

Julieta Espinosa
André D. Robert
(coordinadores)

**Epistemología social,
pensamiento crítico**
Pensar la educación de otra manera



JUAN PABLOS EDITOR
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
ÉCOLE DOCTORALE EPIC – UNIVERSITÉ DE LYON

Epistemología social
y pensamiento crítico
Pensar la educación de otra manera

Julieta Espinosa
André D. Robert
(coordinadores)

Epistemología social
y pensamiento crítico
Pensar la educación de otra manera



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
ÉCOLE DOCTORALE EPIC UNIVERSITÉ LYON
JUAN PABLOS EDITOR
MÉXICO, 2014

Epistemología social y pensamiento crítico : Pensar la educación de otra manera / Julieta Espinosa, André D. Robert, coordinadores. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor ; Francia : École Doctorale Epic Université Lyon, 2014.

328 p. : ilustraciones ; (Colección Ediciones mínimas. Educación; 6)

ISBN 978-607-8332-48-9 UAEM

ISBN 978-607-711-235-8 Juan Pablos Editor

1. Educación - Filosofía 2. Epistemología social 3. Pensamiento crítico
I. Espinosa, Julieta, coord. II. Robert, André D., coord. III. Ser.

LCC LB14.7

DC 370.1

EPISTEMOLOGÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO.

PENSAR LA EDUCACIÓN DE OTRA MANERA

de Julieta Espinosa y André D. Robert (coordinadores)

Primera edición, 2014

D.R. © 2014, Julieta Espinosa y André D. Robert

D.R. © 2014, Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa

62210, Cuernavaca, Morelos

<publicaciones@uaem.mx>

D.R. © 2014, École Doctorale EPIC Université Lyon

86, rue Pasteur

CP 69007, Lyon

D.R. © 2014, Juan Pablos Editor, S.A.

2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19,

Col. del Carmen, Del. Coyoacán, 04100, México, D.F.

<juanpabloseditor@gmail.com>

Fotografía de portada: Julieta Espinosa, 2014.

ISBN 978-607-8332-48-9 UAEM

ISBN 978-607-711-235-8 Juan Pablos Editor

Reservados los derechos

Impreso en México

Juan Pablos Editor es miembro de la Alianza
de Editoriales Mexicanas Independientes (AEMI)

Distribución: TintaRoja <www.tintaroja.com.mx>

ÍNDICE

PRESENTACIÓN <i>Julieta Espinosa</i>	9
PENSAR DE OTRA MANERA	
Modos y plataformas de pensamiento <i>Julieta Espinosa</i>	13
EPISTEMOLOGÍA SOCIAL	
Epistemología social y “ <i>la razón</i> ” para la escolarización <i>Thomas S. Popkewitz</i>	41
Los discursos del agua en la escuela <i>Nobora Beatriz Guzmán Ramírez</i>	71
Discurso y poder en los libros de texto en el Perú <i>Adolfo Zárate Pérez</i>	99
De la innovación a la legitimación. Prácticas profesionales en el currículo universitario <i>Elisa Lugo</i>	129
PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS DOCENTES	
El pensamiento crítico de los docentes, introducción a una noción poco común <i>André D. Robert</i>	155

El cuerpo como objeto de un pensamiento crítico. Reflexiones sobre el modo de vida naturista de los Freinet <i>Xavier Riondet</i>	169
La “crítica artista” en educación. Elementos de una genealogía <i>Alain Kerlan</i>	195
Reforma, revolución e intereses categoriales: los límites del pensamiento crítico docente (1890-1920) <i>Bruno Garnier</i>	213
Las escuelas nuevas (1970, 1980): ¿una contrarrevolución en los clásicos de la escuela? <i>Noëlle Monin</i>	233
¿Un modelo alternativo? Acompañamiento freiriano por una búsqueda de nuevas formas de compromiso político <i>Oussama Naouar</i>	253
Los métodos activos: ¿una crítica de la filosofía del conocimiento escolar? <i>Pierre Kahn</i>	269

PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Perspectivas críticas de la investigación en “Educación y valores” <i>Teresa Yurén</i>	283
Pensamiento crítico: conceptos y nociones en la investigación educativa <i>Ariadna Segura Ocampo y Cony Saenger Pedrero</i>	307

PRESENTACIÓN

Julietta Espinosa

Las humanidades y las ciencias sociales, como disciplinas, han participado de la constitución de metodologías que permiten la comprensión de lo que sucede en educación; la filosofía (Condorcet, Dewey), la “física social” o sociología (Comte, Durkheim, Bernstein, Bourdieu, Young), la psicología (Thorndike, Vygotski, Piaget), por mencionar algunas, han aportado conceptos, teorías y hasta modelos. La delimitación de la pedagogía, en su momento, permitió la concentración de tareas inmediatas para las prácticas escolares y le otorgó, a la estructura educativa, una organización funcional; la pedagogía disminuyó, provisionalmente, la intervención de las otras disciplinas, hasta que se buscó reflexionar y comprender los alcances, los límites y las consecuencias del hacer educativo en su relación con el exterior, con la sociedad, con las políticas educativas, con las formas de gobierno, con el papel del Estado, con la idea de ciudadano, con una cierta concepción de individuo. Es ahí donde empiezan a evidenciarse confusiones e insuficiencias, es ahí donde vuelven a incorporarse herramientas analíticas de otras disciplinas.

En este libro, nuestro objetivo es mostrar cómo se ha inventado pensar con diferentes tipos de racionalidades (Espinosa) en educación (Popkewitz, Robert); cómo se ha buscado conceptualizar prácticas, ideas y propuestas que rompen con el “ritmo” aceptado para guiar a la sociedad (Riondet, Naouar); cómo algunas teorías y conceptos, de otras disciplinas, han penetrado el tejido educativo (Yurén, Saenger, Segura) al grado de erigirse en temáticas propias del campo; cómo una cierta concepción del orden social es incluida en el discurso oficial educativo (Zárate, con el ejercicio del poder), o una parte del mundo (Guzmán, con el agua); cómo las prácticas docentes, de cualquier nivel en educación, derivan más que de concepciones específicas sobre la transmisión del conocimiento, de la estructura organizativa a la cual se integran y en la que participan los docentes (Lugo, Garnier); cómo el cuestionamiento a las condiciones sociales de existencia puede convertirse en situaciones de

ruptura con lo establecido (Kerlan, con la *crítica artista*) o en propuestas de invención y creación (Monin, al utilizar nuevas prácticas en los procesos de los alumnos); finalmente, cómo la selección de los contenidos en el nivel primaria, puede estar en flagrante contradicción con la metodología de vanguardia adoptada (Kahn).

Este libro, por otro lado, es la continuación de una colaboración entre el CA Organizaciones y Procesos en Formación y Educación (Yurén, Lugo, Saenger, Segura, Espinosa), y el taller sobre el pensamiento crítico que coordina, desde hace más de cinco años, André D. Robert (Riondet, Kerlan, Garnier, Monin, Naouar, Kahn) en el International Standing Conference on the History of Education (ISCHE). Para complementar el abanico de miradas aquí incluidas, invitamos a tres profesores-investigadores: Thomas Popkewitz, de la University of Wisconsin, Adolfo Zárate de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y Nohora B. Guzmán de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

El financiamiento de la publicación es un logro entre la Université Lyon 2 (André D. Robert) y la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Teresa Yurén), reciban ambos nuestro profundo agradecimiento.

El trabajo de colaboración entre investigadores nacionales y del extranjero es, además del encuentro con discusiones teóricas comunes, un intercambio de prácticas académicas y administrativas; agradecemos a todos los participantes su disposición para allanar el camino de las nuestras.

PENSAR DE OTRA MANERA

MODOS Y PLATAFORMAS DE PENSAMIENTO

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

TABLA 1
 PLATAFORMAS Y MODOS DE PENSAMIENTO
 [“PLATAFORMA”: OBJETIVO: DIRIGIR, GOBERNAR, ORGANIZAR, REGULAR, DISTRIBUIR ACCIONES
 PARA INSTAURAR UN CIERTO TIPO DE “ORGANIZACIÓN Y CONVIVENCIA SOCIAL.”]

	<i>Naturalización</i>	<i>Estabilización</i>	<i>Advertencia</i>	<i>Problematización</i>
<i>Sentido* de cada tipo de plataforma</i>	Busca mantener la organización de la sociedad con base en ideas de “progreso” y “avance” de la humanidad, como naturales a los hombres y al mundo	Pretende mantener la organización de la sociedad hacia el “progreso”, con modificaciones que disminuyan las tensiones	Se propone evidenciar las preocupantes consecuencias de una idea de “progreso” única para la sociedad	Muestra cómo, al modificar la organización de la cuadrícula o plataforma, se evidencian insostenibles las ideas de “progreso” y “avance”
<i>Sentido* de todos y cada uno de los modos</i>	Sentido* de cada modo: ordenar sus contenidos con base en criterios centrados en una idea de “progreso” del conocimiento y de “avance” de la humanidad	Sentido* de cada modo: ordenar sus contenidos con base en criterios favorables a una idea de “progreso” del conocimiento y de “avance” de la humanidad, pero proponen cambios ligeros ahí donde hay exceso de tensión, de conflicto	Sentido* de cada modo: organizar, ordenar sus contenidos con base en criterios NO interesados en la idea de “progreso” del conocimiento y analizan e identifican sus consecuencias	Sentido* de cada modo: organizar, ordenar sus contenidos con base en criterios ajenos a la idea del “progreso” del conocimiento y proponen otras formas de pensar las prácticas de los hombres

* Sentido. Lo que se pretende lograr mediante las prácticas (enunciación, comportamiento).

*Julietta Espinosa**

En este texto, se identifican una multiplicidad de lógicas o racionalidades mediante las cuales los hombres comparten modos de describir y comprender al mundo y sus prácticas. Dichas racionalidades pueden ser reunidas en cuatro tipos de plataformas (véase tabla 1) donde el hilo articulador es la distinción de lo que pretenden en relación con la organización y convivencia social; así, racionalidades ejercitadas por medio de la opinión, los proverbios, las tradiciones, los discursos gubernamentales, las prácticas creadoras, los mitos, pueden estar en perfecta consonancia con la racionalidad académica o científica al compartir una misma visión (recordemos los orígenes científicos del racismo, por ejemplo) (véase tabla 2).

LA PLURALIDAD DE LOS MODOS DE PENSAMIENTO

En el pensamiento occidental han coexistido, desde siempre, modos de describir y comprender al mundo que derivan de lógicas o racionalidades diversas. Cuando Nicole Loraux estudia la importancia y las consecuencias del establecimiento, en la Grecia clásica en el año 403 a.C., del principio político de “no recordar los males del pasado”, lo hace recorriendo distintas dimensiones. Éstas son: la dualidad fratricida entre los griegos de la época (la “*stásis*”, es decir, la guerra civil que buscan negar); el apoyo de las disciplinas que estudian el periodo (antropología, filosofía e historia); la bipartición entre los textos fuente de la indagación, que separan la literatura de cualquier otro tipo de discurso,¹ y todo ello para mostrar que el pensamiento griego eludía la presencia del debate, del conflicto, en paralelo a la constitución de una política cincelada en una figura de la “victoria” (Loraux, 2008:cap. D). La demostración de Loraux nos interesa por el uso de discursos con

¹ “Y así como nos negamos a dejar la tragedia en manos de los especialistas de la literatura, rechazamos al mismo tiempo los postulados de la lectura que la universidad ha decidido calificar de literaria” (Loraux, 2008:31).

lógicas o racionalidades distintas (textos teóricos filosóficos, narraciones históricas, obras de teatro, relatos de mitos, narraciones filosóficas) que permiten confirmar un acuerdo político interesado en manifestarse como unidad (negar las luchas fratricidas y sus secuelas), en divulgar la idea de una polis del consenso (negar votaciones de mayoría porque indican división), es decir, dichos discursos están regidos por el mismo sentido: “más allá de todas las denegaciones y todos los olvidos, lo que es preciso olvidar o denegar es el hecho de que la *stásis* sea connatural a lo político griego” (Loraux, 2008:64). Y la autora sostiene su demostración por medio de lógicas distintas articuladas por un sentido y un objetivo comunes.

Pero, a pesar de la coexistencia de los diferentes modos de pensamiento, y de la coincidencia entre sus contenidos y sentidos, dichos modos no han tenido una misma valoración ni reconocimiento; afirmar la supremacía de uno de ellos, fue el trabajo de la filosofía. El pensamiento griego inventó las vías para discriminar y hacer a un lado los discursos que no correspondían con la idea de rigor² e indagación de lo universal, lo verdadero, lo inamovible del conocimiento (véase Aristóteles, 1990: I, 13,1102^a 25-35 y VI, 2 *passim*. y 3 *passim*.; véase Nietzsche, 1950: libro III, § 110; véase Foucault, 2011: 1^a y 2^a lecciones).

El siglo XVII confirmará esta distinción, añadiendo, en coincidencia con la inauguración del “rigor científico moderno”, requerimientos de demostración (Galileo), de experimentación (Bacon), de racionalización (Descartes), de cuantificación eficaz (Newton) por los que deberán pasar los discursos teóricos, científicos o de sistematización. Éstas son las características con las que se desarrollará el pensamiento del siglo XVIII en adelante.

Pero las racionalidades o las lógicas para comprender y describir al mundo están lejos de agotarse en lo “teórico”; Foucault insiste en su presencia, incluso ahí donde se había aludido a la tranquilidad de lo irracional:

² “Admitamos que los estados por los cuales el alma enuncia lo que es verdadero bajo la forma afirmativa o negativa son cinco: el arte, la ciencia, la prudencia, la sabiduría y la razón intuitiva, pues, en lo que respecta al juicio y a la opinión puede suceder que seamos inducidos al error” (Aristóteles, 1990: VI, 3, 1139, 15-18).

La *racionalidad* es lo que programa y orienta al conjunto de la conducta humana. Hay una lógica tanto en las instituciones como en la conducta de los individuos y en las relaciones políticas. Hay una racionalidad incluso en las formas más violentas. *Lo más peligroso de la violencia es su racionalidad* (Foucault, 1979:803, cursivas mías).

No sólo las narraciones, o los mitos o las crónicas desarrollan racionalidades propias que ofrecen a los hombres formas de pensar y de comportarse, sino también las imágenes, la danza, los ritos. Serge Gruzinski, en su demostración del uso que han tenido las imágenes durante quinientos años en el territorio hoy conocido como México, evidencia la fuerza de las lógicas así transmitidas:

El mundo novohispano pasa por ser el de las fortunas rápidas, vertiginosas, el de la ostentación y el gasto cuyos frutos recogen, en masa, los santuarios y las imágenes. El amontonamiento “improductivo” pareció a muchos uno de los resortes —o, antes bien, una de las taras— de la cultura barroca de la Nueva España. Ahora bien, habría mucho que decir sobre esta “improductividad” y esta “irracionalidad”. El consumo en masa asegura en realidad el buen funcionamiento de la imagen, le es inherente e indispensable. La imagen riega infinitas redes de sociabilidad e intercambios que sueldan la sociedad novohispana, recupera y anexa las prácticas autóctonas (Gruzinski, 1995:146).

Las historias narradas en novelas, obras de teatro, cine, cuentos, romances, corridos, leyendas conforman los modos de pensamiento que ofrecen a la gente opciones para comprender su hacer y guiar sus actos. El texto anónimo de 1768, sobre la ciudad de Montpellier, en el que Robert Darnton se apoya para mostrar un mundo de transición que va de “un desfile de dignatarios, después como un conjunto de estados, y finalmente como el panorama de un estilo de vida” (Darnton, 1987:143) incluye, sin duda alguna, la lógica de un observador burgués y ciudadano pretendiendo dignificar su ciudad.

Sin poder agotar todos los modos, añadamos uno que es masivo y emotivo, provocador hacia la sociedad y atento a sus ritmos, tiene la posibilidad de retarla en la comprensión, desafiarla en los

ESQUEMA 1

<i>Modos de pensamiento</i>	+Narraciones	
	+Opinión	
	+Historias	
	*Discurso teórico	<ul style="list-style-type: none"> • ciencias • disciplinas
	+Crónicas	
	+Documentos	<ul style="list-style-type: none"> • gubernamentales • biográficos
	*Dichos y refranes	
	+Mitos	
	*Prácticas creadoras ³	<ul style="list-style-type: none"> • pinturas • fotografías • coreografías • películas • obras de teatro

comportamientos o, francamente, reproducir el ámbito social existente. Pensemos en el cine:

Entre 1930 y 1955 o 1960, aproximadamente, las salas de cine, o las plazas de pueblo y los jacalones donde se ven películas, cumplen un cometido múltiple: son los clubes y los casinos del pueblo o del barrio (los desahogaderos sentimentales, los resumideros de la virtud o el morbo); son el sitio donde se reparten las nuevas costumbres y se reparan “quirúrgicamente” las tradiciones desvencijadas por la modernidad; son el punto de encuentro de comunidades y de familias monolíticas, y son recintos de la educación alterna, aquella al alcance de la carcajada al unísono, del llanto democráticamente distribuido, de la solidaridad con los personajes que unifica los gestos, de los relámpagos sexuales previos al coito o el onanismo (Monsiváis, 2008:81).

Un intento (incompleto) por mostrar un “panorama” de los diferentes modos de pensamiento, lo hacemos con el esquema 1 de la siguiente página.

Hasta aquí, hemos expuesto la pluralidad de los modos de pensamiento, subrayando su coexistencia ineluctable. Antes de exponer las diferentes plataformas que los agrupan, abundaremos en tres condiciones que han obstaculizado y se han opuesto a que dichos modos participen en el intercambio, el debate, las decisiones para regular, dirigir, gobernar a los hombres en su organización y convivencia social.

Primera condición. La tradición del pensamiento occidental afirmó que únicamente la racionalidad teórica o científica era válida, porque estaba sostenida por la búsqueda de la verdad, lo universal, lo eterno, la certeza. Desde el siglo XVII, la distinción de Spinoza entre la “idea verdadera” y el conocimiento, es decir, entre una búsqueda de la verdad y un comprender de distintas maneras (Spinoza, 1677:libro II), permite que las acciones de los hombres y las acciones ciudadanas (Espinoza, 2008b) sean entendidas desde modos de pensar variados (Spinoza, 1670:caps. XV-XX).

Son interminables los argumentos esparcidos para desacreditar, condenar y hacer a un lado a las lógicas que no adoptan las vías “epistémicas”:

En la nueva ciencia de la sociedad juega el ámbito de la construcción de la opinión pública —con razón— un papel significativo, y *la investigación científica busca el remedio* a la conducción científica de la construcción de la opinión. [...] Nadie puede sustraerse, ciertamente, a la ley pionera de la ciencia, precisamente si se toma la responsabilidad en ello como hombre de ciencia (Gadamer, 1993c:54).

³ Cuando uno se posiciona desde los modos de pensamiento para identificar las formas de racionalidad, es necesario evitar las cuadrículas ya establecidas para transformar las prácticas creadoras en objetos de estudio; es decir, la danza, la literatura, el cine son parte de los discursos “teóricos” con metodologías establecidas. Como no es necesario discutir con esos parámetros, en los modos de pensamiento se abordan, directamente, las prácticas mismas.

Y la “buena voluntad” de planteamientos, como los de Gadamer, refleja una creencia con implicaciones en las prácticas de organización social,⁴ en la salud pública, en la participación gubernamental.

No es cierto que haya quienes piensan y otros que no piensan. En el pensamiento pasa lo mismo que en el poder. No es verdad que en una sociedad haya gente que tiene *el* poder y, debajo, esté gente que no tiene ninguno. El poder se analiza en términos *de* relaciones estratégicas complejas y móviles, donde todo el mundo no ocupa la misma posición y no la conserva siempre. Sucede lo mismo con el pensamiento: no hay por un lado, por ejemplo, el saber médico que haya que estudiar en términos de la historia del pensamiento y, debajo, el comportamiento de los enfermos que sería material para la etnología histórica (Foucault, 2001:1473, cursivas nuestras).

Segunda condición. Las disciplinas o discursos teóricos se instalaron en los espacios que daban continuidad al argumento de producir y defender verdades y certezas, en espacios legitimados para la producción de conocimiento: las universidades, las academias, los institutos.

La racionalidad “teórica” constituida en el último tercio del siglo XVIII, ya en la universidad de Königsberg, señala que las prácticas de los hombres deberán tender hacia el progreso (Kant, 1795); al avance de la lógica de la ciencia, la cultura y la civilización (Elias, 1939); la mejora del conocimiento (Condorcet, 1793); el desarrollo económico-político (Rosanvallon, 2011:1ª parte; Polanyi, 1957: caps. VII y VIII) y técnico (después se agregará industrial) así como la invención de la libertad de los hombres (Foucault, 2004:3ª lección).

La fuerza que adquiere el modo del pensamiento teórico, le autoriza (y exige) incorporar —como objetos de estudio— a las otras racionalidades del pensamiento, así como algunos comportamientos propios de la reorganización socioeconómica, poblacional y política del inicio del siglo XIX (desarrollo de lo urbano, de

⁴ “El *racionalismo* no introdujo el orden y la sabiduría ahí donde, antes, sólo había caos e ignorancia; *el racionalismo introdujo un tipo particular de orden*, establecido según procedimientos particulares y diferentes al orden y los procedimientos propios de las tradiciones históricas” (Feyerabend, 1989: 140-141, cursivas nuestras).

conglomerados poblacionales). La creación de las disciplinas (Groult, 2003; Espinosa, 2008a) inaugura un ejercicio de racionalización de las prácticas de enunciación y comportamiento de los hombres, en consonancia con la idea de avance de la humanidad, de progreso de las sociedades, de despliegue sin límites del hacer racional de los hombres. Cualquier actividad, proyecto, acción, reforma del individuo y de los colectivos afirma su marcha ineluctable hacia la mejora, la evolución y la autonomía que permite una razón⁵ “académica” en consonancia con las formas de gobierno instituidas para el despegue de las sociedades “modernas”.

Pero una cosa son los objetos de estudio de las nuevas disciplinas, otra es la innegable coexistencia de múltiples modos de pensamiento sustentados en racionalidades distintas, en formas diferentes de ordenar la comprensión del mundo: la opinión, las creencias, las narraciones, los rumores, los mitos, los documentos biográficos, las caricaturas, los diarios personales y de viaje, los cuentos populares, etc., continuaron su desenvolvimiento y, en muchos casos, compartieron el objetivo y el sentido de la racionalidad teórica. Es esto lo que veremos en el apartado de las plataformas de pensamiento.

Tercera condición. Las relaciones entre los gobiernos y el modo de pensamiento “teórico”, habilitó y expandió los argumentos “científicamente” respaldados para hacer imparable el desarrollo del mercado. La idea de mejora de las condiciones de vida, con base en los descubrimientos de los “hombres de ciencia”, se articuló, desde el inicio del siglo XIX, con el desarrollo de productos y prácticas cotidianas que los gobiernos asumieron como parte de sus ofrecimientos políticos. Así, se hilvanó una credibilidad entre la innovación técnico-científica, el mercado difusor de las benéficas novedades y los gobernantes. Esa confianza en las propuestas, la toma de decisiones y las mejoras, actualmente, evidencia consecuen-

⁵ “Yo creo que para resumir todo esto, podríamos decir que si uno busca al operador de la transformación, que ha hecho pasar de la historia natural a la biología, del análisis de las riquezas a la economía política, de la gramática general a la filología histórica, el operador que ha hecho así desbalancearse todos esos sistemas, esos conjuntos de saberes hacia las ciencias de la vida, del trabajo y de la producción, hacia las ciencias del lenguaje, hay que buscarlo del lado de la población” (Foucault, 2004:80).

cias preocupantes para el mundo y el planeta: transgénicos (Stengers, 2009), agua, elite de trabajadores del conocimiento (Castel, 2010), ciudadanos cosmopolitas (Bauman, 2002 y 2007), desconocimiento de las consecuencias en el uso de nanotecnologías, fractura hidráulica contaminante de tierras, plantas nucleares, reducción del papel del Estado-benefactor (Castel, 1995 y 2004; Rosanvallon, 2007 y 2011), redes productivas transnacionales (Castells, 2001).

