sido posible realizar las reformas *salinistas* que privatizaron nuevamente a los bancos mexicanos para darles después jugosas ganancias a banqueros españoles y norteamericanos, a Teléfonos de México y por tanto a Telcel para que poco después un mexicano sea el hombre más rico del mundo, rodeado

de un pueblo en la miseria; también se privatizó Aceros Nacionales y muchas otras empresas que eran del Estado. Desaparecieron la CONASUPO y las tiendas para los trabajadores, destruyeron la economía y el desarrollo ejidal surgidos de la Revolución Mexicana, promoviendo que los campesinos dejaran de sembrar alimentos básicos como el maíz y el frijol que ahora se importan de los Estados Unidos, a donde muchos han tenido que emigrar, mientras que otros se incorporaron al narcotráfico y a la delincuencia organizada que ha generado un clima de violencia extrema en las diversas regiones del país. Las instituciones de seguridad social, que habían crecido mucho entre 1940 y 1970, cada vez están más deterioradas, sobre todo el sistema de pensiones; algo similar ha ocurrido con la educación pública, a pesar de la reiteración discursiva sobre *calidad educativa* que solamente se traduce en evaluaciones sin rumbo y pretensiones de descalificación y sobre control de los docentes. Sin recordar el discurso de Lázaro Cárdenas el 18 de marzo de 1938, en 2013 y 2014 se llegó a lo que parecía impensable: la *desexpropiación* petrolera.

Ha sido tan grave el deterioro educativo y la desmemoria que el patriotismo se considera un valor caduco y se sustituye por el *patrioterismo futbolero* o la pose reverencial ante la Bandera y el Himno, como actos protocolarios sin contenido histórico. Frases como *la patria es primero* o *morir es poco cuando por la patria se muere*, hoy parecieran carecer de la profundidad emotiva que las ha mantenido desde hace dos siglos. La patria constituye el conjunto de la herencia histórica que identifica a los mexicanos de hoy, con los del pasado y con los del futuro. El amor a la patria, es el amor a la identidad histórica de un pueblo, a su dignidad. Los símbolos patrios representan esa esencia histórica que no puede amarse si se desconocen las luchas y los ideales de que se nutren.

La enseñanza de la historia en México tiene un vínculo estrechísimo con el proyecto de nación implícito en la misma. Se narra la historia destacando lo que se considera valioso, digno de ser recuperado en el presente, y criticando lo que se considera como una experiencia que no debiera repetirse. Cada párrafo de un libro de historia hace énfasis en los acontecimientos que tienen un significado para el presente

y el futuro nacional, desde el personal punto de vista del autor, que corresponde a su ubicación en un grupo o clase social.

Ante un futuro tan incierto como actualmente se vislumbra, la historia pierde anclaje, se anquilosa en lo trillado. La generación de un nuevo proyecto nacional parece cada vez más urgente ante la crisis que se vive. Es necesario redefinir los valores que pueden cohesionar la vida del país. Valores que puedan encontrar un cauce de realización viable en estructuras nuevas y sistemas de relación social también nuevos. Si la población encuentra una salida creíble, accesible a sus muchas necesidades, si hay formas y puntos de referencia organizativos, existe la posibilidad de que ésta se vuelque a participar para lograr el proyecto. Sin proyecto, sin historia, sin organización, únicamente la frustración, la desconfianza, la desesperanza y la violencia social tendrán lugar de manera creciente y potencialmente explosiva.

Capítulo 7

Calidad escolar: *aprendizaje creador por cooperanzas con proyección social*

En gran parte de la bibliografía sobre el tema encontramos lamentables definiciones y explicaciones de qué es *calidad* y, más aún, *calidad educativa*, la mayoría haciendo evidente que sus autores no tuvieron el cuidado mínimo de revisar un buen diccionario al respecto. Por ejemplo, de manera similar a otros expertos, la chilena María Teresa Lepeley, autora del libro *Gestión y calidad en educación, un modelo de evaluación* (2007), define a la *calidad* como “el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un producto o servicio” (p. 6). La también directora de Programas de gestión y negocios internacionales en la Universidad de Connecticut, en Estados Unidos, confunde *utilidad* con *calidad*, lo cual se antoja absurdo cuando encontramos muchos productos y servicios de poca calidad relativamente funcionales y que satisfacen una necesidad específica de un cliente, como bien ejemplifica la anécdota de la anciana que pidió a su dentista, en una sola sesión, la colocación de una dentadura postiza que le permitiera comer. El dentista le aclaró que eso no iba a quedar muy estético, pero ante la insistencia práctica y la poca importancia que la señora le daba a la estética a sus 76 años, éste le colocó unos dientes eficaces que motivaron una airada y lógica protesta de los familiares: un pésimo servicio pero útil para los fines del usuario. No por saciar el hambre de una persona una hamburguesa y papas fritas constituyen un alimento de alta calidad. El criterio de calidad no puede residir en la satisfacción del cliente si éste carece de un referente de comparación y una formación para evaluar diferentes aspectos del producto o servicio que le permitan determinar

realmente cuál es *mejor*, como lo indica la definición del *Diccionario de la Real Academia Española*.

Peor es el caso de quienes definen la calidad y la calidad educativa como “el compromiso con la mejora continua” (Garduño, 1999), o quienes consideran que solamente hay dos opciones discontinuas, calidad o no-calidad (0 o 1), pese a que se trata de una variable susceptible de tener diferentes magnitudes respecto de un patrón de comparación, como todo aquello que se mide.

Cabe aclarar que toda unidad de medida lleva implícito un concepto. Las muy conocidas acepciones de Deming (*satisfacción completa del cliente*), Juran (*adecuación al uso*), Crosby (*cumplimiento con los requisitos*), Taguchi (*mínima pérdida ocasionada a la sociedad*) o Shingo (*cero defectos*) son muy limitadas y están supeditadas a criterios mercadológicos (citados en Guajardo Garza, 1996), es decir, al éxito en los negocios, más que a un compromiso real con la mejora en la calidad de un producto.

Entre muchas otras definiciones absurdas del concepto de *calidad*, en México encontramos la del *Plan Nacional de Desarrollo* del sexenio 2007-2012 (Gobierno Federal, 2007), el cual plantea como uno de sus ejes políticos el logro de la *calidad educativa*:

“La calidad educativa comprende los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia... Una educación de calidad entonces significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo” (p. 182).

De acuerdo con este concepto, toda escuela tiene *calidad educativa*, lo cual es correcto si ésta se considera como una variable que puede tener un nivel muy bajo o muy alto. No obstante, es evidente que se tiene un enfoque dicotómico (0 o 1), pues su parámetro de *una educación de calidad* bien podría ser aprobado por casi todas las escuelas de educación básica, dado que prácticamente todas, en alguna medida, atienden e impulsan en sus alumnos “el desarrollo de capacidades y habilidades en

los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo”, “fomentan valores” y procuran prepararlos para el mundo del trabajo. El problema es *qué tan bien* o *qué tan mal* llevan a cabo esas labores, como lo indica el Diccionario al definir el significado de *calidad*.

No obstante, para evitarse problemas conceptuales, en el *Programa Sectorial de Educación Superior* (SEP, 2007), las autoridades educativas mexicanas establecieron que:

“Se consideran programas de calidad aquellos que alcanzan el nivel 1 que otorgan los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y/o que son acreditados por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CAES). Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior asignan nivel 1, 2 o 3 a los programas que evalúan, siendo el nivel 1 el único que certifica que el programa es de calidad” (p. 8).

En otras palabras, en el caso de la educación superior, *calidad* es lo que decidan los CIEES o el CAES, y en la educación básica, lo que establezcan los estándares de las instancias evaluadoras respectivas, incluyendo sin cuestionar y sin ninguna garantía de su *calidad* los instrumentos del *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* (PISA, por sus siglas en inglés), de la *Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares* (ENLACE) y del *Examen para la Calidad y el Logro Educativo* (EXCALE). No se sabe qué es *calidad*, pero se establecen estándares y sistemas de evaluación. Se mide entonces algo que se desconoce en qué consiste, aunque de eso se desprenden múltiples consecuencias institucionales y laborales. La paradoja: se mide la calidad sin calidad para medirla.

Es evidente que la acepción oficial de la *calidad educativa* no fue consultada en el diccionario porque se funda en una ideología que pretende homogeneizar los aprendizajes hacia estándares prestablecidos (“calidad es lo que nosotros decidimos”), con graves consecuencias políticas y sociales, en especial las que afectan los procesos de creación y el importante factor formativo que significan la diversidad cultural y la pluralidad de enfoques, incluyendo el pensamiento divergente.

Según los enfoques mencionados, *calidad* es hacer lo que el docente indica, lo cual lleva implícito que un *docente de calidad* es aquel que hace lo que está previsto en los programas y/o le es indicado por sus superiores, que a su vez lo evalúan y estigmatizan según su grado de apego a los estándares establecidos. Más allá de esto, un sistema educativo *de calidad* será aquel que se apegue a los criterios internacionales de la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* (OCDE). La *calidad* es así un sistema de dominación y control mundial para el beneficio de unos cuantos que concentran las riquezas, quienes a través de expandir sus conceptos de *calidad* aseguran la permanencia y consolidación de ciertos estilos de vida, ciertos valores, cierto orden de cosas, como si fuera algo natural y para siempre.

Competencias para un mundo feliz

El énfasis que se ha ido poniendo en la *calidad educativa* junto con la idea de la *sociedad del conocimiento* conlleva un proyecto ideológico de dominación, sometimiento y control político, económico y social que orienta la vida hacia el *mundo feliz* que Aldous Huxley describiera con ironía en 1932. Un mundo *hipertecnologizado* donde los niños son fabricados industrialmente de acuerdo con programas de producción, sin necesidad de que tengan madres ni padres o hermanos, pues eso genera sentimientos inadecuados para ese tipo de sociedad. En ese mundo todo está calculado técnicamente y los sentimientos son considerados una amenaza. Su proceso educativo se basa en la programación genética y la *hipnopedía*: desde que nacen en la fábrica, a los niños se les habitúa a escuchar durante el sueño frases repetidas una y otra vez que modelan sus actitudes y motivaciones para adecuarlos y hacerlos funcionales en esa sociedad pretendidamente perfecta. Cada quien acepta con gusto y sin protestar el rango social y el tipo de actividades para el que ha sido destinado desde su origen (Huxley, 1932/2007).

Huxley, como Chaplin en *Tiempos modernos*, Kafka en *El proceso* y Orwell en *1984*, advirtieron desde la primera mitad del Siglo XX las

tendencias e implicaciones sociales, políticas y psicológicas de la fascinación tecnológica. Los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el Siglo XXI acercan progresivamente la vida social de todos los países hacia esas imágenes literarias. Antes de usar la *hipnopedia* señalada por Huxley, pero en el mismo sentido, ahora se pretende inculcar en todo el mundo la *educación por competencias*.

Así como las definiciones de *calidad* suelen ser de *mala calidad*, resulta que muchos de los que proponen y defienden la *educación por competencias* no tienen entre sus *competencias* la de elaborar definiciones claras y propuestas científicas rigurosas. Por eso, uno de los autores más citados en el tema, Guy Le Boterf (1995), señala que:

“El concepto de competencia actual posee un atractivo singular: la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo, de manera que más que un concepto operativo es un concepto en vías de fabricación” (citado en Tejada Fernández, 1999).

Quienes han abrazado con entusiasmo la noción de *competencia* reconocen claramente su preocupación por el vínculo escuela-empresa. Están obviamente en contra de la formación verbalista que históricamente ha caracterizado a la escuela y les parece grandioso poner énfasis en el *saber hacer* que permita a los egresados acceder a puestos laborales y contribuir a la productividad y a la riqueza material personal, de su empresa, de su provincia, de su país y del mundo. Además, se esfuerzan por distinguir entre habilidades, aptitudes y *competencias*, poniendo énfasis en el carácter holístico de estas últimas, dado que involucran psicomotricidad, pensamiento y actitudes (Estrada Cea, 2005).

A pesar del conflicto que enfrentan los autores para definir la noción de *competencias*, no es difícil constatar que en realidad han integrado en un solo concepto las diferentes acepciones del diccionario: “disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa”; “oposición o rivalidad entre dos o más sujetos que aspiran a obtener la misma cosa”; “incumbencia”; “aptitud, idoneidad”; “atribución

legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto”. La *formación por competencias* o la selección de personal, bajo este criterio, está dirigida a valorar *de qué puede encargarse una persona dentro de una organización para ser funcional*, comparando su nivel con el de otros rivales. Cada *competencia* significa un *saber hacer*, ser responsable completo de que algo funcione adecuadamente sin estar supeditado a órdenes o vigilancia. No hay que olvidar que el concepto también está vinculado inmediatamente a *competitividad* en el sentido de rivalidad por ser mejor o, muchas veces, por no ser peor.

La *formación por competencias* encaja plenamente en la idea del *mundo feliz* de Huxley. Programar el funcionamiento de los individuos a través de la educación y la selección es la gran aspiración de los amantes del orden, la sistematización, la tecnología y la industria. La noción de *competencias*, según ellos, puede aplicarse a la vida cívica, a la sexualidad y hasta al arte. Imaginemos –no sin dificultad– las que se requieren para crear música, poesía, literatura, etc. Es claro que a quienes defienden esa propuesta educativa no les gusta el pensamiento divergente, el cuestionamiento, el que alguien se aleje o pretenda funciones distintas a aquellas para las que ha sido programado, formado, seleccionado. Irónicamente, cuando alguien asume y desarrolla la *competencia* de pensar por sí mismo y cuestiona la *formación por competencias*, altera el funcionamiento mecánico que pretende implantarse en todos los aspectos de la vida social.

La educación con este enfoque supone la fabricación de *robots humanos* a los que se les delegan ciertas funciones para las que han sido preparados: *saben hacer*. Se trata de una educación para el *empleo*, es decir, para *ser empleados* (para ser usados), y no para ser creadores, organizadores, generadores o transformadores de la vida social.

Por eso, frente al concepto de educación por competencias, la Teoría de la Praxis propone el concepto de *educación por cooperanzas*, que es su antípoda, su antónimo. Veamos el siguiente cuadro comparativo de sus diferencias:

Competencias	Cooperanzas
<p>Las <i>competencias</i> son estándares que pretenden homogeneizar capacidades de saber hacer.</p>	<p>Las <i>cooperanzas</i> son originales y rebasan lo logrado a través de <i>cooperanzas</i> anteriores.</p>
<p>Un ejemplo de <i>competencia</i> es <i>saber escribir</i> o <i>comprender la lectura</i>.</p>	<p>Una <i>cooperanza</i> recíproca sería <i>haber escrito algo relevante para alguien específico y en una circunstancia concreta, o haber usado cierta información leída para proyectar algo novedoso y darle realidad</i>.</p>
<p>Las <i>competencias</i> no tienen destinatario, son capacidades abstractas en espera de un cliente (empleador) que las use en algún momento del futuro.</p>	<p>Las <i>cooperanzas</i> se dirigen a determinadas personas, grupos o comunidades, y no esperan ser empleadas, sino valorar sus efectos sociales.</p>
<p>Las <i>competencias</i> promueven la rivalidad y el egoísmo.</p>	<p>Las <i>cooperanzas</i> llevan implícito el afecto, el trabajo en equipo, la organización y el compromiso con los otros.</p>
<p>Quienes valoran a una persona por <i>competencias</i> le preguntan: “¿qué sabes hacer?, ¿qué resultados puedo esperar de tus acciones?”</p>	<p>Quienes valoran sus <i>cooperanzas</i> preguntan: “¿qué has hecho?, ¿qué resultados se han derivado de tus acciones?”</p>
<p>La <i>formación por competencias</i> prepara para el futuro; el presente, la vida escolar, es sólo un medio. El pasado, la historia, ya no importa, se reduce a una curiosidad.</p>	<p>La <i>formación por cooperanzas</i>, en cambio, organiza a individuos y grupos para actuar sobre el presente y con ello forjar el futuro. Revisar el pasado es necesario para dirigir acciones actuales que transformen escenarios sociales en determinada dirección histórica.</p>

Un concepto alternativo de calidad educativa

Más allá de las grandes limitaciones que atribuimos a quienes han venido hablando de *calidad educativa y competencias*, no podemos simplemente cuestionar esa paradoja sin ocuparnos de construir *un enfoque alternativo de la calidad educativa* que efectivamente contribuya a mejorar sus niveles, como es evidente que hace falta en las instituciones escolares, desde las de educación inicial hasta las de doctorado, incluyendo a las que son relativamente mejores o *no tan peores*. No es casual, sino causal, que en México más de 95% de los niños que ingresan a primaria deje truncos los estudios en alguna de las etapas escolares, cuyos múltiples obstáculos y absurdos les es imposible superar; y que aun la mayoría de quienes terminan licenciatura, maestría o doctorado, muestre marcadas limitaciones en su desempeño profesional y social.

Una de las investigadoras que se ha ocupado con mayor rigor del tema de la calidad escolar y educativa es Sylvia Schmelkes, aun cuando su enfoque teórico-pedagógico resulta limitado pues se basa en el concepto industrial de *calidad total* y lo encuadra en la lamentable mirada educativa de los gobiernos de la OCDE que, como ya expresamos, pretenden conducir a todos los habitantes del planeta hacia el absurdo *mundo feliz* cuestionado por Huxley (1932/2007).

Schmelkes (1997) participó en un proyecto internacional de evaluación de la calidad de escuelas primarias valorando diferentes factores en seis tipos de regiones mexicanas. La mayoría de los resultados de esa investigación son cosas muy conocidas desde mucho antes o resultan obvias:

El gasto por alumno se correlaciona sistemáticamente con los resultados del aprendizaje. Las desigualdades entre la zona urbana de clase media y el resto de las regiones son muy grandes. Existen dos realidades educativas enteramente distintas: la de la zona urbana de clase media y la del resto de las regiones (rural marginada, rural desarrollada, indígena y urbana marginada). La nutrición y salud de la familia y los niños señala la presencia de problemas muy severos. Los directores casi nunca visitan las aulas. La supervisión en las escuelas es muy débil, prácticamente inexistente. En todas las regiones los padres de familia

participan constantemente en actividades de mantenimiento de las escuelas. Las comunidades más pobres son las que contribuyen más al funcionamiento de sus escuelas (Schmelkes, 1997).

La capacitación de docentes es muy escasa, no están capacitados adecuadamente en prácticas efectivas de enseñanza. Están solos en su labor docente. No reciben apoyo pedagógico del director y menos del supervisor. El modelo de enseñanza predominante está centrado en el maestro, orientado al grupo como un todo. Pocos maestros estimulan la participación de sus alumnos. No saben cómo manejar problemas especiales de aprendizaje. El trabajo grupal con los educandos prácticamente no existe. El aprovechamiento de los recursos comunitarios como material de aprendizaje nunca está presente en el salón de clases. Las experiencias de aprendizaje son monótonas y consisten fundamentalmente en leer un texto, copiar en el cuaderno o realizar ejercicios dictados por el maestro o escritos en el pizarrón. Los profesores no le dan importancia a los procesos de razonamiento, solución de problemas y aplicación del conocimiento a la vida cotidiana (Schmelkes, 1997).

Los resultados del aprendizaje relevante son alarmantemente bajos. Es necesario que el funcionamiento de las escuelas sea más flexible para adaptarse a las condiciones regionales. Es urgente una aproximación diferente a la toma de decisiones en materia de educación primaria en México. Se requieren políticas educativas que combinen un mayor apoyo a cada escuela y a su personal, con más autonomía en la toma de decisiones (Schmelkes, 1997).

En 2013, Sylvia Schmelkes fue nombrada Presidente del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), el cual en 2014 realizó una muy poco difundida convocatoria para integrar un Consejo Consultivo, por lo que solamente se inscribieron los grupos más allegados a las políticas oficiales, particularmente el grupo *Mexicanos Primero*, filial de *Televisa*, la empresa monopólica de la televisión mexicana, responsable de la destrucción cultural padecida en el país durante la segunda mitad del Siglo XX y lo que va del XXI.

En su obra, Schmelkes concentra su enfoque sobre la *calidad educativa* en el logro de los *aprendizajes relevantes*, de habilidades más

que de conocimientos. *Saber hacer*, como ha dicho Jacques Delors (1997). No obstante que habla de la necesidad de flexibilidad, creatividad, diversidad y autonomía de docentes y alumnos, parece estar de acuerdo en que la *calidad educativa* sea valorada a través de que se demuestre el dominio de determinadas habilidades o *competencias* en los alumnos, implícitamente iguales o con un alto grado de homogeneidad nacional, regional o local.

Siguiendo a Ulloa *et al.* (1989), Schmelkes (1997) asume que “la calidad de la educación básica debe entenderse como un complejo que implica relevancia, equidad, eficacia y eficiencia”. Para ella, “la calidad de la educación debe definirse en función de resultados y rendimiento académico”, pero advierte que “no se puede medir adecuadamente la calidad escolar... si no se toman en cuenta los factores extraescolares”. Concluye que “calidad de la educación primaria, individual y de cada escuela, (es) el logro del aprendizaje relevante para la vida” (pp. 25-26). Influida por la noción de moda de las *competencias*, la autora señala que el *aprendizaje relevante* se refiere a habilidades para comprender la lengua escrita y expresarse por escrito, razonar para resolver problemas, analizar, evaluar opciones y allegarse información. “Lo anterior –agrega– implica un énfasis en las habilidades más que en los conocimientos” (p. 26).

No obstante, esta autora, tampoco toma en cuenta la semántica del concepto de calidad que nos ofrece la primera acepción del diccionario, según la cual *calidad* es la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” (Real Academia Española, 2001). En su definición de *aprendizaje relevante*, Schmelkes se olvida de que hay grados o niveles de cada uno de los elementos que menciona, pues es obvio que muchos (si no es que todos) de los egresados de primaria tendrían algún grado –por mínimo que éste sea– de comprensión de la lengua escrita, capacidad para resolver problemas, etc.; tendrían, en suma, algún nivel de esas habilidades y otras que ella no considera: manejar relaciones sociales, trabajar en equipo, uso de instrumentos y aplicación de técnicas, etc. Schmelkes no define los criterios o estándares de lo que significan los *niveles de calidad* en el *aprendizaje relevante*.

El concepto de *calidad* (y por ende el de *calidad educativa*), de acuerdo con la definición del diccionario, nos lleva a preguntarnos qué es lo que permite juzgar el valor de una cosa, un producto, un servicio, una escuela, un sistema educativo. Hemos visto que esto no depende del grado de satisfacción del cliente, pues puede haber clientes satisfechos con productos y servicios de baja calidad, particularmente si no conocen otros mejores. ¿Qué significa *tener más valor*? ¿En qué consiste que algo sea *valioso, bueno o mejor*? Es allí donde se atorán los autores típicos de la calidad, pues para enfrentar esta pregunta se requiere pensar con mente abierta y tener cierta formación filosófica (a la que –por cierto– rehúyen), entender la variedad de posibles puntos de vista.

Para *ser valioso o mejor* no basta con la tesis darwiniana de la sobrevivencia de los *más aptos* como mecanismo de la selección natural para la evolución de las especies. Es evidente que muchos sobreviven y son *aptos* para ello, pero eso no los hace *mejores* que otros que también sobreviven. ¿En qué consiste que algo sea *mejor*? ¿Qué significa que una institución educativa sea *mejor* que otra?

Ya hemos visto que eso no depende de la *satisfacción del cliente* ni del *compromiso con la mejora continua*, ni de *cero defectos* respecto de un estándar establecido. La *mejor* respuesta a esas preguntas la encontramos en Nietzsche (1887/1985):

“¿Qué es bueno? Todo lo que eleva el sentimiento de poder, la voluntad de poder, el poder mismo en el hombre.

“¿Qué es malo? Todo lo que procede de la debilidad [o favorece la debilidad (MEM)].

“¿Qué es felicidad? El sentimiento de que el poder crece, de que una resistencia queda superada” (p. 22).

Siguiendo a Nietzsche, la Teoría de la Praxis llama *pseudocultura* a todo lo que debilita u obstruye las posibilidades de expansión del poder individual y colectivo de los seres humanos. En contrapartida, considera que la *cultura auténtica* se caracteriza por ampliar continuamente la fortaleza individual y colectiva. Por tanto, *una mejor escuela es aquella que eleva el sentimiento de poder, la voluntad de poder y el poder mismo*

de alumnos y docentes; individual y colectivo. Una escuela es de menor calidad en tanto debilita u obstruye la realización de las posibilidades de sus estudiantes o pretende encasillarlos en moldes preestablecidos, en cárceles curriculares o listados de competencias individualistas. En las escuelas actuales coexisten e interactúan la *pseudocultura* y la *cultura*, pero históricamente ha sido cada vez más predominante la primera, lo que explica el deterioro de la vida escolar y social. Se requiere ahora desarrollar la *calidad de las escuelas* logrando que prevalezca la *cultura* por encima de la *pseudocultura*.

La *cultura* y la *pseudocultura* también están integradas por los productos y servicios que se generan en una comunidad determinada, entre ellos los escolares o educativos. Aquellos que sean de mayor calidad serán los que más contribuyan a la *cultura*, al crecimiento del poder personal y colectivo de los seres humanos, mientras que los de menor calidad estarán más orientados hacia la *pseudocultura*. Podría trazarse un *continuum* entre *cultura* y *pseudocultura*, las cuales pueden aparecer combinadas en diversas proporciones en un mismo producto, servicio o institución educativa.

Decir que algo tiene *más calidad* significa que contribuye más que otras cosas *al sentimiento de poder, a la voluntad de poder y al poder mismo de los seres humanos*, como dice Nietzsche. Para la Teoría de la Praxis, las variables que al incrementar su magnitud en un producto o servicio aumentan la calidad del mismo son las siguientes:

1. *Calidez*. Grado en el que un producto o servicio genera una sensación de comprensión y empatía entre dos o más seres humanos.
2. *Potenciación*. Grado en que un producto o servicio ofrece posibilidades adicionales a las que una o más personas están habituadas con productos similares.
3. *Eficacia*. Un producto o servicio es más eficaz conforme brinde los resultados previstos explícitamente, en tiempo y forma y, por tanto, sea realmente útil para lo que pretenden tanto el productor como el usuario.