[...] con el ensamble emprendedor, Estado, ciencia estamos más que cerca de la leyenda dorada que prevalece cuando es cosa del “irresistible ascenso en potencia de Occidente”. Esta leyenda, en efecto, pone en escena la alianza decisiva entre la racionalidad científica, madre del progreso de todos los saberes, el Estado, por fin

ESQUEMA 2

<i>Tipos de plataforma</i>	+Naturalización
	+Estabilización
	+Advertencia
	+Problematización

desembarazado de las fuentes de legitimidad arcaica que le impedían racionalmente desarrollarse y el impulso industrial que la traduce en principio de acción por fin eficaz, eso que los marxistas han llamado el desarrollo de las fuerzas productivas (Stengers, 2009: 83).

Estas tres condiciones para impedir un reconocimiento equitativo de las racionalidades múltiples, que autorizara su incidencia en el orden social, no han silenciado, no obstante, sus voces. Las variadas lógicas de los modos de pensamiento, así como la lógica “teórica”, pueden ser reunidas en cuatro plataformas que se distinguen por sus pretensiones de sentido, frente a la organización y la convivencia social. En el siguiente apartado las presentamos.

PLATAFORMAS DE PENSAMIENTO

Todas estas lógicas o racionalidades, pertenecientes a múltiples modos de pensamiento específicos, pueden estar presentes en cuatro tipos de cuadrículas o “plataformas de pensamiento” que se distinguen por el sentido que le otorgan a su comprensión del mundo a partir de la idea de progreso, o civilización, o mejora o cambio de la “convivencia social”. Por “plataforma de pensamiento” entendemos el conjunto de modos de pensamiento, mediante los cuales se busca dirigir, gobernar, organizar, regular, distribuir prácticas de comportamiento y de enunciación de los hombres, para instaurar un cierto tipo de organización y convivencia social.

Buscar cómo comprender, describir, entender las prácticas de los hombres entre ellos y con el mundo es una cosa (y es eso lo que se hace con los modos de pensamiento), las pretensiones de lo que se logrará con ello, es otra, y eso es lo que identificaremos en los cuatro tipos de plataformas que los incluyen. El elemento que permite distinguir un tipo de plataforma de otro es su propósito; en el esquema 2, mostramos los cuatro que identificamos.

Naturalización. En efecto, la comprensión del mundo por medio de una racionalidad teórica, o de refranes y versos, por ejemplo, puede legitimar y confirmar que la convivencia social existente es “natural” y, por ende, indubitable su legitimidad. Al estudiar el equilibrio, el descanso y la moderación en dichos en francés, Loux y Richard, concluyen:

La ética del exceso y de la moderación es central en el discurso de proverbios sobre el cuerpo y la enfermedad, y esto en muchos sentidos: pone en juego la noción psicosomática de relaciones entre el cuerpo y el espíritu; establece principios concretos y activos de prevención; se fundamenta en una medicalización que, por consiguiente, deviene justificación principal de un discurso laico y concreto (Loux y Richard, 1978:65).

Esta visión naturalizada también se podría ubicar en documentos gubernamentales, como una “constitución política” cuando se asume como una natural organización satisfactoria y suficiente de la sociedad, o en discursos sistematizados como *La llave de los*

sueños de Artemidoro (Artemidoro, 1975; Foucault, 1984:cap. I), o en un texto de opinión que muchas personas leen y consultan:

La urbanidad estima en mucho las categorías establecidas por la naturaleza, la sociedad y el mismo Dios: así es que obliga a dar preferencia a unas personas sobre otras, según es su edad, el predicamento de que gozan, el rango que ocupan, la autoridad que ejercen y el carácter de que están investidas (Carreño, 1966:58).

Asimismo, la “naturalización” de las propuestas de algunas prácticas de los hombres conduce, afirma Popkewitz, a la neutralización de posibles prácticas divergentes y a la aceptación de experiencias como si fueran el reflejo directo de un orden instaurado. “Las sociedades de la información y del aprendizaje, por ejemplo, se refieren a cosas a las que se da naturalidad como producto de la globalización y que requieren determinadas respuestas pedagógicas para diseñar la vida por medio de, por ejemplo, el aprendizaje en línea” (Popkewitz, 2009:193). También es frecuente encontrar cómo lo “normal” deviene “natural”, dando por sentado que los parámetros más usados son lo “razonablemente normal” (Popkewitz, 2009:53).

Joan Scott, en sus reflexiones sobre el trabajo del historiador, recorre las maneras, los argumentos y los conceptos que han hecho que ciertos términos sean considerados calca de la realidad, y no palabras que han sido insertadas en discursos específicos con fines particulares:

[...] es una impresión que uno se crea para sí mismo, al afirmar que los sujetos humanos actúan en plena posesión de sus intenciones, que sus palabras significan literalmente lo que dicen, y que la “naturaleza” o la “experiencia” son categorías transparentes, fuera del alcance de lo político, la filosofía o la teoría (Scott, 2009:22).

Estabilización. Al ubicar otra plataforma que contiene los múltiples modos de pensamiento, se precisa la pretensión de que la “convivencia social” que se tiene es benéfica para los colectivos que conforman a la sociedad, pero, por falta de rigor, se han generado tensiones y conflictos; los modos de pensamiento que se inscriben en esta visión, buscarán afinar, pulir, reformular algunos elementos en el orden social para disminuir la tensión y así al-

canzar la idea de “progreso” sostenida por la “fuerza” de la “teoría” y por otras lógicas.

Gadamer no titubea en afirmar su confianza en la Ilustración y su “razón” kantiana, deriva de ahí la visión técnica y de “la” ciencia que se desarrollará en los dos siguientes siglos, pero no puede reprimir sus dudas sobre los escasos logros alcanzados: “La fe científica en esta tercera Ilustración está acompañada, sin embargo, por la amarga duda en el futuro de la humanidad” (Gadamer, 1993c: 81). Los daños considerados por Gadamer, no son suficientes para fisurar su creencia en la lógica de Kant, cree que ésta podría llamar “a nuestra razón social para despertar de nuestro sueño tecnológico” (Gadamer, 1993c:89).

Zaki Laïdi, a pesar de abordar las consecuencias de la mundialización en el planeta, en relación con el papel del Estado, con la idea de gobernanza o de “soberanismo” en las formas de organizar a las naciones (cap. IV), con los problemas que suponen las decisiones individuales frente a las preferencias colectivas (cap. VI), no deja de expresar su confianza en el “arreglo” de los conflictos:

En estas páginas, defenderemos la idea de que la mundialización es, forzosamente, como cualquier otra novedad dinámica, una dinámica que fractura, en la medida en que el capital rompió el pacto social de la posguerra que lo ligaba al trabajo. Pero consideramos que las condiciones de su reapropiación social permanecen abiertas. En esas condiciones, se comprenderá que la cuestión esencial no es de saber si hay que aceptar o rechazar el nuevo curso del mundo, sino de contenerlo al domesticarlo. Su domesticación es, el hacerlo menos salvaje y el reterritorializarlo (Laïdi, 2004:XI).

La conformación de un país independiente como México, sustentado en una idea de república y de democracia, propias del liberalismo del siglo XIX, conducía a la exaltación del modo de pensamiento “teórico”, catalogado como *lo* racional. La propaganda al respecto se hacía, no obstante, en cualquier otro formato de racionalidad, como la tribuna, con Guillermo Prieto “somos valientes, pues tenemos la obligación de ser más, seamos honrados, seamos buenos, *seamos ilustrados* y entonces será cuando tengamos patria” (Prieto, 1887, énfasis nuestro). Pero la lógica política no

tiene límites para promover, además, un cierto tipo de ciudadano para el país que quiere construir:

[...] en los Estados Unidos por la excelencia de la escuela de los métodos, y la seguridad de los maestros, por la libertad que tiene la enseñanza tenéis que el rico ha estado en el mismo banco en que se sienta el pobre. El rico se acostumbra a tener determinadas relaciones; y tanto es así que allí no hay escuelas para niños pobres y escuelas para niños ricos, no hay una escuela para los decentes y otra para los trapientos, sino que hay una escuela para todos los ciudadanos. Esto que parece nada, señor, es el secreto de la gloria, del vigor, de la unidad de sentimientos, de la prosperidad indefinida que tienen los Estados Unidos. En esa nación, el negocio de la escuela no es del gobierno, es de todos y para todos, es la vigilancia del padre, es el capitalista que deja un caudal, no para escuelas de los ricos, sino para escuelas de los ciudadanos (Prieto, 1887:344).

Prieto no pone en duda el sistema estadounidense, y sí lo usa para indicar el punto de llegada que México podría alcanzar.

Advertencia. La plataforma de pensamiento que incorpora el tercer sentido para los modos de pensamiento es aquella en la cual, cualquier tipo de racionalidad buscará ser una llamada de alerta, un aviso para las sociedades sobre lo que se ha construido como “convivencia social” e idea de progreso o avance. Para poder hacer una advertencia, debieron las racionalidades ser capaces de poner en duda la naturalización del orden vigente, cuestionar que el “progreso” se plantee en un solo sentido, dudar de lo ineluctable de la distribución de lo económico, social, cultural, etc., en la sociedad en la que se vive y la posibilidad de modificar tales visiones.

La obra de Thomas Popkewitz, en general, podría considerarse un modo de pensamiento teórico que se inscribe en la plataforma de “advertencia”; se trata de un trabajo que cuestiona la supuesta “universalidad” de los conceptos usados en educación, así como la neutralidad de su incorporación para la descripción de situaciones diferenciadoras en educación (las escuelas rurales-urbanas, por ejemplo, Popkewitz, 1998:145), o la posibilidad de que la escolarización no sea eliminar el analfabetismo “sino el de distinguir y distribuir la alfabetización” (Popkewitz, 1998:154). En su profunda duda sobre lo natural de las prácticas en educación, tanto las

teóricas como las empíricas, Popkewitz señala las precauciones a tomar:

[...] en una época en la que se concede tanta autoridad al discurso científico y a la experiencia profesional, y en la que tanto se estrechan los procesos democráticos, *resulta peligroso privilegiar a los investigadores* como parte de una vanguardia productora de cambio (Popkewitz, 1998:160, énfasis nuestro).

La reflexión de Popkewitz ha oscilado, a lo largo de su obra, en un analizar las trayectorias en educación, para establecer ciertos comportamientos como naturales, así como en identificar los cruces y apoyos claros entre los investigadores y los responsables de la implementación de los programas gubernamentales al crear sistemas de razones sustentados. Son esos recorridos los que le han llevado a pensar las cosas como prácticas culturales, es decir, decisiones tomadas por acuerdos con base en situaciones precisas.

[...] el valor de la investigación no está en sus argumentos epistemológicos, sino en la historia que se cuenta para perturbar cómo “decimos la verdad” sobre nosotros mismos, como docentes y niños, abriendo así un espacio potencial para actos e intenciones alternativas [...] (Popkewitz, 1998:168).

La montaña mágica de Thomas Mann y *Madre coraje* de Bertolt Brecht son dos modos de pensamiento que describen y advierten sobre el hacer político y militar del pueblo alemán; tanto como las campañas de Greenpeace, en relación con energía, agua, océanos, agricultura sustentable, bosques, contaminación, muestran y realizan llamadas de alerta sobre las consecuencias de seguir con un orden mundial ajeno al respeto de la naturaleza y exacerbado por el consumo.

Entre dichos, versos, biografías y necrologías, los médicos mexicanos, en el siglo XIX, evidenciaron un enfrentamiento con el pensamiento popular que los catalogaba de ineptos; el contrapeso que el colectivo médico buscó hacer con publicaciones periódicas de apologías y alabanzas a médicos fallecidos no fue suficiente.

Comentarios, rumores y noticias como los hasta ahora mencionados manifiestan la incapacidad de los médicos titulados para imponerse sobre el público y sobre otro género de curadores, y denotan que eran múltiples y muy diversas las imágenes que circulaban en torno a los profesionales de la salud. La desconfianza y la ambivalencia popular hacia la figura del médico contrastaba y ponía en entredicho las semblanzas que las biografías y necrologías oficiales buscaban recrear en torno a la figura del médico titulado (Agostoni, 2005:110).

Problematización. La última plataforma que identificamos es aquella en la cual los modos de pensamiento evidenciarán la insuficiencia de, no sólo la existencia de un orden natural ni las formas inmutables de distribución, normativa, orden en un cierto presente, sino también las maneras mismas de pensar sobre ello. En esta plataforma, las múltiples racionalidades recorren los contenidos de las otras para señalar lo que incluyen y lo que dejan fuera, las consecuencias de lo que proponen en términos de una “convivencia social” favorable a poblaciones o grupos restringidos, y, más aún, los balances que en el largo plazo se obtendrán si se continúa con ello. Problematizar es⁶ el reconocimiento de trayectorias hechas para establecer la verdad o la falsedad de los modos de pensamiento, es la identificación de cómo, frente a una situación, los diferentes modos de pensamiento, la abordan desde un ejercicio “problemático” y, desde ahí, establecen vías de abordaje y manejo de la práctica en cuestión.

En esta plataforma de problematización, donde los modos de pensamiento se niegan a pensar a partir de los moldes establecidos, bien podemos comenzar por las fotografías de Robert Mapplethorpe que cimbraron, en los años setenta, al mundo: imágenes de la

⁶ Seguimos, para este tipo de plataforma, el planteamiento de Foucault sobre problematizar: “La problematización responde a todas esas dificultades, pero haciendo absolutamente otra cosa que traducirlas o manifestarlas: la problematización elabora las condiciones en las cuales las respuestas posibles pueden ser dadas, define los elementos que constituirán aquello a lo que las diferentes soluciones se esfuerzan por responder. Esta elaboración que se realiza al interrogar a los datos, esta transformación de un conjunto de complicaciones y de dificultades a las que diversas soluciones buscarán una respuesta, es eso lo que constituye el punto de problematización y el trabajo específico del pensamiento...” (Foucault, 2001:1417).

belleza masculina, la sensualidad agresiva de las flores, cuerpos desnudos o cuerpos envueltos por el placer doloroso, posturas de reto para la mirada mojigata y pudibunda. Mapplethorpe quita el velo a la fotografía complaciente, abre ángulos a la mirada sobre un mundo censurado y condenado: el cuerpo en busca de experiencias... otras.

Las coreografías del teatro-danza de Pina Bausch que mostraron al mundo lógicas abiertas y comprensivas de las relaciones de pareja, la transgresión social, la ruptura cultural mediante movimientos, objetos, situaciones nunca antes vistas en un escenario, y con las que el mundo recibía un modo de pensamiento que desbordaba cualquier límite para el uso del espacio, la música y los cuerpos, reunidos en el vértigo de las historias danzadas, las narraciones actuadas, la música bañando una mano, una cadera, una mirada estremecida... y despreciada.

Desde el ángulo de la racionalidad teórica, podemos incluir a Manuel Castells con su monumental sociedad informacional, un modo de pensamiento acuñado en el siglo xx para poder entender el xxi (Castells, 1999a, 1999b, 2001).

El minucioso trabajo que hizo Feyerabend en su diálogo interminable con la filosofía occidental, para mostrarle sus límites innegables, lo llevó a reconocer el valor de otras racionalidades, creencias, tradiciones y posicionamientos intelectuales; Feyerabend mismo eligió su lugar:

Las más diversas historias —sketches, cuentos, fábulas, crónicas, descripciones de objetos maravillosos— han enriquecido la primera literatura griega [...] Si a ello añadimos la escultura, pinturas, dibujos, la caricatura, las ilustraciones científicas o, en nuestra época, las grabaciones, las gráficas de computadora, las fórmulas matemáticas, los registros, las películas, el teatro con proyecciones, entonces, descubriremos una abundancia de eventos, de tipos de información y de principios de orden que presentan modos de conocimiento absolutamente variados (Feyerabend, 1989:136-137).

Después de la exposición de las cuatro plataformas, podemos afirmar que ninguna de estas opciones es mejor que otra, si se consideran las funciones que cada una cumple en el ámbito donde se desarrollan; ninguno de los modos de pensamiento puede ir más allá de los límites que impone el ejercicio lógico que la regula (so

TABLA 2
 PLATAFORMAS Y MODOS DE PENSAMIENTO
 [“PLATAFORMA”: OBJETIVO, DIRIGIR, GOBERNAR, ORGANIZAR, REGULAR, DISTRIBUIR ACCIONES PARA INSTAURAR UN CIERTO TIPO DE “ORGANIZACIÓN Y CONVIVENCIA SOCIAL.”]

	<i>Naturalización</i>	<i>Estabilización</i>	<i>Advertencia</i>	<i>Problematización</i>
<i>Sentido*</i> de cada tipo de <i>plataforma</i>	Busca mantener la organización de la sociedad con base en una idea de <i>progreso</i> y <i>avance</i> de la humanidad, como naturales a los hombres y al mundo	Pretende mantener la organización de la sociedad <i>hacia</i> el progreso, con modificaciones que disminuyan las tensiones	Se propone evidenciar las preocupantes consecuencias de una idea de <i>progreso</i> única para la sociedad	Muestra cómo, al modificar la organización de la cuadrícula o plataforma, se evidencian insostenibles las ideas de <i>progreso</i> y <i>avance</i>
<i>Modos</i> de pensamiento (ejemplos)	<u><i>Sentido*</i> de cada modo:</u> ordenar sus contenidos con base en criterios centrados en una idea de “progreso” del conocimiento y de “avance” de la humanidad	<u><i>Sentido*</i> de cada modo:</u> ordenar sus contenidos con base en criterios favorables a una idea de “progreso” del conocimiento y de “avance” de la humanidad, pero proponen cambios ligeros ahí donde hay exceso de tensión, de conflicto	<u><i>Sentido*</i> de cada modo:</u> organizar, ordenar sus contenidos con base en criterios NO interesados en la idea de “progreso” del conocimiento y analizar e identifican sus consecuencias	<u><i>Sentido*</i> de cada modo:</u> organizar, ordenar sus contenidos con base en criterios <i>ajenos</i> a la idea del “progreso” del conocimiento y proponen otras formas de pensar las prácticas de los hombres

* Sentido. Lo que se pretende lograr mediante las prácticas (enunciación, comportamiento).

TABLA 2 (CONTINUACIÓN)

<i>Modos de pensamiento (ejemplos)</i>	<i>Naturalización</i>	<i>Estabilización</i>	<i>Advertencia</i>	<i>Problematización</i>
	<p>+Doc. de organismos internacionales (OCDE, UNESCO, OMS, FAO). +Documentos gubernamentales (planes de desarrollo, programas, reformas, políticas, leyes). +Medios de comunicación adscritos a las políticas oficiales. +Prácticas creadoras** adherentes a la organización social vigente. +Colectivos, ONG, fundaciones, promotoras de prácticas protectoras de la sociedad vigente.</p> <p>+Textos de autores que retoman, <i>como ejes</i>, los términos usados en los documentos descritos.</p>	<p>+Doc. de organismos o de niveles de gobierno que pretenden reformar o mejorar las prácticas de la sociedad. + Prácticas creadoras** promotoras de mejoras. +Medios de comunicación que cuestionan las formas, no el fondo de la organización social. +Autores: Platón, Aristóteles, Locke, Kant, Hegel, Comte, Weber, Durkheim, Mann, Einstein, Popper, Gadamer, Taylor, Dewey, Giddens, Laïdi.</p>	<p>+ Prácticas creadoras** que inauguran / proponen "realidades" y muestran insatisfacciones. +Organismos críticos de la sociedad vigente. +Autores escépticos, Descartes, Simmel, Freire, Wittgenstein, Spinoza, Hobbes, Hacking, Bourdieu, Bauman, Rosanvallon, Beck, Popkewitz (nota: la mayoría de los autores se limitarán a modos de pensamiento de racionalidad teórica).</p>	<p>+Organismos que proponen otra idea de sociedad. + Prácticas creadoras** que inauguran realidades y prácticas de vida. +Autores: Bacon, Nietzsche, Foucault, Castells, Feyerabend, Derrida, Deleuze, Latour, Geertz, Illich, Scott, Stengers, Lévi-Strauss, Butler, Wacquant (nota: la mayoría de los autores amplía su análisis a modos de pensamiento NO sistematizados).</p>

** Prácticas creadoras. Pinturas, fotografías, coreografías, películas, obras de teatro, etcétera.

pena de adscribirse a otra plataforma); ninguna, finalmente, puede evitar que, *dentro de su plataforma*, haya cruces entre los modos y se apoyen unos en otros (la comercialización de los productos hace un amplio uso de estos soportes “secundarios”, véase Klein, 2007).

Entre las plataformas, no hay posibilidad de establecer relaciones de mayor a menor complejidad; no se puede afirmar que la visión hermenéutica de Gadamer, ubicado en la plataforma de “estabilización” sea simple, frente al pensamiento de Nietzsche, que se encontraría en la plataforma de “problematización”, o que la misma comparación se pueda hacer entre *Cumbres borrascosas* de Emily Brönte y *El médico de campiña* de Balzac; o entre *Los bandidos de Río Frío* de Manuel Payno y *Santa* de Federico Gamboa. Una gradualidad de la complejidad en la construcción, sólo tiene sentido si se piensa que hay una jerarquía implícita y una validez *de facto*, que no puede aplicar en este planteamiento. Lo que tiene mayor importancia es la combinación del contenido de lo que se expresa, con el sentido implícito o expuesto que se tiene sobre la idea de “organización y convivencia social”, sea por un modo de pensamiento narrativo, de crónica, de opinión, teórico, de expresión creadora, etcétera.

En efecto, los modos contenidos en las plataformas afectan, o no, la manutención de la organización social en la que se expresan; es esta pretensión lo que autoriza que encontremos, en una misma plataforma, autores, discursos, documentos, crónicas de diferentes épocas. Podemos decir de otra manera lo que se pretende en cada una de las plataformas; en la de *naturalización*: “así estamos bien, sólo hay que definir algunos elementos”; en la de *estabilización*: “así estamos bien, pero hagamos ajustes para evitar problemas”; en la de *advertencia*: “lo que vivimos es peligroso, podríamos, y quizá debemos, buscar cómo modificarlo”; finalmente, en la de *problematización* “quedarse con un solo tipo de racionalidad y de idea de progreso es asfixiante, ingenuo y pusilánime”.

En aras de mostrar la presencia de los modos de pensamiento en cualquiera de las plataformas indicamos, en la tabla 2, algunos ejemplos de modos de pensamiento.

¿A DÓNDE NOS LLEVAN LOS MODOS Y LAS PLATAFORMAS DE PENSAMIENTO?

Los objetivos trazados para alcanzar el progreso entronizan el uso de la razón, la escolarización nacional, acciones económicas liberales, promoción del uso del conocimiento científico en adaptaciones, aditamentos, accesorios que modificaran la vida cotidiana, etc. Y el propósito, el sentido de lo que hacían estaba claro para todos: el progreso, la civilización, la felicidad esperaban a cada nación y a la humanidad.

¿Qué sucede cuando el progreso no es evidente? (Polanyi, 1957: cap. XIX) ¿Qué sucede cuando el ofrecimiento de igualdad, en una sociedad progresista, se desvanece en el aire? (Berman, 2008:119-128; Rosanvallon, 2011:cap. IV) ¿Cuáles son las consecuencias de mostrar cómo ni el ser civilizado, ni la humanidad, son dos características que impidan que el Estado reduzca su participación en la regulación laboral, o en la economía, dejando sin protección gubernamental a los ciudadanos? (Castel, 1995:*passim*; 2004:cap. 4; 2010:cap. VIII; Wacquant, 2004:1ª parte). Las respuestas a dichas preguntas son posibles con base en la recuperación del sentido de lo que se está pensando: *no se trata de comprender solamente, sino de mostrar las consecuencias de cómo se está comprendiendo*. Cuando Polanyi, en su texto de 1957, explica lo que sucedió con las condiciones de vida de la gente campesina en el siglo XVIII poniendo en cuestionamiento que, en aras de una cierta idea de progreso, los propietarios ingleses se negaron a reconocer lo que estaba sucediendo, Polanyi subraya un “detalle” que no se consideró: la cuestión del ritmo, lo apresurado del cambio que impidió la adaptación (Polanyi, 1957:85-86). Lo que en el siglo XXI se vive, frente a la proliferación de las consecuencias de las tecnologías, está pasando por alto los tiempos diferentes de las sociedades, de los países.

La identificación de los modos de pensamiento en las plataformas aquí propuestas, se inscribe en el marco de reflexión sobre las formas de instaurar y constituir, desde fines del siglo XVIII, un cierto tipo de democracias en el planeta. Con la delimitación de estas plataformas, las supuestas garantías que otorgaban un cierto

tipo de discurso, ya no pueden ser convocadas: no es la *época* del discurso (“es importante porque es contemporáneo”); no es la *sistematicidad* (“el rigor científico lo exenta de dudas”); no es la *difusión* ni la *divulgación* que tenga (“lo están transmitiendo en todos lados”); no es el espacio de *emergencia* del discurso (“la propuesta viene de un importante organismo internacional”, “el planteamiento lo hacen desde una institución académica de prestigio”).

Sin duda alguna, habrá quien pueda afirmar que concentrarse en la amplitud del impacto del *progreso* y sus consecuencias, así como en el tamaño de la población que significa el avance de la humanidad, es dejar de lado las garantías importantísimas que ofrece un trabajo científico y riguroso, o el apoyo que trae consigo, en muchas ocasiones, las propuestas de los organismos internacionales. Creemos que es tiempo de “prestar atención” a cosas distintas a las que se han venido entronizando como importantes en los últimos trescientos ochenta años (la modernidad, la ciencia, lo científico, la directiva gubernamental, la racionalidad sistematizada); ahora es necesario desarrollar el *arte de poner atención*, como lo llama Isabelle Stengers (2009:cap. 6), ahí donde nos habían dicho que no debíamos preocuparnos, que no podíamos tratar de entender, que no era necesario solicitar precisiones, en esa confusión e incertidumbre vamos a instalarnos ahora.

Para ello, el diálogo que se puede entablar entre individuos con distintos modos de pensamiento será, por principio, una práctica de coexistencia entre diferentes que aspiran a llegar a acuerdos en dicha diferencia.

Explicitar la ambigüedad no es resolver la dificultad. No hay aquí una solución general; la única generalidad es la necesidad de prevenir la tensión, es decir esencialmente, alimentar el compromiso común de los saberes, las narraciones, las experiencias para que, llegado el momento, impidan, quizá, caer en la trampa (Stengers, 2009:115).

Las frágiles condiciones de vida en el mundo de la humanidad y el planeta, ciertamente, exigen que pongamos atención en todas y cada una de las prácticas humanas, porque los diferentes modos del pensamiento que demuestran el diverso y múltiple pen-

sar de todos, son racionalidades a tomar en cuenta para decidir,⁷ en colectivo, sobre el futuro de la organización de la vida que se quiere; los beneficios del *progreso* y del *avance de la humanidad*, ahora lo sabemos, recaen en una población minúscula, y los daños colaterales son para todos.

¿Por qué valdría la pena pensar en las plataformas de pensamiento? Cuando se combinan el objetivo y el sentido de lo que se piensa, de lo que se busca comprender, se disminuye la posibilidad de confusión en las pretensiones que tiene un autor, un organismo, una institución, una disciplina, un investigador, un planteamiento, en relación con la sociedad en la que se vive. Ello no quiere decir, insistimos, que un tipo de plataforma contenga mayor precisión que otra, o que sea más confiable que otra o, menos aún, que alguna ofrezca mayor validez que las otras. Sus propósitos son distintos y ello las hace inconmensurables. Nuestra propuesta de identificación subraya la importancia de tomar en cuenta el *sentido* de las variadas prácticas de comprensión o los modos de pensamiento; el *propósito* de entender, analizar o comprender no es un fin en sí mismo, no es, tampoco, una práctica ni ingenua, ni neutra.

BIBLIOGRAFÍA

- Agostoni, Claudia (2005), “‘Que no traigan al médico’. Los profesionales de la salud entre la crítica y la sátira (ciudad de México, siglos XIX-XX)”, en Cristina Sacristán y Pablo Piccato (coords.), *Actores, espacios y debates en la historia de la esfera pública en la ciudad de México*, México, UNAM/Instituto Mora, pp. 97-120.
- Aristóteles (1990), *Éthique à Nicomaque*, trad. J. Tricot, París, Vrin.
- Artemidoro (1975), *La clef des songes*, trad. A. J. Festugière, París, Vrin.

⁷ “Aprender a pensar, a formular sus propias preguntas, a situarse de tal manera que uno se escape a la evidencia de los que hemos llamado ‘cualquieras’, no es nunca adquirido, ni define a una elite contra un rebaño sumiso. La única cosa que puede adquirirse es, más bien, el gusto y la confianza...” (Stengers, 2009:171).

- Baumann, Zygmunt (2007), *Le présent liquide. Peurs sociales et obsession sécuritaire*, trad. L. Bury, París, Seuil.
- _____ y Keith Tester (2002), *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, trad. A. Roca A., Barcelona, Paidós.
- Berman, M. (2008), *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*, trad. A. Morales V., 17a. ed., México, Siglo XXI.
- Carreño, Manuel Antonio (1966), *Manual de urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos*, 25 ed., México, Patria.
- Castel, Robert (1995), *Les métamorphoses de la question sociale*, París, Gallimard.
- _____ (2004), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, trad. V. Ackerman, Buenos Aires, Manantial.
- _____ (2010), *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, trad. V. Goldstein, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Castells, Manuel (1999a), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I. La sociedad red*, trad. C. Martínez G., México, Siglo XXI.
- _____ (1999b), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*, trad. C. Martínez G., México, Siglo XXI.
- _____ (2001), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Fin de milenio*, vol. III, trad. C. Martínez G., edición corregida y aumentada, México, Siglo XXI.
- Condorcet (1793 [1988]), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, París, Flammarion.
- Darnton, Robert (1987), "Un burgués pone en orden su mundo: la ciudad como texto", en R. Darnton, *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, trad. C. Valdés, México, FCE, pp. 109-147.
- Elias, Norbert (1939 [1973]), *La civilisation des mœurs*, trad. P. Kamnitzer, París, Calmann-Lévy.
- _____ (1939 [1975]), *La dynamique de l'Occident*, trad. P. Kamnitzer, París, Calmann-Lévy.
- Espinosa, Julieta (2008a), "Emergencia de las disciplinas en la modernidad sólida", en J. Espinosa (ed.), *Rousseau. La mira-*

- da de las disciplinas*, México, Casa Juan Pablos/Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 17-66.
- _____ (2008b), “Spinoza, Acciones humanas, acciones de los ciudadanos”, en G. Leyva (ed.), *Filosofía de la acción*, Madrid, Síntesis/Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 233-261.
- Feyerabend, Paul (1989), *Adieu la raison*, trad. B. Jourdant, París, Editions du Seuil.
- Foucault, Michel (1984), *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*, París, Gallimard.
- _____ (2001), *Dits et écrits, vol. II, 1976-1988*, D. Denfert, F. Ewald y J. Lagrange (eds.), París, Gallimard.
- _____ (2004), *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, F. Ewald, A. Fontana y M. Senellart (eds.), París, Gallimard/Seuil.
- _____ (2011), *Leçons sur la volonté de savoir. Cours au Collège de France (1970-1971)*, D. Denfert (ed.), París, Gallimard.
- Gadamer, Hans-Georg (1993a), “Elogio de la teoría”, en *Elogio de la teoría*, trad. Anna Poca, Barcelona, Península, pp. 23-43.
- _____ (1993b), “Sobre el poder de la razón”, en *Elogio de la teoría*, trad. Anna Poca, Barcelona, Península, pp. 45-57.
- _____ (1993c), “La ciencia como instrumento de la Ilustración”, en *Elogio de la teoría*, trad. Anna Poca, Barcelona, Península, pp. 77-89.
- Groult, Martine (dir.) (2003), *L'Encyclopédie ou la création des disciplines*, París, CNRS.
- Gruzinski, Serge (1995), *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a “Blade Runner” (1492-2019)*, trad. J. J. Utrilla, México, FCE.
- Kant, Immanuel (1784 [1990]), “Idée d’une histoire universelle du point de vue cosmopolitique”, en *Opuscules sur l’histoire*, trad. S. Piobetta, París, Flammarion, pp. 69-89.
- _____ (1795 [1991]), “Vers la paix perpétuelle”, en *Vers la paix perpétuelle et autres textes*, trad. J.-F. Poirier y F. Proust, París, Flammarion, pp. 73-131.
- Klein, Naomi (2007), *No logo*, trad. A. Jockl, Barcelona, Paidós.
- Làidi, Zaki (2004), *La grande perturbation*, París, Flammarion.
- Loraux, Nicole (2008), *La ciudad dividida. El olvido en la memoria de Atenas*, trad. S. Vassallo, Madrid, Katz Editores.

- Loux, Françoise y Philippe Richard (1978), *Sagesse du corps: la santé et la maladie dans les proverbes français*, París, G. P. Maisonneuve et Larose/CNRS.
- Monsiváis, Carlos (2008), *Pedro Infante. Las leyes del querer*, México, Aguilar/Raya en el Agua.
- Nietzsche, Friedrich (1950), *Le gai savoir*, trad. A. Vialatte, París, Gallimard.
- Polanyi, K. (1957 [2012]), *La gran transformación. Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*, trad. E. L. Suárez y R. Rubio, México, FCE.
- Popkewitz, Thomas (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, trad. J. M. Pomares, Barcelona, Pomares.
- _____ (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*, trad. Traductores en red, revisión V. Aubele, Madrid, Ediciones Morata.
- Prieto, Guillermo (1887 [1994]), *Obras completas IX. Discursos parlamentarios y cívicos*, B. Rosen J. (ed.), México, Conaculta.
- Rosanvallon, Pierre (1998), *Le peuple introuvable*, París, Gallimard.
- _____ (2007), *La contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*, trad. G. Zadunaisky, Buenos Aires, Manantial.
- _____ (2011), *La société des égaux*, París, Editions du Seuil.
- Scott, Joan W. (2009), “L’histoire comme critique”, en *Théorie critique de l’histoire. Identités, expériences, politiques*, trad. C. Servan S., París, Fayard, pp. 13-63.
- Spinoza, Benedictus de (1670 [1999]), *Tractatus Theologico-Politicus*, F. Akkerman (ed.), trad. y notas J. Lagrée, P.-F. Moreau, París, PUF.
- _____ (1677 [1988]), *Ethica. Ordine Geometrico demonstrata*, trad. B. Pautrat, París, Editions du Seuil.
- Stengers, Isabelle (2009), *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*, París, Les empêcheurs de penser en rond/La Découverte.
- Vieillard-Baron, Jean-Louis (2008), “La nécessité d’une instance internationale et les limites de l’État moderne”, en Y. Ch.

- Zarka y C. Guibet L. (dirs.), *Kant cosmopolitique*, París, Edition de l'Éclat, pp. 137-156.
- Wacquant, Löic (2004), *Punir les pauvres. Le nouveau gouvernement de l'insécurité sociale*, Marsella, Agone (1a. parte: Misère de l'État social).
- _____ (2006), *Las cárceles de la miseria*, trad. H. Pons, Buenos Aires, Manantial.

EPISTEMOLOGÍA SOCIAL

EPISTEMOLOGÍA SOCIAL Y “LA RAZÓN” PARA LA ESCOLARIZACIÓN*

*Thomas S. Popkewitz***

No obstante la actual corriente de tópicos de la sociedad del conocimiento, un “hecho” particular de la modernidad¹ es que el poder se ejerce cada vez menos mediante la fuerza bruta y más a través de sistemas de razón que ordenan y clasifican lo que se conoce, las acciones que se llevan a cabo. Este “hecho” no es nuevo; al menos desde finales del siglo XVIII, el principio social y político de gobierno era el ciudadano, una clase particular de persona cuya forma de vida diaria estaba vinculada a un sentido de pertenencia colectiva y a los códigos de virtud cívica de la nación. El ciudadano es la clase particular de persona que trajo a los discursos políticos de la república moderna, la ideología cosmopolita de la Ilustración; el gobierno, a su vez, requiere del individuo “razonable” que participa, es motivado y cree en la agencia humana para efectuar cambios. La relación entre la agencia política, social e individual está atada a las prácticas pedagógicas; se le da expresión en las psicologías escolares de los aprendizajes, participación, solución de problemas y motivación infantiles, y los principios generados “actúan” conducentemente mediante sus reglas

* Traducción de Cristina Casillas.

** University of Wisconsin.

¹ Estoy empleando las nociones de moderno y modernidad para señalar principios epistemológicos particulares que ordenan lo que se ve, se conversa y se lleva a cabo, que se cruzan con la escolaridad durante el largo siglo XIX en Occidente, y particularmente en Europa Occidental y Estados Unidos. La discusión sobre modernidad se aclarará al continuar la argumentación y es acerca de los principios generados sobre series de principios históricos particulares, acerca de quién es y debería ser una persona. No es para hablar sobre una época o para ubicar el presente en cierta jerarquía de diferencia respecto a algo anterior a aquello que es “premoderno”.

y estándares acerca del tipo de personas que son y se supone que sean, tales como padres y profesores “viendo” y pensando en el infante y el niño pensando en sí mismo como una clase particular de humano que está “en desventaja”, “el aprendiente de por vida”, el adolescente, en riesgo y talentoso.

Esta doble calidad de conocimiento, o con más precisión, de los sistemas de razón que ordenan lo que se ve y se actúa en las escuelas, con frecuencia se deja de lado en los estudios educativos; empero, casi parece parte del sentido común de la escolarización. ¡Las escuelas son lugares para convertir a los niños en tipos particulares de gente que no lo serían si no fueran a la escuela! Y para esta fabricación de tipos de gente es medular el ordenar cómo debería uno saber (didáctica y teorías de aprendizaje) y lo que ellos deberían saber (el currículum escolar).

El encuadre de estudio del sistema de razón en la escolaridad puede ser el de la epistemología social. Utilizo la frase epistemología social para considerar la integración del conocimiento, históricamente ordenado, relacional y social como lo político (Popkewitz, 1991, 2008; Popkewitz y Fendler, 1999).

Lo político está en la separación de lo sensible y las sensibilidades (Rancière, 2007); las reglas y estándares de razonamiento históricamente generados que vigilan y mantienen las fronteras sobre lo que se ve, se habla y se lleva a cabo; además, esta vigilancia y protección de sus insularidades constituyen un estilo de pensamiento comparativo que excluye y abyecta en su impulso por incluir. En este sentido de lo político, se objetan las convenciones de las tradiciones analítica y hegeliana que separan el nominalismo del materialismo y las vetas liberales de utilitarismo que sobresalen hacia el pensamiento educativo sobre el conocimiento “útil” y “práctico”.

El capítulo continúa de la siguiente manera: la primera sección explora la cuestión de la epistemología social, juega con las palabras “razón de la *razón*” para explorar cómo los principios que ordenan y clasifican lo que se ve y se lleva a cabo en la escolaridad son producidos históricamente, al tiempo que son efectos del poder; esta noción de poder está relacionada con lo que Foucault ha llamado poder productivo, que hace efectivo lo que se dice, piensa acerca de y se hace. La segunda sección explora la “razón”

de la ciencia y la escolaridad para cambiar las condiciones sociales que cambian a la gente. La tercera considera la noción de la historia plasmada en la cuestión de la epistemología social. La cuarta sección se enfoca en las cualidades comparativas de la razón en pedagogía y las ciencias de la educación. Se exploran los sujetos escolares de matemáticas y educación musical como alquimia, el empleo de herramientas de traducción que transforman el conocimiento disciplinario en currículum escolar y la hechura de tipos de gente que inscriben diferencias y divisiones. A partir de esta preocupación con los estilos comparativos de la razón dirigirá la atención a cómo la inscripción del actor conserva, encierra e internaliza el mismo marco de su contemporaneidad; actividad y movimiento se sustituyen en los estudios de cambio. La última sección concluye (re)visitando la epistemología social, la política y los problemas de cambio en los estudios educativos críticos.

EPISTEMOLOGÍA SOCIAL Y LA RAZÓN DE LA “RAZÓN”

Si la “razón” se aproxima históricamente a la relación de lo que se conoce y cómo ese conocimiento se conoce, sus cuestiones centrales se pueden presentar como aquéllas de una epistemología social. *Epistemología* es considerar las reglas y estándares que ordenan y clasifican lo que se ve y se lleva a cabo; las distinciones y la categorización que organizan las maneras de responder al mundo y las concepciones del “ser” inscritas como el agente y el actor del cambio. Al mismo tiempo, la epistemología *social* considera los diferentes patrones históricos y principios que se ensamblan en distintos tiempos y espacios para hacer posibles los “objetos” de reflexión y acción. El interés en la epistemología social es, entonces, explorar cómo “nosotros” conocemos y lo que se conoce para describir el mundo, no como natural o como representativo de los intereses sociales; más bien, es para hacer visibles los principios que son generados históricamente sobre quiénes somos y deberíamos ser “nosotros”, reconociendo que las “ideas” y el conocimiento son materiales y tienen el efecto de internalizar y abarcar lo que es (im)posible.

Esta noción de “razón” va en contra de todo lo establecido. Tradiciones analíticas en filosofía tienden a ver la epistemología como preguntas acerca de la lógica subyacente y trascendente del conocimiento. La preocupación se refiere a la teoría del conocimiento que se enfoca en la naturaleza inherente y los procedimientos de justificación y creencia. La razón es considerada una propiedad natural de la mente (psicología), el método por el que los humanos pueden interrogar su “naturaleza”, o como la lógica universal mediante la cual se determina la verdad de las afirmaciones.

De alguna manera, preguntar históricamente sobre la “razón” y el conocimiento es difícil, pues es el conocimiento que heredamos lo que nos conecta con otros. El conocimiento que tenemos de nosotros mismos y del mundo es como un pez nadando en el agua; es el medio que nos rodea y nos sirve como manta protectora. Su ordenamiento y clasificación de las cosas es lo que hace posible la “razón” de la vida diaria y su manejabilidad, estabilidad y naturalidad. Cuando cruzamos la calle queremos confiar en el conocimiento de que la luz roja significa que los automóviles se detendrán. O que es una apuesta segura pensar en las clases de gente sentadas en el salón como “niños”, quienes, si cuentan con los métodos de enseñanza apropiados, crecerán y se desarrollarán como “gente racional”.

Alterar los fundamentos de ese orden de cosas es alterar lo que parece la propia esencia de la vida. Por tanto, la paradoja de que los propios principios que nos dan seguridad de las cosas puedan ser tan peligrosos y, por ello, siempre necesiten escrutinio. Explorar los límites del sentido común y su naturalidad es, como argumento en las conclusiones, una estrategia de cambio mediante la historicidad de lo que se ha tomado como natural e inevitable.

Esta preocupación por la “razón” y el cambio puede no parecer nueva. Las sociologías de Durkheim y Mannheim durante el siglo pasado insistieron en el conocimiento como atado a las metas colectivas de la sociedad, un énfasis (re)visionado en el marxismo cultural de Antonio Gramsci y después por Althusser, y expresado por Raymond Williams y el filósofo social alemán Jürgen Habermas. Los enfoques de estas distintas literaturas se relacionan en algún punto con el interés humano que está irónicamente fuera de la historia; y al aceptar la dádiva de sus sujetos como

un objeto trascendental se convierte en el origen del cambio (Popkewitz, 2013).

En contraste, la preocupación de la epistemología social es por el poder productivo; es decir, las reglas y estándares de razón como principios históricamente generados acerca de lo que se ve, se habla, se lleva a cabo y se espera. Se invierte el punto de inicio de la investigación acerca del niño, el aprendiente, el talentoso, el que está en desventaja, al examinar cómo estos objetos hacen posible ordenar lo visto, actuado y esperado —los principios son productivos en el sentido de que generan tesis culturales acerca de modos de vida.

Aunque yo utilizo a Estados Unidos como ejemplo en esta discusión, la cuestión de la epistemología social es un problema que la “razón” conecta con una ideología cosmopolita particular de la Ilustración europea y los ensamblajes de la escuela “occidental” moderna. Pero como las actuales literaturas históricas han dado atención continua a las modernidades en lugar de a sus singularidades, es importante reconocer diferentes racionalidades en gobernar tanto dentro como fuera de Occidente. Los estudios históricos comparativos de Tröhler sobre la formación de las escuelas europeas y estadounidenses modernas en la intersección de temas de la salvación religiosa y nociones republicanas del ciudadano, nos muestran diferentes concepciones de escolarización en países calvinistas, luteranos y católicos (Tröhler, 2011; Tröhler, Popkewitz y Labaree, 2011). Los trabajos de Wu (2013) y Zhao (en prensa), exploran cómo nociones particulares de ciencia y “modernidad” de la escuela implican una interacción de formas confucionistas y taoístas de ser con elementos particulares de las reformas liberales occidentales (Popkewitz, 2005).

Estos análisis hacen posible considerar a la “razón” y las racionalidades de la escolarización como no meramente formadas con un continuo singular de reglas y valores dirigidos en las nociones de racionalidad de la Ilustración y representaciones, sino como encarnación de diferentes patrones histórico-culturales que gobiernan a los sujetos y las subjetividades. A continuación me enfoco en las nociones de progreso, agencia y conciencia como principios epistemológicos particulares en la razón de la “razón” que tienen implicaciones para el estudio de la escolaridad.

**“RAZÓN” MODERNA:
PROGRESO, AGENCIA Y GOBERNAR EL PRESENTE**

Hay una serie particular de principios epistemológicos acerca del ser y los “otros” que se hicieron visibles en las Ilustraciones europea y estadounidense y conectaron al ciudadano en la formación de una república moderna como tesis cultural. Entre ellos están las nociones de agencia, la inserción a un tiempo regular e irreversible y la noción de conciencia humana para acceder y planear el cambio social. Inicio con estos principios, pues relacionan a la “razón” de la escolaridad con una forma histórica particular de organizar el ser y el mundo en pedagogía.

Puedo iniciar esta exploración con una de las más famosas esculturas del inicio del siglo xx, “El Pensador” de Rodin, primer molde en 1901 (figura 1). La imagen es la “razón” como fuerza de cambio, siendo humanos los agentes y mostrando con la mirada del Pensador la idea del progreso como el fin último. El “ojo” es privilegiado; ese privilegio no está sólo en los actos de contemplación sino en observaciones del mundo empírico para determinar la veracidad y la falsedad. La idea del humano como pensante trae una noción particular de historia a la que se dio visibilidad en las Ilustraciones europeas. Los mundos físico y biológico estaban separados por la “naturaleza” humana. En tanto que antes ambos eran parte del mismo origen y desarrollo, ahora cada uno tiene su propia historia y a la mente se le permite comprender y desarrollar el conocimiento para dominar y planear para el cambio. Esta visión de los humanos que tienen su propia historia es una invención histórica reciente, unida a las nociones de la agencia humana, el progreso y la emergencia de teorías políticas de la república moderna. Esta separación hizo posible lo que es hoy considerado como historicismo moderno y también, mediante diferentes trayectorias históricas, la posibilidad de pensar sobre la “mente” con un pasado, un presente y un futuro (Steedman, 1995).

Si leemos con más profundidad la imagen de “El Pensador” de Rodin, notaremos que está viendo hacia adelante; el futuro se vuelve importante, pues encarna la esperanza de la ideología cosmopolita de la Ilustración que se encapsula en la idea de progreso. El progreso se transforma en el tema de la salvación que ubica

FIGURA 1
“EL PENSADOR DE RODIN”



Tomado de Le Penseur at the California Palaces of the Legion of Honor. Yair-haklai en <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Auguste_Rodin-The_Thinker-Legion_of_Honor-Lincoln_Park-San_Francisco.jpg>.

al humano en el centro de la reflexión. El pasado y el presente se localizan en un tiempo secuencial e irreversible que se puede ordenar para hacer efectivo el cambio. “El Pensador” de Rodin simboliza este centrar el cambio como un problema de la humanidad y de la idea de agencia humana en la planeación del cambio. El ver el pasado y el presente como un problema de cambio trajo consigo la invención de nuevas formas de pensamiento de la humanidad, que tiene una conciencia histórica en la que el pasado, como un objeto y sujeto de reflexión, está ligado al presente pero también al futuro. Ese futuro abanderó la idea de progreso que posicionó a la humanidad dentro de una historia y una “razón” como su tecnología del cambio (Nisbet, 1980). Usando el lenguaje de la teoría política, la agencia humana implicó el orden del pensa-

miento y la acción que movió el orden objetivo de las instituciones hacia el reino de la subjetividad, que estaba administrada en el nombre de la nación y la libertad (Pocock, 2003).