4. *Eficiencia*. Cercano al concepto de eficacia, la eficiencia significa contar y aprovechar elementos y procedimientos para lograr un efecto previsto. Dice Killian (2004; p. 139) que “es la relación existente entre el vector insumos y el vector productos, durante el subproceso estructurado de conversión de insumos en productos”. La eficiencia se refiere al grado en que se aprovechan y se acoplan todos los recursos disponibles (espacio, tiempo, materiales, tecnologías, financiamientos, esfuerzos humanos) para generar con eficacia un producto o servicio.
5. *Organicidad*. Condición en que un producto o servicio tiene armonía y consonancia con otros productos o servicios que integra para sí y/o a los cuales se incorpora para generar una potencia mayor de cada uno y del conjunto.
6. *Sistematicidad*. Grado en que un producto o servicio se basa en un conjunto de principios y tiene previstos una serie de procedimientos o actividades para lograr un resultado esperado.
7. *Precisión o exactitud*. Capacidad para lograr características rigurosas y puntuales que brinden confianza en el funcionamiento y en el acoplamiento con otros productos o servicios relacionados.
8. *Durabilidad*. Cantidad de tiempo en que un producto o servicio puede continuar cumpliendo cabalmente con las funciones para las que ha sido diseñado.
9. *Consistencia*. Grado de coherencia entre las partes y la imagen general que se ofrece a primera vista. Se habla de mayor consistencia cuando se verifica que el servicio o producto mantiene su funcionalidad en circunstancias más diversas.
10. *Flexibilidad*. La capacidad con que un servicio o producto modifica algunos de sus rasgos manteniendo su funcionalidad a pesar de obstáculos y otras adversidades.
11. *Versatilidad*. Nivel en que un producto o servicio puede ofrecer más funciones de interés con variaciones fáciles de realizar para los usuarios.
12. *Seguridad*. Grado en que un producto o servicio puede utilizarse sin que amenace o afecte la integridad de los usuarios y, en su caso, haga manifiestas las indicaciones de posibles riesgos y cuente con

- los elementos necesarios para prever y disminuir afectaciones posibles.
13. *Originalidad*. Características novedosas que hacen a un servicio o producto distinguirse positivamente de otros que tengan fines son similares.
 14. *Accesibilidad*. Grado en que un producto o servicio puede ser utilizado con mayor facilidad por más personas, sin menoscabo de su nivel de funcionalidad.
 15. *Comodidad*. Cualidad con que un producto o servicio puede cumplir sus funciones ofreciendo además agrado, descanso, tranquilidad y relajación a sus usuarios.
 16. *Agradabilidad estética*. Grado en que un servicio o producto tiene características que despiertan mayor placer en uno o más de los nueve sentidos [vista, oído, tacto, gusto, olfato, sentido kinestésico (movimiento), sentido cenestésico (posición corporal), sentido orgánico (sensaciones internas) e imaginación].
 17. *Sanidad*. Cualidad con que un producto o servicio promueve la fluidez y agilidad del funcionamiento fisiológico y la sensación de satisfacción en los usuarios.
 18. *Cuidado ambiental*. Grado en que un producto o servicio contribuye al funcionamiento armónico y al desarrollo de los sistemas ambientales específicos, locales, regionales, nacionales y mundiales.

Es interesante aplicar cada una y el conjunto de estas categorías al servicio escolar como un todo y a cada uno de sus componentes: docentes, programas educativos, evaluación del aprendizaje, gestión escolar, infraestructura, materiales educativos, nutrición y salud de alumnos y docentes, contexto escolar, vínculo escuela-comunidad (ver cuadro).

Desde este punto de vista, una escuela tendrá más *calidad* en la medida en que su organización esté dirigida a detectar, impulsar, desarrollar y articular las aptitudes e intereses individuales y colectivos de sus estudiantes y docentes para hacer crecer progresivamente su *poder* de incidencia intencional sobre la vida social. En reciprocidad, tendrá menor calidad aquella que ignore u obstruya la potencialidad de los educandos para participar creadoramente en la vida de la comunidad institucional, local, regional, nacional y mundial.

Por tanto, para desarrollar la *calidad educativa*, las escuelas deben poner como eje del proceso el *aprendizaje creador*, productor, y no el entrenamiento y evaluación de competencias abstractas o el *aprendizaje significativo* en los términos de Ausubel (1976). Cada generación escolar debiera revisar los productos de las generaciones anteriores para producir algo *mejor*.

Elevar la calidad educativa requiere cambios también en el paradigma de la docencia. Los profesores deben renunciar a ser los vigilantes de que los alumnos cumplan normas y tareas, para convertirse en propulsores de proyectos sociales que les permitan convocar flexiblemente a sus educandos, integrando lo que surja de ellos. Debieran destacar por su capacidad para preguntar, escuchar y comprender los puntos de vista y los intereses de sus alumnos. Los mejores serán aquellos capaces de superar prejuicios y todo dogmatismo, poseedores de un compromiso emocional con la comunidad por ser conocedores de sus historias, vivencias y anhelos.

Como parte del proyecto para superar los niveles de calidad educativa, se requiere cambiar la evaluación individualizada y por exámenes para desarrollar evaluaciones de los productos generados con base en retroalimentaciones plurales y colectivas que contribuyan a que en la siguiente etapa éstos sean *mejores*.

En ese sentido, por ejemplo, aprender a escribir debe distinguirse de las prácticas de *tomar dictado* o *copiar* un texto para convertirse en la capacidad de *poder* expresar por escrito intereses personales relacionados con otra u otras personas reales, esperando un efecto natural del mensaje enviado. De acuerdo con sus intereses, los niños aprenderán a escribir enviando mensajes a sus compañeros, a sus

maestros, a los directivos escolares, a sus familiares, a sus vecinos, a personas (niños o adultos) de otras comunidades, a individuos con responsabilidades determinadas (policías, bomberos, diputados, “gobernantes”, etc.), a personas representativas de instituciones y países, a la comunidad internacional y, por qué no, a la humanidad toda. Todo esto, según los alcances cada vez mayores que se vayan configurando en combinación con sus compañeros y el docente.

De la misma manera deben pensarse todas las actividades escolares. Que nunca más haya una actividad dirigida solamente a darle satisfacción al docente o a aprobar un examen, a lograr una capacidad abstracta que no haga sentido propio para el educando. Los exámenes, guías, tutoriales, simulacros, fichas de trabajo o entrenamientos deben ser medios supeditados a proyectos personales y/o colectivos; sólo un guion, un material o una habituación necesaria para preparar una acción social de próxima realización.

Las escuelas deben transformarse en *comunidades de creadores* con creciente proyección y, por tanto, involucramiento social. En lugar de separar a los estudiantes del mundo real como pretexto para prepararlos para el futuro, deben propiciar su participación inmediata en la vida cultural, económica y política con una perspectiva cada vez más integral. Esa es la vía para generar amor y comprensión hacia los demás como base efectiva del actuar ético, cívico y solidario. Estudiantes, docentes y directivos escolares mostrarán con orgullo sus acciones y resultados; unos a otros se retroalimentarán y serán ejemplos mutuos para abrir posibilidades y combinaciones múltiples.

Lo anterior requiere profesores y programas educativos que propicien la creación diversa y la organización colectiva articulando atributos de los diferentes educandos. Debe erradicarse la tendencia a la homogeneidad, salvo en los momentos introductorios, para aprovechar la diversidad organizada, articulada, que hace crecer el poder personal y el poder grupal. Es necesario que los docentes participen como alumnos en cursos de capacitación con este enfoque creador, articulador, organizador, y que sobre la marcha vayan desarrollando sus propias capacidades receptivas y organizadoras de los grupos que les toque conducir.

Esta propuesta es producto de muchas experiencias en las que se han puesto a prueba estas posibilidades y se han valorado sus resultados. En síntesis, proponemos las siguientes dimensiones para valorar la calidad de una escuela (mencionamos únicamente algunos de los indicadores más importantes):

1. *Calidad docente*. Un docente contribuye a elevar la calidad escolar si:

Tiene un proyecto personal o colectivo para contribuir a mejorar la vida social.

Ofrece flexibilidad y variedad para organizar al grupo.

Escucha con actitud receptiva.

Valora las aportaciones de los educandos, sean o no acordes con su enfoque.

Cuida que sus alumnos tengan una sensación de éxito.

Cuenta con una trayectoria profesional y gusta de la lectura científica y literaria.

Ha acumulado experiencias culturales diversas.

Mantiene interés en la expresión artística.

Busca generar productos interesantes a través de la actividad escolar.

Muestra iniciativa para participar con otros docentes en el análisis y superación de las prácticas educativas.

Ha redactado documentos con ideas propias.

2. *Calidad de los programas educativos o campos de posibilidades educativas*. Un programa educativo beneficia a la calidad escolar cuando:

Esté conformado por un menú de posibilidades de aprendizaje creador que integre los productos de generaciones anteriores.

Tenga objetivos explícitos, bien redactados, orientados a que los estudiantes generen productos socialmente relevantes.

Proponga actividades de carácter colectivo e individual cuya secuencia, duración y acoplamiento permitan propiciar la mayor incidencia social de estudiantes y maestros.

Ofrezca actividades múltiples e interesantes que los alumnos y docentes puedan elegir para los fines sociales que se propongan dentro del esquema temático que los reúne institucionalmente.

3. *Calidad en la evaluación del aprendizaje.* Es mayor la calidad de un sistema de evaluación del aprendizaje si tiene como base la valoración y retroalimentación colectiva y plural sobre productos y resultados alcanzados por un alumno o un colectivo estudiantil. Es menor la calidad del sistema de evaluación conforme más se basa en exámenes académicos estandarizados a partir de objetivos individuales que no se traducen en incidencia social.
4. *Calidad en la gestión escolar.* Los directivos de una escuela favorecen la calidad de la enseñanza en la medida en que se anticipen a proponer y diseñar alternativas para mejorar la articulación de las aportaciones de docentes y alumnos, y en el grado en que valoren, incentiven y ofrezcan canales para su participación organizada. También contribuyen a elevar la calidad escolar los directivos que se ocupen continuamente de mejorar la infraestructura y los recursos al alcance de docentes y alumnos.
5. *Calidad en la infraestructura escolar.* La infraestructura de la escuela contribuye a superar los niveles de calidad educativa si:

Tiene espacio, iluminación y ventilación suficientes para las actividades de aprendizaje.

Facilita diferentes formas de organización en las aulas.

El mobiliario es cómodo.

Cuenta con biblioteca, auditorio(s) y comedor cómodos y agradables.

Ofrece espacios de recreación y deportes accesibles, funcionales y suficientes para la cantidad de estudiantes y docentes existente.

Facilita el acceso a tecnologías informáticas de alta calidad.

Cuenta con laboratorios y equipos actualizados y suficientes.

Tiene baños aseados y suficientes.

El ornato escolar incluye suficientes plantas y obras de arte clásicas y contemporáneas.

6. *Calidad de los recursos educativos.* Una escuela es de mejor calidad educativa si cuenta con:

Catálogo amplio, tecnológicamente sistematizado y didáctico de libros, películas, música y revistas clásicas y actuales disponibles en número suficiente.

Banco amplio de materiales didácticos que abarquen los diversos temas previstos en los programas educativos e incorpore aquellos que vayan produciendo los estudiantes y maestros (diapositivas, maquetas, simuladores, esquemas, fichas de trabajo clasificadas por tema, etcétera).

Equipo funcional para proyección multimedia en las aulas.

7. *Calidad de la nutrición y salud de estudiantes y docentes.* El cuidado de la nutrición y la salud de alumnos y profesores contribuye a la calidad educativa, por lo que es necesario que la escuela:

Proporcione información, orientación y cuente con procedimientos para verificar la adecuada nutrición de estudiantes y docentes.

Propicie el acceso de la comunidad escolar a comestibles y bebidas sanas dentro de la institución.

8. *Calidad del entorno escolar.* Las características culturales y ambientales del área circundante a la escuela en la cual se desenvuelven educandos y educadores, según el nivel escolar, afecta para bien o para mal a la experiencia pedagógica generada por la escuela. Será mayor la calidad educativa de un centro escolar si al alcance cotidiano de alumnos y maestros existen museos, librerías, bibliotecas, teatros, cines, deportivos, parques, centros recreativos, centros de Internet, zoológicos, cafeterías, otras instituciones educativas, mercados, centros comerciales, instituciones políticas, clínicas de salud, organizaciones sociales y empresariales, etc. En contraparte, disminuirá la calidad educativa de la escuela si docentes y estudiantes perciben con más frecuencia en su vida cotidiana: basureros al aire libre, zonas insalubres, emisiones tóxicas, áreas desérticas o semidesérticas, calles solitarias, prostitución en vía pública, alcoholismo o drogadicción callejera, contaminación del aire, ruido continuo y/o excesivo, carencia de servicios públicos (desde drenaje hasta sistemas de comunicación inalámbrica), etcétera.
9. *Calidad del vínculo escuela-comunidad.* El tipo de relaciones entra la escuela y las comunidades circundantes también es un indicador de la calidad educativa. Ésta es mayor en la medida en que:

Estudiantes y docentes dirijan una mayor proporción de sus actividades hacia objetivos relacionados con las comunidades escolar, circunvecina, municipal o delegacional, estatal, nacional o internacional.

Más sectores de la comunidad participen en actividades relacionadas con el colegio y/o soliciten servicios a la escuela.

Entre más se logren escalas altas en los nueve aspectos anteriores a través de los indicadores mencionados, mayor será la *calidad* de una institución escolar. Desde luego, es evidente que el docente y los programas educativos constituyen el núcleo de los niveles de calidad escolar, pero la infraestructura o el contexto escolar pueden fortalecer o disminuir la

eficacia del diseño educativo y la capacidad de los maestros. De la misma manera, si los indicadores fueran altos en los factores 3 a 7, poca calidad educativa se lograría si no se contara con docentes y programas o *campos de posibilidades educativas* de alto nivel.

Con base en lo anterior, con la participación de expertos que compartan conceptos como los aquí propuestos, puede generarse un paquete instrumental operativo para evaluar, retroalimentar e impulsar el mejoramiento de la calidad en las diferentes escuelas.

Capítulo 8

El seminario de filosofía y educación

Como miembro del claustro académico de tutores del Doctorado en pedagogía de la UNAM Aragón, se me solicitó impartir el seminario de *Filosofía y educación* durante la primavera de 2003. Acepté la propuesta y lo llevé a cabo aplicando conceptos pedagógicos y propuestas didácticas que forman parte de la Teoría de la praxis, como alternativa a las teorías psicológicas más conocidas. Esta forma de trabajo educativo la diseñé en 1984 y después la he venido aplicando en mis cursos con estudiantes de la licenciatura en psicología de la UNAM Iztacala.

Se inscribieron 10 doctorandos con ideas e intereses diversos dentro del ámbito pedagógico. En la primera sesión comentamos el programa del seminario. El objetivo propuesto fue el siguiente:

“Analizar críticamente la manera en que diferentes autores han concebido a la educación, así como las implicaciones que el pensamiento de algunos filósofos tiene en torno a posibles diseños de procesos educativos en México durante el Siglo XXI”.

Qué es analizar críticamente

Análisis significa descomponer o separar y clasificar, con diversos criterios, lo que puede advertirse como partes de un todo integrado. Y la crítica –se dijo– paradójicamente no significa lo que comúnmente se entiende por *criticar a alguien*, señalando sus defectos. *Crítica* es una palabra derivada de *crisis*, concepto que mucha gente sabe que significa un estado o situación transitoria en la cual se define el rumbo que tomará una secuencia fenoménica, como lo ilustra una ruta *crítica*.

Como fue planteado por Kant con su trilogía de *críticas* (*Crítica de la razón pura*, *Crítica de la razón práctica* y *Crítica del juicio*), hacer una crítica significa realizar un juicio, o más bien un enjuiciamiento, exhaustivo de un objeto determinado, señalando características, relaciones y derivaciones, límites y posibilidades. Una buena crítica, por tanto, no puede ser parcial y debe ir a los componentes esenciales del objeto hasta comprenderlo y analizarlo a cabalidad.

Por eso Kosik (1969) –en contraposición al marxismo dogmático– señalaba que *criticar a un autor* no significa oponerse a sus conceptos o simplemente buscar y mostrar sus equívocos, sino reconocer sus aportaciones tanto como sus posibles errores, ubicarlos en su contexto social, filosófico y científico, intentar sinceramente comprender su perspectiva y, por tanto, necesariamente proponer sendas para superarlo.

Como lo reiteramos durante el seminario: ninguno de los grandes autores puede considerarse simplemente como *fallido* o *poco inteligente*, pues todos, sin excepción, han descubierto aspectos y propuesto conceptos relevantes para la evolución del conocimiento científico. Pero, al mismo tiempo, ninguno de ellos debiera ser tomado dogmáticamente, pues todo enfoque es superable con la perspectiva que dan las siempre cambiantes circunstancias que incluyen, por supuesto, la existencia de las obras científicas o filosóficas de las cuales alguna se pretende *criticar*.

No podemos, aunque quisiéramos, simplemente repetir lo dicho por un determinado autor, como no podemos leer el mismo libro dos veces. Al cambiar el contexto cambia el significado del objeto. Por eso quien pretende repetir en realidad deforma, siempre interpreta, como lo ha enseñado –entre otros– Gadamer. A eso se refería Marx (1972) cuando redactó la *Tesis XI sobre Feuerbach*, cuya paráfrasis diría: basta de intentar copiar el mundo, asumamos nuestra ineludible función de transformarlo. Al interpretar propositivamente, críticamente, se transforma el objeto que se estudia, se le da una nueva realidad; cuando simplemente se pretende copiarlo, el objeto también se transforma pero el propósito queda solamente implícito, oculto, dominante para otros.

En el seminario se planteó la idea de no repetir lo que decían los pensadores sobre la educación, sino que los participantes expresaran, con rigurosidad analítica, sus propios puntos de vista sobre lo que decían dichos autores.

Con algunos de mis amigos filósofos hemos comentado que muchos de los que han estudiado filosofía se han formado como *filofilósofos* o como *maestros de filosofía* (en el sentido tradicional de maestro como *transmisor de conocimientos*), porque se limitan a la exégesis escolástica de los planteamientos de uno u otro gran autor, sin atreverse a hacer *propiamente filosofía*, lo cual en Hegel significa *pensar sobre lo pensado*, y en Heidegger *pensar lo no pensado*, mientras que para Marx ya hemos dicho que consiste en *transformar el mundo*. Para la Teoría de la Praxis, estas tres frases definitorias de lo que es la filosofía se implican mutuamente y son indisolubles, pues como el propio Heidegger (1947/1981) en la *Carta sobre el humanismo* señala:

“El pensar no se vuelve acción porque de él se derive un efecto o porque sea empleado. El pensar obra en cuanto piensa”.

Qué significa pensar

De acuerdo con Heidegger (1947/1981): pensar es *producir, consumir, realizar algo en la plenitud de su esencia*, es decir, transformar propositivamente un objeto determinado en otro o en parte de otro. Asimismo, al *pensar sobre lo pensado*, y sólo entonces, puede surgir *lo no pensado*, el producto.

En ese sentido, el Seminario de Filosofía y Educación se planteó como un proceso *productivo*, valorando el pensar (producir) de los participantes al procesar o transformar su objeto de estudio: lo que otros han pensado sobre la educación. A los participantes les llamó la atención la anécdota de Newton en la cual sus admiradores lo calificaban como un *gigante* al conocer su obra *Principia Mathematica*, a lo que respondió: “Si he logrado ver más lejos, ha sido porque he subido a hombros de gigantes”. Con lo cual señalaba la necesidad y prácticamente obligación ética de todos los científicos de *ver más allá* de donde pudieron ver sus

antecedentes. *Subirse sobre sus hombros* significa juzgarlos epistémicamente, de manera crítica y rigurosa, en el sentido antes señalado.

La otra parte del objetivo propuesto para el seminario se refiere a la posibilidad de generar ideas y propuestas educativas que respondan al contexto mexicano del Siglo XXI, a fin de proponer rumbos para este elemento clave en la evolución económica, cultural y política de este país y de otros con historias y condiciones similares, en especial de América Latina.

Para hacer la crítica de un autor se requiere un *para qué* y un *desde dónde*. Uno de los problemas del *intelectualismo* es su extravío en las marañas conceptuales con su implícito desarraigo de la vida circundante. Su ensimismamiento que conlleva el aferrarse a esquemas que funcionan dentro de un contexto pero no en otro. Por eso, a algunos les gusta el *relativismo*: todo depende de los *lentes* que te pongas, los cuales cambian como las modas de vestir. La *relatividad* es otra cosa: concibe los infinitos ángulos y contextos que le dan significado a cada elemento, pero considera que todos ellos forman parte del proceso. Una situación o un objeto no son distintos según el cristal con que se mire, sino el caleidoscopio cambiante que se produce de todas las miradas diacrónicamente consideradas. Las miradas interactúan y así van puliendo el objeto, lo van transformando; no son miradas aisladas que se asoman por una ventana determinada para contentarse con el ángulo esquemático que les tocó por suerte.

Forma de trabajo

En el seminario se consideró importante procesar los planteamientos de los autores a partir de la situación educativa, social y política del México en que vivimos, pues –como hemos dicho– no se trataría de un ejercicio escolástico, pseudofilosófico, sino de pensar el mundo, aportarle *otras miradas* en el ámbito educativo, tomando como referencia a pensadores de esa temática que se consideraron como los más relevantes para el caso.

Como introducción al seminario, solicité al grupo que comentáramos mi texto *Psicología y praxis educativa*, en el cual hago un repaso crítico de algunos de los autores más influyentes durante el Siglo XX en el campo del pensamiento educativo. Al mismo tiempo, en ese trabajo se expresan algunos de los conceptos educativos de la Teoría de la Praxis. Con esto pretendí tres propósitos convergentes:

- a) Mostrar un abanico básico de los conceptos y autores más relevantes en la temática del seminario; lo que permitiría después tener referencias para seleccionar uno u otro autor para profundizar en su pensamiento.
- b) Exponer ante el grupo la manera de pensar del coordinador del seminario sobre la temática a abordar y sobre varios de los más importantes autores, así como el estilo de respeto crítico llevado a cabo con cada uno.
- c) Ofrecer el contexto teórico para la metodología de trabajo que se proponía, la cual se describe a continuación.

Desde el programa del seminario, ofrecí a los participantes una lista amplia de filósofos de toda la historia, de los cuáles cada quien o en pequeños equipos debió seleccionar uno o dos para profundizar y procesar sus ideas sobre la educación o las implicaciones para ésta del pensamiento ontológico, epistemológico o ético de dicho autor.

A partir de dos sesiones en que se discutió grupalmente sobre la lectura mencionada, los estudiantes eligieron al pensador de la educación que querían trabajar, de acuerdo a sus propios intereses, perspectivas y preocupaciones. De cada autor pude sugerir algunas referencias bibliográficas y cada participante se encargó de recabar otras publicaciones del mismo, o bien de comentaristas sobre su vida y obra.

En lugar de que todos los miembros del seminario revisaran los mismos textos, previamente programados por el docente, en este caso cada uno revisó bibliografía distinta, según el autor que había elegido, y las librerías y bibliotecas a su alcance, incluyendo aquellas lecturas formales que encontraran en Internet. Con esta propuesta se leyeron más de 100 artículos distintos que intervinieron en las discusiones

grupales, pues cada uno de los 10 miembros del grupo se estima que leyó por su cuenta más de 10 artículos o capítulos de libro, a diferencia de los seminarios tradicionales en que todos leen los mismos 15 artículos. La confluencia de perspectivas y enfoques diversos enriquece las posibilidades de la discusión.

El resto del seminario se compuso de dos rondas completas de revisión de los avances de cada estudiante:

En la primera ronda, *de exploración*, se dedicó una sesión por autor seleccionado, en la cual se discutió detalladamente su pensamiento en relación con la educación actual en México. Para ello se solicitó a quien o quienes habían seleccionado a ese autor, trajeran un conjunto de *fichas de trabajo*, de las cuales distribuían copia a todos los demás, asignando entre una y tres fichas al azar para que fueran leídas de inmediato por cada uno de los participantes como base para el diálogo a realizar.

Dichas fichas de trabajo debían realizarse en tamaño *media carta*, con dos componentes esenciales: a) La transcripción textual de segmentos de la obra del autor señalado, o de sus comentaristas, que fueran considerados especialmente relevantes para el tema de la educación en México; y b) El comentario crítico de lo anterior por parte de quien había elaborado la ficha, explicando su relevancia para la educación en México, sus limitaciones, sus vínculos o contraposiciones teóricas con otros autores, etc.

Además, la ficha de trabajo debió considerar varios elementos técnicos: ficha bibliográfica, número consecutivo respecto a un artículo o capítulo de libro revisado, clasificación temática, página del libro donde se había extraído la cita textual, eliminar las frases innecesarias para entender la esencia de la cita textual mediante puntos suspensivos y/o paréntesis, y el nombre de quien elaboró la ficha.

Se recomendó especialmente que los *comentarios* fueran reflexivos o analíticos, evitando la paráfrasis simple del contenido de la cita textual, así como frases sin relevancia.

La idea propuesta fue que por semana cada participante leyera entre uno y dos artículos o capítulos de libro del autor respectivo o referente a él, extrayendo entre 6 y 10 fichas de trabajo de cada lectura.