El tiempo regulado se vuelve importante para ordenar los principios de la razón dados desde la Ilustración hacia el presente. El tiempo no es meramente algo que nos hable sobre el mundo físico y es regulado con un reloj; se convierte en parte de la tesis cultural acerca del desarrollo humano, la vida individual y las posibilidades de pensar en la agencia humana. El tiempo como elemento de la agencia habla de intención humana y propósito que conecta las teorías políticas acerca de la libertad y “la búsqueda de la felicidad” en la “razón” de la república moderna. Reemplazando la predisposición y determinismo del mundo teológico, la agencia humana es un proyecto social para ordenar el pasado y el presente con el propósito de asegurar el futuro; ese futuro implica planeación e intervenciones.

La formación de la escuela durante el largo siglo XIX es una de tales intervenciones. Las teorías del aprendizaje y los modelos de currículum son para hacer una clase particular de persona. “El infante” es la clase de persona que se mueve en dimensiones de tiempo —transiciones morales— en el camino hacia la adultez. Las etapas de crecimiento y desarrollo son diferentes entre civilizaciones como las narrativas de la historia humana; y en el infante se ubican, en dimensiones de tiempo en teorías de aprendizaje acerca de las etapas infantiles de desarrollo moral, habilidades cognitivas y habilidades para organizar modos de vida; así es en la solución de problemas, un proceso en el que la biografía se organiza en el presente con miras a planear para el futuro en “la búsqueda de la felicidad”.

La “razón” moderna, entonces, trae consigo principios particulares para formar y modelar la experiencia y su “conocimiento práctico”; estos principios conectan la individualidad con la pertenencia al colectivo, expresadas en los constructos de “sociedad” y ciudadano.² Agencia, paradójicamente, es un fenómeno histórico, inscrito en la unión de la individualidad con la perte-

² La concepción de ciudadano, frecuentemente ligada a su significado en griego antiguo, tiene poco que ver con su previo (griego) empleo, sino que más bien se relaciona con una noción diferente del individuo y la sociedad.

nencia social y colectiva. La noción de conciencia es importante para la invención de la agencia.

LA INVENCION DE LA CONCIENCIA COMO TECNOLOGÍA DE LA AGENCIA Y PROCESOS DE GOBERNANZA

Evocar la conciencia en la práctica de la razón que gobierna la agencia encarna modos analíticos de raciocinio particulares para encontrar el lugar de uno en el mundo. Mientras existían distinciones entre narrativas alemanas, francesas, británicas y estadounidenses sobre la Ilustración, las diferencias se plasmaban en series de reglas y estándares de razón particulares que se enfocaban en procesos ordenados en los que la conciencia humana podía acceder al plan y proveer los medios para garantizar la seguridad, estabilidad y cumplimiento de expectativas humanas en el futuro.

Hablar acerca de este sentido de conciencia es hablar de la memoria colectiva y del recuerdo. Los supuestos culturales de memoria compartida, nociones plasmadas sobre lo que es más valioso recordar y lo que no, tenían un alto valor en la Ilustración europea y se volvieron signos comunes de la vida diaria durante la Revolución industrial.

Esta noción de conciencia histórica y memoria colectiva no significa que la gente no tenía conciencia de las cosas en el mundo y que el pasado no le daba sentido al presente. Como Danziger (2008) señala, todas las sociedades humanas recuerdan, pero lo hacen de muy distintos modos; el autor argumenta que la memoria en la Grecia antigua y durante la Edad Media tenía una cualidad pragmática relacionada con las experiencias inmediatas y personales. Para los estoicos griegos, la razón implica los actos de la memoria que liberan el propio ser; conocerse a sí mismo significaba conocer el pasado que se extraía de la sabiduría dada por los dioses (Foucault, 2005:468).³ La mente preocupada con el futuro se consideraba consumida por el olvido, saturada de *hybris*⁴

³ Robert Fludd (Robertus de Fluctibus), *Utriusque cosmi maioris scilicet et minoris [...] historia, tomus II (1619), tractatus I, section I, liber X, De triplici animae in corpore vision.*

⁴ Del griego, que puede ser traducido como arrogancia u orgullo desmedidos (N. de la T.).

e incapaz de actuar. En la cosmogonía medieval la memoria se constituía en un universo cerrado; el tiempo era eterno, dado y ordenado por Dios. Estar alerta y “consciente” era hacer las reglas y estándares del mundo dado, visibles y sensibles a la reflexión. Nada era “nuevo” o poco familiar; los textos medievales, por ejemplo, estaban dedicados a la memoria de las prácticas de la cultura monástica y enfatizaban que las narrativas bíblicas debían recordarse mientras se revivían en cuerpo y alma las narrativas sagradas y las parábolas. La autobiografía de Agustín encarnaba una memoria neoplatónica que tenía una función didáctica; las reminiscencias se decían de la progresión de Agustín de pecador a devoto creyente, cuya presentación sería de ayuda para que otros encontraran el camino a Dios, mismo que permanecía fundamentalmente en el misterio (Danziger, 2008:104).

En el siglo XIX, la idea de conciencia/memoria humana ya no ponía el pasado como la fuente de sabiduría, sino como algo que superar mediante la agencia humana. El concepto psicológico de “acción” dirigía la atención a cómo se organiza el presente para hacer el futuro posible. La memoria era concebida ahora colectivamente como la práctica social o el entendimiento del presente para poder superar las tradiciones heredadas haciendo el progreso posible. El árbitro de esta “verdad” de práctica social era la ciencia en sí misma.

CIENCIA Y “RAZÓN” EN LA FABRICACIÓN DE PERSONAS: EL DOBLE ESPACIO DE LA CIENCIA

La ciencia, al menos desde el siglo XIX, ocupaba un doble lugar en la formación del Estado moderno y su ciudadano. Primero, la ciencia presentó una narrativa de salvación de la modernidad; era la promesa del control de las condiciones de la vida social mediante los cálculos y principios de la administración social. Al traerla al reino de lo social, la ciencia encarnaba la milenaria creencia en el conocimiento racional como una fuerza positiva para la acción y el progreso, que se consideró parte de la herencia de la Ilustración. Las ciencias sociales, como las ciencias físicas al ordenar el control del mundo natural, debían describir, explicar y dar direc-

ción para solucionar problemas sociales, habilitando la mejora social y la felicidad individual.

Segundo, la ciencia proveyó las teorías y el conocimiento para ordenar y planear la vida diaria por sí misma. La educación progresiva, como uno de los elementos de los amplios cambios plasmados en los cambios políticos progresivos, enfocó a las ciencias para la formación y reforma de la escolaridad. Teorías del desarrollo familiar e infantil atendieron la constitución de la experiencia, la reflexión y la acción. Las nuevas teorías psicológicas y de interacción social proveyeron “herramientas” para, a través de éstas, pensar acerca del ser como una biografía planeada en busca del progreso interior y la mejora social. Las creencias generales acerca de la ciencia como procesos para racionalizar la vida se introdujeron en los estudios psicológicos del desarrollo infantil, los comportamientos de aprendizaje y la solución de problemas como los principios para guiar acciones. La psicología del conexionismo de Edward Thorndike, los estudios infantiles de G. Stanley Hall y el pragmatismo de J. Dewey, a pesar de mostrar diferencias en las psicologías del niño, se asemejaban al integrar en las nociones de infancia y aprendizaje ciertos principios referentes a la individualidad ligada a normas y valores de la pertenencia colectiva y el progreso (Popkewitz, 2008). El niño de Dewey que resuelve problemas o el adolescente de Hall se trajeron al plan de enseñanza como modos de vida extraídos de una filosofía de la ciencia generalizada y que se trasladaba con las psicologías del infante (Rudolph, 2005).

La “razón” del ser científico que la escolarización emularía conlleva una capacidad particular para “ver” y organizar los esquemas forjados como “pensamiento colectivo” mediante tecnologías que educaron los sentidos, calibraron el juicio y actuaron para seleccionar lo que es “visto”, pensado acerca de y llevado a cabo como los objetos del cuestionamiento científico (Daston y Lunbeck, 2011:1). La invención de la “observación” como una práctica científica era parte de este nuevo sentido de razón y experiencia que hizo la idea de naturaleza tan separada de los sentidos y que se podría presentar a éstos como categorías epistémicas (Daston, 2011). Una tecnología del ser científico era el cuaderno como un artefacto memorístico en la construcción epistémica de objetos científicos. Previamente, el conservar un cuaderno tenía que ver con

registrar notas diversas al azar sobre la vida que no tenían relación con la ciencia, más adelante el cuaderno se convirtió en un dispositivo memorístico: un medio para separar el objeto del sujeto y hacer ese objeto manejable para la reflexión y la clasificación.

Entre 1600 y 1800, el cuaderno se convirtió en un repositorio de las observaciones de los sucesos externos y los fenómenos que podrían organizarse de manera secuencial y lógica, y que eso conectaba con nuevos instrumentos como el telescopio y el microscopio, nuevas técnicas para coordinar y cotejar la información que van desde el cuestionario hasta el mapa sinóptico. El rol de observación y el cuaderno crearon un sentido colectivo de ciencia y memoria mediante sus objetos estandarizados. Hacia la mitad del siglo XIX, la reflexión sobre los objetos separaba al observador del objeto, de manera que el observador era alguien que “ya no razona; registra” (Daston y Lunbeck, 2011:4).

Esta fabricación del ser científico era homóloga a las trayectorias social y cultural en que la conciencia y la memoria del ser recibían sus posibilidades. La “razón” de introspección y observación transformó lo que se convirtió en la escritura de diarios y autobiografías. El sensacionalismo de Locke y las memorias de Rousseau fueron referentes de este nuevo conocimiento del ser como la actividad perceptual para examinar el mundo externo (Danziger, 2008:101). La autobiografía del ginebrino Jean-Jacques Rousseau (*Confesiones*) requería un conocimiento particular del pasado y el ser (Danziger, 2008:103), que relaciona lo que constituía las “experiencias razonadas” que aparecen en la ciencia a finales del siglo XVIII. La memoria era para la autopresentación; era posible ver al ser como una fuente de datos analizables que ha tenido dobles elementos. El pasado se asienta en los diarios personales y autobiografías para dar forma no sólo a la narrativa de la individualidad, sino para crear un espacio en el que la individualidad es personificada en las presentaciones públicas de la nación y el sentimiento de pertenencia al colectivo. La memoria social, la manera de relacionar la individualidad y la pertenencia colectiva se veían como independientes de la experiencia individual y como una fuente para sobreponerse al prejuicio y la falta de confianza, mediante el confiar en las observaciones registradas como la preservación del conocimiento. Se hace posible contar con un nuevo tipo de persona,

una que anexa el individuo a las imágenes y narrativas del individuo como ciudadano, el niño como aprendiz y perteneciendo a las entidades abstractas como la nación, sin importar si es sueco, francés, británico, español o portugués.

Plasmadas en la “razón” de la escuela moderna estaban estas narrativas particulares de la ciencia, formadas históricamente en los proyectos políticos de la nación como principios epistemológicos particulares. La escolaridad estaba diseñada para actuar en el espíritu y el cuerpo del niño y el joven (Ó, 2003). La pedagogía francesa y portuguesa, al finalizar el siglo XIX, consistía en observar y “registrar” la vida interna física y moral con el propósito de hacer un mapa de la espiritualidad del sujeto educado (“el alma humana”). En la pedagogía portuguesa, que seguía a la francesa, en 1885 Gabriel afirmó que la pedagogía es una psicología aplicada; la fuente de todas las ciencias “que están relacionadas con las facultades morales del hombre; la pedagogía contiene todas las partes del alma y debe usar siempre a la psicología” (citado en Ó, 2003:106).

Las nuevas ciencias de la psicología que Compayré ilustró eran a la medida del niño. El alma no era sólo de un orden providencial, sino que se expresaba en el lenguaje de la mente y de la racionalidad de la ciencia en la Educación Americana Progresiva y en la Nueva Fraternidad Educacional para promover la escuela moderna al finalizar el siglo XIX. Las ciencias de la pedagogía encarnan el lenguaje cosmopolita de la Ilustración para cultivar, desarrollar y habilitar la razón necesaria para la agencia humana y el progreso. G. Stanley Hall, un fundador de los estudios infantiles estadounidenses a finales del siglo XIX, sostenía que la psicología reemplazaría a la filosofía moral y a la teología como el método de producir una moral social y principios para ordenar la vida del ciudadano.

Luego, las ciencias sociales y educativas estadounidenses que emergieron después de la Segunda Guerra Mundial (Solovey y Craves, 2012), y los estudios de la cultura política y la socialización infantil, dieron expresión al diseño del niño mediante un arreglo distinto de conexiones. Su “alma” estaba conectada a narrativas culturales de un personaje estadounidense que emergía para expresar lo que era distintivo de la nación y su gente. Estudios sociológicos y psicológicos de la creatividad y las emociones, por ejemplo, de-

bían crear instancias empíricas sobre las características de este tipo de persona, que encarna al personaje estadounidense. Estudios sobre la familia y la personalidad delineaban una jerarquía de las actitudes políticas liberales/autoritarias conectadas con las interacciones familiares y el desarrollo infantil. Los estudios educativos en el nuevo currículum de estudios sociales, ciencia y matemáticas hicieron énfasis en los descubrimientos de los niños y los cuestionamientos que plasmaban modos de comunicación e interacción que tenían menos que ver con el aprendizaje del contenido del currículum y más acerca de las tesis culturales de cómo uno debía vivir una pertenencia colectiva (McEneaney, 2003).

De modo muy importante los eventos de la guerra cuestionaban la noción largamente aceptada de la gente como “naturalmente” racional. Las personas ahora eran vistas como naturalmente irracionales y el problema de la ciencia era manejar esa irracionalidad (Heyck, 2012). La nueva unidad de análisis que afectaba valores liberales era la elección y no el agente humano —la persona que elige. Teorías sociales y psicológicas (re)visionaban la agencia mediante categorías de poder de decisión, comunicaciones y sistemas que debían sustanciar empíricamente el tipo de persona puesto en la teoría de elección.

Si resumo este enfoque en la “razón” de la ciencia hasta aquí, es para reconocer cómo su sistema de orden “actúa” para establecer formas de medir y calcular tipos de personas como si éstos existieran y, entonces, estandarizar sus cualidades particulares en una manera que podría ser proyectada en la fabricación de la gente. Este “raciocinio”, sin embargo, requería comprensión del quehacer del ser científico por medio de un sistema particular de “razón” relacionado con lo que anteriormente se discutía como conciencia histórica y memoria.

HISTORIZANDO LA “RAZÓN”

He estado hablando acerca de historizar la “razón” en una forma particular al pensar en la epistemología social. En la historización de la que hablo, se trata de excavar en distintas prácticas históricas que vienen juntas para dar inteligibilidad a lo que es “visto” y

llevado a cabo como los objetos de la escolaridad; en lugar de preguntar sobre el niño o el profesor como un sujeto dado de la historia, mi preocupación es cuestionar sobre las condiciones que hicieron posible lo que se ve y se actúa como el objeto y el sujeto de la escolaridad (véase Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2001; Popkewitz, 2011, 2013).

Pensar acerca de la “razón” en la fabricación de los tipos de humanos en la escolarización *descentra* al sujeto (Foucault, [1971] 1977; Popkewitz, 1997b; Popkewitz y Brennan, 1998);⁵ es cuestionarse cómo los objetos y los sujetos de la escolaridad se conforman en clases de personas —los genios, el niño, joven incluido/excluido— y preguntarse cómo es que estos objetos de pensamiento y acción se vuelven visibles y se pueden realizar. Historizar es tomar los iconos de la escolarización como monumentos, que se yerguen tan visibles y naturales ante lo que es dado como cierto, y esculpir en ellos para explorar así sus reglas de formación y enunciaciones.

Comprender cómo es que estos monumentos se hacen visibles, es pensar sobre la “rejilla” para explorar diferentes trayectorias históricas que viajaron y se reunieron con el fin de generar principios acerca de lo que se ve, se piensa y se lleva a cabo en la escolarización. Esta noción de rejilla es explorar qué prácticas históricas tan diferentes se reúnen para dar inteligibilidad al ser y al mundo sin un único origen. Las discusiones de Foucault ([1971] 1977:145) sobre genealogía, por ejemplo, explican sobre los traslapes de sucesos sutiles y singulares que se reúnen para formar las reglas y estándares de la razón de cualquier tiempo/espacio particular. La idea de rejilla es análoga a la “receta”, en la que un número de ingredientes se mezclan pero el resultado es algo diferente de sus partes individuales o la suma de ellas. El pastel no es meramente los ingredientes agregados para hornear —se convierte en algo deseable. Mientras la receta es frecuentemente la intención, la

⁵ Esta noción de descentrar al sujeto fue objeto de una serie de discusiones. Con frecuencia sus críticas se ordenan mediante los principios del historicismo que dan por sentado al actor como fuente del humanismo. Esta reducción, cual crítica, carece de los argumentos más sustanciales que se entablan (véase Veyne [1971] 1998, para una discusión sobre la historia y los límites de este reduccionismo como crítica).

noción histórica de rejilla no lo es; como parte de la historia social de la estadística, la noción moderna de razonamiento poblacional no resultó de la evolución de ésta sino del traslape de trayectorias en física, estadística y los cambiantes patrones de gobernanza y la aritmética de Estado. La rejilla como metáfora se utiliza como si tuviera un sentido de porosidad y, por tanto, no inevitabilidad a lo que se considera ahora como natural y fijo.

Si atendemos a las escuelas angloamericanas, hay una inserción continua del sujeto que se considera sagrado y del sujeto que será reconocido como diferente y fuera de los espacios de la normalidad. El tipo anterior de persona está inserto en el constructo de genios y superdotados; el currículum escolar y la investigación buscan comprender cómo la escuela puede proveer instrucción más efectiva para los niños talentosos y artísticos, buscando maneras de hacer frente a los retos y oportunidades que una clase de niño presentará dentro del contexto escolar. Ó, Martins y Paz (2013) argumentan que la noción de la persona creativa y artística es un invento del siglo XIX. Martins explora, por ejemplo, prácticas discursivas diversas en la emergencia de la noción de genialidad y la inventiva que hace posible el sujeto del artista y la educación artística. Diferentes prácticas discursivas emergen en el largo siglo XIX para clasificar, diferenciar y dividir a los sujetos humanos. En Portugal las distinciones de “genio” e inventiva se convierten en distinciones para pensar al respecto y actuar con tipos particulares de personas en una intersección de arte, escolaridad y las ciencias sociales y educacionales. El tipo de persona dada es un genio que diferencia, distingue y divide; irónicamente como una forma de reconocer la diferencia entre los esfuerzos para crear sistemas equitativos de escolaridad.

Esta historización se puede comparar con la tradición del historicismo de los estudios históricos estadounidenses de la escuela. Las narrativas de la escuela que reconocen al genio en la planeación del currículum escolar se convierten en la historia de la escolaridad; actúan como el sujeto y origen de la historia; su desarrollo y evolución se traza para conocer lo que ha sucedido en el pasado y cómo el presente se relaciona con ese desarrollo. En general, el historicismo narra las historias de los docentes desde las formas tempranas de conocimiento hasta la profesionalización definida mediante las ciencias de la pedagogía; y las reformas se pueden

localizar para referirse al logro o fracaso de la transformación de la escuela común en una institución más democrática.

La ironía de este humanismo es que el sujeto autorial es producido: el niño al que se le imputan ciertas cualidades y cuyos cambios se pueden medir mediante calificaciones de logro, y el profesor, a quien se identifica con ciertas cualidades que permiten efectividad. En cada instancia se considera al objeto de reflexión y acción, como una entidad estable, origen de cuestionamientos que coloca a los sujetos humanos como actores que existen fuera de la historia en sí misma. Sin embargo, la descentralización del sujeto no debe verse como si llevara a cabo los compromisos de la Ilustración con respecto a la razón y la racionalidad o con las posibilidades de la agencia y el cambio; ¡sino justamente lo opuesto! Primero, es para reconocer que lo que se ha considerado como natural y lógico, como la razón y localización precisa del cambio social, es en sí una lógica histórica particular, racionalidad y efecto de poder. Segundo, la inscripción del actor como el sujeto ahistórico conserva el preciso marco de su contemporaneidad para sustituir actividad y movimiento en estudios del cambio.

Para concluir, la fabricación de humanidades como los sujetos del historicismo, como el tema de estudio de la historia, es una teoría crítica de la escolarización. Es crítica en el rechazo a tomar al sujeto como trascendental y, por tanto, fuera de la historia. La historia es la búsqueda para localizar la emergencia del sujeto como un sistema del que se gobierna lo que es posible decir, pensar y hacer. Perturbar la aparente causalidad del orden de las cosas es abrir espacios para opciones y alternativas fuera de las propias reglas y estándares que atan su contemporaneidad; donde paradójicamente el historicismo organiza el pasado para hablar acerca del futuro, la historización es un proyecto crítico para fragilizar la aparente causalidad del presente.

EXCLUSIÓN/ABYECCIÓN EN EL IMPULSO POR INCLUIR: LOS SUJETOS ESCOLARES Y SUS ALQUIMIAS

Si esto fuera todo lo que hay para “razonar”, entonces el problema de la escolaridad sería encontrar la mejor forma para implementar

las reglas y estándares de la razón en la enseñanza. De hecho, así es como se piensan generalmente las cosas: ¿cuáles son los medios más eficientes para implementar las metas y propósitos del currículo? El problema de la pedagogía se vuelve su diseño invertido —decidir las metas educativas y luego trabajar a la inversa del “sentido común” de la planeación educativa y su investigación—; pierde el sitio de la epistemología social de la escolaridad y de la política de la “razón” en sí misma.

La pedagogía y sus ciencias abarcan una analítica particular de la razón que ordena comparativamente y diferencia su historia y el “sí mismo” de otros (Popkewitz, 2008). Este modo de comparación se expresó en los filósofos de la Ilustración francesa, quienes narraban la idea de civilización como una historia de la evolución de una humanidad universal mediante la aplicación de la razón. La universalidad asignada a las tesis cosmopolitas es una dualidad que construyó mutuamente a sus otros; se posicionó a la humanidad en un *continuum* de valores y jerarquía para ordenar y dividir a la gente, razas y sus civilizaciones en las Ilustraciones inglesa, francesa, alemana y estadounidense. Las palabras posicionaban el tiempo regulado del progreso en un *continuum* de valores que diferenciaban a la gente; “civilizar” era dotar lo que es común a todos los humanos, o lo que debería ser.

La visión de los códigos legales durante la Ilustración era menos para reflejar las costumbres y prácticas distintivas de la gente y más para crear una comunidad cultural mediante la generalización y codificación de las formas más racionales de esas costumbres y suprimiendo las más bárbaras y oscuras (Scott, 1998:90).

La idea de civilizado también se refería a las formas personales de las relaciones corporales —cómo sentarse, beber, saludar, compartir la cama y manejar las cuestiones de desnudez y sexualidad. “Civilizado” comprendía una educación, refinamiento y nuevas maneras y decencias entre la gente (Passavant, 2000). Civilización era una idea reformista que en las naciones-Estado europeas del siglo XIX, significaba ser liberado de las condiciones bárbaras e irracionales existentes mediante el proyecto civilizatorio del Estado, plasmado en su Constitución de acuerdo con las leyes naturales

y en conjunción con la razón, el cual la educación debía producir. El cosmopolitanismo de las Ilustraciones abarcaba un modo particular de vida asociado con las metas del cultivo moral y la civilización en una temporalidad que dirigía lo individual al futuro y al progreso. La “Idea de una historia universal con un propósito cosmopolita” de Kant ([1784] 1970) posicionaba estas distinciones en una temporalidad que dirigía al individuo al futuro y al progreso. Kant argumentaba que

El arte y la ciencia nos cultivan en alto grado. Somos civilizados al punto del exceso en todas las formas de cortesía y propiedades sociales; pero aún tenemos un largo camino que recorrer del punto en que nos consideraríamos moralmente maduros (Kant, [1784] 1970:49).

Cultivar al ser que rememora el cosmopolitanismo de la Ilustración enuncia el optimismo del progreso y los miedos de degeneración y peligros del futuro. Como Chamberlin y Gilman (1985:xiii) sugieren, “el progreso cuidaba de la esperanza que parecía el tenor de los tiempos, pero el miedo era contagioso”. La ecuación renacentista de la degeneración y la diversidad llevó a los observadores a refinar y elaborar cada vez más los símbolos de la corrupción; la Ilustración proyectaba degeneración en las bajas categorías taxonómicas de la humanidad en lugar de, como anteriormente sucedía, en los oponentes doctrinales de disputas sectarias (Boon, 1985:25).

La relación comparativa de esperanza y miedo era encarnada en la sociología moderna y la psicología, como se discutió anteriormente, con las ciencias progresivas estadounidenses y su (re) visión de los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Los objetos de estudio se definieron con funciones-en-tiempo mediante conceptos tales como socialización, aprendizaje y desarrollo. Había optimismo respecto a que la investigación adecuada, políticas y prácticas darían lugar a clases particulares de personas que encarnarían los ideales liberales. Esta fabricación de personas en las ciencias sociales conectadas al alma, para producir deseos de actuar y pensar de modos particulares, estaba expresado en las psicologías sociales de comunicaciones y en las psicologías de

motivación y autorrealización. Sin embargo, esa alma no era meramente acerca del tipo de persona que conduciría el futuro. El optimismo se plasmaba en un sistema comparativo de razón que enunciaba y dividía al niño que mantiene el futuro emancipatorio de aquellos temidos como amenaza para la promesa del progreso.

Hoy se habla poco del civilizado y el no-civilizado; “nosotros” somos más civilizados que eso. Las distinciones entre el civilizado y el incivilizado están plasmadas en las normas de desarrollo y las nociones de aprendizaje/aprendientes que diferencian a aquellos que dominan los conceptos, quienes no tienen concepciones erradas acerca de los conceptos dados en el currículum; y quienes son diferenciados mediante las psicologías que ordenan los éxitos infantiles y los fracasos escolares como relacionados con su falta de “motivación”, autoestima, eficacia o “fragilidad familiar”. Los fracasos se transforman en cualidades morales y psicológicas que llevan a los niños y a las poblaciones a estar “en riesgo” y desventaja de las normas implícitas.

El estilo comparativo era reconocer diferencias por inclusión pero diferenciadas y plasmadas en la “razón” del sujeto escolar, cuyos contenidos instaban a tesis culturales particulares sobre los modos de vida. La idea de los sujetos escolares era, en un sentido, una invención del siglo XIX. Las primeras décadas del currículum escolar del siglo XVIII estaban relacionadas con los títulos de los libros y con leer; por ejemplo, los alumnos de preparatoria debían leer dos libros de César y tres de Virgilio para el estudio del latín. Para las primeras décadas del siglo XX, los sujetos escolares eran formados rodeados de conocimiento disciplinario con la nueva ciencia psicológica proveyendo sus principios pedagógicos.

Esta serie de cambios en los principios organizativos de los sujetos escolares es análoga a la alquimia de los siglos XVI y XVII y los practicantes del ocultismo, quienes buscaban transformar metales base en oro puro. Como los antiguos alquimistas medievales que buscaban transponer una sustancia (metales) en oro, la formación de sujetos de educación musical y educación matemática en las escuelas implicaba procesos de transportación y traducción que revisionaban el conocimiento disciplinar en imágenes particulares, palabras, ideas y experiencias relacionadas con el aprendizaje, la motivación infantil y la solución de problemas

(Popkewitz, 2004, 2008). Las “herramientas” de reconocimiento y promulgación del currículum escolar, derivadas de las psicologías, eran dirigidas a cuestionamientos educativos y no a la comprensión de prácticas disciplinarias.

Las traducciones pedagógicas que se convertían en el currículum nunca eran meramente una réplica de las disciplinas académicas; abarcaban principios de lo que es un niño, lo que debía ser y quién no encajaba en el espacio cultural normalizado. La formación de sujetos escolares implicaba procesos de selección y orden en relación con las psicologías de la didáctica y que nunca eran meramente aprendizaje de campos disciplinares del conocimiento.

Esto es evidente en la educación musical; que se forma como un sujeto escolar en el siglo XIX en relación con las condiciones urbanas y los temores del niño “urbano” como una población peligrosa para las esperanzas de la república.⁶ El currículum musical escolar de Estados Unidos, desde 1830 a 1930, se ocupaba de la ciudadanía, la vida nacional, social y familiar y los temores de decadencia moral y degeneración si el niño no está “civilizado”. El Comité Escolar de Boston, por ejemplo, apoyaba las clases de instrucción vocal como una práctica en que la armonía de la canción era el modelo para la autorregulación de los niños en sociedad. Las actividades físicas de los niños cantores debían remediar los riesgos que las enfermedades epidémicas ponían en la sociedad civil y proveer los más recientes tratamientos para la estimulación de la circulación y prevenir una salud precaria. Enseñar las canciones apropiadas referentes a la salud y el bienestar moral también eliminaría la emotividad de las tabernas y de las reuniones, y serviría para regular las condiciones morales de la vida urbana con la más “elevada” mención a la nación. La apreciación musical se incorporó posteriormente al currículum escolar para (re) moldear a la población como ciudadanos democráticos y cosmopolitas, y para eliminar la delincuencia juvenil, entre otros males de la sociedad, al promover el uso productivo del entretenimiento y la autocultivación. El canto, por ejemplo, era una actividad para expresar la vida hogareña del ser industrial y el patriotismo que eran pues-

⁶ La siguiente discusión se extrae de Popkewitz (1998).

tos contra los estereotipos raciales de los negros e inmigrantes. Un experto médico de los años veinte del siglo pasado, empleado por la Escuela Preparatoria para Señoritas de Filadelfia, describía el jazz (por estas épocas, una rúbrica que incluía *ragtime*) como una causa de enfermedad entre las jovencitas y la sociedad en general.

La psicología educacional dio forma a la selección y la organización musical ya en las primeras décadas del siglo XX. La ciencia de la psicología se formó como un modo comparativo de ordenar y clasificar, jerarquizando cosas, ordenando sistemas en que sus partes debían funcionar en armonía y cuando su desarmonía era algo que debía corregirse, y en formas de pensamiento taxonómico y analítico que separaban y hacían posible establecer la diferencia, de las normas de la semejanza. La psicología fisiológica referida a la cantidad apropiada de estimulación para el cerebro y el cuerpo estaba emparejada con nociones de estética musical, creencias religiosas y virtud cívica. La juglaría (*minstrelsy*), la versión satírica de la música negra y los espirituales que atraían grandes audiencias a lo largo del siglo XVIII y principios del XIX, formaba un contraste instructivo con la complejidad de la música y las tradiciones musicales de la “civilización” europea. Se construyó una escala de valor que comparaba el desarrollo humano inmaduro o primitivo con aquellos que tenían una capacidad completamente dotada que correspondía a raza y nacionalidad. La representación de respuestas musicales en el salón clasificaba los hábitos del escucha; el “escucha atento” era aquel que encarnaba los modos cosmopolitas de la vida civilizada. El escucha distraído dentro del grupo se definió como no adecuado para la apreciación musical. El niño que no aprendía a escuchar la música en una manera particular se consideraba “distraído”, una categoría relacionada con las distinciones morales y sociales sobre el niño como a la deriva, que ponía apodos, que se unía a pandillas, ofensor juvenil, bromista, o un potencial fanático religioso, con estrés emocional agudo y un intenso interés en el sexo.

Historizar la “razón” de las matemáticas provee otro acercamiento a pensar el punto de estilos comparativos de razonamiento y escolarización. Díaz (en prensa), por ejemplo, considera la educación matemática como comparativa en el currículum al iniciar con una profunda observación: las matemáticas modernas

en las escuelas se fundaron por medio de una lógica particular de equivalencias expresadas en el signo de igual ($=$). Las identidades dadas a las cantidades en cualquier lado de la ecuación se establecían como equivalencias con el fin de aplicar la lógica matemática. Cada lado de la ecuación con diferentes cualidades y/o características se ve como relacionada con otra. El signo de igual ubica diferencias en la lógica de la representación. La diferencia se emula para que uno pueda “ver” y pensar acerca de sus diferencias en formas que paradójicamente borran las diferencias. Esto ocurre al establecer equivalencias como reglas de un consenso de que existe una armonía entre identidades. Es esta lógica de equivalencias la que está presente no sólo en el currículum sino también la “razón” inscrita en las evaluaciones y seguimientos internacionales asociados con el examen PISA de la OCDE, al comparar distintas naciones.

Cuando se localiza esta lógica dentro del currículum, las nociones de identidad, equivalencia y sus diferencias ya no son meramente aquéllas de las matemáticas puras. Díaz (en prensa) discute que una vez colocada en el currículum, la lógica del signo de igual ($=$) ya no sólo es para matemáticas. La lógica de identidad y representación está conectada históricamente con epistemologías sobre las diferencias y divisiones en los modos de vida. Esta lógica matemática está desconectada de sus espacios disciplinarios y localizada en el espacio cultural de la escolaridad y las psicologías del aprendizaje, en sus principios de representación y diferencias que forman las características de las normas de logros. La lógica cultural que emerge inscribe principios que diferencian y dividen en una jerarquía de valores que parecen como no sociales sino ligados al aprendizaje y los atributos del niño, la comunidad y la familia. La lógica matemática, aparentemente universal y estable en el uso del signo de igual ($=$), se encuentra desconectada de sus espacios disciplinarios y ensamblada y conectada con teorías políticas de equivalencia, diferencia e identidades, que Díaz muestra su cambio a lo largo del tiempo.

La alquimia de la trayectoria histórica de las matemáticas y la música provee una forma de pensar acerca de cómo la “razón” de la pedagogía y las psicologías del aprendizaje infantil abarcan divisiones y diferenciaciones como gestos dobles. Las esperanzas de

una sociedad inclusiva mediante reformas de la educación inscribe, al mismo tiempo, miedos de los peligros y poblaciones peligrosas que amenazan la visión de futuro. Los valores comparativos mediante los que se expresa el reconocimiento parten de la necesidad de rectificar los errores sociales que definen al niño como diferente y, por tanto, como no posible de ser algún día “del promedio”.

RAZÓN, LO POLÍTICO Y ESTUDIOS DE ESCOLARIZACIÓN

La discusión se ha centrado en la cuestión de la epistemología social y los sistemas de razón que ordenan y clasifican los objetos de reflexión y acción en la escolarización. Comencé con una simple proposición: “la escolarización implica lugares donde se cambia al niño en algo que no sería si no fuera a las escuelas”. Ésta es la política de la escolaridad, mientras sus prácticas pedagógicas, psicologías infantiles y modelos del currículum abarcan las tesis culturales acerca de estos modos de vida. Considerar las inscripciones de los tipos particulares de gente es cuestionar el mismo conocimiento que se ha dado por hecho en la escolaridad, lo que yo consideré como la descentralización del sujeto. Ese historizar es considerar el ensamblaje, conexiones y desconexiones mediante los cuales se le da inteligibilidad al presente. Este historizar se enfoca en los objetos “vistos” en la escolarización como eventos de estudio, se pregunta cómo es posible este pensamiento y cuáles son las condiciones de esa posibilidad.

Este historizar y descentrar no es deshacerse de la agencia, justo lo contrario; y es pensar acerca del problema de cambio en una forma diferente de la ortodoxia que inscribe y fija al sujeto como ahistórico. Es una alternativa a los estudios críticos con tendencia del marxismo estructural que tiene una cualidad cultural, a veces gramsciana. Ese marxismo ve el conocimiento como un epifenómeno de las estructuras que se definen mediante identidades opuestas de quién dirige y quiénes son dirigidos, quién domina y su represión. La resistencia es a esas estructuras. El pensar desde la epistemología social ofrece *una forma de pensar acerca de las tradiciones críticas que se enfocan en las construcciones epistemológicas y de los objetos ontológicos* como los relacionados con la

governabilidad de Foucault y la atención al poder de Deleuze, como una práctica dada en las relaciones sociales. Deleuze discute, por ejemplo, que el poder no puede explicarse dentro de las instituciones puesto que éstas no son fuentes, esencias y mecanismos “desde que presuponen sus relaciones y sus contenidos para ‘fijarlas’, como parte de una función que no es productiva sino reproductiva. No hay Estado, sólo control de Estado, y lo mismo se puede aplicar en los demás casos” (Deleuze y Guattari, [1991] 1994:75). El problema de investigación, entonces, es considerar que las

[...] estrategias que transmiten o distribuyen características particulares mediante las cuales formas de conocimiento son posibles y se convierten en factores integrales o agentes de estratificación para inventar instituciones: no sólo estatales, sino familiares, religiosas, productivas, de mercado, arte en sí mismo, moralidad y así sucesivamente (Deleuze y Guattari, [1991] 1994:75).

La problematización de lo que se considera como natural y fuera del tiempo es hacer frágil la causalidad del presente y las posibilidades de alternativas que están fuera de las inscripciones existentes del pasado que gobiernan el futuro. La ironía de las teorías contemporáneas del cambio es que la inscripción acrítica del actor conserva el mismo marco de la contemporaneidad que se supone sea problemática. Agencia encarnada en lo que es ya parte de la separación de lo sensible y la sensibilidad; es politizar acerca de la actividad y el movimiento, y no un estudio del cambio. Agencia es privar el sí mismo de la reafirmante estabilidad vital y retar la presunción de que la libertad depende del cálculo y la administración del sujeto humano; donde paradójicamente el historicismo organiza el pasado para hablar acerca del futuro, historicización es un proyecto crítico para fragilizar la aparente causalidad del presente.

Mi movimiento es explorar el cuestionamiento de la epistemología social históricamente mediante considerar la “razón” como un evento, el foco de estudio y la política de la escolarización. En una capa, pensar en lo que se ve o acerca de lo que se habla como eventos para colocar los iconos del presente como monumentos y preguntar cómo se vuelve posible el pensar acerca del sí mismo

en un mundo con tales marcadores de identidad. En una capa diferente, el tomar los objetos de veracidad y falsedad como eventos, para comprender su emergencia, expone una estrategia que relaciona los cuestionamientos de inclusión y exclusión. Las representaciones e identidades dadas a los monumentos que se yerguen en la vida diaria son una serie de principios comparativos que tienen simultáneamente dobles de un interior y exterior, de opuestos encontrados. La gobernanza de sociedades modernas es paradójicamente para habilitar individuos a actuar en el nombre de la libertad en sociedades liberales. La ciencia debía afectar el cambio y, por tanto, atraer pero domar la incertidumbre del futuro. Sin embargo, la ironía de la ciencia se manifiesta en sus duales gestos de esperanza y miedo, de exclusión y abyección en el impulso para incluir.

BIBLIOGRAFÍA

- Boon, J. A. (1985), "History and Degeneration", en J. E. Chamberlin y S. L. Gilman (eds.), *Degeneration: The Dark Side of Progress*, Nueva York, Columbia University Press, pp. 1-23.
- Chamberlin, J. E. y S. L. Gilman (eds.) (1985), *Degeneration: The Dark Side of Progress*, Nueva York, Columbia University Press.
- Danziger, K. (2008), *Marking the Mind. A History of Memory*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Daston, L. (2011), "The Empire of Observation, 1600-1800", en L. Daston y E. Lunbeck (eds.), *Histories of Scientific Observation*, Chicago, The University of Chicago Press, pp. 81-114.
- _____ y E. Lunbeck (2011), *Histories of Scientific Observation*, Chicago, University of Chicago Press.
- Deleuze, G. y F. Guattari ([1991] 1994), *What is Philosophy?* (H. Tomlinson y G. Burchell, trads.), Nueva York, Columbia University Press.
- Diaz, J. (en prensa), "Back to the Basics: Inventing the Mathematical Self", en T. S. Popkewitz (ed.), *The "Reason" of Schooling: Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy and Teacher Education*, Nueva York, Routledge.
- Foucault, M. (1977), "Nietzsche, Genealogy, History" (S. Simon, trad.), en D. F. Bouchard (ed.), *Language, Counter-Memory*,

- Practice: Selected Essays and Interviews by Michel Foucault*, Ithaca, Cornell University Press, pp. 139-164.
- (1979), “Governmentality”, en *Ideology and Consciousness*, núm. 6, pp. 5-22.
- (2005), *The Hermeneutics of the Subject Lectures at the Collège de France, 1981-1982*, trans. G. Burchell, F. Gros (ed.), Nueva York, Picador.
- Heyck, H. (2012), “Producing Reason”, en M. Solovey y H. Cravens (eds.), *Cold War Social Science: Knowledge Production, Liberal Democracy, and Human Nature*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 99-116.
- Kant, I. ([1784] 1970), “Idea for a Universal History with a Cosmopolitan Purpose” (H. B. Nisbet, trad.), en H. Reiss (ed.), *Kant’s Political Writings*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 41-53.
- McEneaney, E. (2003), “The Worldwide Cachet of Scientific Literacy”, en *Comparative Education Review*, vol. 47, núm. 2, pp. 217-237.
- Nisbet, R. (1980), *History of the Idea of Progress*, Nueva York, Basic Books.
- Ó, Jorge Ramos do (2003), “The Disciplinary Terrains of Soul and Self-Government in the First Map of the Educational Sciences (1879-1911)”, en P. Smeyers y M. Depaepe (eds.), *Beyond Empiricism on Criteria for Educational Research*, Leuven, Leuven University Press, pp. 105-116.
- ; C. S. Martins y A. L. Paz (2013), “Genealogy of History: From Pupil to Artist as the Dynamics of Genius, Status, and Inventiveness in Art Education in Portugal”, en T. S. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*, Nueva York, Palgrave, pp. 157-178.
- Passavant, P. A. (2000), “The Governmentality of Discussion”, en J. Dean (ed.), *Cultural Studies and Political Theory*, Ithaca/Londres, Cornell University Press, pp. 115-131.
- Pocock, J. G. A. (2003), *The Machiavellian Moment: Florentine Political Thought and the Atlantic Republican Tradition (With a New Afterword)*, Princeton, Princeton University Press.

- Popkewitz, T. S. (1991), *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*, Nueva York, Teachers College Press.
- (1997a), “Educational Sciences and the Normalization of the Teacher and Child: Some Historical Notes on Current USA Pedagogical Reforms”, en *Paedagogia Historica: International Journal of the History of Education*, vol. XXXIII, núm. 2, pp. 386-412.
- (1997b), “The Production of Reason and Power: Curriculum History and Intellectual Traditions”, en *Journal of Curriculum History and Studies*, vol. 29, núm. 2, pp. 131-164.
- (1998), *Struggling for the Soul: The Politics of Education and the Construction of the Teacher*, Nueva York, Teachers College Press.
- (2004), “The Alchemy of the Mathematics Curriculum: Inscriptions and the Fabrication of the Child”, en *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 4, pp. 3-34.
- (ed.) (2005), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- (2008), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*, Nueva York, Routledge.
- (2011), “Curriculum History, Schooling, and the History of the Present”, en *History of Education*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-19.
- (2013) (ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*, Nueva York, Palgrave.
- (en prensa) (ed.), *The “Reason” of Schooling: Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy and Teacher Education*, Nueva York, Routledge.
- y L. Fendler (1999), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*, Routledge, New York.
- y M. Brennan (1998), “Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices”, en T. S. Popkewitz y M. Brennan (eds.),

- Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education*, Nueva York, Columbia University-Teachers College, pp. 3-35.
- ; B. M. Franklin y M. A. Pereyra (2001), *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Nueva York, RoutledgeFalmer.
- Rancière, J. (2007), *The Hatred of Democracy*, trans. S. Corcoran, Nueva York, Verso.
- Rudolph, J. L. (2005), "Turning Science to Account: Chicago and the General Science Movement in Secondary Education, 1905-1920", en *Isis*, vol. 96, núm. 3, pp. 353-389.
- Scott, J. (1998), *Seeing Like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*, New Haven, Yale University Press.
- Solovey, P. y H. Graves, (2012), *Cold War Social Science: Knowledge Production, Liberal Democracy, and Human Nature*, Nueva York, Palgrave Macmillan.
- Steedman, C. (1995), *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority, 1780-1930*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Tröhler, D. (2011), *Languages of Education: Protestant Legacies in Educationalization of the World, National Identities, and Global Aspirations (T. Popkewitz, Foreword)*, Nueva York, Routledge.
- ; T. S. Popkewitz y D. F. Labaree (2011), *Schooling and the Making of Citizens in the Long Nineteenth Century: Comparative Visions*, Nueva York, Routledge.
- Veyne, P. ([1971] 1998), "Foucault Revolutionizes History", en A. I. Davidson (ed.), *Foucault and His Interlocutors*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 146-183.
- WU, Z. (2013), "Chinese Mode of Historical Thinking and its Transformation in Pedagogical Discourse", en T. Popkewitz (ed.), *Rethinking the History of Education: Transnational Perspectives on its Questions, Methods, and Knowledge*, Nueva York, Palgrave, pp. 51-74.
- Zhao, W. (en prensa), "Teaching with *Liangxin* (Virtuous Heart) Held in Hands or not: Untangling Self-and State-Governmentalization of Contemporary Chinese Teachers", en *European Journal of Education*.

BCAS

LOS DISCURSOS DEL AGUA EN LA ESCUELA

*Nobora Beatriz Guzmán Ramírez**

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, muchas cosas se han dicho con respecto al agua, las cuales se han convertido en verdades compartidas difícilmente impugnadas, e incluso en realidades científicamente incontrovertibles en las que participamos todos. Entre ellas están los consabidos argumentos acerca de su escasez y su relación decreciente con respecto al número de habitantes del planeta, al mal uso que hacemos de ésta y los efectos ambientales contraproducentes por su uso en muchos procesos productivos. El uso de fórmulas y cifras para sustentar estos argumentos se basan en estadísticas que buscan dar un carácter de objetividad a dichos resultados. Estos argumentos repetidos por distintos actores sociales se fundamentan en las verdades comprobadas que se divulgan y enseñan; eso es, aparecen ante la opinión pública como argumentos perfectamente legítimos y validados por la ciencia.

Estos enfoques han considerado un amplio conjunto de acciones para cambiar al usuario final del recurso, como pueden ser los mecanismos de mercado en la asignación de volúmenes, con el fin de “racionalizar” su uso en las actividades más productivas y limitar el desperdicio. Propone hacer eficiente su consumo, de manera tal que el usuario final sea parte de la solución. Esto ha sido ampliamente difundido como un proceso necesario de *reeducación* de la sociedad respecto a cómo se debe utilizar el agua. Planteamientos que parecen fundamentarse en el cosmopolitismo de la ilustración europea y estadounidense, de la “individualidad

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

como un actor cuya razón y racionalidad (ciencia) puede intervenir en la conducta de la vida cotidiana y de la sociedad en nombre del progreso humano” (Popkewitz, 2012:20).

Lo importante de estos razonamientos es el punto de partida para delimitar políticas públicas, acciones locales, nacionales o internacionales, sin que exista la reflexión necesaria sobre la realidad social que están tocando. El discurso sobre la escasez del agua se ha introducido perfectamente con el de la economía, ciencia de la asignación de recursos escasos entre distintas opciones, enfatizando la idea de su uso racional. Se argumenta que el agua debe usarse bien, emplearse de manera *racional*, no desperdiciándola o pagando su costo. De aquí es fácil llegar a un tema ampliamente discutido en la actualidad con respecto a la introducción de las reglas del mercado como mecanismo más racional para la distribución del agua y una educación para conservar y proteger el recurso natural. Con base en estos argumentos se han planeado muchas propuestas de educación ambiental, tanto desde las instituciones escolares como desde las encargadas de los manejos de los recursos, la racionalidad instrumental de la administración pública se expresa en políticas educativas específicas. La educación vista en su misión civilizatoria que asegura el futuro de la sociedad civilizada (Popkewitz, 2009:72) y del medio ambiente en el que vive.

En el mismo tenor y en relación con la educación ambiental y su instrumentación en el ámbito formal de la escuela, cabe preguntarse: ¿cómo se integra esta nueva propuesta de educación ambiental a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ya existen en la escuela? ¿Permiten los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escuela un cambio en la actitud de los estudiantes con respecto al agua, o por el contrario generan la construcción de dos discursos en la realidad cotidiana, que muchas veces son contrapuestos?