Al inicio de la sesión, el responsable del mismo distribuía y asignaba las fichas de trabajo entre todo el grupo; se tomaban 5 minutos para leer las dos o tres fichas que tocaban a cada quien. Con base en ello se originaba el diálogo sobre lo señalado en las citas textuales y sobre los comentarios planteados por el autor de la ficha. Por supuesto, la discusión no tenía límites mayores que el tiempo de la sesión y el objetivo acordado para el seminario. Aquello que se había comentado respecto de algunos autores era retomado al analizar a otros, haciendo comparaciones y contrastes; señalando coincidencias, diferencias y complementaciones, para realizar un diálogo entre ellos y con el grupo acerca de las posibilidades de la educación en México.

Como en la primera, con anticipación se definió el calendario de la segunda ronda, en la cual cada participante o equipo entregaría fotocopias de la primera versión de su trabajo a todos los miembros del grupo a fin de que fuera comentado en la siguiente sesión; uno tras otro, con el efecto de que los trabajos sucesivos retomaban las enseñanzas de los comentarios del grupo a los productos anteriores. No resultó casual que hubiera una línea ascendente en la calidad de los trabajos presentados, tanto en su estructura y manejo de la información pertinente, como en la incorporación oportuna del análisis crítico de quienes los elaboraron.

A los miembros del grupo les pareció novedoso que su trabajo *escolar* tuviera destinatarios reales (los demás miembros del grupo), que realmente tuviera trascendencia. Estaban acostumbrados a entregar un trabajo a revisión únicamente del maestro y, a lo sumo, recibir algunos comentarios generales sobre lo que habían escrito.

Al analizar cada uno de los trabajos revisamos todos los aspectos: contenido, estructura, calidad del análisis y conceptos vertidos por quienes los habían elaborado, forma de citar y de enlistar la bibliografía, redacción, ortografía, presentación profesional.

Esta dinámica generó en el grupo un clima de entusiasmo, responsabilidad, cuidado de la calidad y dedicación, así como de respeto y ánimo de contribuir unos al trabajo de los otros y de recibir las contribuciones de los demás, la crítica bien intencionada.

Como parte del proceso vivencial, hablamos de la importancia que tiene el aprender a escribir, aún en el nivel de doctorado. Pues la enseñanza predominante de la lecto-escritura en la actualidad se ha orientado principalmente a la lectura de comprensión, con resultados relativamente magros, mientras que la escritura generalmente se concibe como la capacidad de copiar textos o *tomar dictado*. La lectura representa la parte receptiva de lo que otros han pensado, lo que no deja de ser valioso; pero –como alguna vez dijo Feuerbach– es aún más valioso producir algo *digno de ser leído*. La escritura (no el copiado) representa con mayor claridad la parte activa, afirmativa y creativa de una personalidad.

Constituye una parte fundamental de la dependencia económica, política y cultural de los países latinoamericanos en los países norteamericanos y europeos el hecho de que allá se escriban la mayoría de los textos científicos que acá se leen y se recitan. La escritura propicia la posibilidad de crear y nombrar, y –como bien lo veía Vygotski–, al nombrar se abre el acceso a nuevos aspectos de la realidad que será compartida por aquellos que utilicen el mismo instrumento lingüístico. Si solamente unos son los que nombran y otros sólo recogen esos nombres, se produce una dominación ontológica y epistemológica que está en el fondo de la inequidad socioeconómica de países, clases sociales y personas.

Creación filosófica y producción escrita

Un enfoque educativo alternativo debe poner la prioridad en la escritura, como la capacidad para poder expresar y transmitir con precisión ideas y emociones a través del medio gráfico, lo que indudablemente genera una buena comprensión de la lectura, promueve el razonamiento y la capacidad para incorporar la perspectiva de los receptores a quienes se dirige el escrito, sin contar con la retroalimentación que permite la comunicación oral. Aprender y enseñar a escribir bien, a comunicarse por escrito de manera efectiva, es,

por tanto, uno de los propósitos más importantes que los educadores de todos los niveles pueden plantearse en esta época.

Como en Freinet, en la Teoría de la Praxis se considera que el mejor aprendizaje se logra en la medida en que la acción escolar de los educandos se proyecta hacia destinatarios reales. Los primeros destinatarios de las reflexiones educativas de cada uno de los miembros del seminario fueron los demás participantes. Sin embargo, como parte de esta idea pedagógica se planteó el propósito de elaborar un libro, el cual efectivamente se imprimió, se hicieron presentaciones exitosas en varias instituciones educativas y el tiraje de mil ejemplares se agotó rápidamente, por lo que un año después se realizó una reimpresión. Se cumplió claramente el propósito de que el trabajo en el aula llegara a determinados destinatarios que retroalimentaron el producto.

Los autores elegidos por los miembros del grupo para tomarlos como referencia en las reflexiones educativas fueron tres filósofos clásicos (Rousseau, Marx y Heidegger), dos pedagogos (Freinet y Freire) y dos psicólogos (Vygotski y Bruner). Todos ellos *pensadores de la educación*. Tres personas se interesaron por Vygotski y dos por Freire. Resultó interesante observar la incidencia directa o indirecta del pensamiento de Marx en casi todos los trabajos, pues Freinet, Freire y Vygotski recogen expresamente las tesis de ese filósofo, y Bruner se considera, a su vez influido por Vygotski. En los trabajos sobre Heidegger y Rousseau el análisis incorporó también tesis marxistas.

Esta multirreferencia a Marx no dejó de ser interesante considerando que había dejado de *estar de moda* desde 1989 en que cayó el Muro de Berlín y con él, poco después, la Unión Soviética. Como dijo uno de los alumnos de otro seminario: “En los años sesenta y setenta se veneraba a Marx sin haberlo leído y ahora se le desprecia también sin haberlo leído”. No cabe duda de que es necesario hacer balances críticos de la obra de este filósofo que inundó el pensamiento y la esperanza de muchos millones de personas durante casi todo el Siglo XX. Buena parte de su pensamiento se ha incorporado al lenguaje cotidiano general y sus conceptos centrales siguen teniendo gran fuerza para explicar mucho de lo que ocurre en el mundo del Siglo XXI.

En todos los trabajos realizados como producto del seminario se expresó el interés de los autores por encontrar alternativas educativas que superen las prácticas escolares vigentes en México. Entre los elementos que comparten los trabajos producidos podemos encontrar los siguientes:

1. Inconformidad con la dinámica de la sociedad actual y reivindicación de los procesos educativos para la construcción de un mundo –paradójicamente diría Nietzsche– *más humano*, es decir, más ético, más racional, más afectivo, más equitativo y, por tanto, más libre.
2. Hubo preocupación por la despersonalización y la *deshumanización* que están enfatizando los medios de comunicación masiva y la vorágine tecnológica.
3. Se valoró el compromiso de los educadores con el cambio y la transformación social.
4. Se insistió en el diálogo y se rechazó la imposición en las relaciones de educador y educando en el proceso de transmisión y creación de conocimientos.
5. Se buscó concebir a la educación de manera integral y más amplia que la sola escolarización. La familia y la comunidad se plantearon como parte esencial de la acción educativa.
6. Se propuso incorporar la noción de cultura y de contexto cultural en la realización de los procesos educativos, atendiendo a la diversidad cultural de la sociedad.
7. Se consideró indispensable atender los aspectos emocionales y afectivos del aprendizaje, poniendo énfasis en la capacidad de expresión y apreciación estética.
8. Se vio como algo fundamental vincular la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas con la vida real del mundo en que viven educadores y educandos.
9. Se planteó como alternativa hacer socialmente productivo, creativo y trascendente el trabajo escolar de educadores y educandos.

10. Se señaló la posibilidad de colaboración entre los educandos a través de la organización de comunidades de aprendizaje, en lugar de la enseñanza a aglomeraciones de individuos.
11. Se pensó a la educación como un posible medio para el encuentro consigo mismo, el desarrollo de la libertad y la realización personal de cada uno de los educandos, tanto como de los colectivos escolares.

Las anteriores tendencias coincidentes de los trabajos elaborados por los estudiantes de esa generación del Doctorado en Pedagogía de la FES Aragón no resumen otras importantes aportaciones de cada uno. Después de la revisión minuciosa de los trabajos por parte del grupo, fueron corregidos por sus autores y presentados al coordinador del seminario, quien hizo la última revisión para su publicación. Como siempre, la responsabilidad y el mérito de cada texto correspondieron a sus autores.

Capítulo 9

Psicopedagogía de la educación en línea

La educación es ante todo un proceso de comunicación. A través de la educación se comparten significados, se hace común un sentido, lo que permite coordinar la acción colectiva y también la acción individual. Mediante el lenguaje se codifica y decodifica, se estructura el mundo integrando diversos puntos de vista de la colectividad. Luria hizo notar que los niños *regulan* sus acciones hablando, primero, y luego a través del pensamiento como interiorización del lenguaje oral. Sin embargo, el lenguaje no se reduce a la palabra pues también existe la mímica y –como diría Bruner– incluye lo *enactivo*, lo icónico y lo simbólico.

El surgimiento de técnicas de comunicación ha generado posibilidades educativas nuevas. Más allá del lenguaje interpersonal cotidiano, los seres humanos lograron una organización cada vez más compleja mediante formas de comunicación impersonales; ya sea diferidas o a distancia. La evolución de este proceso abarca las pinturas rupestres, el humo y los tambores, los jeroglifos, la escritura, el correo, la imprenta, el teléfono, la radio, el cine, los discos, la televisión, la fotocopidora, el video, la comunicación satelital, la computadora, el teléfono celular y la Internet, así como sus variantes, combinaciones y aplicaciones. Dichos medios no son incompatibles, algunos se combinan o incorporan a otros.

Cada uno de los medios de comunicación produjo importantes cambios culturales y amplió el vocabulario y los signos comunes en las poblaciones que tuvieron acceso a ellos. Es lógico que el poder de los medios de comunicación electrónica haya generado grandes expectativas educativas. El cine, la radio y la televisión fueron considerados como medios que permitirían elevar rápidamente los

niveles educativos de grandes cantidades de personas. La admiración y fascinación que producen las nuevas tecnologías de comunicación hicieron pensar a muchas personas que la enseñanza con esos medios redundaría efectivamente en un mejor aprendizaje que el que logra la enseñanza presencial. Sin embargo, hemos realizado investigaciones que han demostrado que la relación interpersonal entre profesor y alumnos difícilmente puede ser superada en su eficacia didáctica promedio utilizando medios autoinstruccionales. Dicha fascinación por el poder tecnológico ha motivado que a veces se pretenda realizar teleconferencias aun entre personas que con cierta facilidad podrían reunirse en un auditorio y tener mejores y más ricas posibilidades interactivas.

La educación a distancia vía Internet

El acceso masivo a la comunicación vía Internet ha abierto una infinidad de posibilidades sociales novedosas, desde económicas hasta políticas, culturales y educativas. Al grado que –como lo previera Alvin Toffler (1971)– cada persona puede desde su casa realizar la mayoría de actividades que antes requerían desplazarse a determinados lugares dentro de una ciudad e incluso a otras ciudades, conllevando costos, incomodidades y riesgos personales. Al mismo tiempo, cada persona está más expuesta a multiplicidad de influencias culturales desde diversos lugares del planeta, entrando a una especie de *aldea global* (como sugirieron McLuhan y Powers, 1993) limitada solamente por el babel idiomático, por lo que han ido surgiendo códigos abreviados que permiten comunicarse con agilidad a hablantes de diferentes lenguas. Al respecto, Rocío Amador (1998) hizo las siguientes acotaciones:

“1. En los países desarrollados la tecnología ha promovido la construcción de nuevas formas de relación con la realidad, así como nuevos procesos de aprendizaje y adaptación al cambio.

“2. A los países en desarrollo les falta infraestructura para responder a la innovación tecnológica y no hay recursos para que la generen.

“3. La cultura nacional, supuestamente autónoma, se ve afectada por la transnacionalización de mercados de bienes simbólicos, migraciones masivas y nuevas formas de integración supranacional.

“4. El desarrollo de las telecomunicaciones define la presencia de mercados culturales transnacionales que expresan códigos internacionales de elaboración simbólica.

“5. La presencia de un desarrollo desterritorializado de la cultura plantea preguntas acerca de la identidad y la soberanía nacional.

“6. La polarización de las comunicaciones genera dos efectos: por una parte la generalización de redes de comunicación masiva dedicadas al entretenimiento; por otra, la presencia de circuitos restringidos de información y comunicación destinados a quienes toman decisiones...

“7. Un marcado desequilibrio en la distribución de conocimiento que se observa en el incremento de los efectos sociales de problemas que anteriormente solían tener un carácter local o regional.

“Hoy todo es global e internacional, nada permanece dentro de los límites de un solo país, lo que cambia totalmente la forma de entender y manejar los problemas” (p. 37).

Si bien los países poderosos se caracterizan por ser los generadores de la tecnología, la intensificación del proceso de *mundialización* (iniciado hace muchos siglos) gradualmente está suprimiendo la separación tajante entre países para ir generando una diferencia de clases internacional o planetaria, de tal manera que algunas personas de los países conocidos como *periféricos* están entrando a formar parte de las elites mundiales, mientras que en los países centrales están aumentando los índices de pobreza y marginación. No obstante, está claro que aquellos que se vayan quedando rezagados de los adelantos tecnológicos profundizarán su situación de marginalidad y dependencia, como ocurrió con los analfabetos cuando se expandió la escritura y la lectura.

Es cierto también que la identidad, la soberanía y la cultura nacional de los países periféricos corren el riesgo de ser anuladas

progresivamente por la invasión de las nuevas tecnologías de comunicación. Pero la alternativa no consiste en rechazar los procesos de intercomunicación y las múltiples influencias culturales, sino en promover y propiciar que las diversas culturas nacionales y regionales participen equitativamente en el intercambio cultural y que cada persona, grupo, comunidad o país, tome de los demás lo que le parezca mejor, decida lo que más le convenga en el ámbito que le corresponde y participe activamente en las decisiones internacionales o mundiales.

El problema para las personas, los grupos y los países no es la integración económica y cultural mundial sino la dominación o marginación a la que pueden estar sujetos por parte de quienes concentran la riqueza tecnológica. En 2012, en Estados Unidos 78.1% de habitantes eran usuarios de Internet, mientras que en México el indicador respectivo fue de 36.9%; menor que en Argentina (68%), Colombia (59.9%) Chile (58.6%), Uruguay (56.1%) Brasil (45.5%), Costa Rica (43.7%) y Venezuela (41%). En el extremo inferior se ubican países como Ecuador (27.2%) El Salvador (24.5%), Bolivia (19.6%), Cuba (15.4%) y Honduras (13.1%). En Estados Unidos y Canadá el porcentaje de usuarios de Internet es de 78.6% frente al 48.2% en Sudamérica y el 32.5% en América Central y el Caribe, los cuales están por abajo del promedio mundial de 34.3%. En Haití el indicador es de 11.1%, en Senegal de 7.4% y en Sri Lanka de apenas el 5.5% (Internet World States, 2012).

De acuerdo a Bruner (2000), el desarrollo tecnológico de la comunicación tiene las siguientes implicaciones:

“1. El conocimiento deja de ser lento, escaso y estable. Por el contrario está en permanente expansión y renovación.

“2. El establecimiento escolar deja de ser el canal único mediante el cual las nuevas generaciones entran en contacto con el conocimiento y la información. Hoy existen medios de comunicación y, a su lado, las redes electrónicas y una verdadera red de conocimiento.

“3. La palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes exclusivos de la comunicación educacional.

“4. La escuela ya no puede actuar más como si las competencias que forma, los aprendizajes a que da lugar y el tipo de inteligencia que supone en los alumnos, pudiera limitarse a las expectativas formadas durante la Revolución Industrial. El cambio tecnológico y la apertura hacia la economía global basada en el conocimiento llevan necesariamente a replantearse las competencias y destrezas que las sociedades deben enseñar y aprender.

“5. Las tecnologías tradicionales del proceso educativo están dejando de ser las únicas disponibles para enseñar y aprender. Se trata de cambiar el uso de la palabra del profesor durante varias horas al día, el lápiz y el pizarrón, los textos impresos y el retroproyector.

“6. La educación deja de identificarse exclusivamente con el ámbito del Estado-nación e ingresa en la esfera de la globalización.

“7. La escuela deja de ser una agencia formativa que opera en un medio estable de socialización”.

Actualmente hay efervescencia por explorar y desarrollar proyectos educativos aprovechando las ventajas que brinda la Internet. Muchas instituciones educativas imparten licenciaturas y, sobre todo, posgrados a través de esta vía. Las conferencias mediante la red con fines educativos y culturales son una realidad prácticamente cotidiana. En diversas partes se puede captar la imagen y la voz de grandes personalidades científicas explicando un tema y existe la posibilidad de que el público haga preguntas de manera oral o escrita al conferencista y éste responda de inmediato, como si estuvieran en un mismo auditorio, es decir, se trata de un enorme auditorio virtual.

La robótica –que también tiene interesantes posibilidades educativas– se esfuerza por crear máquinas que sustituyan las capacidades de diversos animales, especialmente, de los humanos, como si se tratara de una consigna: *que todo hagan las máquinas, los humanos nada*. Es decir, se pierde la perspectiva de que los instrumentos son medios que pueden o no utilizarse para ciertos fines y se les adjudica personalidad.

Una de las implicaciones históricas del diseño de instrumentos en su momento asombrosos es que los propios seres humanos se conciban a sí mismos con características análogas. En el Siglo XVII, Descartes construyó un enfoque ontológico y epistemológico imaginándose al cuerpo humano como una máquina hidráulica similar a las que entonces se construían. Y viceversa, desde la prehistoria ha existido la tendencia a otorgarle características humanoides a diferentes fenómenos naturales y artificiales. El *Big Brother* de George Orwell, el *Mundo Feliz* de Huxley y películas como *Inteligencia Artificial*, *Matrix* y *Terminator* reflejan el temor y conciben la posibilidad de que las máquinas y las maquinarias se vuelvan más poderosas que sus creadores y terminen dominando la vida humana. El reto es la tendencia contraria: *humanizar a las máquinas*; ubicar su carácter de medio instrumental útil para proyectos y fines humanos, según la pertinencia y oportunidad que las personas y los colectivos decidan en cada caso.

La revolución científica, industrial, cultural y política conocida como *modernidad* promovió el desarrollo de tendencias mecanicistas en la vida social, especialmente en los ámbitos educativos y laborales. La educación, teórica y práctica, se orientó a la *adquisición* de habilidades o capacidades por parte de los educandos, soslayando los aspectos axiológicos y personales involucrados en la formación de seres humanos. Se multiplicaron las escuelas de todos los niveles, la mayoría de las cuales instituyeron una especie de fábrica de *recursos humanos*, como robots vivos que hicieran *interfaz* con determinadas máquinas. Que los alumnos aprendieran a copiar textos, a recibir dictado, a realizar operaciones aritméticas y cálculos matemáticos, a resolver determinado tipo de problemas mediante acciones estereotipadas, a hacer evaluaciones, planificar y tomar decisiones con base en metodologías y técnicas bien definidas; lo que hoy se conoce como *educación por competencias*.

Hasta la fecha, en general las escuelas no enseñan a pensar, a crear, a innovar, a participar propositivamente en la vida social, como han insistido varios de los más importantes pedagogos. Tener una mayor escolaridad, en la actualidad significa haber aprobado una mayor cantidad de exámenes en los que se demostraron determinadas habilidades cognitivas o prácticas, sin considerar la importancia de la

formación actitudinal y psicosocial de las personas. Mantener este enfoque escolar es uno de los riesgos principales cuando se habla de *educación a distancia*, como lo ha sido desde hace mucho en los conocidos *cursos por correspondencia*, cuya calidad provocó desde siempre escepticismo y desconfianza.

En general, las instituciones que ofrecen enseñanza en línea o a distancia, o bien pretenden que ésta emule lo más posible a la enseñanza presencial, asumiendo que un profesor imparta la clase de manera oral y los alumnos pregunten “levantando la mano” al oprimir con el puntero el icono respectivo (en la plataforma *Blackboard Illuminator*), para después ser evaluados mediante un examen o un trabajo; o, en el otro extremo, confunden la *enseñanza en línea* con la *enseñanza abierta*, poniendo a disposición de los alumnos un conjunto de lecturas, videos y foros para que cada uno los revise o se exprese en el horario que prefiera y en un plazo determinado enviar un trabajo o presentar un examen que será retroalimentado, evaluado y calificado por el docente.

La *enseñanza en línea* tiene virtudes que pueden ser o no complementadas con las cualidades de la *enseñanza presencial*. El reto educativo en el Siglo XXI es poder remontar el enfoque *modernista* de la educación y pugnar por una pedagogía distinta que promueva el sentido de inserción histórica y social de los educandos.

El modelo pedagógico de AMAPSI a Distancia

En 2010 iniciamos el proyecto de *AMAPSI a Distancia* para impartir por Internet los diplomados y cursos que hacía más de 15 años que solamente tenían versión presencial. Era un reto, por ejemplo, capacitar a estudiantes por esa vía para realizar una entrevista clínica y realizar la formación de psicoterapeutas. Nos esmeramos especialmente para que la enseñanza en esta modalidad tuviera una eficacia cercana a la que teníamos acreditada en nuestros cursos y diplomados. Encontramos que la plataforma *Moodle* cuenta con una gran cantidad de herramientas didácticas que pueden integrarse sistemáticamente en un modelo

pedagógico cuidadoso para garantizar la calidad en los aprendizajes buscados.

En dicha plataforma es posible hacer un diseño semanal para programar una serie de actividades con base en temas y objetivos claramente delimitados. De esa manera, después de presentar el programa del diplomado o curso, con una breve introducción y la explicación de la forma de trabajo, se señalan los objetivos y conceptos generales. La programación está organizada por semanas para que, en el horario que prefieran, los estudiantes:

- a) Revisen una lectura menor de 20 páginas diseñada o seleccionada especialmente para el curso, y, más específicamente, para el tema de la semana, como parte de una secuencia pedagógica de todas las semanas del curso.
- b) Repasen una presentación *power point* diseñada con esmero para ilustrar con imágenes y esquemas todos los conceptos y aportaciones que se pueden extraer de la lectura.
- c) Observen un video en el que se ilustran, narran o explican experiencias y conceptos que ejemplifican, dan contexto y complementan la lectura.
- d) Participen en un foro con base en 2 o 3 preguntas del docente diseñadas para provocar la reflexión, la clarificación, el contraste o la controversia estudiantil. Un día antes de concluir la semana, el profesor lee las opiniones en el foro y hace aclaraciones o precisiones antes de emitir *calificaciones* para incentivar la actividad en el foro. Las calificaciones de todos los foros tienen un 20% del peso de la calificación final del curso.
- e) Realicen un ejercicio que consiste en responder un cuestionario integrado con reactivos de opción múltiple, diseñados de manera profesional y basados de exhaustivamente en la lectura de la semana. Cada reactivo solicita al estudiante tomar una decisión práctica o teórica, distinguir un concepto de otros parecidos, elegir una aplicación, una consecuencia, o un ejemplo relacionado con los conceptos leídos. Un estudiante puede verificar de inmediato si su respuesta fue correcta o no y elegir otra hasta encontrar la que

sea acertada. Asimismo, puede contestar el cuestionario las veces que desee para mejorar la calificación automática alcanzada en los intentos anteriores. En muchos casos, los estudiantes pueden estar con la lectura a mano para comprenderla mejor con base en los reactivos.

- f) Realicen actividades prácticas que son solicitadas como tareas, las cuales deben reportar en formatos establecidos para poder ser retroalimentadas y evaluadas por el docente.
- g) Para terminar la semana, se reúnan con el docente y los demás estudiantes durante 2 horas, en un horario establecido, para aclarar, ampliar, preguntar, complementar, interactuar, lograr consensos y acordar actividades no programadas o modificar las previstas.
- h) Tengan la opción de revisar lecturas, videos o páginas complementarias, para ampliar o profundizar sobre lo que han aprendido.
- i) Conozcan un chiste, una anécdota, una imagen o datos curiosos relacionados con los temas de la semana.

Al finalizar el curso, después de varias semanas realizadas, los estudiantes entregan el o los trabajos indicados para ser aprobados y contestan un examen *final* que consiste en una muestra de reactivos de los ejercicios-cuestionario. Tienen tres oportunidades para mejorar su calificación y, si lo solicitan, puede ampliarse dicho número de oportunidades hasta lograr una calificación satisfactoria. El profesor retroalimenta, evalúa y califica el trabajo entregado por cada estudiante.

En las calificaciones, los docentes tienen una actitud receptiva y abierta para valorar con justicia todas las aportaciones de los estudiantes, de tal manera que la calificación sea un ejercicio de retroalimentación que incentive el esfuerzo, no una sanción o estigmatización.

Descubrimos que, en la modalidad presencial, el docente hace uso de la palabra durante varios minutos mientras los estudiantes permanecen callados; en el chat semanal la interacción es mucho más fluida, si bien acordamos un máximo de 16 alumnos por grupo. Mientras el docente escribe, los alumnos también están escribiendo

comentarios y preguntas. Cada intervención oscila entre unas cuantas palabras y un máximo de 5 o 6 líneas, lo que permite una dinámica interactiva intensa. En la versión presencial hay estudiantes que casi no participan durante la clase y otros que definitivamente no lo hacen, porque, además el tiempo usado por cada intervención del docente y de algunos alumnos no permite que todos hagan uso de la palabra; pero en el chat todos tienen al menos algunas intervenciones en cada sesión.

En el chat también se genera un ambiente grupal y una sensación de compañerismo y familiarización muy parecida a la que se tiene en los grupos presenciales, a la cual se añade la sorpresa al ser diferente la foto a la imagen viva del docente y de los compañeros para quienes pueden acudir a la ceremonia de entrega de diplomas o constancias.

El chat no corresponde a una clase expositiva presencial. Las dos horas de cada semana, el docente las divide en cuatro subtemas, dedicando alrededor de media hora a cada uno, para responder preguntas de los alumnos, preguntar aspectos clave o controversiales, aclarar, ampliar, precisar o ejemplificar los conceptos y aspectos prácticos de cada subdivisión temática. Desde luego, hay momentos breves de divagación y bromeo entre el análisis de un tema y otro. El docente promueve el aprovechamiento del tiempo de la sesión.

Al poner en práctica ese modelo pedagógico, constatamos que los estudiantes de *Amapsi a Distancia* estaban teniendo una formación mejor a la que estábamos logrando con la versión presencial. Decidimos poner a disposición de los estudiantes presenciales el acceso a los recursos didácticos de la plataforma en línea, para una enseñanza híbrida, que ha sido mucho mejor.

La interacción educativa en la enseñanza a distancia

La computación permite diseñar simuladores situacionales de amplia potencialidad educativa que pueden ponerse al acceso inmediato de personas en geografías remotas a través de la comunicación internáutica, pero eso no es lo importante en la enseñanza a distancia. La eficacia de los simuladores con la asesoría y retroalimentación de uno o varios

expertos será obviamente diferente a sus alcances en ausencia de los maestros. Por ello, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza en línea o a distancia es fundamental la vinculación frecuente con el docente, a diferencia de la educación *abierta* que también puede darse en ambas modalidades.

Las posibilidades actuales de la comunicación permiten que un docente pueda estar virtualmente cerca de una cantidad mucho mayor de alumnos que en la enseñanza presencial, incluso más cerca de lo que estarían algunos alumnos de las últimas filas de un gran auditorio donde un maestro impartiera una conferencia. El surgimiento y desarrollo de Internet representa el acceso inmediato y oportunidad de ya muchos millones de personas en todo el mundo a fuentes de información y aprendizaje de amplia variedad y magnitud, constituyéndose en un factor importante de educación continua y permanente; un punto de referencia e interacción intra e intercultural de gran trascendencia que, por otro lado, incrementa los niveles de marginalidad de quienes no disponen de una computadora personal y una conexión a la red, así como de la capacidad o tiempo personal para navegar orientadamente.

El punto clave del análisis pedagógico tanto en la enseñanza directa como en la que se realice a distancia es la interacción de los educadores con los educandos y de los educandos entre sí, con base en las capacidades técnicas y el aprovechamiento de los recursos didácticos a que se tenga acceso. Como lo hace notar Sigalés (2002), las Tecnologías de la Información y la Comunicación han provocado una diversificación de las modalidades de la educación a distancia: de forma sincrónica, asincrónica o utilizando ambas posibilidades; de manera exclusiva o combinada con la educación presencial, integrando diversas tecnologías, con base en sistemas enteramente virtuales, etc.

La educación inicial de niños de 0 a 3 años requiere mucho más de la presencia directa del educador, considerando también que uno de los medios de la educación a distancia vía Internet es la capacidad de comprender la lectura y de expresión escrita. En cambio, las personas que estudian maestría y doctorado suelen haber desarrollado motivación por el aprendizaje, para la investigación, para la formación autodidacta y cuentan con el contexto teórico, la disciplina y los medios y

conocimientos cibernéticos que son condiciones idóneas para participar en procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Podría esperarse una evolución positiva de las posibilidades y una disminución paulatina de las limitaciones mencionadas. La educación a distancia, además de atender prioritariamente a los niveles educativos más altos, también se dirige especialmente a los aspectos teóricos, metodológicos y prescriptivos de la educación, sin dejar de lado importantes elementos afectivos. La Internet permite que la antigua enseñanza por correspondencia ahora sea instantánea, que incluya videos y sonidos, que haya una interactividad inmediata en tiempo real entre expertos y aprendices, que se desarrollen discusiones por escrito vía chat o foros cibernéticos; también es factible que un producto escrito, un proyecto, una investigación, un ensayo, o un video, puedan ser puntualmente retroalimentados y corregidos por el docente.

Asimismo, posibilita la interacción entre los estudiantes cuyo número puede llegar a ser muy grande. Mediante la Internet también se tiene acceso y se puede difundir información, simuladores, tutoriales, videos, sonidos, etc. Todo esto representa un gran instrumental educativo que es necesario aprovechar y ampliar, sin caer en la fascinación tecnológica que conciba a esta modalidad como panacea, haciendo de la realidad virtual un mundo desvinculado de la totalidad social en que cada persona, voluntaria o involuntariamente, participa; o lo que Manuel Castells (1999) ha llamado *Sociedad red*: el mundo centrado en la información y el conocimiento a través de la Internet.

Psicopedagogía para la enseñanza vía Internet

De acuerdo a Sigalés (2002), hay consenso en que el aprendizaje de calidad tiene como elemento clave la interacción, pero este factor ha sido enfocado desde perspectivas que él llama tecnológicas pero sin contar con una fundamentación teórica pedagógica o psicopedagógica. En su concepto se requiere precisamente de un análisis del papel de las modalidades interactivas en el proceso de aprendizaje, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza abierta y a distancia. Pues,

como señala Bates (2001), la incorporación de la tecnología a la enseñanza afecta más a la forma como enseñamos que a la función de la enseñanza. Sin embargo, está claro que la dependencia tradicional de los alumnos en el profesor y el consecuente autoritarismo o poder de control del docente obligadamente se ven minimizados cuando su interacción es por Internet, pues los estudiantes requieren tener un papel más activo y disciplinado.

Scardamalia, Bereiter y Lamon (1994) en una investigación sobre un Ambiente de Aprendizaje Intencional por Computadora (CSILE, por sus siglas en inglés) encontraron una mayor predisposición de los estudiantes hacia una construcción activa del conocimiento y una mayor capacidad para la comprensión de los contenidos trabajados. Los autores apuntan hacia la posibilidad de que el *ambiente de aprendizaje computarizado* haya sido, al menos parcialmente, el factor que generó dicha predisposición en los alumnos, sin confirmar o rechazar que hayan logrado aprovechar el ambiente computarizado debido a que poseían esa actitud activa. Sin embargo, no hay duda en que el mundo cibernético en general promueve en sus usuarios la iniciativa para buscar, explorar y lograr.

El *constructivismo* ha impactado los modelos que pretenden innovar la educación presencial mediante la generación de comunidades de aprendizaje en las que se haga realidad la idea de Vygotski de que un niño a través de la cooperación realice tareas que no logra de manera individual como un medio para desarrollar la capacidad de hacerlas después por sí mismo. Los conceptos de *andamiaje* y *zona de desarrollo próximo* fascinan a los investigadores de la educación (Jonassen, 2000; McLoughliny Oliver, 2000). Dada las posibilidades de interacción y cooperación entre educador y educandos, y entre los mismos educandos, que permiten las conexiones cibernéticas, se considera también al enfoque histórico-cultural de Vygotski como viable de ser realizado en las sincrónicas y asincrónicas aulas virtuales. Crear comunidades de aprendizaje a distancia resulta una posibilidad muy interesante y de gran potencial.

La *construcción del conocimiento* se desarrollaría en fases como las propuestas por Gunawardena y colaboradores (1997; citados en Kanuka

y Anderson, 1998): compartiendo y comparando información; descubriendo el desacuerdo entre ideas y conceptos; *negociando el significado*; revisando la síntesis efectuada, y aplicando el nuevo conocimiento.

Sin embargo, las *comunidades de aprendizaje* no dejan de tener un enfoque paradójicamente individualista. El maestro y los compañeros de estudio se constituyen como medios (*andamios*) para el *desarrollo* de cada uno de los aprendices; el objetivo principal es el aprendizaje individual o la construcción individual del conocimiento, si bien podría hablarse también del desarrollo colectivo, de la formación de una cultura compartida.

Las etapas de aprendizaje mencionadas son propicias para un diálogo en el que los participantes *negocian significados*, pero no toda la cultura y la educación podrían enmarcarse en ese intercambio de significados lingüísticos. El diálogo es un elemento esencial y altamente valioso del proceso educativo; sin embargo, la educación y la cultura se integran también por otros elementos semióticos de carácter no verbal cuyo papel en el proceso enseñanza-aprendizaje es tan importante como el intercambio de palabras. Casi todos los elementos no verbales y muchos de los verbales que entran en juego en la interacción humana y, por tanto, en el proceso educativo *no son negociables*.

En la Teoría de la Praxis, la educación en general no está solamente orientada a la capacitación o al *desarrollo* individual, aun cuando la primera fuese un ingrediente necesario, y el segundo fuera un efecto obligado. Esta propuesta educativa, con antecedentes en la pedagogía de Freinet, tiene como objetivo, más que la *construcción*, la *creación* intencionada de conocimientos, así como también de objetos, de situaciones, de tradiciones, de contextos, de organizaciones, de nuevas realidades, es decir, de *nuevos sentidos o significados* colectivos e individuales. En lugar de una *negociación* en que una persona acepte parte de lo que plantea la otra, busca la *libre creación* individual y colectiva: libre incorporación de significados y libre producción de otros significados, en un solo proceso.

Por supuesto, construir es ya proponer y transformar, y viceversa, pero el énfasis es distinto. No se trata de que cada persona construya

para sí misma, sino que lo haga desde su perspectiva concreta, individual o colectiva, con el propósito explícito de mostrar posibilidades, nuevos significados, para otros. En este enfoque, la creación de nuevos significados rebasa lo que puede obtenerse solamente del diálogo y la palabra, se trata de hacer de los individuos y los colectivos inventores, emprendedores, artistas, organizadores, que deben ser *cultivados* en *comunidades productoras* de conocimientos, alternativas sociales, técnicas, servicios y bienes, más que *comunidades de aprendizaje*.

El aprendizaje de técnicas y conceptos es solamente un medio para la creación de otras técnicas y otros conceptos, así como de productos específicos de índole material, organizacional, estética o ideológica. Papert (1980) sostenía que el aprendizaje es más efectivo cuando el que aprende construye un producto con significado. En el diseño pedagógico de sus programas computarizados, el estudiante define el problema y cuenta con herramientas para resolverlo, bajo la idea de que lo importante no es *aprender de la computadora* sino utilizarla para resolver problemas reales.

La educación en línea puede rebasar a la modalidad presencial en la posibilidad de integrar creaciones multiculturales y multisituacionales. La *distancia* es algo más que una medida kilométrica, también abarca la diversidad situacional e histórica que, en el enfoque creador que propone la Teoría de la Praxis, podría enriquecer mucho las experiencias a compartir y los productos o incidencias colectivas a generar. Un ejemplo de ello son las investigaciones internacionales en las que un instrumento o una metodología permiten comparar e integrar datos que amplían la visión que podría obtenerse en un grupo presencial con vivencias más parecidas.

La educación a distancia puede generar grandes movimientos culturales y sociales al impactar a muchas poblaciones y países de manera casi simultánea y coordinada. Por ejemplo, si se tratara de analizar e incidir sobre los procesos de migración de los países pobres a los países ricos, podrían proponerse e intercambiarse ideas para realizarlas coordinadamente en ambos tipos de países e impactar los fenómenos migratorios a partir de propuestas de procesos educativos a distancia.

Adicionalmente, una persona interesada en estudiar e incidir sobre el caso del fenómeno migratorio puede estar en contacto con expertos y estudiosos del mismo proceso en otros países; al mismo tiempo puede participar en otro grupo virtual ocupado de otro centro de interés más o menos cercano o lejano al anterior. Puede participar en un grupo de análisis y desarrollo matemático con objetivos sociales diversos o comunes: para generar modelos teóricos matemáticos en ciencias sociales, o bien para generar fórmulas para hacer interactuar bases de datos complejas, etc.

Por lo anterior, en la Teoría de la Praxis tanto para la educación presencial como para la educación a distancia, poco a poco se hace más evidente la necesidad de romper con los límites curriculares. No todos los estudiantes deben aprender lo mismo ni seguir la misma ruta que ahora marcan los *curricula*. La formación diversificada de cada educando y de cada colectividad educativa es una necesidad que se acentúa en la medida en que se van desarrollando los medios de comunicación humana. Lo importante es qué quieren investigar, crear o proponer tanto los educandos como los educadores, ya sea de manera individual o en grupo, o una combinación de ambas opciones.

El valor de la formación se sustenta en el valor o impacto social de sus productos teóricos, prácticos, técnicos o tecnológicos, los cuales deben ser evaluados socialmente, en principio por otras personas que hayan incursionado en tareas similares y, en última instancia, por los destinatarios de sus productos. Quien desee contratar servicios de una persona debe valorar lo que efectivamente ha hecho en su trayectoria y quiénes le han contratado previamente más que los certificados o títulos escolares que haya obtenido a través de exámenes.

En la educación a distancia, la evaluación con enfoque escolar se dificulta porque no hay seguridad de que el examinado sea la misma persona que se va a certificar, o el autor verdadero del trabajo que se está revisando. Esto ha hecho que algunas de las instituciones que imparten esta modalidad de enseñanza requieran citar presencialmente a los educandos para hacer la réplica de su evaluación. No obstante, en una comunidad formativa-productiva, los expertos y co-aprendices habrán seguido el proceso de elaboración de un producto original por parte de

individuos o equipos, lo que dará más certidumbre al brindar reconocimiento social o formal a los autores.

En realidad, tanto en la educación a distancia como en la enseñanza presencial, la evaluación formativa debe orientarse a valorar la calidad, originalidad y relevancia social de un producto generado, de un servicio brindado de manera real o simulada por parte de los educandos, en lugar de centrarse solamente o prioritariamente en las respuestas a un examen. Los exámenes debieran plantear situaciones reales a resolver o, al menos, basarse en simulacros prácticos.

Las nuevas tecnologías de comunicación están generando la tendencia hacia la famosa *desescolarización* propuesta prematuramente por Iván Illich. La riqueza que ofrece la enseñanza presencial seguirá siendo valorada aunque también de manera multiversa, pues la tendencia indica que poco a poco desaparecerá el *currículum* escolar y, por tanto, la escuela como un espacio exclusivo de capacitación, formación y evaluación del aprendizaje. Las aulas serán espacios de reunión para generar proyectos creadores. El proceso enseñanza-aprendizaje en dichas aulas se combinará progresivamente y en diferentes proporciones con los contactos internautas que cada uno de los integrantes tenga.

De hecho ya ocurre que tanto docentes como alumnos de escuelas de casi todos los niveles educativos lleven al grupo informes, reportajes, artículos, documentos, esquemas, tutoriales, fotografías, videos, música, mensajes personales, etc. descargados de Internet. Como en un grupo presencial, en la educación a distancia también pueden aprovecharse las experiencias, contactos y fuentes de información de cada uno de los interesados en un campo u objeto de estudio para desarrollar la formación y la producción colectiva o individual de los interactuantes. A su vez, si el enfoque es productivo, como propone la Teoría de la Praxis, esta multiplicidad de interacciones formativas hará crecer la influencia de los grupos educativos sobre la vida social, económica, cultural y política. Esto propiciará una mayor vorágine de avance tecnológico pero, a diferencia de lo que ocurre actualmente, también una mayor integración social, al menos de quienes participaran en este nuevo tipo de orientación educativa.

Capítulo 10

Evaluación formativa y aprendizaje

Gradualmente, la evaluación ha cobrado una mayor importancia en todos los ámbitos. El diagnóstico y la evaluación final son elementos esenciales de toda labor científica y profesional para analizar, retroalimentar y tomar decisiones respecto a un tema o problemática particular. El médico –de manera análoga a todo profesional y científico– no puede prescribir un tratamiento a una persona si antes no evalúa en qué consiste su problema corporal. La eficacia del tratamiento también depende de indicadores de salud que deben verificarse para decidir la continuidad, suspensión o modificación del tratamiento.

La evaluación es algo inherente a toda actividad intencional, humana y en otros animales vertebrados. Antes de comer algo, la mayoría de los animales vertebrados olfatea, observa y prueba su consistencia y sabor. Dependiendo del resultado de esa observación preliminar, deciden si lo comen o lo desechan, o si pueden comer una parte y desechar otras que podrían hacerles daño. Sorprende cómo los perros, por ejemplo, son capaces de comer el recubrimiento de una paleta de dulce, pero no la envoltura o el palillo, sin que hayan tenido que recibir una instrucción o entrenamiento para ello.

El acto de evaluar ha estado presente en toda la historia humana, si bien el concepto ha cobrado énfasis solamente a partir de la segunda mitad del Siglo XIX como efecto de la Revolución Industrial y del positivismo científico. Sócrates, mediante la mayéutica, *examinaba* de manera lógica el saber de sus discípulos como medio para hacer nacer nuevos conocimientos; tradición que continuó en la *Academia* de Platón y luego en el *Liceo* de Aristóteles, en el que dichos diálogos solían

hacerse mientras caminaban juntos el maestro y uno o varios discípulos para buscar la verdad y la virtud.

Los jefes de los ejércitos evaluaban y seleccionaban a su modo a quienes consideraban más aptos para determinadas posiciones militares y lo mismo ocurría en todos los ámbitos de actividad donde los dirigentes, que muchas veces eran los expertos, con criterio intuitivo y con base en su experiencia valoraban las capacidades y actitudes de sus seguidores o subordinados para decidir qué responsabilidades encomendarles. Desde siempre se consideró que dichas valoraciones podrían ser controvertidas y más certeras cuando integraban varios puntos de vista de personas con experiencia demostrada en el ámbito o tema respectivo.

Fue en China, en el año 606 donde se registran las primeras pruebas sistemáticas a las que debían someterse un conjunto de personas para determinar quién aprobaba y quién no. Con esa idea generaron un sistema de calificación para poder comparar con mayor precisión las capacidades de quienes eran evaluados para determinar su estatus social. Había diferentes niveles y dificultades de las pruebas, el más difícil era el *Examen de Palacio* para quienes habían logrado aprobar las etapas anteriores (Examen de Distrito, Examen de Prefectura, Examen de Aptitud, Examen de Provincia y Examen de Capital).

Una vez acabado el examen que tenía lugar en el Palacio de la Suprema Armonía, el emperador se reunía en el Palacio de la Cultura con los ocho mandarines que lo aconsejarían en la evaluación. Las respuestas se iban pasando entre los consejeros, los cuales las evaluaban con uno de los siguientes símbolos: círculo vacío (100%), círculo lleno (80%), triángulo (60%), línea (40%) o cruz (20%). Finalmente, los diez mejores eran mostrados al emperador, el cual emitía el voto final y procedía a establecer un orden (de los mejores a los peores) entre los candidatos. A diferencia de los otros examinadores del sistema, el emperador no estaba atado a ninguna directiva o pauta y era completamente libre de tomar cualquier decisión (Twitchett, 1976).

Durante la Edad Media europea, los exámenes educativos consistían en interrogatorios de varios expertos a un examinado, quienes luego deliberaban si lo aprobaban o no y si merecía ser aprobado con

honores, como todavía hoy se hace en los exámenes de grado y de posgrado en la mayoría de las universidades.

En 1630, en la *Didáctica Magna*, Comenio (1630/2010) recomendaba:

“Para que no haya lugar a engaño, en vez de las Disputas para el grado, sería convenientísimo que el candidato (o varios simultáneamente) se coloque en medio, sin quien le dirija. Entonces, algunos de los más doctos y versados en la práctica, le interrogarán lo que tengan por conveniente para explorar su aprovechamiento en la teoría y la práctica. Por ejemplo: cuestiones diversas del libro de texto (Sagrado Código, Hipócrates, Derecho, etc.) ¿Dónde se encuentra escrito esto, aquello o lo otro? ¿Cómo concuerda con esto y aquello? ¿Hay algún autor que disienta? ¿Quién es; qué argumentos expone y cómo deben resolverse? Y cosas por el estilo. Y en cuanto a la práctica, deben proponerse casos variados de conciencia, de enfermedad, de pleitos: ¿cómo hay que proceder en esto o aquello? ¿Por qué? Apriétese con preguntas y variedad de casos hasta que aparezca claramente que puede juzgar con sabiduría y verdadero fundamento acerca de las cosas, etc. ¿Cómo no esperaremos que han de procurar toda diligencia y esfuerzo los que saben que han de sufrir examen tan público, serio y severo?”

Era la forma artesanal de realizar la evaluación del aprendizaje.

La Revolución industrial, el positivismo y las pruebas objetivas

La industria tiene como esencia la sistematización de los procesos de producción a través de una serie de etapas en las que el producto requiere cumplir con determinados criterios antes de pasar a la siguiente. Por ejemplo, una embotelladora requiere contar con un indicador impersonal del adecuado nivel de llenado de un envase antes de poner la tapa, a diferencia de la producción artesanal en la que una persona evalúa con la mirada si ya se cumplió un criterio para continuar con lo siguiente. En el proceso artesanal, la calidad del producto depende de la experiencia y el talento personal más que de los instrumentos de trabajo; mientras que en la industria, son los sistemas, instrumentos y máquinas los que propician determinadas características establecidas para valorarlo.

El positivismo surgió como efecto de la fascinación con la técnica y la tecnología, a la vez que contribuyó a su desarrollo. Había que eliminar la variabilidad de los puntos de vista a través de hacer “objetivos” o “imparciales” los aspectos a considerar dentro de un determinado aspecto de interés. De allí su insistencia en basarse en datos tangibles y en la medición de esas dimensiones de manera precisa para elevar la eficacia del acoplamiento organizativo y la validez del conocimiento, que solamente así sería considerado científico. Aquello que no podía medirse fue señalado como al margen de la ciencia; propio del arte, de la religión o de la filosofía. Se confió más en los sentidos y en los instrumentos que en el razonamiento, a pesar de la histórica demostración de Descartes de que *los sentidos engañan*. El método científico se concibió como una fórmula simple en la que las hipótesis tendrían que ser verificadas como se hacía en química, física y matemática. Las dimensiones cuantitativas de magnitud, masa, volumen, dirección, velocidad, intensidad, frecuencia, etc., se adoptaron como conceptos esenciales del mundo científico, dado el prestigio que con ellas se había logrado en las llamadas *ciencias naturales* y en la invención y uso productivo de máquinas y aparatos.

En esa misma época, a la par del desarrollo científico de la biología con las obras clásicas de Darwin y Louis Pasteur, surgieron propiamente las ciencias sociales a través de autores como August Comte y Émile Durkheim, quienes pretendieron cuantificar y clasificar con precisión las dimensiones de la vida social. Con esa perspectiva, en el ámbito de la psicología, James McKeen Cattell se esmeró en diseñar instrumentos a los que llamó *tests mentales* para medir de manera objetiva la inteligencia, la memoria, el tiempo de reacción, la fuerza en una acción, etc. Con estos instrumentos se hizo posible medir y calificar las características de una persona y con base en ello tomar decisiones sobre su aptitud o no para un determinado puesto de trabajo (Moreno, 2005; Fernández Ballesteros, 2006).

Alfred Binet trabajó con Cattell en la elaboración de dichos *tests*. A principios del Siglo XX en Francia se estableció la escolarización obligatoria para los niños entre 6 y 14 años, pero llegaban con niveles de formación muy diferentes, por lo que la clasificación de los mismos

según su edad resultaba ineficaz. En consecuencia, el Ministerio de Educación le solicitó que coordinara la comisión para crear una forma técnica para identificar a los que necesitaran educación especial. Binet rechazó la idea de evaluar la inteligencia por el tamaño del cráneo o la fuerza con que se aprieta al cerrar el puño, propuestos años antes por el método biométrico de Galton. Planteó que la inteligencia podía medirse con base en la forma de ejecución de tareas que exigían comprensión, capacidad aritmética y dominio del vocabulario.

Binet se propuso diseñar un instrumento capaz de diferenciar aquellos alumnos cuyas capacidades les permitirían adaptarse al sistema educativo general de aquellos que necesitarían apoyos especiales para lograrlo, señalando además las carencias que tenían. Con la colaboración de Théodore Simon, trabajaron en la elaboración de una prueba para medir la *edad mental* de niños de 3 a 13 años, para lo cual establecieron treinta tareas de complejidad creciente. Las más fáciles podían ser resueltas por todos los niños, incluso aquellos que presentaban un retraso severo; tareas como seguir una luz con los ojos o mover las manos siguiendo las instrucciones del examinador. Las tareas un poco más difíciles requerían que señalaran partes del cuerpo que el examinador fuese nombrando, contar hacia atrás de 3 en 3, repetir frases y definir palabras comunes como “casa”, “tenedor” o “madre”. Tareas más complicadas eran establecer las diferencias entre dos objetos, reproducir dibujos de memoria, o construir frases a partir de grupos de tres palabras. Las más complicadas tareas consistían en repetir secuencias aleatorias de 7 dígitos al revés, encontrar tres rimas para una palabra determinada y responder a preguntas en las que se pedía deducir la relación entre eventos observados. La puntuación permitía establecer la edad mental del niño para decidir el nivel escolar al que sería asignado.

Binet remarcó que el desarrollo intelectual progresivo dependía también del ambiente y no sólo de una cuestión genética, por lo cual los retrasos intelectuales podían ser relativamente superados a través de la educación.

Poco después, en Estados Unidos, en la Universidad de Stanford, Lewis Terman intentó utilizar la escala establecida por Binet, pero descubrió que las normas sobre la edad desarrolladas en París no se

adecuaban bien a los estudiantes de California y que era necesario adaptar el *test* al estándar americano. Revisó los reactivos y generó algunos elementos nuevos; estableció normas de valoración sobre la edad y amplió el nivel superior para que llegara más allá de la adolescencia. Su revisión recibió el nombre de escala Stanford-Binet. Terman promovió el uso de las pruebas de inteligencia como forma de tener en cuenta las diferencias de los niños en cuanto a dones naturales al evaluar su capacidad vocacional, pero al mismo tiempo consideró que podrían contribuir a “desalentar la procreación anormalmente prolífica de determinados grupos étnicos”, vía por la cual pensó que su uso a la larga reduciría la debilidad mental, el crimen, la pobreza extrema y la ineficacia en la industria (Terman, 1916).

Como lo dice Díaz Barriga (1994):

“Hacia los años veinte existía en la sociedad estadounidense una completa euforia por el desarrollo de los *tests*. Éstos se empleaban en la selección de las fuerzas armadas, en el conjunto social y en las escuelas”.