Retomando los cuestionamientos expresados hasta aquí, el objetivo principal de este artículo es demostrar que los discursos dominantes acerca del agua responden a construcciones socioculturales, y que estas construcciones se enriquecen en el contexto de la vida cotidiana, lo que les agrega valor social. La escuela resulta un escenario privilegiado en donde se pueden identificar, por un

lado, las construcciones sociales elaboradas en el contexto de la vida cotidiana, y por otro, las elaboradas desde la perspectiva técnica (gubernamental, institucional, educativa) y científica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; todo ello en relación con el uso y manejo de un recurso cotidiano: el agua. Para ello se retomó un análisis comparativo que se realizó en cinco escuelas, tres en Colombia y dos en México, en una invitación de los coordinadores de la obra a repensar desde la epistemología social los discursos escolares en torno al agua.

Las cinco escuelas estudiadas se ubican en las ciudades capitales, dos en la ciudad de México y tres en Bogotá, ciudades a las que se ha privilegiado, con el abastecimiento de agua por red de acueducto, sobre el resto del país. La escuela primaria “José Azueta” está ubicada actualmente en el límite del Parque Nacional Fuentes Brotantes; recordemos que ésta fue construida en terrenos del parque, pero debido a los procesos de urbanización los límites de éstos se han recorrido. En esta escuela el agua llega con mucha presión, señal de abundancia, lo cual dificulta las reparaciones de plomería. Las escuelas de Bogotá, el Instituto Pedagógico Nacional y el Centro Educativo Distrital Usaquén están ubicadas en Usaquén, en un barrio de estrato 6,¹ donde la cobertura de los servicios públicos de acueducto es óptima. Sin embargo se reconoce un deterioro ambiental por contaminación de aire, agua y auditiva, dada la sobreexplotación de los cerros orientales como canteras areneras. La tercera escuela en Bogotá es la escuela Quinta Díaz, ubicada en el centro-oriente de la capital, a la cual asisten niños de estratos 1 y 2, en su mayoría niños trabajadores.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO DISCURSO COSMOPOLITA

La educación ambiental (EA) surge a finales de la década de los sesenta con un claro tinte conservacionista e impulsado por la creciente conciencia del deterioro del medio. Sin embargo, des-

¹ Los barrios son las divisiones menores de las localidades del Distrito Capital, equivalente en México a las colonias. Los estratos se han establecido conforme al valor catastral de las casas y va de uno a seis, donde seis es el más alto.

pués de más de 40 años de historia, se ha caracterizado por una serie de jalneos que responden a los intereses de las distintas organizaciones internacionales en el tema.

La conferencia de Estocolmo² hizo hincapié en la educación como base de la política ambiental; cinco años después, en la reunión de Tbilisi-URSS, en octubre de 1977, los objetivos de la EA “centraron su atención en dos puntos: primero, ayudar a los grupos sociales y a los individuos a tomar conciencia del ambiente global, a adquirir una experiencia variada, la formación de valores sociales y al desarrollo de competencias. Segundo, abrir las posibilidades para que desarrollen su sentido de responsabilidad frente al manejo del medio ambiente” (UNESCO, 1978).

En este contexto, el informe asociaba el desarrollo sostenible con la educación; recomendaba que ésta fuera instrumento prioritario para la formación participativa y autónoma, creativa y responsable y de gestión de los individuos y de las sociedades con respecto al manejo del ambiente. La declaración y las recomendaciones de la conferencia se convirtieron en referencia indispensable para los organismos y personas interesados por la EA.

En el congreso de Moscú del 21 de agosto de 1987 se realizó la revisión de todas las políticas y el diseño de un plan de actuación para la década de 1990, se redefinió a la EA como un proceso en el cual los individuos y las colectividades se hiciesen conscientes de su entorno a partir de los conocimientos, las competencias, las experiencias y la voluntad, de tal forma que pudiesen actuar individual y colectivamente para resolver problemas ambientales presentes y futuros. Un individuo capaz de desarrollar agencia, asegurando la supervivencia del recurso para la supervivencia humana y del sistema mundo.

La conferencia mundial de las Naciones Unidas de Río de Janeiro,³ conocida como Cumbre de la Tierra o Cumbre de Río, promulga el programa o agenda 21, la cual en el capítulo 36, específicamente, tiene como ejes el desarrollo de la sensibilización, de la formación y de la educación relativa al ambiente. Educación para el medio ambiente y el desarrollo, haciendo alusión a todas las mo-

² Los días 5 y 6 de junio de 1972 en Estocolmo.

³ Del 3 al 14 de junio de 1992.

dalidades educativas, en particular a la educación básica. En el documento se considera que la EA es indispensable para la modificación de actitudes y para generar comportamientos compatibles con un desarrollo sostenible, y por ello debe ser introducida en todos los niveles escolares, reexaminando los programas escolares y los métodos de educación, aprovechando para ello la experiencia de las ONG. La traducción de estas propuestas, sin embargo, no fue similar entre los diferentes países.

LA EDUCACIÓN COMO SOLUCIÓN A LOS PROBLEMAS DEL AGUA

A partir de los planteamientos de los discursos ambientalistas, proliferaron los proyectos educativos de “cultura del agua”. Los programas denominados de “la cultura del agua” se han constituido en una bandera de las políticas públicas, especialmente en la literatura oficial, con lo cual se hace referencia a involucrar y hacer participar a la sociedad en la gestión del recurso.

En la documentación oficial se sobreentiende por cultura del agua la obtención de un nivel de conciencia individual e incorporación de prácticas que conlleven su uso eficiente, y el reconocimiento de su costo real, como base para su mejor aprovechamiento y distribución. La “nueva cultura del agua” exige buenos pagadores, usuarios eficientes y racionalizadores en sus actividades de consumo o productivas. De esta manera, el discurso dominante reduce la cultura del agua a un problema de pago del servicio, en el cual no se reconoce la diversidad de factores fundamentalmente relacionados con la estructura social como la forma en que diferentes grupos sociales están organizados y manejan sus recursos; no se conoce tampoco la manera en que una estructura estatal (gubernamental) pretende regular su acceso y su calidad, y el resultado de esto en cuanto a su distribución y acceso entre grupos sociales, la complejidad de intereses que van desde entidades políticas y económicas multinacionales hasta pequeños grupos de usuarios de la más diversa índole. De esta manera, la visión dominante despolitiza y desproblematiza (neutraliza) dicho concepto.

Todos estos proyectos reducen lo educativo a la elaboración y aplicación de materiales didácticos impresos o en páginas web, in-

tegrados por juegos de mesa, videos, cómics, afiches o pósteres, actividades lúdicas que buscan atraer la participación de los niños y transmitir una serie de informaciones sobre el agua. El impacto de estos materiales se mide a partir del número de receptores,⁴ sin poseer un mecanismo de evaluación válido para establecer los aprendizajes significativos y los cambios que se producen en las comunidades trabajadas. En estos programas a los niños se les ha asignado un papel preponderante como educadores de adultos, “defensores del agua” o “guardianes del agua”, difusores de la cultura del agua, a través de lo cual buscan generar cambios en el uso del recurso tanto en el ámbito doméstico como en el escolar. Sin embargo, la capacidad de agencia de los niños muchas veces resulta mínima, pues enfrenta un principio de autoridad de los adultos, especialmente de los padres, quienes se sienten vulnerados y juzgados por los hijos. De hecho los niños valoran mucho más la posibilidad de dar órdenes a los padres y adultos y sentirse con autoridad, que su compromiso ecológico.

En la mayoría de los casos es nulo el papel de las escuelas en la elaboración y aplicación de dichas propuestas, a las que ven como una carga extra y como las causantes de la pérdida de algunas clases. El tipo de materiales y las actividades que proponen, aunado a lo contradictorio y a que son procesos coyunturales, los desarticula del discurso formal, dejándolos como un discurso agregado.

En una investigación comparativa realizada en dos países con distinta disponibilidad de agua (Guzmán, 2004), México y Colombia, se analizó la percepción sobre la cultura del agua en la comunidad académica, particularmente de los niños de primero a tercero de primaria. En ella se pudo observar que el uso popular del concepto “cultura del agua” está influido por la visión oficial, ofreciendo una amplia gama de respuestas de iguales características para los dos países. En las opiniones de los estudiantes,⁵ que sin ser totalizadoras sí son representativas, las definiciones están en un rango

⁴ “Se realizaron 43 pláticas escolares en 12 escuelas de la ciudad... 5 en el nivel preescolar, seis en el nivel primaria y uno en secundaria... 2 051 alumnos” (Conagua, 1997b:15).

⁵ Que hay que cuidarla para poderla conservar limpia y muy bonita por eso quiero que los colombianos la cuidemos y la mantengamos bonita (estudiantes de quinto de primaria del Centro Educativo Quinta Díaz-Bogotá).

bastante amplio que va de las concepciones religiosas,⁶ pasando por la cultura como expresión de las tradiciones,⁷ buen comportamiento, las visiones oficiales,⁸ hasta algo externo al individuo que existe por sí sola. Igualmente, entre las definiciones dadas por los docentes de las escuelas mexicanas y colombianas más sesgadas por la visión oficial, dos se refieren al disfrute del agua⁹ como parte de la cultura escolar —ésta es una de las pocas veces que encuentro tal referencia en este tipo de definiciones— y también se observa que la definición se da desde su rol como docentes.¹⁰

- Yo creo que la cultura del agua es la fuente de la energía vital de la vida.
- [...] para mí es una realidad que el agua es una vitalidad para la vida humana, pero para no desperdiciarla no debemos echar basura a los ríos.
- Es el beneficio de los que se encuentran a su alrededor. Servir a la humanidad y a todos los seres vivos.
- Es un beneficio para los humanos y los animales.
- [...] para mí es vida, una gran vitalidad cultural que los seres humanos no debemos desecharla.
- A mí me significa cultivar nuestra agua, para que no se nos acabe.
- [...] es cuidar y cultivar el agua.
- [...] para mí es como vida porque del agua también hay vida, es como la naturaleza que [no] podríamos vivir sin ella. El agua es algo muy puro.
- [...] para mí significa que hay que cuidarla y no echar basura en ellas porque es un deber para nosotros. Tener que cultivarla para que no se acabe.

⁶ Es un método que inventó Dios. Sin ella no podríamos comer (estudiante de quinto de primaria del Centro Educativo Quinta Díaz-Bogotá).

- [...] es una cultura inventada por Dios (estudiante de quinto de primaria del Centro Educativo Quinta Díaz-Bogotá).

⁷ [...] es como un mito, a una leyenda o tal vez las personas deben tener una cultura al agua, también trata sobre respetar el agua (estudiante de quinto de primaria del Centro Educativo Quinta Díaz-Bogotá).

⁸ [...] significa lo que el agua tiene y para qué sirve, por ejemplo el agua es de [...] mucho y por ella es que vivimos y hay que cultivarla como: cuidándola, no botar basura a los ríos y saberla utilizar (estudiante de quinto de primaria del Centro Educativo Quinta Díaz-Bogotá).

- Para mí conservar la cultura del agua es muy importante porque el agua es muy importante para el uso diario de nosotros (estudiante de quinto de primaria del Centro Educativo Quinta Díaz-Bogotá).

⁹ Conocer la importancia del agua, su utilidad, cuidado y disfrutación (profesora).

- Usarla adecuadamente, cuidarla, saborearla, disfrutar la potable y la del mar (profesora).

¹⁰ El agua es el líquido vital, por lo que debemos cuidarla y fomentar hábitos para que no la desperdicien (profesora).

Lo que resulta relevante de estas respuestas es que las condiciones locales de disponibilidad del agua y los contextos socioculturales diferentes parecen no afectar el discurso dominante de la escasez.

DISCURSOS EN TORNO AL MEDIO AMBIENTE EN LOS TEXTOS ESCOLARES

En la escuela maestros y alumnos utilizan diferentes tipos de materiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los conocimientos básicos, los cuales se han clasificado en tres, teniendo en cuenta su uso, su acceso y su origen. El primero es el de los textos escolares, término reservado para los libros escritos, diseñados y producidos específicamente para usarlos en la enseñanza. En México los textos gratuitos han tendido a desplazar a los cuadernos hasta adquirir esta última denominación. Contienen la información que el niño(a) debe recibir, pero a la vez es un cuaderno de ejercicios donde se plasman sus reflexiones. Los segundos son los libros de texto, que comprenden los libros de apoyo que usan los maestros y los alumnos, algunas veces complementarios en el trabajo de aula, pero por lo general para las tareas. Los libros de texto son una literatura compleja colocada y compilada por varias partes interesadas (especialistas, autores, editores, autoridades), y tienen la intención de servir a diversos grupos de usuarios (maestros, estudiantes y padres). Las motivaciones no son las mismas para cada grupo. En el caso del trabajo sobre el agua, los maestros buscaron apoyo de enciclopedias, monografías y textos especializados en el tema. Y por último tenemos los materiales anónimos, los textos que los maestros construyen con fotocopias y los dan a los alumnos: las antologías y las monografías.

El análisis de textos escolares se ha abordado desde la interpretación de los discursos, que coloca el énfasis en el discurso implícito y explícito del texto como forma de expresión de una elite dominante. Van Dijk (2003) le otorga al texto escolar un papel preponderante como medio para la reproducción de discursos e ideologías. El discurso del texto escolar tiene validez en

el interior de la comunidad y por ende se constituye en un objeto de estudio relevante, en el análisis de un discurso dominante.

De manera general, en los textos escolares colombianos y mexicanos se presentan tres discursos diferentes con respecto al agua. En primera instancia, una visión biológica-ecologista en la cual el medio ambiente es definido como un recurso natural, “como ente autónomo fuente de vida no sólo material, sino también espiritual” (Escobar, 1999:76). A partir del discurso biológico-ecologista también se ha gestado una forma diferente de representar el medio ambiente en los materiales escolares; por ejemplo, en el caso del agua, la gota que se humaniza mostrando el agua como un elemento independiente, con sentimientos y necesidades. Y es esta visión la que predomina también en los programas informales o los eventos extracurriculares. Aunque la humanización del agua ya estaba presente en la música y la literatura infantil como metáfora, independiente de los discursos disciplinares.

En segunda instancia tenemos la visión antropocéntrica, el medio ambiente como “activo social”, una percepción de las cosas en función de sus utilidades: “Es un bien público universal, que por encima de sus prestaciones productivas cumple unas funciones básicas de equilibrios planetarios y ecosistémicos” (Martínez, 1998). De ello se deriva, por ejemplo, en el caso del agua, que hacemos uso pero también enmarca significados. El agua es un recurso vital para la existencia de la vida en él, y ante las grandes amenazas —como la contaminación y la desertificación ocasionadas por el desequilibrio ecológico—, se ha convertido en un tema de discusión académica no sólo desde la perspectiva técnica sino también social. Desde este enfoque se plantean propuestas que se enmarcan en estudios integrales del medio ambiente y sus interrelaciones, en las cuales el agua es un elemento integrado al ecosistema. Estos proyectos, en varios casos, están separados de los de “cultura del agua”, aunque el agua es definida de la misma forma que en la visión anterior.

En tercera instancia, el medio ambiente es considerado desde la perspectiva económica como un bien económico, lo cual implica una relación costo-beneficio. Para el caso específico del agua, en el pronunciamiento de Dublín de 1992 se basó en cuatro principios fundamentales, entre los cuales el cuarto expone: “El agua

tiene un valor económico en todos sus usos competitivos y debe ser reconocido como un bien económico” y social. La función del agua como bien económico y social y base de la vida debería reflejarse en los mecanismos de gestión de la demanda, y tenerse en cuenta mediante la conservación y el reaprovechamiento del agua, la evaluación de los recursos y los instrumentos financieros, lo cual amplía las posibilidades de acción e inversión privada y no solamente públicas.

DISCURSOS ESCOLARES

EN TORNO A LAS CARACTERÍSTICAS DEL AGUA

Cantidad. En contraste con los discursos de escasez, los textos escolares enfatizan la abundancia. “El agua es el compuesto más abundante en el planeta tierra. El 75% del planeta está hecho de agua en sus tres estados: líquido, sólido y forma de vapor” (Rojas *et al.*, 1996:79). En el nivel local los discursos sobre los recursos también reafirman la abundancia, sinónimo de riqueza y bienestar: “Afortunadamente *nuestro estado (Morelos) es rico en agua*, ya que se encuentra formado por innumerables arroyos y grandes ríos, en lagos y lagunas, y brotando de la tierra en forma de manantiales de gran pureza” (Pacheco *et al.*, 1999:30).

Mientras los discursos hablan de escasez global, se enfatiza en la abundancia local. El agua, aun en el nivel de políticas públicas, no es vista como un recurso global sino nacional. El mensaje implícito es que el problema es del otro, los que no tienen agua son otros. Un caso que ejemplifica claramente la contradicción de los discursos técnicos y los discursos de los materiales didácticos para la educación con respecto a la cultura del agua son frases publicitarias como: “Debemos ahorra agua para que no nos pase lo mismo que a los otros que tienen escasez de agua”.

Para ejemplificar mejor esta contradicción tomamos el caso del estado de Guanajuato, que se expone en la revista *Aqua* (CEAG, 1999), donde se tratan los grandes problemas de la megalópolis. Los personajes de esta historieta se ubican en la ciudad más grande del mundo, donde no se consigue ni un vaso de agua regalada y toda debe comprarse. Uno de los personajes reflexiona: “de donde

vengo —Guanajuato— no somos tantos pero hemos empezado a saquear los recursos que el planeta nos dio [...]”. Los edificios de esta megalópolis están chuecos, lo cual “Es el precio por haber alterado lo que les correspondía hace siglos en estado natural”. Allí Aqua, el espíritu del agua, es débil. Lección: debemos evitar que en su estado les pase lo mismo que en la megalópolis. El discurso con respecto al agua contrasta con los datos técnicos, expresados por las mismas oficinas de gobierno en sus informes.

Desde 1994 los geólogos y los técnicos de Pemex establecieron que las fallas de la aldea en Silao eran consecuencia de la sobreexplotación de los mantos acuíferos, y que estas fallas se están volviendo comunes en el estado. Existen desde 1982, pero no eran visibles hasta hoy.¹¹ Cinco años después Ricardo Sandoval, el entonces director general de Planeación de la CEAG, afirmaba: “En el estado por cada tres metros cúbicos extraídos del subsuelo solamente se recargan dos y eso muestra la existencia de un desequilibrio que se ha puesto de manifiesto por distintos asentamientos del terreno a los cuales comúnmente se les denomina como fallas o grietas”.¹² Y para el año 1999, Vicente Guerrero Reynoso, titular de la CEAG en ese periodo, admitió que: “Tanto en el agua subterránea como en el agua superficial, estamos gastando más de lo que tenemos”. Actualmente en el estado de Guanajuato existe un déficit de 200 millones de metros cúbicos, lo que corresponde a tres veces el consumo de agua en León. “En aguas superficiales es el déficit, y se tiene que cubrir con aguas que se reciben de los estados vecinos, pero llegará un momento en que realmente ya no habrá agua” (Gasca, 2000).

Este discurso desde el problema del otro también está presente en los textos colombianos y en los discursos sobre el agua.

Colombia, por su ubicación geográfica y sus condiciones de relieve tiene una precipitación media anual de 3000 mm³, lo que representa una abundancia significativa de recursos hídricos, si se compara con el promedio mundial de precipitación, que se encuentra

¹¹ *El Nacional*, 28 de julio de 1994.

¹² Gustavo Cabrera Flores, *Guanajuato por correo hoy*, en periódico *A.M.*, 8 de febrero de 1999.

alrededor de los 900 mm y con el de Suramérica, que está cerca de los 1600 mm. Esta precipitación genera un caudal específico de escorrentía superficial en Colombia de 58 l/s/km². Esto es tres veces mayor que el promedio suramericano y seis veces mayor que la oferta hídrica específica promedio mundial (República de Colombia, 1999).

De hecho, el problema del agua que se considera de mayor trascendencia en el contexto colombiano es la contaminación y no la escasez. Los textos escolares ubican el agua como un recurso renovable: “Seguramente tú conoces muy bien los recursos naturales que vamos a enumerar a continuación: las plantas, los animales, el aire, el agua y el suelo fértil que se puede cultivar. Son renovables, pues la naturaleza puede crearlos en tiempos cortos” (Rojas *et al.*, 1999:23).

Dado lo anterior, se puede concluir: “[...] la abundancia del agua en la naturaleza y continuo contacto que con ella tienen en todos los momentos de la vida, hacen que no se le conceda la importancia que realmente tiene” (Levi, 2001).

Sin embargo los mismos textos, e igualmente los programas gubernamentales de “cultura del agua”, al tratar el tema del agua y su uso racional y eficiente, enfatizan en la escasez de agua y la reconocen como un recurso finito. “El agua debería considerarse un recurso finito que tiene un valor económico del que se derivan consecuencias sociales y económicas considerables, como reflejo de la importancia que tiene satisfacer las necesidades básicas [...]” (Naciones Unidas, 1992).

“[...] el agua es agotable; que no se puede fabricar, que la cantidad limitada que tenemos la estamos desperdiciando y contaminando [...] [Es la] importancia que tiene la preservación del agua en cantidad y calidad” (República Dominicana, 1997). Sin embargo debe destacarse que el agua que se agota es la potable.

Si se representa toda el agua de la Tierra en un barril de 200 litros, tan sólo seis litros corresponderían al agua dulce: la de los ríos, lagos y depósitos subterráneos, glaciares y casquetes polares. De estos seis litros, nada más un litro es lo que pueden utilizar los seres humanos (Barahona *et al.*, 1999:21).

Se establece que la causa de esta escasez es la presión sobre el agua y el desperdicio de ésta: “La cantidad de agua que existe en el planeta es exactamente la misma que había hace millones de años. Pero ahora hay más demanda, por lo que nos toca muy poca”.¹³ Se enfatiza que el desperdicio de ésta es el uso doméstico.¹⁴

El tema del desperdicio del agua en la escuela se hace en torno a dos valores: bueno *vs.* malo, lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse, sí y no. “Jueves 15 de marzo de 2001. El cuidado del agua. ¿Cómo gastas el agua? *Tirándola en el suelo.* ¿Cómo cuidas el agua? *No la tiro*”.¹⁵

Según los datos arrojados por la encuesta realizada a los estudiantes de las escuelas primarias “José Azueta” y “Vidal Alcocer” en México, al igual que a los estudiantes de las escuelas del Instituto Pedagógico Nacional, el Centro Educativo Distrital Usaquén y el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz, 90.3% de los estudiantes tienen acceso al servicio de acueducto, 5.3% recurren a la pipa y sólo 0.2% utilizan el agua de lluvia. Se debe subrayar que en Bogotá no se presta el servicio de pipas de agua domiciliaria. En cuanto a los dos países, se nota una diferencia con respecto al acceso al agua por servicio de acueducto, la cual es mayor en Bogotá y menor en México. En el Centro Educativo Distrital Quinta Díaz algunos estudiantes dependen del agua de la escuela,¹⁶ debido al alto costo de ésta en Bogotá.

En este panorama de acceso óptimo al agua en las escuelas de estudio, ¿cuánta agua se consume en las escuelas? La respuesta a preguntas como la de “¿quién paga el agua que se consume en las escuelas?” es dada, en el caso del IPN, sólo por la unidad administrativa de la UPN, y en el caso del CEDU, por el CADEL y la Secretaría de Educación del Distrito. Aunque esta información es crucial para diseñar un proyecto de uso racional y eficiente del agua, el acceso a ella está restringido. En Bogotá, paralelamente a los programas de “cultura del agua” pero de forma independiente, “a partir del año

¹³ ACS Medio Ambiente S.A. de C.V. *Hechos de agua*, en <http://www.acsmedioambiente.com/hechos_de_agua.htm>.

¹⁴ Porcentaje de uso de agua en los diferentes sectores.

¹⁵ *Cuaderno de Conocimiento del Medio*, 2º B, Escuela “José Azueta”, Tlalpan, México, 2001.

¹⁶ Entrevista a la profesora, Bogotá, D.C., octubre de 2000.