Cremin (1961) describe la situación en los siguientes términos:

“El tránsito de la ingeniería a la pedagogía fue apenas perceptible; en aquella época ambos campos estaban dominados por la pasión de las mediciones exactas. Vivíamos en una verdadera orgía de tabulaciones. Gracias a la nueva técnica cuantitativa se acumulaban, condensaban, resumían e interpretaban montañas de hechos. La atmósfera estaba llena de curvas normales, desviaciones típicas, coeficientes de correlación y ecuaciones de regresión” (citado en Díaz Barriga, 1994).

Basándose en el texto de Cremin, Díaz Barriga (1994) agrega:

“El resultado de los *tests* de inteligencia era utilizado para justificar la necesidad de eliminar a quienes por su escaso coeficiente no debían estar en la escuela. En 1922 el presidente de la Universidad de Colgate sostuvo que únicamente el quince por ciento de la población tenía inteligencia suficiente para ingresar al College. En 1923 la Fundación Carnegie declaró que iban a la escuela demasiados niños que los *tests* indicaban que en su mayoría no estaban preparados para aprovechar la instrucción que recibían. En 1927 la Universidad de Michigan sugería que podía negarse la admisión al veinte

por ciento de los alumnos que tenían el puntaje más bajo, y el decano de la Universidad de Princeton escribía que por lo menos la sexta parte de la población universitaria no tenía nada que hacer en el College. En 1928 el decano de la Universidad de Leigh publica un libro, *College or Kindergarten*, donde afirmaba que sólo un porcentaje de la población debía estar en los estudios”.

Los exámenes dejaron de ser un elemento didáctico para la verificación del aprendizaje incentivando la superación, como habría querido Comenio. Cada vez más, los sistemas de evaluación son sistemas de control y discriminación de determinados grupos sociales que no acomodan con el pensamiento dominante, capitalista.

“Los tests de aprendizaje, bajo la forma de pruebas objetivas, se incorporaron muy tempranamente en el sistema educativo mexicano. Existe evidencia de que en la Escuela Normal Superior de México se emplearon desde los años veinte” (Díaz Barriga, 1994).

Mediante la gran influencia del conductismo primero y, actualmente, del enfoque centrado en competencias, el desarrollo de exámenes objetivos sigue teniendo auge en la actualidad como lo ilustran los instrumentos del *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes* (PISA, por sus siglas en inglés), de la *Evaluación Nacional del Logro Académico en los Centros Escolares* (ENLACE) y del *Examen para la Calidad y el Logro Educativo* (EXCALE), así como los exámenes de admisión al bachillerato y a las universidades y los exámenes para obtener el grado de licenciado en diversas disciplinas, que en México ha concentrado el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), una Asociación Civil que se ha enriquecido económicamente al ser tratada por los gobiernos y las instituciones educativas como si fuera la instancia oficial mexicana de evaluación del aprendizaje.

Piaget-Vygotski, el constructivismo y la evaluación del aprendizaje

En 1920, Piaget inició sus trabajos de psicología genética a partir de estudiar y colaborar con Théodore Simon, quien había trabajado con

Binet en el diseño de pruebas de inteligencia. Al aplicar dichas pruebas, Piaget observó tres cosas fundamentales:

1. La consistencia y sistematicidad de los niños evaluados manteniendo las mismas respuestas erróneas al ser expuestos en ocasiones sucesivas al mismo reactivo. Es decir, tenían la idea de que su respuesta era correcta a partir de las experiencias personales que podían relacionar con el reactivo.
2. Las respuestas erróneas de los niños tenían un sistema de argumentación dentro del cual resultaban válidas. De allí Piaget concluyó que las formas de pensar de los niños eran diferentes a las de los adultos y que había un proceso genético que era necesario atravesar para llegar a las nociones y apreciaciones usadas en las pruebas.
3. Considerar solamente la cuantificación de respuestas correctas e incorrectas en la evaluación de los niños resultaba algo superficial e ineficaz al no tomar en cuenta el por qué de las respuestas calificadas como erróneas (Ginsburg y Oper, 1977).

En la réplica de uno de los experimentos de Piaget sobre la noción de volumen, al vaciar el agua de un vaso alto a un recipiente ancho, el niño dijo que había menos agua en éste que en el vaso. La experimentadora expresó con la mirada y una sonrisa furtiva la hipótesis de que el niño no estaba llegando a la conclusión adecuada de que se trataba de la misma cantidad en un recipiente que en otro, puesto que el nivel del agua más bajo se compensaba con la mayor amplitud del recipiente. Sin embargo, al preguntar al niño por qué consideraba que en el segundo recipiente había menos agua que en el primero, el niño dijo que “porque en el primero se quedaron algunas gotas” y las señaló. La experimentadora ahora sonrió percatándose de que el niño tenía razón.

Con ese enfoque lógico y psicogenético de la inteligencia, Piaget es considerado el primer autor clave con base en el cual surgió el movimiento educativo conocido como *constructivismo*. Una de las obras de este autor precisamente se llama *La construcción de lo real en el niño* (Piaget, 1937/1968), porque en ése –como en otros libros– se esmera en

analizar la manera en que los niños van organizando su conocimiento y su concepción de la realidad a partir de su acción e interacción con los objetos que le rodean mediante los mecanismos de *asimilación* de nuevos objetos a estructuras cognoscitivas ya generadas y de la necesaria *acomodación* continua de esas estructuras cognoscitivas para acoplarse a objetos con los que interactúan y que no pueden ser asimilados por las anteriores, hasta llegar al pensamiento formal, que equivocadamente consideró que era la máxima etapa de desarrollo intelectual, con el cual puede asimilarse todo lo real.

Piaget demostró que la realidad para los niños es muy distinta a la realidad de los adultos. De esa tesis, algunos de los impulsores del *constructivismo pedagógico* han llegado a la conclusión de que el enfoque piagetiano o vygotskiano favorecen la idea *construccionista* de que cada persona *construye su propia realidad, es diferente a la de otros y tiene pleno derecho a ello* (Berger y Luckmann, 1989). Es equivocada esta idea porque Piaget consideraba, que a través del proceso de interacción con los objetos, los niños van construyendo nociones cada vez más objetivas y precisas de la realidad, por lo que dicha *construcción epistémica* les permite evolucionar desde el nivel *sensoriomotriz* (sin representación) hasta el nivel de *operaciones formales*, en el cual los adolescentes y adultos son capaces de *pensamiento científico* que supuestamente les permite captar la realidad *tal cual es y adaptarse* plenamente a ella.

No se trata de que cada niño o cada persona *construya una realidad* distinta, a su modo. Piaget (1937/1968) habla de la *construcción de lo real* en el sentido de cómo se genera el proceso perceptivo-lógico para llegar a determinadas conclusiones sobre las dimensiones y características de los objetos y del entorno. Para Piaget las construcciones *preoperacionales* (2 a 7 años) son limitadas porque consideran parcialmente las características de los objetos y las relaciones entre ellas. En las *operaciones concretas* (7 a 12 años) los niños desarrollan gradualmente la capacidad de integrar más dimensiones para entender la conservación de la cantidad, de la materia, del peso y, al final, del volumen. Cuando un niño de 11 o 12 años es capaz de comprender que el espacio que ocupa un objeto es el mismo a pesar de

cambios en su forma (alargado, esférico, etc.) inicia su capacidad cognitiva correspondiente a las *operaciones formales*, que permiten la sistematicidad suficiente para el manejo de hipótesis, la deducción, la combinatoria, la experimentación y la investigación científica. De acuerdo a este autor, con ello se llega a la plenitud de *adaptación a lo real* mediante un aparato cognitivo maduro que permite esa *construcción* (Piaget, 1947/1966; Piaget, 1969).

Piaget utilizó el *método clínico* para investigar cómo piensa un niño y cómo resuelve un determinado problema físico o químico. Al brindar a niños y adolescentes diversos materiales y objetos para interactuar con ellos, exponerlos a diferentes fenómenos físicos y químicos y combinar esto con preguntas de los experimentadores para indagar su forma de comprensión de objetos y fenómenos, notó que eso promovía que comenzaran a *acomodar* o reorganizar sus estructuras cognoscitivas, por lo que pensó que ese método podría ser una de las mejores formas de enseñanza al promover el desarrollo intelectual (Ginsburg y Oper, 1977).

En su libro *A dónde va la educación* (1972/1981), Piaget asume sin cuestionar el *qué enseñar* y se ocupa fundamentalmente del *cómo enseñar* esas nociones de la realidad descubiertas por los científicos (matemáticas, física, química) mediante el uso del *método clínico* (interacción, experimentación de eventos e interrogatorio sistemático). Plantea que la enseñanza de la historia, la lengua y otras asignaturas humanísticas podrían tener elementos de transmisión de información por parte del docente, lo que considera erróneo en la enseñanza de nociones científicas, en las cuales debe evitar transmitir información y solamente usar el *cuestionamiento* para promover el *aprendizaje por descubrimiento* y, por tanto, la *construcción* de esas nociones por el propio niño o adolescente al interactuar con los materiales y eventos, y dialogar respondiendo las preguntas del profesor. Es una idea similar a la *mayéutica* de Sócrates quien precisamente afirmaba *no saber nada* y por tanto su labor de *partero epistémico* consistía en hacer razonar a su interlocutor mediante preguntas basadas en las consecuencias lógicas de sus propias respuestas.

Vygotski (1988 y 1995) retoma esencialmente el enfoque psicogenético y cognoscitivista de Piaget, pero en la *construcción de lo real* considera necesario también el compartir información y, sobre todo, interactuar con el entorno mediante la colaboración con otro(s). Desarrolla su propia secuencia de etapas cognoscitivas, partiendo del *pensamiento en complejos*, en los niños pequeños, pasando al *pseudoconcepto* en la segunda infancia, para llegar al *concepto*, propiamente dicho, en los adolescentes. Etapas cognoscitivas que podrían empatar, complementar y ampliar claramente a las propuestas por Piaget, tal como éste lo dice en la respuesta póstuma a las críticas que le hace Vygotski (1995). La colaboración con otro(s) no estaría demasiado lejos de la colaboración implícita que el docente hace con el niño al realizar el interrogatorio que propone Piaget. Solamente que ese diálogo no sería solamente verbal y con el docente, sino también a través de la combinación de acciones y también con compañeros de la misma edad o un poco más capaces.

Vygotski critica a Piaget porque concibe al desarrollo y los cambios de estructuras cognoscitivas casi como parte del proceso de maduración, mientras que él (y Henri Wallon) enfatiza que la acción y, sobre todo, la co-operación pueden inducir el desarrollo de esas reorganizaciones estructurales. De allí la importancia de que los docentes sean capaces de distinguir la *Zona de Desarrollo Próximo* en un niño: aquellas capacidades o actividades que no puede realizar por sí solo, pero que sí puede hacer en colaboración o con un poco de ayuda. Lo que se hace en colaboración –dice Vygotski– después podrá hacerlo cada quien por sí solo y ese debe ser un elemento fundamental en el proceso pedagógico. En consecuencia, algunos de sus seguidores han postulado la creación de *comunidades de aprendizaje* (Martínez Soriano, 2010).

Piaget se volvió un autor muy influyente en la educación en México y en otros países latinoamericanos a partir de 1980, el año en que murió. Los programas de estudios, los libros y los materiales impresos para el nivel preescolar primero y luego para la primaria fueron diseñados con apoyo en psicólogos expertos seguidores de Piaget. Pocos años después, hacia fines de esa década, cobró fuerza la influencia de Vygotski (muerto en 1936, casi cincuenta años antes). Se

buscaba ahora que el aprendizaje, y por tanto las evaluaciones, superaran la orientación conductista de la Reforma Educativa de 1972, en la que los objetivos establecían con precisión las acciones que el estudiante debía realizar como muestra de su aprendizaje. Desde entonces los programas insisten en la importancia del *aprendizaje significativo* (Ausubel, 1976), para que los estudiantes comprendan las nociones y no solamente repitan fórmulas, esquemas o algoritmos sin sentido.

Sin embargo, debido a limitaciones en la capacitación de docentes en relación con los conceptos de Piaget y Vygotski, así como a las propias limitaciones cognitivas de muchos, la inercia de la tradición de la enseñanza repetitiva y la exigencia de determinadas respuestas sigue predominando en los ambientes escolares. A una gran proporción de docentes les sigue pareciendo práctico dictar o entregar una guía de estudios como un conjunto amplio de preguntas que exigen una respuesta específica; aquellos estudiantes que mejor recuerden dichas respuestas obtendrán mejores resultados en el tradicional examen, cuyos reactivos suelen también adolecer de fallas importantes en su diseño lógico-semántico. No son escasos los que siguen exigiendo respuestas textuales al tener dificultad para evaluar si un alumno está respondiendo con diferente fraseo o diferentes palabras pero de manera correcta ante una pregunta.

A fines del Siglo XX y principios del Siglo XXI una nueva noción vino a sustituir los tradicionales objetivos y la idea del *aprendizaje significativo*: la *educación por competencias*, una noción proveniente del ámbito laboral que busca mejorar los niveles de capacitación para que las escuelas preparen a los niños y jóvenes para alcanzar un *empleo* y ser funcional en el mismo. Las *competencias* –arguyen los planeadores– son derivadas del verbo *competer* más que del verbo *competir*, y refieren a la capacidad de una persona para encargarse de una función completa, incluyendo el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias dentro de un enfoque integral.

No está claro cómo la noción de *competencia* se articula con el *constructivismo*, pero muchos educadores asumen que son plenamente compatibles, a pesar de que dicho término no aparece en esa acepción en ninguna de las obras de Piaget y Vygotski. Sin embargo, es evidente que

tanto el concepto de *aprendizaje significativo* como el de *competencia* insisten en lograr que los estudiantes superen la formación repetitiva, mecánica, sin sentido, que ha sido característica de los procesos educativos desde hace muchos años.

El reto para los docentes es contar con las *competencias* o capacidades necesarias para lograr que los estudiantes le encuentren sentido y utilidad a lo que aprenden en las escuelas.

La evaluación formativa

Tradicionalmente la evaluación escolar se ha aplicado al final de un curso o de un ciclo para verificar si un alumno logró o no los propósitos de la enseñanza realizada y asignarle una calificación numérica según su nivel de aprovechamiento, existiendo un mínimo para ser aprobado y poder obtener el certificado respectivo que le será útil para ser valorado familiar, social y laboralmente.

Esos exámenes finales suelen generar gran nerviosismo en los estudiantes. Llegan a tal grado los niveles de ansiedad que muchos no pueden dormir la noche anterior, olvidan todo lo que habían preparado y entran en estados de obnubilación y estupor que se traducen en resultados negativos en sus calificaciones con grandes consecuencias que afectarán su *salud psicológica*. Algunos estudiantes prefieren abandonar la escuela antes que volver a someterse a esos tormentos.

Esa forma de evaluación motiva que los estudiantes se preparen específica y solamente para el examen, memorizando todo lo que pueden o mediante trucos para obtener las anheladas respuestas y las calificaciones correspondientes. Una vez obtenida la calificación se olvida e incluso se repudia aquello que ha estado asociado a tanto sufrimiento. No faltan docentes, personal administrativo o compañeros que consiguen la prueba de manera anticipada y la comparten o la venden a los interesados.

Existen profesores que usan al examen como un medio didáctico para reflexionar con sus alumnos sobre las respuestas a cada reactivo y hay quienes llegan a aceptar que alguno no era claro en su redacción y lo

anulan o reconocen que con otras palabras la respuesta de un alumno era correcta. Sin embargo, cada vez es una práctica más generalizada que los estudiantes asuman su calificación sin revisar el porqué de la misma y verificar lo adecuado o no de sus respuestas; muchos docentes rechazan la solicitud de revisar con los alumnos el examen calificado o no lo entregan, con el pretexto de que podrían dárselo a estudiantes de la siguiente generación.

A pesar de muchos inconvenientes en el diseño y aplicación de un examen, el revisarlo y dialogar sobre las respuestas emitidas por un estudiante puede ser muy útil para su *aprendizaje significativo*, especialmente si se hace uso de esa propuesta en la que coinciden los más importantes pedagogos (Sócrates, Comenio, Piaget, Freire, Freinet): el *diálogo*.

Es interesante sustituir a la evaluación sumativa y diagnóstica, que tiene implícitos efectos discriminatorios vía las calificaciones, por una evaluación formativa (Cortés de las Heras, 2013) que propicie el aprendizaje y no solamente lo califique. En la Teoría de la Praxis, se propone una evaluación que valore lo alcanzado, haga notar lo que hace falta e incentive a los estudiantes para investigar y aprender, que retroalimente y no estigmatice; que *no* pretenda medir las capacidades de un estudiante, sino entenderlas en su contexto, en la historia y en el advenir personal y de la comunidad local, nacional e internacional en que se desenvuelve.

Con ese enfoque, la evaluación puede ser continua y los docentes pueden compartir con sus grupos de estudiantes diferentes estrategias para retroalimentar lo que se ha logrado con cada actividad, en un día, en una semana, en un proyecto, en un curso. Lejos de ser una amenaza y una tortura generadora de ansiedad en los alumnos, la evaluación debe ser vista como un elemento inherente a las actividades realizadas.

Evaluación de 360 grados

Todo instrumento lleva un enfoque de lo que pretende medir y verificar y, asimismo, un evaluador tiene organizada una determinada forma

perceptual que le induce a valorar unas cosas y a no percibir otras que podrían ser captadas por otras miradas. Las simpatías o animadversiones pueden surgir en mayor o en menor intensidad hacia una persona e influir en la valoración que se hace de sus actividades y productos.

Por lo anterior, ya en el ámbito de evaluación del desempeño laboral en las empresas se ha optado por realizar evaluaciones *de 360 grados*, en las cuales cada trabajador es retroalimentado o calificado por las diferentes personas con las que interactúa, con lo que se consigue darle mayor objetividad y fiabilidad a las observaciones coincidentes, matizándose aquellas en las que difieren de los evaluadores (Arias Galicia, 2000).

Esta idea podría incorporarse en los salones de clase para que no sea solamente la mirada del docente la que determine o retroalimente la ejecución o el resultado de la actividad escolar de cada uno de sus alumnos, sino que haya diferentes perspectivas que confluyan o se complementen en el proceso de evaluación, lo que la haría más precisa, sería más significativa y motivaría al evaluado a considerar de manera integrada las diversas retroalimentaciones. Además, si los estudiantes también fungen como evaluadores eso repercutirá favorablemente sobre su propia formación al analizar y usar los criterios para valorar un producto educativo. La autoevaluación le permitirá también precisar lo que ha logrado y lo que requiere aprender o realizar. Vista así, la evaluación genera un sistema cooperativo que hace que el producto individual sea al mismo tiempo colectivo y viceversa.

Capacitar a los docentes en y con nuevas estrategias de evaluación

Para lograr un cambio en el enfoque de la evaluación es necesario que los docentes de los diferentes niveles educativos lo comprendan, lo valoren y lo acepten. Por lo que se requiere generar cursos y talleres en los que reflexionen y realicen prácticas alternativas para la enseñanza y la evaluación escolar. Entre otros temas, es importante revisar y proponer diferentes estrategias y tácticas para el proceso de evaluación que le den el sentido diferente que se ha comentado.

Los docentes mismos deben aprender creando y retroalimentando sus productos, proponiendo nuevas formas de evaluación que a su vez deben ser valoradas por el grupo en el que participen para su capacitación y por colegas a los que se les haga llegar por escrito sus propuestas.

La transformación educativa debe ser vivenciada por los propios docentes como alumnos. Es importante que se introduzcan los nuevos conceptos en los planes de estudio de las escuelas donde se realiza la formación de docentes de educación básica y en los cursos para capacitar a quienes imparten educación media superior y superior.

Capítulo 11

El cómo y el para qué de la investigación educativa

Hay consenso universal en la importancia estratégica de los procesos educativos para la vida social. Sin embargo, también es generalizada la preocupación por la falta de eficacia de la enseñanza y los consecuentes problemas de aprendizaje: reprobación, fracaso escolar, deserción, aprendizaje memorístico, conflictos entre docentes y alumnos, dificultades para el manejo de grupos escolares, burocracia en la planificación educativa, son sólo algunos de los problemas más frecuentemente señalados. La educación ha sido objeto de grandes críticas y también existen múltiples propuestas pedagógicas que pretenden aplicarse sin contar con la adecuada capacitación de los docentes, quienes las llevan a cabo mezclándolas con sus preconcepciones educativas y las tradiciones en que ellos mismos se han visto envueltos en su trayectoria personal.

En México –como en otros países– la investigación educativa ha cobrado un impulso importante desde finales de la década de los 70 y hasta la fecha, con la idea de que es a través del estudio científico de los procesos educativos como pueden superarse las limitaciones y los problemas de la educación contemporánea y, por ende, las agudas problemáticas sociales sobre todo en los países pobres. Hasta ahora, sin embargo, las investigaciones educativas realizadas han tenido muy escasa o nula efectividad sobre la realidad de las escuelas. Más bien han sido las influencias de investigadores y teóricos clásicos de países europeos, de la desaparecida Unión Soviética y de Estados Unidos las que han sustentado las modificaciones en los planes y programas de estudio que los docentes aplican, generalmente, sin entender bien a bien las ideas en que se basan. Si esto se suma a la creciente complejidad de la

vida familiar y social y el impacto sobre educandos y educadores de la televisión, la computadora, la Internet, la telefonía celular, los juegos electrónicos y las redes sociales, puede intuirse la decadencia y la crisis progresiva de la escuela.

En el diagnóstico sobre la investigación educativa en México que hace Pablo Latapí (2002), la define como “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos” (p. 14).

Dicho autor vincula la *investigación educativa* (IE) con la *innovación educativa*, a la cual también define como “el conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la IE, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos” (pp. 14-15).

Para hacer su diagnóstico, Latapí toma en cuenta los siguientes aspectos: la base institucional, el personal, los proyectos, los recursos físicos y documentales, el financiamiento, los usos y efectos de la *investigación educativa* y las instancias de coordinación de la misma. Entre sus conclusiones pueden destacarse las siguientes:

1. Hay muchos estudios de calidad inobjetable que no produjeron el efecto que pretendían. Por el contrario, hay investigaciones que produjeron efectos no pretendidos o que sirvieron simplemente para legitimar una decisión tomada por mera racionalidad política.
2. Estamos lejos de contar con métodos sistemáticos para analizar y evaluar los efectos sociales de un nuevo conocimiento, comprobamos todos los días que los *productos* de la investigación son mucho más amplios que sus *resultados*.
3. El político juzga que la investigación no es relevante para él y el investigador con frecuencia dista mucho de comprender las prioridades, los límites y las coyunturas de la acción política.
4. Entre las explicaciones de la ineficacia de la investigación educativa se encuentran:

- a) La tendencia a abordar temas irrelevantes.
- b) Conceptualizaciones inadecuadas.
- c) Resultados poco conclusivos.
- d) Deficiente comunicación entre los diversos participantes en los campos de la investigación y de la política.
- e) Los informes de investigación con frecuencia son excesivamente largos y están redactados en un lenguaje incomprensible, lo que impide que se difundan.
- d) Falta de participación en el diseño y ejecución de la investigación de sus destinatarios potenciales: los planificadores, tomadores de decisiones y agentes prácticos.
- e) La tendencia de los funcionarios a confiar más en sus convicciones personales que en el conocimiento fundado en investigaciones.
- f) El clima de escepticismo y la falta de una apreciación generalizada por la investigación.

Después de revisar los problemas a que se ha enfrentado la *investigación educativa*, el autor analiza la emergencia de la *investigación participativa* como alternativa a las metodologías convencionales en las ciencias sociales que pretendían imitar la metodología positivista de las ciencias naturales. Las características de este enfoque metodológico tradicional y las críticas correspondientes resumidas por Latapí se transcriben en el siguiente cuadro:

Epistemología positivista	Críticas
<p>1) El propósito de la ciencia es el incremento del conocimiento; el conocimiento es útil para predecir y explicar los hechos con la intención de controlarlos.</p>	<p>“El propósito de la ciencia no sólo es el conocimiento, sino también la mejoría de la calidad de vida. La investigación social actual ha sido útil sólo para los poderosos que pueden pagarla y utilizarla; rara vez sus resultados han beneficiado a la gente común y corriente”.</p>

Epistemología positivista	Críticas
<p>2) La realidad es objetiva; existe independientemente de la observación. La comprensión científica de la realidad requiere de medidas que impidan las influencias espurias que distorsionan los hechos. La investigación debe ser objetiva.</p>	<p>“En la práctica prevaleciente, los temas de investigación los eligen los agentes de decisión o las instituciones financiadoras de conformidad con sus intereses, o bien los investigadores que están influidos por motivos de prestigio profesional. Por esto la mayoría de los estudios resultan irrelevantes para la vida cotidiana”.</p>
<p>3) La investigación científica requiere un método. Aunque hay diversos métodos y técnicas investigativas, el proceso requiere siempre un marco teórico, hipótesis por comprobarse, información recopilada, interpretación, revisión de las hipótesis y reproducibilidad de los resultados. Sólo con estas condiciones se logra la acumulación del conocimiento.</p>	<p>“Los hechos sociales difieren profundamente de los naturales en dos aspectos: los sociales son menos determinados porque pueden ser afectados por las investigaciones humanas y son necesariamente alterados por el investigador que los registra. (Esto sucede también en las ciencias naturales, pero en menor medida)”.</p>
<p>4) Los resultados deben expresarse, siempre que sea posible, en términos matemáticos. Aun la evaluación de las realidades cualitativas debe expresarse en indicadores cuantitativos, de otra suerte los científicos están expuestos a sesgos subjetivos.</p>	<p>“Una investigación neutral de los hechos sociales es imposible. El conocimiento está inevitablemente influido por prejuicios, valores, intereses y las limitaciones personales de los investigadores. El esfuerzo por ser objetivo, por establecer una distancia de la realidad social, conduce frecuentemente a prescindir de sus características esenciales”.</p>

Epistemología positivista	Críticas
5) La investigación es una actividad especializada reservada a profesionales adecuadamente entrenados.	“El control de la investigación por los profesionales ha llegado a producir un verdadero monopolio del conocimiento. El conocimiento social, por su propia naturaleza, debe ser propiedad de la gente común y corriente” (Latapí, 2002; pp. 84-85).

Considerando válidas las críticas al enfoque positivista, el autor anota las inconsistencias frecuentes en la investigación participativa, algunas de las cuales podrían generalizarse a otras alternativas metodológicas para la investigación social:

1. Rara vez se detienen a definir su concepto de ciencia.
2. No cuentan con registros detallados y un análisis de cómo la acción de los investigadores se ve involucrada o no en los hechos o fenómenos estudiados.
3. La tesis de que el investigador y los fenómenos investigados llegan a ser lo mismo porque el investigador forma parte de la realidad social, es más retórica que real.
4. Si bien muchos de los investigadores alternativos están de acuerdo con que las nuevas metodologías pueden utilizar algunas técnicas convencionales, generalmente las cuantitativas, no cuentan con un criterio claro para seleccionarlas.
5. Algunas de las metodologías alternativas pueden ser adecuadas para alcanzar conclusiones sobre situaciones locales, pero esas conclusiones requerirán un tratamiento ulterior para llegar a tener una validez más amplia.

Por la forma en que Latapí presenta esas inconsistencias, podría decirse que mantiene una base epistemológica positivista y que, por tanto, no comprende la esencia de las críticas a ese enfoque; pero,

independientemente de ello, lo cierto es que sus señalamientos requieren ser atendidos mediante respuestas consistentes por parte de las alternativas metodológicas.

La palabra *metodología* se deriva de la palabra *método* que significa “modo de decir o hacer con orden una cosa”. El *método científico* nació en la medida en que el saber científico se distinguió del saber cotidiano (no-científico). En los *Diálogos socráticos*, Platón (1978) aplicó el *método dialéctico* para descubrir la verdad de los conceptos, partiendo de nociones inmediatas (opiniones) sobre conceptos seleccionados para –a través del diálogo– derivar sus posibles consecuencias lógicas y depurar el concepto hasta sus límites gnoseológicos, aproximándolo a la idea o arquetipo que, en su concepto, no surgía de las experiencias, sino que era la base para interpretarlas.

Aristóteles (1972) en el libro segundo de la *Metafísica*, considera que “no debe exigirse rigor matemático en todo, sino tan sólo cuando se trata de objetos inmateriales... el método matemático no es el de los físicos; porque la materia es probablemente el fondo de toda la naturaleza”. En el libro tercero apunta la necesidad de que el método sea diferente de acuerdo al objeto de estudio y, por tanto, plantea que no debe haber una sola ciencia sino varias.

En cada ciencia es posible llegar a diferentes grados de conocimiento. Considerando que todo el conocimiento proviene de los sentidos, el método científico aristotélico se basa en la organización de la experiencia en definiciones de géneros y especies. La ciencia para Aristóteles sólo podría ocuparse de las características generales de los fenómenos, pues –según él– no puede definirse lo particular.

Como parte de *El Renacimiento*, a finales del Siglo XVI, la filosofía de Bacon y las investigaciones de Galileo enfatizaron el empirismo aristotélico y dieron lugar al llamado *método científico* sobre la base de la observación sistemática, el análisis de los datos observados, el desarrollo de hipótesis y la comprobación de las mismas mediante el experimento, a partir de lo cual se pretendió no llegar a definiciones sino a leyes de la naturaleza formuladas en términos matemáticos.

Descartes (1972) se opone al empirismo y abre propiamente la epistemología cuando en la primera de sus *Meditaciones metafísicas*

demuestra que los sentidos son *engañadores* pues algunas de las informaciones que recogen del “exterior” no son lo que parecen ser. Descartes introdujo la duda metódica que en su punto culminante llevaba a la conclusión de que “lo único de lo que no puedo dudar es de que pienso” y de allí la frase “si pienso entonces existo” (*cogito ergo sum*), y, por consecuencia, lo que existe es *lo pensado*. Por eso, para Descartes, el método consistía en reducir lo complejo a lo simple, a ideas “claras y distintas”, los elementos de las cosas y sus interrelaciones.

El debate entre empirismo y racionalismo ha estado presente en las discusiones sobre el conocimiento y la ciencia durante siglos e impacta a los actores actuales que han pretendido profundizar sobre alguno de esos enfoques, o bien encontrar fórmulas integradoras de ambas sin haber en ningún caso logrado un consenso suficiente, dando lugar a la expansión de las tendencias escépticas o relativistas que hoy se conocen como *posmodernas*, aun cuando existen continuas versiones anteriores por lo menos desde los sofistas griegos del Siglo V a. de C. Escépticos, posmodernos, positivistas, dialécticos, fenomenólogos, construccionistas, hermenéuticos, empiristas, analíticos, cualitativistas, cuantitativistas, complejistas, etc., sin embargo, siguen estando de acuerdo en la necesidad de que aquello que pueda llamarse *conocimiento científico* o *ciencia* debe sustentarse en un método, en una manera ordenada para llegar a él. La discusión se centra en cuál es o puede ser el método más apropiado en cada caso determinando la validez o no de los conocimientos, lo cual obviamente ha tenido una evolución histórica y por supuesto está entramado con perspectivas políticas, es decir, ideológicas.

A diferencia de cómo lo comprenden los investigadores neófitos, el método es más que un conjunto de pasos sucesivos o una receta para hacer investigación. Lo que hace falta entender al hacer investigación es que la metodología empleada corresponde a una epistemología, a una teoría del conocimiento implícita; pero, aún más, que toda epistemología está basada en una comprensión ontológica también implícita o –como la llama Heidegger (1927/1983)– *preontológica*, es decir, una determinada noción de *ser*, el concepto más genérico de todos los conceptos, el verbo original implícito ya en todo nombrar.

Por ejemplo, la investigación educativa está basada en las nociones de *investigar* y *educación*, y por tanto, de *ciencia*, *verdad*, *escuela*, *aprendizaje*, *enseñanza*, *educador*, *docente* o *maestro*, *alumno* o *educando*. Cada una de ellas es producto de una determinada trayectoria histórica en la que el investigador se desenvuelve, considerando que en su vida personal se involucran las experiencias y, por tanto, las influencias de muchos otros.

Por tanto, las discusiones ontológicas, epistemológicas y metodológicas se fundamentan en trayectorias históricas distintas, en experiencias distintas, cuya dificultad para entrar en contacto gnoseológico es muchas veces extrema como lo es también la diferenciación de los tipos de situaciones en que se desenvuelven los seres humanos. Esto no se reduce a un problema puramente conceptual, sino sobre todo práctico, es decir, afectivo o emocional, actitudinal. El entendimiento de puntos de vista distintos no sería tan problemático si hubiera una actitud abierta, dispuesta a incursionar en las historias de vida de los otros, pero esto se ve obstaculizado por la contraposición de intereses sociales que hacen que una persona entre en conflicto con su identidad y su manera de vivir en la medida que se abra a comprender identidades y vivencias contrapuestas a la suya. Es lógico.

Al elegir una metodología, el investigador está involucrándose con una determinada concepción de lo que es relevante. No solamente el tema sino el aspecto o ángulo, el tipo de datos que se pretende. Con base en ello, elige o diseña las técnicas e instrumentos para extraer información y la manera de relacionar y presentar los datos, a partir de los cuales llegará a un determinado tipo de conclusiones.

El problema de la dependencia científica y tecnológica que padecemos los países latinoamericanos tiene su raíz en el hecho de que los investigadores se basen en visiones ontológicas y epistemológicas importadas, desde las cuales sólo podrán captar aquellos aspectos que son considerados relevantes por los autores en que se sustentan. El investigador elige aquel enfoque construido en otras latitudes que más se acerque a su propia perspectiva, es decir, que encuadre con su personal trayectoria de vida, pero la influencia sin análisis crítico suele prevalecer y dirigir, es decir, apropiarse del pensamiento del investigador,

haciéndolo ajeno a su realidad y a sí mismo. En eso consiste la dependencia o –como algunos prefieren llamarle– el *colonialismo intelectual*.

El pensamiento crítico no surge simplemente por voluntad. No puede ocurrir si el investigador no conoce, comprende y analiza diferentes alternativas conceptuales; diferentes maneras de pensar, de hacer ciencia y de realizar investigación. El contraste respetuoso de las diversas perspectivas hará partícipe al investigador en la creación de otras posibilidades; procesando a los autores y a las tradiciones científicas, él mismo se formará como autor.

No se trata de caer en un enfoque ecléctico donde el científico elija simplemente lo que más le agrade de las diferentes alternativas. Un ingrediente fundamental del conocimiento y del método para lograrlo es la coherencia y la congruencia, lo cual es incompatible con el eclecticismo. Para la Teoría de la Praxis, la confrontación de diferentes alternativas ontológicas, epistemológicas y metodológicas es el medio para dar pauta a *nuevas coherencias*, es decir, a la creación de nuevas maneras de hacer ciencia.

Quienes temen al eclecticismo generalmente evitan la confrontación entre diversas metodologías con lo cual caen en un mal mayor para la ciencia: el *dogmatismo*. Se obstinan en acomodar todo a sus verdades preestablecidas; asumen el papel de las clases sociales dominantes descalificando a quienes piensan diferente y pretendiendo someter a todos a su enfoque, con lo cual obstruyen el surgimiento de posibilidades enriquecedoras.

Con una actitud abierta es posible analizar y combinar diferentes alternativas metodológicas para la investigación, haciendo un balance de sus aportaciones y limitaciones de acuerdo a la mirada de cada investigador. Desde fines del Siglo XX y a principios del XXI, muchos investigadores de la educación han tratado de modificar el enfoque cuantitavista tradicional explorando las alternativas metodológicas generalmente conocidas como *metodologías cualitativas*. Esto no debiera significar la descalificación de las metodologías cuantitativas, sino su integración con las aportaciones que ofrecen los enfoques cualitativos cuyo auge mundial es incuestionable, si bien esto ha

derivado en muchos casos en el relajamiento del rigor metodológico y la debilitación consecuente de la validez y la relevancia de los resultados y las conclusiones a que se llega.

Por eso, como lo señala Sandín (2003):

“El debate investigación cuantitativa versus cualitativa ha perdido virulencia, y la mayoría de autores se sitúan en una postura integradora y de complementariedad” (p. 18).

La formación y el desarrollo de investigadores de la educación debieran tomar en cuenta los requerimientos de diversos enfoques metodológicos con el ánimo de contribuir a una mayor rigurosidad en las investigaciones, al mismo tiempo que se analizan y confrontan diferentes posibilidades por su pertinencia para determinados aspectos de los procesos educativos.

La investigación educativa en México y en América Latina debiera orientarse a los tres puntos siguientes:

- a) Propiciar la mejor formación metodológica y científica de los investigadores educativos para elevar la validez de resultados y conclusiones y hacer más eficaz su impacto social.
- b) La metodología, las técnicas y los instrumentos para la investigación deben contribuir a captar de manera integral los procesos educativos considerando aspectos subjetivos, objetivos, culturales, contextuales e históricos.
- c) La investigación científica en el ámbito educativo debe orientarse más claramente a la resolución de los problemas educativos involucrando a los diferentes actores de la vida escolar: docentes, alumnos, padres de familia y directivos.

Es importante enfatizar que las alternativas metodológicas no son incompatibles entre sí, sólo constituyen diferentes ángulos desde los que puede abordarse un determinado objeto de estudio. Por tanto, dos o más alternativas metodológicas pueden ser complementarias, coincidentes o fundirse para lograr una sola más completa.

En lugar de pensar en el *método científico* como un conjunto de pasos a seguir, los investigadores de la educación, como todos los científicos, deben despejar las incógnitas sobre el aprendizaje y la enseñanza con la perspectiva de encontrar conceptos, técnicas e instrumentos para transformar la manera de educar y, por tanto, la vida social. El rigor metodológico no consiste en apegarse a un esquema establecido por una institución o un autor determinados, sino en lograr y articular evidencias para sostener una propuesta educativa novedosa.

El *método* consiste en el arte y la técnica para persuadir a otros científicos de la validez de las conclusiones que la investigación ha producido. Es inherente a la ciencia el escepticismo para dudar de lo que parece real o evidente, por lo que el investigador debe realizar su trabajo cuidando todos los aspectos para llegar a resultados convincentes.

Las investigaciones educativas deben dejar de priorizar o solamente ser estudios descriptivos de lo que ocurre en el sistema educativo, quedando obsoletos después de pocos años. No deben ser tampoco solamente réplicas o exégesis de los argumentos de grandes autores. La formación de investigadores debe hacerlos sensibles a las necesidades de los estudiantes y de los docentes dentro del contexto histórico en que se desenvuelven y las posibilidades formativas para una nueva vida social. Además de cuestionar las formas vigentes de educar en la sociedad occidental, se requiere la creación teórica pedagógica alternativa como uno de los caminos esenciales para el cambio social.

Bibliografía

- Aguirre Lora, M. E. (1981). "Consideraciones sobre la formación docente". *Foro universitario 2*. México: STUNAM.
- Amador, R. (1998). "La democratización virtual de la universidad. Un ejercicio de imaginación". *Memorias del CESU. Escenarios de la educación superior al 2005*. México: CESU-UNAM.
- Arias Galicia, F. (2000). *Administración de recursos humanos para el alto desempeño*. México: Trillas.
- Aristóteles (1972). *Metafísica*. México: Porrúa.
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bates, A. W. (2001). "Bits and bytes: UBC profesor Tony Bates offers his observations on how technology will transform our universities". En *University affairs*. Vancouver: Universidad de la Columbia Británica.
- Baudelot, C. (1977). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1989). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bordieu, P. y Passeron, J. (1977). *La reproducción*. España: Laia.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Hispanoamericana.
- Bruner, J. J. (2000). "Educación: escenarios del futuro". *Nuevas tecnologías y sociedad de la información*, 16. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Enero.
- Bruner, J. S. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- Carozzo, J. C. (2013). *Bullying: opiniones reunidas*. Lima: Observatorio sobre la Violencia y Convivencia en la Escuela.
- Castells, M. (1999). *La era de la información. La sociedad red, El poder de la identidad, Fin de Milenio*. Tomos I, II, III. México: Siglo XXI Editores.
- Comenio, J. A. (1630). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, Colección "Sepan Cuantos..." No. 167, 2010.

- Cortés de las Heras, J. (2013). *Tipos de evaluación e instrumentos de evaluación*. http://mestreacasa.gva.es/c/document_library/get_file?folderId=500001688024&name=DLFE-399422.pdf
- Cremin, L. (1961). *La transformación de la escuela*. Buenos Aires: OMEBA.
- Delors, J., et al. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana- UNESCO.
- Descartes, R. (1972). *Meditaciones metafísicas*. México: Losada.
- Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista Iberoamericana de Educación, Calidad de la Educación*, 5. Mayo-Agosto de 1994.
- Drucker, P. F. (1998). *La sociedad poscapitalista*. España: Apóstrofe.
- Durkheim, E. (1924). *Educación y sociología*. Bogotá: Linotipo, 1979.
- Estrada Cea, A. E. (2005). *De la percepción a la realidad: análisis comparativo entre las competencias profesionales de los estudiantes de ingeniería industrial de la Universidad del Bío-Bío, Chile, y la Universidad Nacional de Misiones, Argentina*. Memoria para optar por el título de ingeniero civil industrial, mención gestión Concepción: Universidad del Bío-Bío.
- Fernández Ballesteros, R. (2006). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Freinet, C. (1972). *La educación moral y cívica*. España: Laia.
- Freinet, C. (1974). *Educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freinet, C. (1989). *Técnicas de la escuela moderna*. México: Siglo XXI.
- Freinet, E. (1979). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1911). *Tótem y tabú*. México: Alianza Editorial, 1984.

- Freud, S. (1923). El malestar en la cultura. En *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1979; T. XXI.
- Frías, N. (2007). *Caracterización lingüística del discurso escrito de alumnos de nivel educativo superior*. Tesis de Doctorado en Educación. México, Centro de Estudios Superiores en Educación.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. www.rieoei.org
- Ginsburg, H. y Oper, S. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Madrid: McGraw Hill.
- Gobierno Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno Federal.
- Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. México: Juan Pablos Editor.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
- Gramsci, A. (1987). *Antología*. Selección, traducción y notas de M. Sacristán. México: Siglo XXI.
- Guajardo Garza, E. (1996). *Administración de la calidad total: conceptos y enseñanzas de los grandes maestros de la calidad*. México: Pax.
- Heidegger, M. (1927). *El ser y el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Heidegger, M. (1947). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Ediciones del 80, 1981.
- Hobbes, T. (1651). *El Leviatán*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. Barcelona: Edhasa, 2007.
- Illich, I. (1974). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- Internet World States (2012). *Internet usages statistics for all Americas*. www.Internetworldstats.com/stats2.htm
- Jodelet, D. y Guerrero, A. (2000). *Develando la cultura*. México: Facultad de Psicología, UNAM.

- Jonassen, D. (2000). El diseño de entornos constructivistas de aprendizaje. En Ch. Reigeluth. *Diseño de la instrucción. Teoría y modelos*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Kant, M. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. México: Porrúa, 2004.
- Kant, M. (1788). *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa, 1980.
- Kanuka, H. y Anderson, T. (1998). On line social interchange, disaccord and knowledge construction. *Journal of Distance Education*, 13.
- Killian, Z. (2004). *Planificación y control de la producción pública*. San Cristóbal, Venezuela: Lito Formas.
- Kosik, K. (1969). “Dialéctica de la moral y moral de la dialéctica”. En K. Kosik, A. Leontiev, y A. Luria. *El hombre nuevo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lapassade, G. (1977). *La autogestión pedagógica*. España: Granica.
- Lapassade, G. y Lourau, R. (1973). *Las claves de la sociología*. Barcelona: Laia.
- Latapí, P. (2002). *La investigación educativa en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Le Boterf, G. (1995). *Comment manager la qualité de la formation*. París: Ediktionas Órganization.
- Lepeley, M. T. (2007). *Gestión y calidad en educación: un modelo de evaluación*. México: McGraw-Hill.
- Lévi-Strauss, C. (1973). *Antropología estructural*. México: Siglo XXI, 2004.
- Lobrot, M. (1974). *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires: Humanitas.
- Locke, J. (1690). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Losada, 2003.
- Loureau, R. (1975). *El análisis institucional*. Argentina: Amorrortu.
- Maquiavelo, N. (1513). *El príncipe*. Madrid: M. E. Editores, 1995.
- Markovic, M. (1972). *Dialéctica de la praxis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez Soriano, R. (2010). Comunidades de aprendizaje. Un proyecto transformador. Desde la práctica del colegio “La Paz de Albacete”. En A. Manzanares Moya. *Organizar y dirigir en la complejidad: instituciones educativas en evolución*. México: Grijalbo.

- Marx, C. (1844). *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. México: Grijalbo, 1974.
- Marx, C. (1859). “Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política”. En C. Marx y F. Engels (1955). *Obras escogidas, Tomo I*. Moscú: Progreso.
- Marx, C. (1875). *Crítica del Programa de Gotha*. Moscú: Progreso, 1975.
- Marx, K. (1972). “Tesis sobre Feuerbach”. En K. Marx y F. Engels. *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Marx, C. y Engels, F. (1845). *La ideología alemana*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.
- Marx, C. y Engels, F. (1848). Manifiesto del Partido Comunista. En C. Marx y F. Engels. *Obras Escogidas*. Moscú: Progreso, 1976.
- Marx, C. y Engels, F. (1955). *Obras escogidas en dos tomos, Tomo I*. Moscú: Progreso.
- Marx, C. y Engels, F. (1955). *Obras escogidas en dos tomos, Tomo II*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. (1851). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Buenos Aires: Longseller
- McLoughlin, C. y Oliver, R. (2000). Designing learning environments for cultural inclusivity: A case study of indigenous on line learning at tertiary level. *Australian Journal of educational Technology* 16(1).
- McLuhan, M. y Powers, B. E. (1993). *La Aldea Global*. Madrid: Gedisa.
- Moreno, C. (2005). *Evaluación psicológica*. Madrid: Sanz y Torres.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul, 1979.
- Murueta, M. E. (1997). EPSI 21. Enseñanza para el Siglo XXI. En Murueta y otros. *Líneas de investigación en psicología educativa*. México: Amapsi.
- Murueta, M. E. (2014). *Psicología. Teoría de la Praxis. Tomo I. Conceptos básicos*. México: Amapsi Editorial.
- Neill, A. S. (1994). *El nuevo Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nicol, E. (1978). *La primera teoría de la praxis*. México: UNAM.

- Nietzsche, F. (1872). *El nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza Editorial, 1973.
- Nietzsche, F. (1874). *Schopenhauer como educador. Tercera intempestiva*. Madrid: Valdemar, 1999.
- Nietzsche, F. (1885). *Así hablaba Zaratustra*. México: Alianza Editorial, 1997.
- Nietzsche, F. (1885). *La genealogía de la moral*. México: Alianza Editorial, 1997.
- Nietzsche, F. (1886). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: M. E. Editores, 1993.
- Nietzsche, F. (1887). *El anticristo. Cómo se filosofa a martillazos*. España: Edaf, 1985.
- Nietzsche, F. (1888). *Ecce homo*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- Palacios, J. (1980). *La cuestión escolar*. España: Laia.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: children, computers and powerful ideas*. New York: Basic Books Inc.
- Pettini, D. (1977). *Célestin Freinet y sus técnicas*. Salamanca: Sígueme.
- Peyronie, H. (1998). *Freinet, 70 ans après: une pédagogie du travail et de la dédicace?* Caen: Éditions des Presses Universitaires de Caen.
- Piaget, J. (1937). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo, 1968.
- Piaget, J. (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psiqué, 1966.
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1972). *A dónde va la educación*. Barcelona: Teide, 1981.
- Piaget, J. (1973). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Península.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. México: Ariel.
- Platón (1978). *Diálogos socráticos*. México: Porrúa.
- Ponce, A. (1982). *Educación y lucha de clases*. México: Editores Unidos Mexicanos.
- Puiggrós, A. (1980). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.

- Rousseau, J. J. (1760). *Emilio*. México: Editores Mexicanos Unidos, 1984.
- Rousseau, J. J. (1762). *El contrato social*. México: UNAM, 1984.
- Saint-Exúpery, A. (1951). *El principito*. Buenos Aires: Emecé Editores.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Saussure, F. (1916). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara, 1998.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. y Lamon, M. (1994). The CSILE Project: Trying to bring the class room into World 3. En K. McGilly. *Classroom lessons. integrating theory and classroom practice*. Cambridge: MIT Press.
- Schmelkes, S. (1997). *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Schopenhauer, A. (1818). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Trotta, 2005.
- Senge, P. (2002). *Escuelas que aprenden*. Bogotá: Norma.
- SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento: Educación Especial e Integración Educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sigalés, C. (2002). *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*. www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/sigales0102/sigales0102.html
- Skinner, B. F. (1968). ¿Son necesarias las teorías del aprendizaje? En A. Ch. Catania. *Investigación contemporánea en conducta operante*. México: Trillas, 1974.
- Skinner, B. F. (1976). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.
- Suchodolski, B. (1968). *Teoría marxista de la educación*. México: Grijalbo.
- Tejada Fernández, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. file:///C:/Users/ma/Downloads/measin.pdf
- Thong, T. (1971). *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?* España: Doncel.

- Toffler, A. (1971). *El 'shock' del futuro*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Twitchett, D. C. (1976). *The birth of the Chinese meritocracy. Bureaucrats and examinations in T'ang China*. Londres: China Society.
- Ulloa, M., et al. (1989). *Propuesta de reforma de la educación*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Vasconi, T. (1979). *Aportes para una teoría de la educación*. México: Nueva Imagen.
- Vásquez, A. y Oury, F. (1976). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Madrid: Siglo XXI.
- Vioque, J. (1986). *La utilización de la prensa en la escuela*. Colombia: Cincel Kapelus.
- Vygotski, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Weber, M. (1905). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Orbis, 1985.

Apéndice 1

Cómo educar a los niños: guía para padres y maestros

La forma en que piensa, siente y actúa una persona adulta depende en mucho de cómo se haya relacionado con sus padres durante la infancia y la adolescencia. Las enfermedades psicológicas que padecen los adultos generalmente tienen su origen en conflictos de la etapa infantil, especialmente entre el nacimiento y los siete años de edad. En la relevancia estratégica de ese período han coincidido todos los enfoques psicológicos.

La problemática social tiene mucho que ver con la crianza y la educación en esos primeros años de vida. La violencia, la corrupción, la drogadicción, el egoísmo, los roles de masculinidad y femineidad, la *sobrerresponsabilidad* y la irresponsabilidad encuentran sus explicaciones más importantes en las vivencias de la primera infancia.

La gran mayoría de padres y madres no tienen la consciencia ni la oportunidad de prepararse para saber cómo tratar a sus hijos y lograr que desarrollen mejores capacidades intelectuales, una personalidad equilibrada y relaciones sociales positivas. No existe una educación formal para ser padres, cada quien realiza esta función de manera intuitiva e improvisada, lo que se combina con las presiones y afectaciones psicológicas que el diseño de la vida social les va imponiendo: deudas y presiones económicas, desgaste y conflictos laborales, dificultades de transporte, efectos de la contaminación ambiental, inseguridad pública, conflictos de pareja.

Muchos niños del Siglo XXI se mantienen encerrados en pequeños espacios supliendo con juegos y entretenimientos electrónicos el tiempo que antes se dedicaba a la convivencia con otros niños, al juego en lugares abiertos y al desarrollo deportivo. De manera general, tanto las

madres como los padres tienen una interacción superficial con sus hijos a quienes tratan de brindarles apoyos materiales que compensen sus ausencias físicas y emocionales. Esa creciente superficialidad afectiva y las sensaciones de ansiedad y culpa en los padres, el relativo encierro y la hiperestimulación tecnológica, generan niños inquietos, egoístas, demandantes y, muchas veces, agresivos, por la falta de límites razonables, el abandono y la violencia que también han padecido.