2000 se inició un programa piloto de autofinanciamiento de las escuelas en el pago de los servicios básicos, por lo cual para disminuir el consumo se abre el registro sólo en los descansos y a la salida de la escuela, se disminuye el consumo pero se aumenta la insalubridad y los malos olores”.¹⁷

En México el consumo de agua no se paga en compensación por prestar un servicio gratuito, sin embargo en el año 2001 se detonó una polémica por adeudos de la SEP por concepto de agua.

Aunque los programas y las campañas de “cultura del agua” que buscan el uso racional y eficiente del agua enfatizan la escasez de agua y la cantidad de agua disponible se ubica como el principal problema por resolver, los datos técnicos distan mucho de ser parte del conocimiento que tienen los niños y la mayoría de los adultos sobre la cantidad de agua. Para los niños las variables que permiten determinar la cantidad son: abundancia *vs.* escasez, mucho *vs.* poco, que son nociones relativas que se construyen social y cognitivamente, y dependen del acceso al agua y de las construcciones culturales del grupo al cual pertenecen. No se puede pregonar escasez cuando se les bombardea con propaganda de parques acuáticos, balnearios e información sobre la riqueza hídrica de los estados o departamentos y de los países.

Asociadas a la percepción de la “cantidad” están las nociones de “necesaria” y “desperdicio”. Un eslogan en la semana del agua en la escuela decía: “Usa el agua necesaria, no desperdiciemos el agua”. El agua es necesaria ¿para qué? Para el niño es necesario jugar, pero ¿no con el agua? ¿Se ahorra más agua cuando se juega al fútbol? Lavar el uniforme o la ropa que se utiliza en dicha actividad, ¿no es desperdiciar agua? Pareciese que la respuesta es: sólo hay desperdicio en el consumo directo. “En una escuela un niño llenó una carretilla de agua y comenzó a jugar a los patitos. Luego de un rato de juego un docente vio al niño jugando, se acercó y lo regañó por estar desperdiciando el agua y le mandó tirar el agua en un drenaje, para que no la siguiera desperdiciando”. ¿Qué es desperdiciar?

¹⁷ Entrevista a licenciada Ana Josefina Nieto, profesora de quinto año del CED Quinta Díaz, Bogotá, octubre de 2000. La relación agua-aseo e higiene se trabajará en los apartados siguientes.

Si abordamos el tema de la cantidad de forma positiva, tendremos que el ahorro es opuesto al desperdicio. La noción de ahorro está presente en los textos escolares mexicanos desde la década de los sesenta como una virtud cívica con clara referencia a lo económico: “Ahorro. El niño que sabe ahorrar, hombre no mendigará” (Cárabes, 1960:111). Sin embargo esta noción se ha retomado para referirse al agua y a la necesidad de fomentar el bajo consumo del agua. “Ahorrar agua... para que tengas más. ¡Juntos! Los niños, los maestros y con los nuevos accesorios de bajo consumo que se han instalado en nuestras escuelas, vamos a ahorrar agua, cada día durante todo el año para tener siempre agua suficiente” (Barahona *et al.*, 1999:39).

En los textos colombianos también está presente la noción de ahorro con referencia a los diferentes recursos para conservarlos, en una actitud que debe estar presente día a día.

El ahorro. ¿Alguna vez hemos oído hablar del ahorro? ¿Qué es el ahorro? Ahorrar significa utilizar un objeto o recurso sin desperdiciarlo, sin malgastarlo. Por ejemplo en los baños del colegio o de nuestra casa podemos ahorrar el agua [...] Así mismo podemos ahorrar muchísimas otras cosas: —El dinero [...] —El tiempo [...] Otra manera de ahorrar es compartir. [...] Para ahorrar necesitamos una actitud permanente, durante todos los días. Debemos utilizar los recursos correctamente, sin desperdiciar ni malgastarlos (Rojas *et al.*, 1996:155).

Cuando se trata el tema del agua, el ahorro o no desperdicio se plantea únicamente desde el uso directo, sólo en pocos casos se hace referencia al ahorro desde el uso racional y eficiente de productos que consumen en su fabricación mucha agua. “Producir un periódico dominical promedio, requiere de 150 galones de agua”.¹⁸

Unidos a la noción de cantidad en relación con el agua, encontramos dos fenómenos que llegan a convertirse en desastres: las sequías y las inundaciones. “El agua es un recurso que debemos aprender a conocer y administrar, pues su mal manejo puede ser causa de muchos desastres que afectan al hombre y al medio

¹⁸ ACS Medio Ambiente, S.A. de C.V. *Hechos del agua*, en <http://acs-medioambiente.com/hechos_de_agua.htm>, consultado en febrero de 2000.

ambiente en general”.¹⁹ Vistas como algo externo de carácter natural y por lo tanto no controlable, en el foro de Rededucar “Aguas con el agua”, el grupo Magrif afirmaba: “Aquí en nuestro estado no hemos pasado ningún desastre natural y no se puede prevenir ni evitar el desastre porque no se puede controlar ni la naturaleza ni los desastres”.²⁰ Aunque los participantes en este foro son estudiantes de quinto y sexto de primaria y de secundaria, no existe una visión global en torno al agua, sino que la perspectiva es local y concreta en aspectos limitados y sin relación. Otro ejemplo de dicha percepción es el de Las Dinámicas, otro grupo participante en este foro: “Sentimos mucho todo lo que les pasó con el huracán, pero también los envidiamos porque viven en un paraíso y es el precio de vivir en lugares tan bonitos como el suyo. Cuando tengamos sequía pensaremos en ustedes para que nos manden un poco de agua. Reciban saludos del equipo Las Dinámicas”.²¹

Cuando nos referimos a la *calidad* del agua como representación partimos, al igual que en los otros conceptos que hemos venido trabajando, de un planteamiento base: “La valoración de la calidad del agua es un asunto cultural de más profundidad, que involucra la construcción de conocimientos legítimos, y que si bien tienen el interés de defender intereses particulares, no se limita a ello” (Peña, 2000:21). El concepto de calidad está articulado a las nociones de lo sucio y lo limpio, que a su vez está ligado a un elemento subjetivo del sujeto, “no hay suciedad absoluta: existe sólo en el ojo del espectador” (Douglas, 1973:14).

Las variables que permiten determinar la calidad del agua son las cualidades, que a su vez determinan el uso. Estas cualidades son: color, olor, sabor, temperatura y movimiento. “El agua es un líquido transparente, sin sabor y sin olor. Sin embargo, concentrada en los ríos, lagos y océanos adquiere un color azul. Por eso a la Tierra también se le conoce como el Planeta Azul” (Conagua, 1997a:9). Aunque el agua no tiene sabor,

¹⁹ Sistema Nacional para la Prevención y Atención de Desastres de Colombia, *Mi amiga el agua*, Himat, PNUD, ONAD, Bogotá, D.E., 1991.

²⁰ Enviado por 10POM00059 el 21 de febrero de 2001, 11:54:27.

²¹ Enviado por Re: KREA 6 el 27 de febrero de 2001, 09:30:02. Respuesta para KREA 6 enviada por el equipo 12STV00211 el 20 de febrero de 2001, 15:54:48.

El agua de los océanos y los mares no sabe igual que la de un río o un lago porque es salada. Contiene la misma sal que se pone en la comida. El agua de mar tiene sal que no puede beberse. Si agregas dos cucharaditas de sal a un vaso de agua y revuelves bien habrás formado una mezcla como la del agua de mar. Pero no la tomes porque puede producirte dolor de estómago y provocarte diarrea (Barahona *et al.*, 1996:16).

Otra cualidad importante para determinar la calidad es el movimiento, pues el agua estancada o almacenada se considera como agua contaminada debido al riesgo que corre de ser infectada por animales o personas. En la escuela “José Azueta” una alumna decía: “Mi mamá me dice que no tome agua de la llave, porque en el tanque hay ratas muertas”. El agua para el consumo directo se prefiere fría o fresca. En el Barrio de la Fama la gente toma el agua del grifo o llave, pues consideran que el ojo de agua de donde viene está limpio.

La contaminación constituye el aspecto negativo de la calidad.

El agua de los mares y lagos se contamina al mezclarse con una gran cantidad de cosas que caen o se arrojan en ella, como basura y detergentes. Entonces los organismos que allí viven o que dependen de esa agua pueden morir. El agua contaminada no debe beberse ni utilizarse en la casa o en las fábricas (Barahona *et al.*, 1999:17).

Existe una clara diferencia en los programas de cultura del agua para niños; en los programas colombianos el énfasis está dado por la calidad del agua que produce la empresa de acueducto y alcantarillado de la ciudad y la necesidad de no contaminarla y recuperar los ríos, mientras que en México el énfasis se pone en la cantidad de agua y su uso racional y eficiente. Con respecto a este último punto, llama la atención el hecho de que en México la calidad del agua no sea un problema. En un taller sobre agua realizado en Coyoacán, se planteaban los problemas que tenían con el agua y la mayoría contestó que el abastecimiento, sin embargo a la pregunta sobre qué agua toman la mayoría afirmó tomar agua de garrafón.²²

²² El Taller de Participación Ciudadana en la Atención de los Problemas de los Servicios Hidráulicos en la delegación Coyoacán, coordinado por el

Para los niños el agua tiene sabor, olor y color, lo cual no es indicativo de contaminación. El agua natural o simple y mineral es azul o azul combinado con blanco. En México el color del agua depende del sabor, rojo si es de sandía, amarillo si es de mango, etc. Estas aguas de sabor también se conocen como aguas frescas, por ser refrescantes y frías. Por el contrario, en Colombia las otras aguas son calientes, las aguas aromáticas de hierbabuena, poleo u otra hierba, excepto el té, que se llama té.

DISCURSO NACIONALISTA DEL AGUA

En México el agua y el control de ésta, con la construcción de grandes obras hidráulicas, constituyó parte de la estrategia de edificación de un México próspero. Desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX predominó en México el optimismo decimonónico, basado entre otras cosas en la aplicación del desarrollo científico a las diversas actividades económicas. Ello se tradujo en un crecimiento explosivo en las escalas de los aprovechamientos hidráulicos, tanto para irrigación de tierras yermas, desecación de lagos y generación de energía eléctrica como para satisfacer nuevas necesidades domésticas de los habitantes de las crecientes ciudades.

En México el agua se constituyó en parte de la conformación del Estado nacional, donde el triunfo de la Revolución mexicana logró para los campesinos tierras y medios para cultivarlas, como el agua, aumentando y mejorando las tierras destinadas a la agricultura (Von Metz, 2000). Este discurso se refleja en los textos escolares, exaltando los logros de la Revolución.

La construcción de grandes presas de agua para regar los campos ha abierto canales que distribuyen esas aguas, o que avenen las de los pantanos. Las tierras, así regadas y fertilizadas, han sido

Programa Universitario de Estudios de la Ciudad-PUEC-UNAM y el Instituto Mexicano de Tecnología del Agua-IMTA, fue diseñado con el objetivo de involucrar a la ciudadanía en la detección y atención de los problemas relativos a la calidad de los servicios hidráulicos a cargo de la mencionada delegación. Segundo semestre de 2001.

distribuidas entre los ejidatarios y pequeños propietarios (Cárabes, 1960:120).

También en el escudo encontramos referencia al agua del lago como punto de partida de la nación mexicana; los mitos de origen como principio de la construcción nacional juegan un papel importante en el discurso nacionalista.

El símbolo elegido por los mexicanos para utilizarlo como escudo nacional es una leyenda azteca, según la cual este pueblo recibió instrucciones del dios de la guerra, Huitzilopochtli, su divinidad principal, de establecerse donde encontrara un águila que, posada en un nopal, devorara una serpiente. Los aztecas salieron de un lugar mítico llamado Aztlán, y, durante muchos años, viajaron en busca de ese sitio, que encontraron en el actual Zócalo de la ciudad de México, que entonces era una laguna. Allí los mexicas fundaron una ciudad que llamaron Tenochtitlan, en honor de su jefe Tenoch (Anónimo, s.f.).

La explicación anterior acerca del origen del escudo forma parte de las monografías que los niños de las escuelas trabajadas usan, de allí obtienen la información primaria que leen y con la cual realizan las tareas. A lo cual agregan las características del actual escudo mexicano:

Las actuales características y el uso del escudo nacional fueron determinadas por el Congreso de la Unión, el 12 de marzo de 1968, durante la administración de Gustavo Díaz Ordaz [...] en un nopal florecido que nace en una peña que emerge de un lago, sujeta con la derecha y con el pico en actitud de devorar una serpiente curvada (Anónimo, s.f.:23).

El agua es uno de los elementos que más ha sufrido cambios en el escudo, pasando de una representación en movimiento de olas y forma de lago a una estática de dos pabellones.

En los símbolos patrios colombianos las referencias explícitas al agua se encuentran en la bandera, el escudo y el himno nacional. La actual bandera de Colombia fue concebida por Francisco

²³ También léase Barrón (1960:76-78).

Miranda con base en los colores del escudo de Colón. Aunque sufrió muchos cambios desde 1806 cuando se izó por primera vez en las costas caribeñas de la hoy Venezuela, su actual conformación data de 1861, por decreto presidencial del 26 de noviembre: la bandera de Colombia se compone de tres franjas horizontales con los colores amarillo, azul y rojo, de los cuales el amarillo colocado en la parte superior debe ocupar un ancho igual a la mitad de la bandera y los otros dos colores son franjas iguales a la cuarta parte del total, debiendo ir el azul en el centro. El amarillo, color del oro, significa las riquezas de Colombia; el azul simboliza el cielo, los mares y ríos que surcan el suelo patrio, en general su gran riqueza hídrica; por último el rojo simboliza la sangre derramada por los patriotas para lograr nuestra libertad del yugo español. En el himno nacional, en tres de sus diez estrofas, no sólo usa de forma metafórica la referencia al agua, sino también menciona de forma explícita los recursos hídricos del país.

La definición de patria que se da a los niños de primaria tanto de Colombia como de México resalta los ríos y mares como parte de las riquezas del país, el agua constituye uno de los recursos que identifica la riqueza de los países. El agua es un símbolo de pertenencia, de orgullo nacional. En el caso de México el río Grande y el Grijalva son límites y por ende centros de disputa, no sólo por el recurso sino por el mismo símbolo. En Colombia el Amazonas y el Arauca son ríos limítrofes, pero no compartidos simbólicamente.

EL DISCURSO HIGIENISTA Y DE ASEO

El papel de la higiene dentro del espacio escolar mexicano estuvo bajo el influjo de los higienistas europeos (Escalante y Padilla, 1998: 174). Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública del Distrito Federal, en 1867, se prescribió impartir cursos de higiene en las escuelas primarias (SEP, 1979:10). “La higiene escolar en México —en tanto tarea de la profesión médica vigilada por el Estado— tiene su origen en el congreso higiénico pedagógico, el cual se reunió en la capital del país en 1882” (Cárabes, 1960:29).

En 1953 se crea en México la Comisión Nacional de Higiene Escolar y Servicios Médicos, y en 1954 le dan el rango de Dirección

General. En los estatutos se establece: “Sentar las bases mínimas sanitarias, de ingeniería y arquitectura, pedagógicas y sociales de la construcción del mobiliario escolar [...] Implantar cursos de capacitación de higiene escolar para médicos, enfermeras, maestros y padres de familia”. Para 1979 la Dirección tenía la función de promover la formación de hábitos higiénicos y crear una conciencia sanitaria en los escolares (SEP, 1979:19). La higiene, al igual que la puntualidad son valores escolares fuertes, como lo reflejan los textos escolares. “Alumnos modelo, Concha y su hermano Pedro. Muy limpiecitos y puntuales llegan a la escuela” (Cárabes, 1960:65). “Cultivemos en nosotros nuestras virtudes cívicas”. La limpieza es considerada una virtud cívica, junto al ahorro, el respeto a las leyes, la honradez, el trabajo y la cooperación. “Los niños limpios y aseados, de todos son bien mirados” (Cárabes, 1960:111).

En Colombia los textos escolares hacen referencias a la higiene como uno de los factores que permiten desarrollar una buena salud. La limpieza implica el uso de agua y jabón, sin embargo en las escuelas sólo encontramos a disposición de los niños el agua; el uso de jabón, cuando lo hay, es controlado por los docentes o un estudiante. El baño no es sólo sinónimo de higiene y salud, sino también de estética. En México la posición geográfica del país y la presencia de meses fríos llevó a plantear la necesidad de adecuar la frecuencia del baño de acuerdo con la estación. Pero también se incorporó la idea de dos tipos de baño, el frío y el caliente, los cuales generaban efectos diferentes.

El baño es el mejor medio para conservar limpia y sana la piel. Su finalidad es la eliminación y el arrastre de partículas propias de la renovación celular o de las secreciones glandulares. Es de recomendarse el baño diario, porque además proporciona la sensación de bienestar, da confianza al individuo por sentirse bien presentado. Sin embargo, habrá ocasiones en que el baño se acepte dos o tres veces por semana, sobre todo en la época más fría del año (SEP, 1979:166).

Al inculcar hábitos de higiene a los estudiantes se buscaba que éstos los transmitiesen en la casa y se lograra un cambio en el comportamiento familiar. Se propusieron innovaciones tecnológicas que facilitaran e incentivaran el baño como práctica diaria.

En Colombia y México los hábitos de higiene no se restringían al aseo personal, buscaban que también se incorporaran algunas prácticas para el consumo de frutas, verduras y agua, e igualmente se limpiaran y asearan las casas. Era el combate contra la pobreza (o mejor contra los símbolos): pobres, pero limpios. “La pobreza no puede ser sinónimo de suciedad, podemos ser pobres, pero limpios”, insistían algunos profesores en las escuelas colombianas.

Si bien, por una parte, el agua es el principal elemento para la higiene y la salud, por otra se considera uno de los principales transmisores de enfermedades. Son procesos complejos, pero se traducen como una contradicción. “Casi el 80% de las enfermedades se relacionan con el agua. Las enfermedades transmitidas por el agua son las que se adquieren por el uso o ingestión de agua contaminada, en la mayoría de los casos con aguas negras” (CEAG, 2001:104).

Así, encontramos discursos contradictorios por cuanto no se explican en la complejidad que existe, sino por el contrario son discursos disciplinares desligados unos de otros. Aunque todos corresponden a discursos globales y cosmopolitas basados en el conocimiento científico, pero que han pasado por varias interpretaciones, cuando llegan a los niños llevan implícita una visión fragmentada de la realidad.

Lavarse las manos es la actividad de aseo e higiene que más se enfatiza en los textos y por parte de los profesores. Bajo el título “nuestro medio ambiente” se hace referencia al lavado de las manos. Se enfatiza la necesidad de eliminar la mugre y por ende los microbios, transmisores de enfermedades. El acto de lavar implica otro elemento: el jabón, pues el agua sola no basta. ¿Cuándo debemos lavarnos las manos? Al salir del baño, después de jugar, antes de comer, después de jugar con cualquier animal. Recordemos, mantenernos limpios es muy fácil, y un cuerpo limpio es un cuerpo sano. Como vemos, el énfasis está dado en la salud (Rojas *et al.*, 1996:120).

Es una actividad que se realiza al término de la clase de Educación Física por orden de los docentes. A la salida del baño no es una actividad necesaria, pues en algunas oportunidades se realiza y en otras no. También es necesario lavárselas cuando se trabaja con acuarela y se pintan las manos. O cuando se untan de comida o polvo o mugre.

Las manos pueden lavarse sólo con colocar las manos bajo el agua y/o refregándose —tallando— una mano contra la otra utilizando agua y jabón, si está a la vista. Esta última se realiza a la hora de la comida, cuando el maestro los organiza y los lleva en grupo a lavarse las manos con agua y jabón, principalmente en los primeros cursos.

Las manos requieren un cuidado muy especial de limpieza, no sólo por estética, sino porque son la parte que está en más contacto con la suciedad exterior [...] Las manos, como se ve, transportan fácilmente de un lugar a otro numerosos microbios, algunos de ellos agentes de enfermedades que han sido llamados con sobrada razón “enfermedad de las manos sucias” (SEP, 1979:169).

El aseo bucal es una práctica relativamente nueva incluida en la escuela y en la cotidianidad. Sin embargo, es la actividad más promovida para evitar las caries y pérdida de dientes, está patrocinada por empresas encargadas de producir productos de higiene bucal, interesadas en promover el uso del cepillo y la crema o pasta de dientes por parte de los niños. Para ello han llevado a cabo campañas en las cuales se reparten cepillos y carteles en la escuela. Lavarse los dientes es una actividad que se realiza después del almuerzo en grupos dirigidos por el profesor o por un alumno asignado, los cepillos se guardan con celo al igual que la crema, la cual en muchas ocasiones es repartida tratando de maximizar su uso. Se trata de utilizar el vaso como otro elemento esencial en el enjuague bucal, pero no resulta imprescindible pues puede suplirlo la palma de la mano; el vaso sirve para recoger agua, no para racionalizar el uso de ésta. En las campañas no se hace referencia al uso racional y eficiente del agua. El discurso del higienista está articulado al agua como conductor y preventivo de las enfermedades. Todos estos discursos se presentan en los textos escolares como parte de la formación de individuos sanos y con hábitos de higiene y salud correctos.

CONCLUSIONES

En la escuela convergen diferentes discursos en torno al agua, los cuales se expresan de forma independiente, articulados a los con-

tenidos de las asignaturas, pero también a los intereses y discursos cosmopolitas. Es así como conviven discursos contradictorios en torno a la cantidad del agua, sin que por ello se plantee un problema a nivel de información. El problema lo constituye el hecho de la formación de discursos que no favorecen el cambio cultural con respecto al agua.

Aunque encontramos un discurso globalizado, en el nivel local no resulta ser dominante, pues la apropiación de la información pasa por el tamiz de las experiencias de los individuos. Son estas últimas las que moldean sus prácticas y le permiten tener una actitud frente a los recursos, sólo en la medida en que los individuos validan el conocimiento, lo incorporan como aprendizaje significativo, éstos permiten el cambio cultural.

La competencia de discurso alrededor del agua en la escuela se presenta por la diversidad de intereses, no sólo en el nivel de la comunidad académica, sino también de las diferentes instancias gubernamentales que no abordan la realidad como sistema complejo sino simple. El agua es un recurso económico, político, sociocultural y natural, y cada uno trata de reivindicar uno de estos aspectos, lo cual legitima su razón de ser; la escuela se convierte en el espacio de confluencia de estos intereses, y los niños en los ciudadanos del futuro que deben dar continuidad a los sistemas económicos, políticos, socioculturales y ecológicos.

Los discursos de la escuela, como formadores de ciudadanos modelo, incluyen también los intereses de muchos sectores empresariales que, al amparo de promover la salud, la recreación u otro beneficio a los estudiantes, están formando consumidores de gran envergadura.

BIBLIOGRAFÍA

- Anónimo (s.f.), *Símbolos patrios*, monografía núm. 1004, México, Sun Rise, en Nancy Guillermina Peña López, *Cuaderno de Conocimiento del Medio*, Escuela José Azueta, 2B, ciclo 2000-2001.
- Barahona Echeverri, A. et al. (1999), *Ciencias Naturales. Tercer Grado*, México, Secretaría de Educación Básica y Normal-Direc-

- ción General de Materiales y Métodos Educativos, primera edición, segunda reimpresión.
- Barrón de Morán, C. (1960), *Mi libro de cuarto año. Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos-Secretaría de Educación Pública.
- Cabrera Flores, G. (1999), *Guanajuato por correo hoy*, en periódico *a.m.*, 8 de febrero.
- Cárabes Pedroza, J. (1960), *Mi libro de tercer año. Historia y Civismo*, México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos-Secretaría de Educación Pública.
- Comisión Estatal del Agua de Guanajuato (CEAG) (1999), *Aqua. Cómic. Los jóvenes por una nueva cultura del agua*, núm. 7, febrero-marzo, México, CEAG.
- _____ (2001), Reporte, México.
- Comisión Nacional del Agua (1997a), *Manual de aplicación de pláticas escolares*, México, CNA-Instituto Mexicano de Tecnología del Agua.
- _____ (1997b), “El agua, origen de la vida”, en *Vertientes. Revista de Comunicación Interna*, núm. 2, febrero, México.
- Douglas, M. (1973), *Pureza y religión. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*, trad. E. Simons, Madrid, Siglo XXI.
- Escalante, C. y A. Padilla (1998), *La ardua tarea de educar en el siglo XIX. Orígenes y formación del sistema educativo en el estado de México*, Toluca, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.
- Escobar, A. (1999), *El final del salvaje. Naturaleza, cultura política, en la antropología contemporánea*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia (Icanh)/Centro de Estudios de la Realidad Colombiana (Cerec)/Ministerio de Cultura.
- Gasca, V. (2000), “Programan en León la Expo Agua 2000”, en periódico *a.m.*, León, Guanajuato, sección B 13.
- Guzmán, N. (2004), “Niños, agua y escuela. Una mezcla inestable”, tesis de doctorado, México, Centro de Investigaciones y Estudios sobre Antropología Social.
- Lévi, E. (2001), *El agua según la ciencia*, México, AMH/IMTA.