Un reto es poder cambiar las formas de interacción con los niños para construir mejores adultos del futuro, un país mejor, una humanidad nueva: la *Sociedad del Afecto*, en la que cada persona desarrolle actitudes éticas por la vinculación emocional con la familia, con la comunidad y con el medio ambiente. Una sociedad en la que se perciba claramente que la cooperación es lo mejor para todos y para cada persona, en lugar de la obstrucción mutua y la rivalidad, que hasta hoy han predominado.

Se requiere formalizar y hacer obligatoria la educación para padres en todas las escuelas de educación inicial y básica, en las instituciones que atienden embarazos y partos y en instituciones dedicadas a la asesoría prematrimonial y matrimonial. Es necesario que se legisle para que las empresas e instituciones acepten que todos los trabajadores con hijos menores de 15 años puedan acudir a la Escuela para Padres una vez por mes durante cada ciclo escolar. El plan de estudios debe incluir aspectos psicológicos, pedagógicos, nutricionales, médicos y odontológicos.

A continuación presentamos algunos principios generales que pueden servir de guía para padres y maestros en la formación alternativa de los niños.

1. *Diálogo sí, imposición no*

Algunos padres de familia y algunos maestros piensan que los niños deben obedecer por principio de autoridad, aunque no comprendan el por qué se les dan determinadas indicaciones. Si no obedecen se les castiga, a veces con golpes y otras torturas. Estos padres y maestros no consideran importante atender y comprender los puntos de vista de los niños, piensan que no tienen capacidad. Algunos efectos de esto son:

resentimiento, temor, inseguridad y nerviosismo, rebeldía, irracionalidad, apatía, timidez, mentiras frecuentes.

En lugar de esa actitud impositiva es conveniente *intentar que los niños comprendan las razones que existen para hacer algo o dejar de hacerlo*. Establecer el diálogo con ellos significa fundamentalmente *escuchar con atención sus puntos de vista y tomarlos en cuenta para llegar a una conclusión aceptable*. Un niño que es educado a través del diálogo receptivo desarrolla confianza en sí mismo y en los demás, aprende a razonar y a ser responsable.

2. *Juego y convivencia padres-hijos*

La mayoría de los padres no juega o juega muy poco con sus hijos. Se considera que los adultos no deben intervenir en juegos infantiles o se sienten impropios. En realidad, la interacción entre los padres y los hijos a través del juego y la convivencia divertida es una de las formas de acercamiento afectivo más importantes. El juego entre padres e hijos favorece la confianza, la comprensión y el afecto mutuo, lo cual facilita la convivencia y el apoyo en otras esferas de la vida.

3. *Intimidación por diadas*

Un niño como un adulto tendrá más motivación e interés en diferentes aspectos de la vida en la medida en que sienta confianza para compartir sus sentimientos, experiencias e ideas con personas cercanas. Puede lograrse mayor profundidad en la comprensión y la confianza a través de la charla y la convivencia entre solamente dos personas. Por ello, además de las convivencias y charlas familiares donde participen varios integrantes de la familia, es importante que los padres procuren los espacios de convivencia diádica, es decir, entre 2 personas; lo que involucra tanto el espacio para la relación de pareja, como momentos en que la interacción es exclusiva y cercana de cada padre con cada uno de los hijos, así como entre hermanos. Esto promoverá una mayor cohesión y un ambiente más armonioso en toda la familia.

4. *¿Premios? casi no... más bien aprecio espontáneo*

No es conveniente ofrecer continuamente premios a los niños a cambio de que ayuden en alguna actividad o logren una calificación en la escuela. La *motivación extrínseca* que propician los premios o recompensas continuas hace que las personas solamente estén dispuestas a colaborar a cambio de algo y no por el deseo espontáneo y afectivo de colaborar con la vida familiar. Cuando no hay recompensa inmediata los niños se muestran renuentes.

Es mucho más conveniente dar caricias, palabras positivas, detalles y regalos de una manera *espontánea*, pero cercana en el tiempo a las acciones colaborativas. Eso sí, *es conveniente que los padres y maestros estén atentos y valoren expresamente cada pequeño avance o aportación* de los niños, en lugar de atender principalmente a sus acciones destructivas o egoístas, como generalmente se acostumbra.

5. *Evitar el castigo, respeto mutuo*

Se ha demostrado que *el castigo*, sea físico o verbal, únicamente produce consecuencias negativas y realmente *no es efectivo* para lograr algún cambio que mejore las actitudes y las relaciones dentro de la familia y en la comunidad. Es fundamental que los padres y maestros eviten castigar o regañar a los niños, pues estarán logrando lo opuesto de lo que pretenden. Si los castigan, ellos les perderán confianza, sentirán rencor, se volverán rebeldes o tímidos, inseguros, mentirosos, etc.

Experimentos han demostrado que el efecto del castigo leve o moderado suele ser transitorio y luego es contraproducente. Cuando el castigo es muy severo puede hacer que una conducta desaparezca pero deja una huella traumática en los niños que será difícil restaurar con psicoterapia. No obstante, es importante saber que el efecto traumatizante de los castigos disminuye cuando es mayor la proporción de afecto y reconocimiento positivo que se brinda.

6. Manejo de límites

Es muy importante que los padres y maestros sean respetuosos de la integridad de los niños, al mismo tiempo que exigen que ellos les respeten. Los padres y maestros deben mostrar claramente su molestia y desacuerdo con las faltas al respeto y con el no cumplimiento de acuerdos por parte de los niños. Orientarlos, definir límites claros y mostrar el desacuerdo sin castigarlos. Si un niño no colabora razonablemente, o no cumple los acuerdos que ha aceptado, es derecho de los padres y maestros disminuir de manera proporcional la colaboración hacia el niño. Así los niños aprenden a manejar límites. Entienden que es valiosa la colaboración mutua y participan con gusto.

7. Decir “sí”, cuando no hay razones para decir “no”

Debido a la dinámica común, los padres y maestros muchas veces están predispuestos a negarse a las peticiones que les hacen los niños. Sólo cuando éstos insisten mucho o hacen berrinche, los padres o maestros ceden de mala gana, pero favoreciendo que los chicos aprendan a molestarlos como una manera de lograr lo que quieren. En lugar de esto, es conveniente *estar predispuestos a decir que sí a las peticiones de los niños*, salvo que haya razones claras y suficientes para decir que no, y *en este caso es importante mantenerse firmes y no ceder por la simple presión de los menores*. Mantener la firmeza es distinto a dejar de atender y comprender los argumentos razonables que puedan tener los niños.

8. Evitar la sobreprotección: delegar responsabilidades

La sobreprotección destruye la autoestima y la seguridad. Los padres sobreprotectores son ansiosos y se adelantan a tomar la iniciativa para resolver situaciones de los hijos, sin dar el tiempo razonable para que ellos se ocupen de lo que les corresponde. Esos padres no delegan en sus hijos responsabilidades en la medida que crecen, provocando que los niños no desarrollen habilidades y capacidades para manejar por sí

mismo las situaciones. Paradójicamente, al ver cómo se vuelven irresponsables e inútiles, esos mismos padres les regañan y reclaman airadamente y con desesperación su falta de voluntad, de compromiso y de desarrollo, con lo cual destruyen aún más su autovaloración. Después de los reclamos, esos padres se encargan de resolver el problema, haciendo un círculo vicioso muy dañino.

Para el fortalecimiento de la autoestima es básico el sentido de responsabilidad y percibirse como alguien útil y capaz de hacer. De allí la importancia de encargar a los niños, desde pequeños, determinadas responsabilidades adecuadas a sus capacidades y favorecer que resuelvan por sí mismos, o con un mínimo apoyo de los adultos, aquellos obstáculos o problemas que estén a su alcance, especialmente si han sido efecto de sus propias acciones.

9. *La mayéutica para el manejo de desacuerdos o acciones destructivas*

Comúnmente los adultos hacen un monólogo frente a los niños para explicarles lo que deben hacer. Sócrates utilizaba la *mayéutica* para *hacer razonar a su interlocutor mediante preguntas sistemáticas*. Esta técnica es muy útil en la educación de los niños.

Cuando un padre o maestro esté en desacuerdo con un niño, en lugar de castigarlo, reprimirlo, regañarlo o mostrarse indiferente, puede aplicar la mayéutica a través de cuatro preguntas guía para lograr una solución exitosa. Las preguntas deben ser expresadas de manera cordial y amigable.

- a) *¿Qué ocurre o qué ocurrió?* Es necesario escuchar con calma la versión del niño o adolescente, apoyarlo para que exprese completo su punto de vista, aunque no se esté de acuerdo con él. Los padres o maestros pueden usar varias preguntas para entender con claridad y precisión lo que el niño expresa.
- b) *¿Qué opinas de lo que hiciste o estás haciendo? (Valoración)*. Es indispensable que el niño reconozca sin presiones que su actuación NO ha sido la mejor posible. A través de preguntas sucesivas se puede lograr que razone y vea algunas consecuencias negativas o

absurdos derivados de lo que ha hecho. Dos preguntas clave son: ¿Recomendarías que lo que tu hiciste o has estado haciendo lo hicieran todas las personas en situaciones similares? ¿Qué sucedería si todos actuaran así?

- c) *¿Qué propones o qué podrías hacer? (Alternativas)*. Aun niños pequeños, de 2 o 3 años, son capaces de proponer opciones razonables para hacer frente a las situaciones que han causado conflicto. Un secreto psicológico fundamental es que *un niño, como un adulto, se compromete mucho más con lo que él mismo dice y no tanto con lo que otra persona le indica*. Sus propuestas pueden ser complementadas o retocadas por el adulto para hacerlas más efectivas.
- d) *¿Podrás lograrlo?... ¿seguro? (Desafío y mentalización)*. Este tipo de pregunta provoca que el niño reitere una o dos veces su convicción de cumplir con lo que ha propuesto, lo cual aumenta la probabilidad de que lo haga. Es lo que llamamos *mentalización*: la creación de un circuito mental para que ante la ocurrencia de una situación determinada la propuesta generada aparezca de inmediato como forma de reaccionar, logrando su efectividad.

La aplicación por una vez de esta técnica no produce un cambio para siempre. Es necesario volver a los cuatro pasos mencionados si no hay cumplimiento o se falla, analizando con precisión los motivos por los cuales no se cumplió con lo propuesto.

10. Cuento o guiñol *mayéutico*

El cuento o guiñol *mayéutico* es muy útil para la educación de niños de 1 a 4 años de edad, pero podría serlo también con niños mayores, adolescentes y adultos.

El padre o maestro puede inventar un cuento con varios personajes y situaciones como las que están siendo un problema: niños que no quieren comer, o que rechazan ser inyectados ante una enfermedad, etc. Los personajes tienen nombres chistosos, llamativos e ilustrativos de su actitud. Cada personaje representa una posible actitud o manera de

actuar ante la situación. El cuento transcurre narrando la acción de cada personaje y las consecuencias lógicas o naturales de sus acciones. Alguno de los personajes tiene resultados muy negativos con sus acciones, otro tiene resultados regulares, otro tiene resultados buenos y otro más puede tener resultados excelentes. Los personajes que lograron resultados menos buenos aprenden del ejemplo del que tuvo mejores resultados y al final todos logran éxito.

Para ser efectivo el cuento debe, además, tener los siguientes ingredientes: fantasía, misterio, cambios emocionales, sorpresa y magia. Además de que la narración debe ser muy descriptiva y amena para mantener la atención de los niños.

Orientación profesional de un psicólogo

La aplicación continua de estos principios generales generalmente favorecerá la formación de una personalidad ecuánime, libre, autónoma y satisfactoria en los niños actuales que serán adultos del futuro. Los padres lograrán una relación positiva y constructiva con sus hijos, así como los maestros con sus alumnos.

Cuando ya existan afectaciones psicológicas importantes, por las cuales un niño no responda favorablemente a la aplicación de estos principios en el hogar o en la escuela, debe recurrirse a un psicólogo especializado para recibir orientación.

Apéndice 2

No existen discapacitados

Uno de los problemas básicos de la civilización occidental es la postulación de modelos considerados como idóneos o normales y con base en ellos discriminar a quienes no cumplen con esas expectativas ideológicas. Condenaron a Sócrates a beber la cicuta por no apearse a absurdas leyes al promover la reflexión y el análisis crítico en sus discípulos, por lo que el tribunal lo consideró como desconocedor de los dioses y corruptor de los jóvenes. Alejandro Magno fue el primero que quiso conquistar el mundo para imponer en todos lados el modelo de democracia ateniense para civilizar a los llamados pueblos *bárbaros*, por no tener un modo de vida como el de los griegos.

Actualmente se llama *indígenas* a quienes no se han incorporado al modo de vida occidental, en lugar de reconocer diversas formas válidas de organización social y de vida cultural en cada uno de esos pueblos que han logrado sobreponerse durante 500 años a dicho proceso “civilizador”. Todavía mucha gente considera que la heterosexualidad es lo “normal” y por tanto asume como “anormales” a otras configuraciones de identidad y preferencia sexual.

En el mismo sentido se habla de *discapacitados* o *minusválidos* para referirse a las personas que carecen de algunas de las capacidades consideradas “normales”, no obstante que muchos de ellos tienen otras aptitudes superiores. Por ejemplo, los ciegos o miopes suelen tener posibilidades auditivas, táctiles, olfativas y cognitivas, que no tienen los que sí pueden ver. Personas sin vista suelen ser excelentes músicos, reconocen billetes y otros objetos mediante el tacto, captan aromas que les orientan, manejan el ábaco a velocidades impresionantes y construyen argumentaciones lógicas sofisticadas. Los hipoacúsicos observan detalles visuales, tienen memoria y orientación geográfica mejor que la mayoría. Los que no pueden articular palabras pueden ser

excelentes dibujantes, deportistas, escritores, bailarines o instrumentistas. Las personas con lesiones en la corteza cerebral que tienen dificultad para la organización lógica de su pensamiento (conocido como “retardo mental”) suelen tener una sensibilidad emocional superior, que al ser valorada y educada podría desarrollar elevadas e importantes posibilidades afectivas.

Todas las personas tienen relativas limitaciones para algunas cosas y posibilidades sobresalientes en otras. En lugar de poner énfasis en lo que una persona no puede hacer, sería importante que la comunidad valorara y reconociera sus virtudes, como lo ilustra el video *El circo de las mariposas*. La organización social y la educación, en lugar de pretender la homogeneidad, debieran basarse en las posibilidades de combinar o articular aptitudes diversas que se complementen para producir equipos de elevada potencia. No podría haber una gran orquesta sinfónica si solamente se contara con violinistas, la diversidad es lo que engrandece a la organización y a la vida.

Cada ser vivo es lo que es y no tiene por qué suponerse que debiera ser de otra manera. No tienen por qué todos tener las mismas capacidades. No puede decirse –por ejemplo– que un perrito es *discapacitado* porque no puede hablar o escribir, pues no se espera eso de él. Entre los seres humanos es necesario no esperar de un ciego que vea o de un sordo que oiga, etc. Cada quien es lo que es y tiene ciertas posibilidades y no tiene otras. Si una persona entra en relación con quienes hablan otro idioma necesitará un traductor, así como alguien que no puede caminar requiere de una silla de ruedas o de muletas, y si no puede ver necesitará del sistema de escritura Braille y de sonidos que le sirvan para orientarse en el tránsito.

La comunidad debiera ofrecer opciones de accesibilidad para las diversas situaciones: mapas para los turistas, sonidos para los que no ven, mingitorios y tazas de baño para los de baja estatura, puertas y techos adecuados para los de estatura alta, sillas de ruedas para quienes no caminen, traductores para quienes no hablen el mismo idioma, diseños ergonómicos para zurdos, elevadores para quienes tienen dificultad al subir escaleras, como en muchos otros casos. En una comunidad donde haya más opciones de accesibilidad para diversas

circunstancias y situaciones mejor será el nivel de vida de cada uno y del conjunto, porque todos podrán dar lo mejor de sí mismos a la vida colectiva.

El concepto de *discapacidad* debe desaparecer. No sirve tampoco usar el eufemismo de *capacidades diferentes*, pues todas las personas sin excepción tienen capacidades diferentes, limitaciones en algunos aspectos y virtudes en otros. En lugar de segregar a las personas que no corresponden al estereotipo establecido desde una perspectiva limitada, ensimismada, debe aceptarse la diversidad de situaciones y capacidades de los seres humanos y pugnar por la construcción de opciones de accesibilidad para esa diversidad. Es una manera fundamental de abrir el diálogo y la cooperación entre personas diferentes como son todos los seres humanos. Aceptar que hay otra forma de vivir, de pensar y de ser, que puede ser valorada al igual que la propia.

Entre mayor sea el porcentaje de personas que requieran acceso a dispositivos más prioritario es que la comunidad los ponga a disposición. Por ejemplo, cada vez es más frecuente la previsión de rampas en las aceras y elevadores para el uso de los diferentes niveles de los edificios. También existen múltiples opciones de teclado para el manejo de computadoras y otras máquinas, tanto como dispositivos para la conducción de autos sin tener que usar brazos o piernas.

Es particularmente importante que haya opciones de accesibilidad a diferentes dispositivos que posibiliten el desarrollo laboral de la más amplia variedad de personas, captando sus aptitudes y compensando sus posibles limitaciones. Esta actitud de respeto y valoración de los demás, es la mejor manera de que cada quien se valore mejor a sí mismo. Ha sido muy dañino para muchas personas sentirse segregadas por tener una característica corporal o psicológica que sale de los modelos estandarizados y las modas. No es real, ni necesario, ni conveniente que todos seamos iguales; por el contrario, la comunidad debe ocuparse de apoyar, valorar, respetar e impulsar lo diferente.

A quienes se les ha llamado *indígenas* debemos llamarles *pueblos originarios* y a quienes se les ha considerado *discapacitados* se les debe referir por sus talentos más que por sus limitaciones: a los ciegos se les debe llamar *auditivos* o *táctiles*, o *auditivo-táctiles*. A quienes no pueden

caminar pero sí mover los brazos y las manos se les puede considerar con capacidad desarrollada en sus extremidades superiores y viceversa. Se entenderá que los *auditivos* no están centrados en lo visual y que los que tienen énfasis en las extremidades superiores posiblemente tengan limitaciones en las inferiores. Los *visuales* no estarán centrados en la audición y quienes sean *hiperafectivos* no tendrán su eje en los procesos racionales.

Lo anterior no desdeña que existan procesos de capacitación para generar o mejorar determinado tipo de capacidades, si es posible y las personas así lo desean: como se enseña idiomas a quienes no los hablan. Nuevas capacidades de diferente tipo que se integran en una persona pueden abrirle más opciones y potencias laborales. Pero, con este enfoque, serán muy escasas las personas que no tengan capacidades que ofrecer para servir a la comunidad a través de un determinado puesto laboral que integre los dispositivos adecuados para sus requerimientos personales.

En la planeación educativa y en las escuelas debe eliminarse el concepto de *curriculum* porque constituye una especie de *recorrido* fabril y homogeneizador, con el cual se pretende una formación homogénea, un *perfil de egreso*, que es implícitamente discriminativo y frustrante para quienes no están en posibilidades de adaptarse a esa estandarización, ya sea por su ánimo de hacer cosas distintas a lo establecido (creación, exploración), o porque no cuente con alguna determinada capacidad.

Anteriormente, a las personas que no contaban con los requerimientos o no eran compatibles con la línea de producción homogeneizante que eran las escuelas se les canalizaba a escuelas de *educación especial*, lo cual, además de estigmatizarlas, las aislaba de contactos culturales lo que profundizaba su marginación social. Esto entraba en contradicción con las declaraciones de Derechos Humanos y con las equivocadas ideas occidentales sobre la democracia que pretende a la *igualdad* como un valor fundamental.

Por lo anterior, se consideró un gran avance desarrollar el concepto de *inclusión escolar* para que los niños y adolescentes ciegos, sordos o con limitaciones lógicas fueran integrados a grupos “normales”,

solicitando a los docentes realizar malabares para atenderlos y en lo posible ayudarlos a aprender. Para ello se crearon Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), como instancias técnico-operativas y administrativas

“de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, integrados a las escuelas de educación básica mediante la orientación al personal docente y a los padres de familia. Estos Servicios promueven, en vinculación con las escuelas que apoyan, la eliminación de las barreras que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos, a partir de un trabajo de gestión y de organización flexible, de un trabajo flexible y orientación a los maestros, a la familia y a la comunidad en general” (SEP, 2002).

El objetivo de dichas unidades es el siguiente:

“Propiciar que la escuela que apoya adquiera elementos técnicos pedagógicos suficientes para dar respuesta de manera autónoma a las necesidades educativas especiales de los alumnos; en ese sentido el servicio de apoyo debe concebirse como una ayuda temporal a las escuelas de educación inicial y básica” (SEP, 2002).

Para los docentes de grupos “normales” donde se han incluido niños con limitaciones de razonamiento (“retardo”) ha sido muy difícil e incómodo atenderlos, ya que su formación y los planes y programas educativos corresponden a la enseñanza homogeneizante. Equivocadamente se plantea que usando técnicas especiales aportadas por USAER, los docentes pueden inducir que esos alumnos se acerquen a las capacidades pretendidas para cada grado, o bien, que aun cuando no se logre lo anterior, sean *aprobados* para ingresar al grado siguiente sin contar con las habilidades o capacidades suficientes para ello. Ir pasando de un grado a otro solamente genera una mayor complicación tanto para los docentes sucesivos como para los educandos.

Desde la Teoría de la Praxis, es necesario cambiar ese modelo pedagógico por otro en el que la diversidad de ángulos y capacidades enriquezca la formación del grupo educativo y la de cada uno de sus integrantes. En lugar de que todos tengan que aprender lo mismo, se

valora que cada quien aporte lo que está en su vocación, en sus capacidades para contribuir en un proyecto colectivo inducido por el docente. Para sustituir al *currículum* debe usarse el concepto de *campo de posibilidades educativas*, considerando un plan diversificado, abierto y flexible que convoque a la creación y se amplíe progresivamente a través de la acción de los grupos estudiantiles, con la participación de cada quien de acuerdo a su interés y aptitud.

Debiera suspenderse la idea de pasar de un grado a otro, como un producto pasa de una fase a otra de una línea de producción industrial, para, en su lugar, organizar grupos de diversa edad relativa, por áreas de interés, para participar en determinados proyectos dirigidos a superar la vida de las comunidades, que los docentes de cada escuela estuvieran impulsando en función de su propia vocación y sensibilidad social.

No habría una especie de recorrido escolar, sino una trayectoria escolar-laboral, cada quien de acuerdo a su propia circunstancia, anhelo y posibilidad. Aprender trabajando y trabajar aprendiendo; jugar, creando, comunicando, generando organización y participando en equipos para realizar ideas, cuyo resultado debe ser difundido, compartido y retroalimentado por otros grupos locales, regionales, nacionales, internacionales.

Apéndice 3

Ser maestro. Código Ético del Docente: una propuesta a discusión

Con mucha frecuencia, en la escuela los alumnos aprenden lo que no les interesa, lo que no quieren aprender. Se argumenta que aprenden *para el futuro*, pero se ha demostrado que la mayoría de conocimientos adquiridos sin una significatividad práctica son olvidados después del examen. Los maestros se esfuerzan y buscan la manera de someter a sus alumnos a los programas y dosificaciones establecidos. Se forman “grupos” donde un maestro se encargará de que cada uno aprenda lo mismo. Todos iguales, como galletas que salen del molde de una fábrica en serie. La altísima deserción que en cada grado escolar se acumula (en México, de cada 100 niños que ingresan a la escuela primaria sólo 4 terminan una carrera universitaria) se debe en mucho a las deficiencias y absurdos que caracterizan a la enseñanza. Un alumno que no aprendió el significado de la multiplicación y la división va a tener grandes dificultades para comprender operaciones fraccionarias o álgebra. Se llega a rechazar la enseñanza porque se deja de comprender su contenido. Es como asistir a una clase en otro idioma. ¿Qué pasaría si los maestros lograran apasionar a sus alumnos por el conocimiento, inquietarlos en la exploración de su entorno y en la investigación científica; si los maestros promovieran la creación relevante y no la repetición; si infundieran la imaginación y la grandeza? Si la mayoría tuviera esta vocación causarían sin duda una gran revolución social.

Qué cambiar en la forma de enseñar de los maestros

Un maestro NO DEBIERA SER:

Un elemento represor de las expresiones, inquietudes, intereses y aspiraciones de los educandos.

Un policía vigilante de que los alumnos cumplan con las normas y las tareas.

El símbolo de una serie de obstáculos que un alumno debe vencer para ser aprobado o tomado en cuenta.

Un símbolo de un poder al cual hay que someterse.

Una especie de padre sobreprotector que asume la responsabilidad que corresponde a los alumnos.

Una persona apática, apolítica, egocéntrica, individualista, inculta, sin imaginación, sin proyección de vida.

Un maestro DEBIERA SER:

El gestor de un proyecto de incidencia social al cual convoque a sus educandos, combinándolo con sus intereses y vocaciones.

Un líder con capacidad para la comunicación, la persuasión y la organización de grupos.

Un amigo de sus alumnos dispuesto a colaborar con ellos y apoyarlos comprendiendo sus intereses e inquietudes.

Una persona con capacidad de preguntar y escuchar para comprender los puntos de vista y los razonamientos de los estudiantes.

Una persona que ame a su comunidad por ser conocedor de su historia.

Alguien con capacidad para imaginar, proyectar y soñar con un mundo mejor.

Alguien que sabe y valora lo que aprende al enseñar.

Aquel que es capaz de superar prejuicios y, por tanto, no se compromete con ningún dogma.

Código Ético del Docente: una propuesta a discusión

Marco Eduardo Murueta, Ana Rosa Estrada Padilla, Angélica Leticia de Urquijo, David Granados Escamilla, Gabriela Santa-Anna Marín, Pedro Delgado Herrera, Wendy Bernal Buendía, Irma Gutiérrez López, Victoriano Gerardo Cacique.

Preámbulo

El desempeño de funciones profesionales se basa en el dominio de conceptos teóricos y en el ejercicio de capacidades y habilidades técnicas para el logro de determinados objetivos.

Además de capacidad y eficacia es necesario que un profesional integre la comprensión a fondo de la responsabilidad adquirida y la obligación de cumplir el deber profesional dentro del marco de un compromiso social. Las fallas éticas y el menosprecio de valores esenciales para la vida social influyen negativamente en la calidad del trabajo del especialista y en el prestigio de su grupo profesional.

Siendo una obligación del docente prestar sus servicios a personas o grupos, el profesional de la educación debe caracterizarse por poseer un comportamiento digno, responsable, honorable, trascendente y comprometido. Educar representa por sí solo un acto de moralidad, es decir, debe trabajar en beneficio de los educandos, a favor de su libertad y desarrollo integral, independientemente de los intereses y creencias personales. Por lo tanto, el docente debe actuar con base en principios éticos que le den consistencia y respeto social.

La misión del docente es convocar a sus educandos hacia un proyecto de incidencia social a través de un liderazgo colaborativo que incorpore las iniciativas y necesidades de los propios educandos, para realizar su formación técnica y afectiva en el servicio a sus comunidades. Debe respetar el valor y la dignidad de cada uno de sus alumnos. Las actividades docentes deben estar sustentadas en el compromiso de propiciar el mayor poder de los estudiantes para participar en la vida comunitaria y en la producción de la cultura universal.

El presente Código Ético del Docente señala un conjunto de valores y afirma una serie de principios para mantener un alto nivel ético propuesto a los docentes en el ejercicio profesional para orientar su conducta en las relaciones con educandos, colegas, instituciones y comunidad.

Capítulo primero. Disposiciones generales

El docente deberá:

Artículo 1. Asumir la obligación de regir siempre su ejercicio profesional con base en principios éticos y científicos.

Artículo 2. Respetar las ideas y opiniones políticas, religiosas y la vida privada, independientemente de la nacionalidad, sexo, edad, posición social o cualquier otra característica de las personas con quien se relaciona profesionalmente.

Artículo 3. Procurar la puntualidad y aprovechar el tiempo destinado a las actividades educativas a su cargo para el cumplimiento del Plan de Trabajo docente.

Artículo 4. Fundamentar su actividad en una preparación actualizada en su materia y para el trabajo docente, procurando la superación personal y profesional continua, así como el desarrollo armónico de los seres humanos y grupos sociales. Para ello, debe mantenerse al tanto de los avances y propuestas nacionales e internacionales en la docencia.

Artículo 5. Respetar escrupulosamente la integridad corporal y psicológica, especialmente de sus educandos, evitando manipular y obtener beneficios personales que impliquen perjuicio a sus alumnos o para otros.

Artículo 6. Ser receptivo a las problemáticas que sus alumnos le confíen y guardar con discreción la información recibida.

Artículo 7. Evitar que su vida personal obstaculice el desarrollo de los objetivos educativos a su cargo, además de abocarse a buscar la superación de sus problemáticas.

Artículo 8. Fomentar el pensamiento científico, especialmente en el ejercicio profesional.

Artículo 9. Delimitar su campo de intervención como docente y reconocer el alcance y límites de las temáticas y técnicas educativas que domina. Cuando sea necesario, debe recurrir al apoyo profesional para remitir y resolver los problemas que se presenten en el ámbito educativo, comprometiéndose a trabajar interdisciplinariamente.

Artículo 10. Evitar atribuirse calificaciones profesionales, méritos científicos o títulos académicos que no posee.

Artículo 11. Negarse a expedir cualquier certificado e informes que no se basen en los principios científicos y los aspectos formales que sustentan a la educación.

Artículo 12. Evitar ejercer su profesión cuando su capacidad profesional se encuentre limitada por el alcohol, las drogas, las enfermedades o incapacidades físicas o psicológicas.

Artículo 13. Reconocer la responsabilidad y la influencia que tiene frente a los alumnos y la comunidad, esforzándose por ser un ejemplo de vida con base en la congruencia.

Artículo 14. Evitar delegar su trabajo profesional en otras personas, salvo causa de fuerza mayor; y en este caso, cuidar que la persona que lo sustituya tenga la capacidad y se apegue al programa del curso.

Artículo 15. Promover el talento y encauzar la realización de la vocación de los educandos.

Artículo 16. Evitar el proselitismo religioso o partidista en el aula, así como la charlatanería dentro y fuera del ámbito educativo.

Capítulo segundo. De los deberes para con la profesión

El docente deberá:

Artículo 17. Garantizar invariablemente la calidad de todas las acciones emprendidas con sus alumnos, independientemente de la remuneración pactada.

Artículo 18. Cuidar el prestigio de la práctica docente dentro del aula y en la comunidad.

Artículo 19. Ejercer la docencia con pleno respeto y observancia a las disposiciones legales vigentes y coadyuvar al establecimiento de normas o leyes que beneficien el proceso educativo

Artículo 20. Compartir sus conocimientos y experiencias a los alumnos con objetividad y apego a la verdad sustentada científicamente en el campo de conocimiento que se trate.

Artículo 21. Brindar reconocimiento a las fuentes de donde proviene la información que imparte a sus alumnos.

Artículo 22. Buscar en forma continua las alternativas necesarias para que un mayor número de personas tengan acceso a los servicios educativos.

Artículo 23. Negarse a aceptar condiciones de trabajo que le impidan aplicar los principios éticos y científicos descritos en este Código.

Artículo 24. Combatir la falta de profesionalismo en el campo educativo y denunciar la corrupción, incompetencia o fallas éticas de otros profesionales de la educación.

Artículo 25. Procurar involucrarse en actividades colegiadas y colaborar en equipos para el mejoramiento de la docencia.

Artículo 26. Buscar e innovar técnicas de enseñanza que favorezcan la motivación por el aprendizaje y el conocimiento en sus educandos.

Artículo 27. Evitar realizar cualquier aspecto de la labor docente en función de la presión de tipo personal o el chantaje de alumnos, autoridades escolares, padres de familia u otras personas.

Capítulo tercero. De los deberes para con los alumnos

El docente deberá:

Artículo 28. Mantener una relación profesional y de respeto mutuo con sus alumnos, evitando actitudes y acciones que sugieran seducción personal, especialmente con menores.

Artículo 29. Evitar dar información sobre sus alumnos que no sea de su competencia y evitar hacer comentarios que desacrediten a los estudiantes; etiquetarlos, humillarlos, burlarse de ellos, etc.

Artículo 30. Procurar detectar, canalizar a profesionales especializados y brindar el apoyo óptimo a los alumnos con limitaciones para realizar algunas actividades formativas.

Artículo 31. Desarrollar estrategias educativas que respeten y se adapten a las diferencias en el ritmo y formas de aprendizaje de los alumnos.

Artículo 32. Informar a los estudiantes sobre el Plan de Trabajo docente detallando sus diferentes aspectos.

Artículo 33. Atender de manera diligente, precisa y exhaustiva, inquietudes, dudas y preguntas de los educandos.

Artículo 34. Reconocer y retomar los conocimientos y capacidades de los alumnos que puedan contribuir en los proyectos de enseñanza-aprendizaje.

Artículo 35. Asumir la responsabilidad del trabajo que sus estudiantes realicen como parte del proceso de aprendizaje.

Artículo 36. Supervisar que los asistentes o practicantes que intervengan en un curso se apeguen a este Código Ético.

Artículo 37. Dosificar la intensidad y duración de las sesiones educativas evitando la fatiga de los alumnos.

Artículo 38. Gestionar que las condiciones materiales en las que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje sean propicias para ello.

Capítulo cuarto. De los deberes para con los colegas

El docente deberá:

Artículo 39. Promover y mantener con la comunidad académica un espíritu de colaboración, cooperación, apoyo y respeto, aun cuando existan diferencias de tipo teórico, formativo o metodológico.

Artículo 40. Reconocer y respetar las necesidades, derechos y características personales de sus colegas, evitando interferir o descalificar el trabajo de otros docentes.

Artículo 41. Reconocer la capacidad y mérito de sus colegas, tanto en forma individual como en el trabajo colegiado.

Artículo 42. Evitar el manejo de información personal de los colegas como un elemento para desprestigiarlos profesionalmente.

Artículo 43. Promover entre los colegas el cumplimiento del Código Ético.

Artículo 44. Apoyar y retroalimentar el trabajo profesional de los colegas cuando sea solicitado o la situación lo amerite, haciéndolo de manera personal y discreta.

Capítulo quinto. De los deberes técnicos e instrumentales

El docente deberá:

Artículo 45. Utilizar las mejores estrategias y materiales a su alcance para incentivar y facilitar el aprendizaje.

Artículo 46. Promover la vinculación de la teoría con la práctica en relación con su medio social.

Artículo 47. Cuidar que las actividades de aprendizaje correspondan a los objetivos del curso.

Artículo 48. Evitar obligar a los alumnos a realizar actividades extraclase que no sean indispensables para el cumplimiento de los objetivos del curso.

Capítulo sexto. De la evaluación y las calificaciones

El docente deberá:

Artículo 49. Dar a conocer la forma de evaluación al principio del curso.

Artículo 50. Realizar evaluaciones apegándose a los objetivos del curso, sin considerar actividades adicionales que no demuestren confiablemente que se logró el aprendizaje.

Artículo 51. Evitar asignar calificaciones que no se basen en las capacidades del educando.

Artículo 52. Diseñar cuidadosamente los instrumentos de evaluación para garantizar la completa comprensión por parte de los alumnos.

Artículo 53. Entregar a los alumnos los exámenes aplicados después de haber sido revisados por el maestro y aclarar sus dudas con el propósito de generar retroalimentación y aprendizaje.

Artículo 54. Buscar que los exámenes sean aplicados a sus alumnos cuando prevea que cuentan con las condiciones y las capacidades académicas para lograr resultados satisfactorios.

Artículo 55. Cuando se trate de exámenes departamentales, conocer y avalar el contenido y la forma de éstos para que puedan ser aplicados a sus alumnos.

Capítulo séptimo. De los deberes con la institución y la comunidad

El docente deberá:

Artículo 56. Apegarse a los objetivos y contenidos temáticos establecidos por la institución donde colabore, proponiendo aquellas correcciones o adecuaciones que su formación profesional le permita sustentar para la mejor formación de los educandos.

Artículo 57. Respetar la normatividad de las instituciones y organizaciones a las que preste sus servicios, siempre y cuando no contravengan los principios de este Código.

Artículo 58. Guardar confidencialidad sobre la información y documentación de la Institución que no se haya hecho antes pública.

Artículo 59. Cuidar y promover en sus educandos el cuidado de las instalaciones, mobiliario y materiales de trabajo de la institución en que colabore.

Artículo 60. Salvaguardar la integridad e imagen de la institución en que preste sus servicios. En el caso de que en ésta se cometieran infracciones que requieran denuncia, hacerlo ante las instancias adecuadas para conocer y actuar sobre los hechos.

Artículo 61. Presentar propuestas ante las autoridades correspondientes para resolver problemas institucionales que haya detectado en alguno o varios de los aspectos educativos.

Artículo 62. Contribuir de forma oportuna y ágil con las actividades administrativas y de apoyo necesarias para el buen funcionamiento institucional.

Artículo 63. Procurar mantener un ambiente favorable de trabajo, evitando comentarios despectivos para descalificar a una o varias personas que formen parte de la comunidad escolar.

Artículo 64. En el ámbito de la educación básica, proporcionar información clara y oportuna a los padres de familia sobre el desempeño escolar de sus hijos.

Artículo 65. Presentar sugerencias o recomendaciones con el máximo profesionalismo a los padres de familia sobre aquello que resulte relevante para que éstos puedan apoyar el mejor desarrollo de sus hijos, cuando éstos sean menores de edad.

Artículo 66. Incorporar a su labor docente el planteamiento de aspectos relevantes para la comunidad, con el fin de vincular a los educandos con su realidad social.

Apéndice 4

Hacia un nuevo modelo educativo integral

Comisión de Educación y Cultura del Movimiento de Transformación Social: Marco Eduardo Murueta, Felipe Rolando Menchaca García, Juan Manuel Garcés Chávez, Ernesto Partida, Teresa Sillas, Fernando Evaristo Hernández, Pedro Badillo Hernández, Laura Zárate Moreno, Fernando Alcaraz, Javier Gallástegui

Presentación

El presente subproyecto educativo forma parte del proyecto de transformación social encaminado a lograr una forma de vida humana en la que el bienestar de cada persona se traduzca en bienestar para todos y el bienestar de todos constituya lo mejor para cada persona. Una vida social sustentada en la justicia, la equidad, la fraternidad y la libertad a la que denominamos *Sociedad del Afecto*. Para alcanzar esa etapa es fundamental realizar transformaciones educativas que contribuyan eficazmente a cambiar conceptos, creencias, costumbres, valores, actitudes y hábitos, generando al mismo tiempo un alto nivel de capacidades, destrezas, habilidades, técnicas y tecnologías al alcance y al servicio de la comunidad y de cada persona.

En la situación y el contexto de México en la segunda década del Siglo XXI, consideramos posible hacer realidad *un nuevo modelo educativo integral* basado en los siguientes planteamientos alternativos.

Conceptos básicos: educación cooperativa y creadora

1. *Concepto de educación.* La educación constituye el proceso continuo de generación e incorporación de experiencias, conocimientos, conceptos, valores, actitudes, habilidades, técnicas y tecnologías, para acrecentar el poder de realización y proyección social personal y colectiva.
2. *Concepto de escuela y docente.* Las instituciones educativas y los educadores deben ser detectores, impulsores y desarrolladores de talentos individuales y colectivos, convocando a sus estudiantes, para impulsar proyectos relevantes para la comunidad y con ello generar las capacidades de comunicación y organización cooperativa que tanta falta hacen en la vida actual.
3. *Acceso a la escuela como derecho fundamental.* El acceso a la escuela es un derecho humano fundamental. Es necesario abrir más opciones para que toda la población eleve rápidamente su educación escolarizada, así como debe haber opciones suficientes para la educación continua y permanente de toda la población, de acuerdo a la vocación y a los intereses de cada persona.
4. *Aprendizaje creador y antidogmático.* Los centros educativos deben impulsar el aprendizaje creador de conocimientos, expresiones estéticas y desarrollo técnico, con mentalidad abierta a la diversidad de enfoques.
5. *Énfasis en salud, paz y afectividad.* Debe ponerse énfasis en la educación para la salud, para la paz y para la práctica de expresiones de afecto.
6. *Planeación participativa.* Es importante que todos los involucrados participen en la organización del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas.

7. *El docente como profesionalista de la educación.* Los maestros deben tener ingresos adecuados a su nivel profesional y tener opciones para mejorar progresivamente sus capacidades y conceptos como docentes.

Planes y programas

8. *Prioridades educativas.* Las prioridades de todos los niveles escolares, considerando la complejidad de los temas que aborden, son las siguientes capacidades:
- a. Expresar ideas propias claramente por escrito
 - b. Organizarse en equipos que permitan la integración eficaz y eficiente de las aptitudes e intereses individuales
 - c. Escuchar de manera receptiva y sin prejuicios las ideas, sugerencias, inquietudes y necesidades de los demás, buscando integrarlos en el propio punto de vista (no dogmatismo).
 - d. Desarrollar relaciones afectivas satisfactorias, estables y duraderas (familia, pareja, amistad, compañeros).
9. *Antidogmatismo, pluralidad y heterogenidad de talentos.* La formación y enseñanza en todos los niveles educativos debe tener un enfoque antidogmático y plural para combinar las vocaciones individuales y colectivas de docentes y estudiantes, con una orientación a la acción, al razonamiento, a la creación, a la producción original, a la cooperación, a la formación y desarrollo de equipos, a la trascendencia y al compromiso social.
10. *Asignaturas para la educación básica.* Por ello, en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) las asignaturas serán las siguientes:
- a. Expresión escrita y comprensión lectora.
 - b. Recepción y expresión estética.

- c. Formación y desarrollo de empresas cooperativas.
 - d. Cuidado de la salud y del ambiente (prevención de accidentes y desastres).
 - e. Compromiso social, ética y formación ciudadana (familia, pareja, amistades, compañerismo, solidaridad, tequio).
 - f. Investigación, ciencia y tecnología (uso y desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación).
 - g. Recreación y desarrollo deportivo
 - h. Lenguas y culturas mexicanas (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo original de México, distinto al propio)
 - i. Lenguas y culturas extranjeras (análisis de la historia y contactos con al menos un pueblo de otro país).
11. *Centros de transformación social.* Las escuelas de todos los niveles deben ser consideradas como Centros de Transformación Social debido a que sus estudiantes y docentes, a través de las asignaturas mencionadas, tendrán como misión generar efectos culturales sobre las comunidades locales, estatales, nacional o internacional, según sea su interés y sus posibilidades.
12. *Campos de posibilidades educativas.* Los planes y programas deben integrar varias propuestas de actividades creadoras, relacionadas con objetivos diversificados de cada asignatura, de acuerdo al nivel escolar que corresponda. Con base en ello, los estudiantes y el docente podrán optar, individualmente o en equipos, por alguna(s) de esas propuestas, modificarla(s) de manera razonada y proponer otras, ampliando el abanico de opciones para ponerlas a disposición de otros grupos y de las siguientes generaciones.
13. *Evaluación colectiva.* La evaluación de los trabajos y del aprendizaje de los estudiantes debe hacerse de manera colectiva (360 grados), considerando las valoraciones explícitas del docente, de los compañeros, del equipo de trabajo y de cada estudiante individual.

14. *Trascendencia educativa.* Los escritos, gráficos, presentaciones, videos, fotos y audios que sean producidos por los estudiantes de todos los grados escolares deben ser publicados en portales de Internet, clasificados por asignatura y nivel educativo.

Docentes

15. *Formación cultural y creadora de los docentes.* Debe diseñarse y aplicarse un programa sistemático para la formación y capacitación de docentes a fin de desarrollar sus capacidades didácticas y en las líneas temáticas que hayan elegido, así como en liderazgo, iniciativa, creatividad, compromiso social, capacidad organizativa, capacidad para la comunicación oral, para la educación emocional, para la educación ambiental y para la expresión escrita; debe promoverse en ellos gusto por la lectura, capacidades de investigación, sensibilidad estética, cultura artística, manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Como parte de este programa se organizará el intercambio periódico de experiencias de docentes en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional.
16. *Libertad y proporcionalidad sindical.* Debe eliminarse la afiliación automática de los docentes a un solo sindicato para evitar la concentración de poder y el burocratismo sindical. Cada docente debe tener el derecho individual a afiliarse o no al sindicato que decida. Debe haber proporcionalidad distribuida entre diferentes sindicatos para integrar la representación que realizará las negociaciones laborales.

Material didáctico

17. *Diversidad y creación de material didáctico.* Debe ponerse al alcance gratuito de docentes y estudiantes varias opciones de textos y videos básicos en forma electrónica (disco compacto o

USB) y/o en forma de audiolibro. Además, dichos textos y videos podrán ser consultados y descargados de portales de Internet. Se impulsará la producción e integración de libros, videos y otros materiales didácticos adecuados a las circunstancias y culturas regionales o estatales. A todos los estudiantes se les dotará de una computadora con acceso gratuito a Internet.

18. *Internet gratuito para todos.* El servicio de Internet debe ser gratuito para toda la población a través de señal inalámbrica de alta velocidad y buena conectividad en todo el territorio nacional.

Gestión escolar

19. *Autonomía y diálogo interinstitucional.* Las escuelas administradas por los estados y aquellas administradas por la federación deben establecer canales de retroalimentación recíproca como vía para participar en un sistema educativo nacional, integrado conceptual y funcionalmente, pero con administración estatal e incluso municipal. Al menos una vez por año, los estudiantes, docentes y directivos escolares de todos los niveles participarán en intercambios de experiencias con sus pares en los ámbitos municipal, estatal, nacional e internacional. Se desarrollarán premios, con jurados plurales, para reconocer a quienes hayan destacado en sus alcances educativos.
20. *Decisiones colegiadas.* En cada escuela, debe haber un consejo académico integrado por los docentes, representantes de alumnos, en educación básica representantes de padres de familia, y el director. Mediante comisiones y dictámenes previos, el Consejo Académico atenderá y decidirá en primera instancia sobre las problemáticas académicas, administrativas, laborales y de infraestructura que se presenten y que no impliquen delitos del orden civil o penal. A solicitud de dichos consejos o de partes inconformes con las resoluciones tomadas podrán intervenir autoridades de mayor rango.

Padres de familia

21. *Escuela para padres obligatoria.* En las escuelas de educación básica debe desarrollarse un programa sistemático de Escuela para Madres y Padres, en sesiones de 3 horas una vez al mes, obligatorias para todos, considerando que también las empresas e instituciones donde laboren deben dar las facilidades para que puedan asistir. Los contenidos abarcarán temas psicológicos, médicos, pedagógicos, nutricionales, sociales y éticos. Los padres de familia producirán presentaciones electrónicas o en papel para expresar sus propios conceptos sobre los temas analizados, participando activamente en el proceso de formación y autoformación.

Acceso universal a la educación laica, gratuita y de alta calidad

22. *Cero rechazados en educación media superior y superior.* Todas las personas deben tener derecho y acceso a la educación gratuita y de calidad. No habrá más rechazados de preparatoria y educación superior. En un lapso no mayor de 5 años se construirán preparatorias y universidades suficientes y se cuidará su alta calidad para todos.
23. *Crecimiento de la educación gratuita.* La educación gratuita ampliará su cobertura en al menos un 10% cada año hasta lograr una oferta equivalente al 100% de la demanda nacional desde educación inicial hasta posgrado.
24. *Laicismo educativo.* Las escuelas de educación básica públicas o privadas deberán abstenerse de enseñanzas religiosas, así como abstenerse de interferir o molestar a un estudiante o a un docente por sus creencias religiosas. El respeto a las creencias personales y el laicismo deben caracterizar a TODAS las instituciones educativas.

Tecnologías educativas

25. *Educación en línea.* A partir de tercer año de primaria y hasta posgrado los estudiantes deben tener acceso a educación en línea para acreditar estudios con base en horarios flexibles y teniendo acceso a materiales didácticos adecuados para esta modalidad, de tal manera que se garantice una calidad educativa similar a la de la educación presencial. Podrán combinarse ambas modalidades para potenciar sus alcances.
26. *Televisión y radio educativas.* Todas las cadenas nacionales y las estaciones estatales y municipales de radio y televisión deben apoyar ampliamente la formación educativa y cultural, con un enfoque plural y antidogmático, considerando al menos un 30% de su programación a cargo de equipos de producción en los que participen docentes y estudiantes de las diversas instituciones educativas.

Valoración y proyección social

27. *Torneos deportivos y artísticos.* Los responsables de la administración municipal, estatal y nacional deben realizar torneos anuales de los diversos ramos deportivos y concursos de las diversas modalidades de expresión artística, otorgando premios en efectivo y reconocimientos según su mérito a cada participante. Los jurados deberán ser plurales y rotativos.
28. *Promoción a la creación científica y tecnológica.* Deben otorgarse premios y reconocimientos municipales, estatales y nacionales a las mejores aportaciones en ciencia y tecnología de la jurisdicción correspondiente, contando con jurados plurales y rotativos.
29. *Foros de expresión artística y científica.* Se diseñarán espacios y foros públicos para la expresión de las artes y la exposición de

investigaciones y de desarrollos tecnológicos. Al menos habrá un espacio para un público de 300 personas por cada 10,000 habitantes. Mediante un sistema computarizado y accesible vía Internet, los habitantes tendrán acceso ordenado, fácil, gratuito y ágil para usar dichos espacios, disponiendo de los elementos tecnológicos con que debe contar todo auditorio (sonido, iluminación básica, presídium, podio, pantalla, cañón de proyección, etc.).

30. *Becas para maestría.* Los estudiantes de licenciatura que se titulen mediante la realización de investigaciones y tesis, y obtengan mención honorífica en su examen profesional, tendrán derecho a una beca para estudiar la maestría. Dicha tesis será publicada en Internet y en forma impresa.
31. *Becas de doctorado.* Los estudiantes que obtengan mención honorífica en su examen de maestría tendrán derecho a una beca para estudiar el doctorado. Dicha tesis será publicada en Internet y en forma impresa.
32. *Becas postdoctorales.* Los estudiantes que obtengan mención honorífica en su examen de doctorado tendrán derecho a una beca para una estancia familiar (pareja y 2 hijos) durante 2 años para estudios en la universidad y el país que sea de su interés.
33. *Servicio social educativo.* Los estudiantes de licenciatura podrán acreditar su servicio social mediante el apoyo educativo a uno o varios adultos para:
 - a) alfabetizarlos,
 - b) que concluyan sus estudios de primaria, secundaria o preparatoria,
 - c) capacitarlos para el dominio de programas de computadora e Internet.

Consejo de Transformación Educativa

34. Para impulsar estas y otras propuestas el 29 de octubre de 2011 se constituyó el *Consejo de Transformación Educativa*, como una institución alternativa independiente, de carácter ciudadano y con carácter federal basado en un consejo nacional y consejos estatales, regionales, municipales e institucionales que se encargarán de desarrollar e instrumentar iniciativas como las que se plantean en este subproyecto educativo (www.transformacion-educativa.com).

Psicología. Teoría de la Praxis.
Tomo II Transformación Educativa
publicada por Amapsi Editorial, se terminó de imprimir el
4 de noviembre de 2014 en los talleres de Lithomega,
Juárez 102-B, Col. San Alvaro 02090
Azcapotzalco, México, D.F.
La edición consta de 1,000 ejemplares.