- Martínez Gil, F. J. (1998), "El desgobierno del agua", en *Ecosistemas*, núm. 26, Madrid.
- Naciones Unidas (1992), *Informe de la conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*, documento preliminar del informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 5 vols., Río de Janeiro, 3 a 14 de junio, Departamento de Coordinación de Políticas y Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, Agenda 21, Art. 18.68.
- Pacheco Cedillo, E. E. et al. (1999), *Morelos. Historia y Geografía. Tercer Grado*, México, Secretaría de Educación Pública, primera edición, tercera reimpresión.
- Peña, F. (2000), "La construcción social de los usos y cualidades del agua", en *Vetas. Revista del Colegio de San Luis*, año II, núm. 5, mayo-agosto, pp. 19-38.
- Popkewitz, Th. (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- (2010), "Alquimia y gobierno o preguntas acerca de lo que preguntamos", en *Revista de Educación*, año 1, núm. 1, pp. 15-41, Madrid.
- (2012), "Estudios comparados y 'pensamiento' comparado imaginable: la paradoja de la 'Razón' y sus abyecciones", en *Espacios en Blanco*, núm. 22, Serie Indagaciones, Buenos Aires, julio, pp. 17-39.
- Rojas de Reyes, I. E. et al. (1996), *Civilización 3. Sociales, Cívica, Urbanidad y Ecología*, Bogotá, Norma.
- et al. (1999), *Civilización 2. Sociales, Cívica, Urbanidad y Ecología*, Bogotá, Norma, primera edición, cuarta reimpresión.
- República de Colombia-Ministerio del Medio Ambiente (1999), *Caja ecológica*, Colombia, Fundación Antonio Restrepo Barco/Fundación Carvajal/Fundación Corona/Fundación FES/Ministerio del Medio Ambiente/Banco Mundial.
- República Dominicana. Secretaría de Estado de Educación, Bellas Artes y Culto (1997), *Cultura del Agua en la República Dominicana*, República Dominicana.
- Secretaría de Educación Pública (1979), *De la higiene escolar a la educación para la salud*, México, Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas de la SEP.

- UNESCO (1978), "Informe final", Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, Tbilisi (URSS), 14- 22 de octubre de 1977, París.
- Van Dijk, T. A. (2003), *Racismo y discurso de las elites*, Barcelona, Gedisa.
- Von Metz, B. (coord.) (2000), *Identidades, Estado nacional y globalidad: México, siglos XIX y XX*, México, CIESAS.

BCAS

DISCURSO Y PODER EN LOS LIBROS DE TEXTO EN EL PERÚ

*Adolfo Zárate Pérez**

INTRODUCCIÓN

Los libros de texto son productos histórico-culturales que no se pueden analizar al margen de sus parámetros contextuales, ya sea comunidad cultural, prácticas sociales, roles, identidades del autor o relaciones de poder. Éstos son escritos por seres humanos situados en un contexto particular, es decir, pertenecen a una cultura, a un tipo de sociedad y tienen intereses e ideologías, así como una concepción del mundo. En estas circunstancias no es posible hablar de su neutralidad en el proceso educativo.

La teoría general desde la cual investigamos el uso de los libros de texto en el sistema educativo es el enfoque crítico. Éste se centra en los problemas sociales predominantes y define una posición contra cualquier forma de dominación y desigualdad social. En este sentido, reafirma el interés por la emancipación del conocimiento (Habermas, 1993) como una forma de descolonizar el saber y las instituciones productoras o administradoras del conocimiento (Castro-Gómez, 2007), sustentado en una racionalidad práctica y legítima. Esta emancipación permitiría la liberación del hombre de toda forma de dominación y abuso de poder. Esta perspectiva se remonta a la influencia de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamin y otros) y los aportes de J. Derrida y J. Habermas.

En esta perspectiva, investigar los libros de texto, su arquitectura, contenidos y mecanismos de uso supone describir e interpretar cómo se transmiten determinadas representaciones, concepciones

* Universidad Peruana Cayetano Heredia.

y visiones del conocimiento y del mundo, y cómo a través de éstas se ejerce el poder.

En este capítulo se analizarán las relaciones que existen entre las estructuras sociales y las estructuras del discurso (Dijk, 2009) en los libros de texto en el Perú. Asimismo, se describirán algunos mecanismos de ejercicio de poder en el aula que se manifiestan al usar los libros de texto.

En este marco, se discutirán algunos aspectos de las relaciones y tensiones que se hallan establecidas entre instituciones, procesos económicos y sociales, formas de comportamiento y modos de caracterización expresadas a través del “poder” con los discursos que se plasman en los libros de texto. Sin duda, no se piensa agotar el análisis en este capítulo, por el contrario, se proponen algunos hitos iniciales de discusión sobre la complejidad de estas relaciones entre las diversas formas de ejercicio de poder en los textos escolares y la forma en que se usan en el aula bajo la presunción de una racionalidad científica.

EDUCACIÓN, DISCURSO Y PODER EN EL PERÚ

Para comprender la relación entre educación y poder en el Perú es necesario revisar brevemente la historia. Si bien la naturaleza del poder no se desliga del acto educativo como tal, la colonización y dominación española en el Perú a partir de 1532 marcó la occidentalización de la educación.

A partir de este hecho, la configuración de las relaciones de poder, históricamente, se manifestó en los planos cultural, social y económico, los cuales condicionaron la educación. Durante los tres primeros siglos de dominación española, la educación formal estaba prohibida para la población originaria. En esta época (hasta 1821) el poder se concentraba en el virrey (representante del rey de España), quien gobernaba bajo los cánones occidentales. En este contexto, la educación formal era derecho exclusivo de las elites, ya que se consideraba a los indígenas como seres inferiores, bárbaros y sin alma, y por tanto, sin derechos; así, Juan Ginés de Sepúlveda, en su obra *Sobre las justas causas de la guerra* señalaba: “Con perfecto derecho los españoles ejercen su dominio

sobre esos indios, los cuales en prudencia, ingenio y todo género de virtudes y humanos sentimientos son tan inferiores a los españoles” (Ginés de Sepúlveda, 1977 [1545]:64) y Francisco de Vitoria en *Sobre los indios y sobre el derecho de la guerra*, decía: “Esos bárbaros, que ciertamente parecen distinguirse poco de los brutos animales y son absolutamente ineptos para gobernar” (De Vitoria, 2007 [1539]:67).

Esta configuración cultural y social generó diversas formas de dominación y abuso de poder que se manifestó a través de la discriminación, el racismo o la exclusión social. Con la liberación del Perú del yugo español en 1821 la situación no mejoró, pues el poder se concentró en un grupo de criollos y mestizos que continuaban sometiendo a los indígenas. Fue a inicios del siglo XX cuando las poblaciones originarias empezaron a acceder a la educación formal, inicialmente se crearon escuelas de manera clandestina, cuyos promotores eran severamente castigados, y más tarde, a partir de diversas reivindicaciones y la propia evolución del pensamiento de los grupos de poder de la época, permitieron acceder a una educación elemental. No obstante, esta educación tuvo como objetivo la asimilación cultural, lingüística y religiosa.

Actualmente, si bien la cobertura educativa se ha extendido en todo el país, incluso en lugares menos accesibles, no se brinda con la misma calidad. Sin embargo, el racismo, la discriminación y la exclusión persisten como formas de expresión del poder. Diversas representaciones sociales fosilizadas durante cientos de años aún se reproducen en algunas prácticas sociales, e incluso en los libros de texto, como veremos más adelante.

De este modo, la estructura social jerarquizada está en estrecha relación con la estructura cultural mediatizada por el poder económico. Los grupos sociales ubicados en los estratos más altos ejercen poder no sólo sobre la educación formal, sino también sobre la informal, ya que bajo diferentes medios se generan formas de ser, actuar, pensar y hablar a través de las cuales se construyen identidades colectivas y modelos mentales. Estos modelos permiten que las personas de los estratos más bajos de la sociedad terminen imitando ciertas costumbres de las clases dominantes; en otras palabras, los modos o *habitus* (Bourdieu, 1986) de los estra-

tos más altos influyen en las estructuras del discurso, las cuales se reproducen gracias al ejercicio del poder.

Además, históricamente la lengua de instrucción en la escuela fue el castellano, incluso cuando los niños tienen un idioma distinto a éste. Actualmente, según el Informe N° 163 de la Defensoría del Pueblo-Perú (2013), 46% de los niños indígenas en edad escolar no reciben educación en su lengua originaria. El acto de enseñar en una lengua desconocida para el niño, que no es la materna, constituye una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970), un abuso de poder, porque no sólo es una arbitrariedad cultural o lingüística, sino que es ilegítima en tanto afecta la naturaleza del aprendizaje y el derecho a la educación de los niños.

Esta violencia simbólica se reproduce a menudo en las escuelas, sobre todo en aquellas que están alejadas de la capital, en las que se hablan lenguas originarias. El siguiente testimonio (López, 1984) muestra cómo se da esta interacción en una escuela primaria, en la que los niños tenían como lengua materna el aimara:

[...] Doña Alicia [la profesora] entró al salón y en voz alta, casi gritando, dijo: “*Ya, niños. Dejen tranquilo al señor. Vamos a comenzar la clase*”. Me senté al final del salón y, mientras mi grabadora corría registrando algunas expresiones de los niños que se encontraban cerca de mí, la profesora pidió a sus alumnos que prestaran atención a lo que ella escribía en la pizarra.

“Tengo una muñeca
vestida de azul
zapatitos blancos
y velo de tul”.

Puntero en mano, la profesora hizo que sus alumnos repitieran, por lo menos unas cinco veces, cada uno de los versos de la pizarra, sin percatarse siquiera de si sus discípulos entendían o no lo que decían [...] el “loreo” continuaba, con los alumnos, creyendo que imitaban a su profesora a la perfección y con ella sin darse cuenta de los obvios problemas que tenían sus alumnos para emitir sonidos castellanos. A la voz de “vestido”, los niños decían “wistiru”; de “muñeca”, “moñica”; y de “tul”, “tol” [...].

El testimonio demuestra dos niveles de poder o abuso de poder. El primero, la configuración del sujeto-poder; es decir, el poder se concentra en la profesora, quien tiene un dominio absoluto sobre los estudiantes. Su grado de autoritarismo se evidencia en tres enunciados imperativos: “*Ya, niños*”, que es una fórmula de llamada de atención, miren que aquí estoy yo, dejen de hacer lo que están haciendo; entonces el centro de referencia es el poder de la maestra. “*Dejen tranquilo al señor*”, se infiere que hay una conversación entre los niños y el investigador, ante tal acto expresa una orden, pero sólo a una de las partes: los niños; es decir, sobre quienes ejerce el poder, a quienes responsabiliza del hecho. “*Vamos a comenzar la clase*”, a diferencia de los enunciados anteriores que estaban dirigidos en segunda persona (hacia los niños), en éste se incluye ella como sujeto del discurso, pero el enunciado no pierde su fuerza imperativa. Se ha observado también en otras oportunidades que este enunciado es una fórmula léxica común que utilizan los profesores antes de iniciar la clase.

Un segundo nivel de poder o ejercicio de poder está referido a la acción pedagógica, porque se evidencia una imposición arbitraria de un poema en español ajeno al idioma y el contexto de los estudiantes. En consecuencia, constituye también otra forma de violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970), no sólo porque los contenidos son ajenos a la realidad de los estudiantes, sino también porque éstos han sido seleccionados previa e intencionalmente, los cuales se transmiten a los estudiantes bajo formas mecánicas y repetitivas. Como se muestra en el testimonio, repetían (“lolean”) el modelo de lengua de la profesora sin saber por qué lo hacían y qué significaban esas palabras. Así, se ignora la lengua materna de los niños y los procesos de adquisición de una segunda lengua.

Sin duda, la escuela es un laboratorio social donde no sólo se refleja la autoridad del maestro, sino que dentro de ella se reproducen las jerarquías sociales y culturales. Aunque cada sistema interno pueda variar de una escuela a otra, las jerarquías del poder se institucionalizan como reglas sociales de subordinación, que funcionan de manera vertical: el alumno depende del profesor, éste del director; éste, a su vez, de una autoridad educativa local o regional (Dirección Regional de Educación), que además depende del Ministerio de Educación, y este último del gobierno central.

Se trata de una cadena de reproducción vertical del poder con diferentes niveles de decisión, de producción y reproducción del poder. Estas relaciones de poder son aprendidas por el niño. Él sabe que en el aula el profesor tiene el poder, pero también sabe que éste está subordinado a un director, y éste a otro. Entonces, el niño asume su lugar en la sociedad y se comporta en consecuencia. Lo anterior implica que las relaciones de poder no se presentan de manera aislada, sino que se producen en secuencias o cadenas a través de complejas redes políticas y sociales a las que De Sousa Santos (2003) llama constelaciones de poder.

En tal sentido, no sólo se tejen las relaciones interindividuales del poder, sino también institucionales, de influencia o de dominio en diferentes ámbitos de acción que, generalmente, en el Perú son jurisdiccionales. De esta forma, el ejercicio del poder se configura de un agente educativo sobre otro.

EL OBJETO DEL DISCURSO EN LOS LIBROS DE TEXTO

Como indicamos con anterioridad, el objeto del discurso del docente en el aula, generalmente, proviene del currículo escolar prescrito; en el caso peruano, del Diseño Curricular Nacional (DCN). Los libros de texto, manuales docentes y otros libros también son fuentes del discurso. Si bien los libros de texto se elaboran en función del DCN, también su preparación depende de los autores y de la política editorial.

Una tendencia en los libros de texto del área curricular de Comunicación, por ejemplo, es que no se tratan los temas referidos a los problemas sociales, políticos ni económicos. En un breve recorrido por las páginas de estos manuales publicados entre los años 2007 y 2009, así como de 2011 y 2012, se percibe una fuerte presencia de la literatura, sobre todo la canónica, la cual tradicionalmente se ha considerado como lectura imprescindible.

Los temas de estos manuales, al margen de la literatura, están referidos al turismo, la artesanía, la tecnología, la juventud, el amor, la ciencia, las mascotas, internet, el fútbol, el alcoholismo, la comida, la semana santa, la responsabilidad y los pasatiempos, entre

otros tópicos desligados en su mayoría de los problemas sociales y políticos.

Desde luego, la selección, organización y distribución del “conocimiento oficial” en los manuales escolares está en estrecha relación con el poder y son sujetos de control. Así, el control del discurso se dosifica en función de los objetivos nacionales en general, o de un gobierno en particular, así como de los enfoques vigentes en pedagogía, de los intereses de grupo, de las ideologías, creencias o concepciones del mundo. Estas condiciones hacen que se configure un discurso coherente con los intereses del país, que generalmente terminan siendo intereses de los grupos dominantes a través de ciertos valores y normas sociales que pueden estar explícitos o encubiertos en los libros de texto. Esta selección de información explica por qué algunos contenidos curriculares están presentes y otros se excluyen.

La exclusión de ciertos contenidos curriculares se debe a dos aspectos. Primero, a la prohibición de ciertos temas tabú o considerados peligrosos, los cuales no pueden ser tocados por la escuela; por ejemplo, se evita hablar sobre política. La política es el temor del poder por el poder, ya que en algún momento se puede ejercer un contrapoder. La política es ese campo que precisamente podría permitirle a los alumnos estudiar las relaciones de poder y explicar ciertas intenciones ocultas, los deseos con el poder o el poder como objeto del deseo, como señala Foucault (2008). Segundo, se excluyen temas que si bien no están prohibidos, se consideran delicados de abordar, sobre todo los temas sociales o culturales controvertidos, y en su lugar se seleccionan temas de una aparente neutralidad y menos problemáticos.

La selección y la consiguiente exclusión de contenidos no son las formas únicas de control del discurso, también se controla la estructura y los procedimientos internos de los temas seleccionados. El autor decide la organización, estructura y distribución de la información en el nivel de la microestructura textual, así como usar ciertos énfasis, matices, manipulaciones de la sintaxis o juegos del lenguaje, aspectos que, como veremos más adelante, están condicionados por las ideologías.

Al controlar el discurso en los currículos oficiales y los libros de texto también se controla el discurso en el aula. Los libros de texto

constituyen un medio eficaz para la distribución del conocimiento y la reproducción del mismo como formas de aprendizaje. Ello se operativiza gracias a la labor de los docentes en el aula. En este contexto, el discurso aportado por el profesor es mínimo en relación con el discurso generado por el currículo oficial y los libros de texto, como se evidencia en la siguiente entrevista a un profesor:

Principalmente, para programar, lo hago a partir del DCN, el libro que dio el Estado para los alumnos y también consulto otros libros [...] en mi clase dialogamos con los alumnos sobre el tema que me toca o realizan actividades en grupo, de acuerdo con la programación, porque supervisan que se cumpla toda la programación, entonces estamos obligados a cumplirla [...] (JR-E1, 2013).

El profesor reconoce que las fuentes de los temas trabajados en el aula son el DCN y los libros de texto, en tal sentido, se comprueba que la génesis del discurso no está precisamente en el profesor, sino en el currículo oficial. Entonces, el docente reproduce el discurso y los conocimientos previamente elaborados.

Durante todo el periodo escolar se controla el discurso pedagógico bajo ciertos procedimientos y mecanismos de poder, a los cuales Foucault (2009) denominaba dispositivos del poder que operan en las diversas relaciones de dominación. Estos dispositivos son estrategias que permiten administrar el currículo escolar y controlar el proceso de generación, circulación y distribución (accesos y restricciones) de los conocimientos. En este sentido, los libros de texto son productos elaborados bajo vigilancia y responden a imperativos y exigencias de orden académico, científico, pedagógico, cultural y económico, como lo comprobó Olivares (2007) en los manuales escolares de los años 1980 y 1990 en Chile.

Entonces, a través del discurso se ejerce poder. Sin embargo, el ejercicio de poder del profesor en el aula no siempre tiene efectos negativos, sino también positivos, en tanto se transmite el saber. De hecho, el saber genera poder y en sí mismo es poder (Foucault, 1985, 2002; Popkewitz, 1997; De Sousa, 2010; Picas, 2011). A través del saber se controla y gobierna la mente, la acción y la reflexión. Si bien por el momento no es nuestro objetivo profundizar en estas relaciones complejas, es preciso señalar que el discurso es el prin-

cipal medio para reproducir el conocimiento y a través de éste se forman modelos mentales que subyacen a todo discurso (Dijk, 2010).

Por lo dicho hasta aquí, se distinguen dos relaciones básicas entre el poder y el discurso en los libros de texto. Una es el poder de controlar el discurso, y la otra, el poder del discurso para controlar las mentes de las personas (Dijk, 2009). Desde luego, las dos se complementan porque se controla el discurso para controlar la mente de las personas y, por ende, sus acciones.

De esta forma, existen varios mecanismos a través de los cuales se controla el objeto del discurso en los libros de texto. En consecuencia, los manuales escolares abordan un conjunto de contenidos basados en los valores culturales e ideológicos que transmiten casi siempre las ideas dominantes sobre las que deben legitimarse (Apple, 1992).

LAS IDEOLOGÍAS Y EL EJERCICIO DEL PODER EN LOS LIBROS DE TEXTO

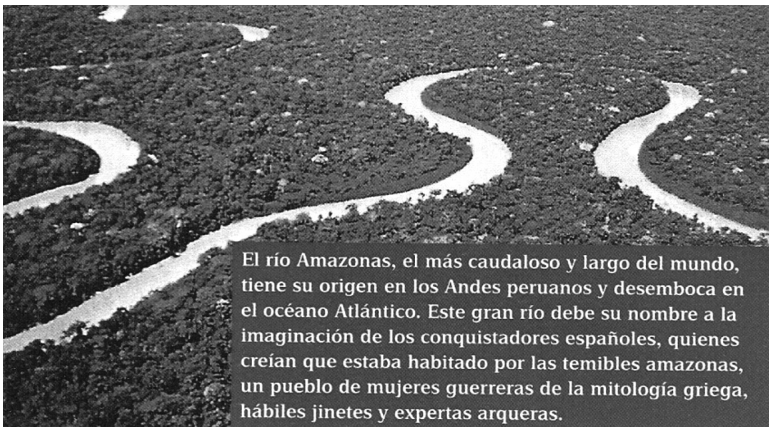
Partimos de la idea general de que no existen textos neutros, así como no hay una educación neutra. Diversas investigaciones han demostrado que los libros de texto transmiten determinadas representaciones, visiones e interpretaciones del conocimiento y del mundo, es decir, transmiten ideologías (Dijk, 2003, 2008 y 2009; Zárate, 2011; Atienza, 2007; Garrido, 2007; Olivares, 2007). Asimismo, los discursos en los textos escolares se legitiman como instrumentos de exclusión y segregación en perjuicio de las sociedades indígenas (Soler, 2009).

En el Perú, en una investigación anterior, se demostró que los indígenas son excluidos como actores sociales en los libros de texto de ciencias sociales (Zárate, 2011). A menudo, las representaciones son estereotipos y distorsiones que llevan a que los lectores desarrollen ideas inexactas sobre las diferentes culturas originarias existentes en el país. Se comprobó que los indígenas aparecen, en la mayoría de casos, vinculados con el pasado histórico prehispánico y colonial o se les asocia con la pobreza, ruralidad, violencia, migración o analfabetismo. Generalmente, éstos son representados

a partir de lo que no poseen, como agentes pasivos, incapaces de ejercer sus derechos por sí solos.

Al hacer una revisión general de los libros de texto en el área curricular de Comunicación publicados entre 2007-2009 y 2011-2012, resulta evidente que se enfatiza el desarrollo de capacidades comunicativas utilizando contenidos y conocimientos que no siempre están vinculados a las ideologías. Ello genera la apariencia de neutralidad. Sin embargo tampoco encontramos un solo libro de texto libre de ideologías, porque éstas son insertadas explícita o implícitamente en los diferentes temas abordados, ya sea como parte de la comprensión de textos, producción escrita o la literatura, como veremos en los siguientes casos.

FIGURA 1
PROGRESIÓN TEMÁTICA



Como se observa en la figura 1 (Santillana, 2011a:20), en un tema lingüístico libre de ideología, “la progresión temática”, se inserta estratégicamente una visión sobre la llegada de los españoles a Perú. La estrategia discursiva es eficaz porque primero describe las cualidades del río Amazonas y estratégicamente se inserta el rol de “los conquistadores españoles” como actores sociales relevantes. El énfasis en la estructura de la frase es intencional, ya que se nominaliza “los conquistadores”, que antecede al adjetivo “españoles”; se cambia el orden de las palabras (sintaxis) para enfatizar

una ideología implícita y destacar: no es cualquier español, es un conquistador; entonces, el escolar se forma la idea de que el español es un “conquistador”. Distintas serían las implicancias discursivas si la frase se construyera de otro modo, como “los españoles conquistadores” o “los invasores españoles”, desde una visión originaria o indígena, a la que algunos autores denominan como la “visión de los vencidos”. Esta misma frase en un tono más neutral quedaría como “los españoles”, evitando el adjetivo “conquistador”. En consecuencia, hay una ideología presente que se comunica de manera arbitraria, y por tanto es una forma de ejercer poder mediante la ideología.

Del mismo modo, en otros casos las ideologías aparecen como elementos articuladores de la unidad de aprendizaje, como en “Elaboramos un reportaje sobre la Semana Santa” (Minedu-Bruño, 2012:6) se transmite implícitamente la religión cristiana como hilo conductor. Si bien el objetivo de la unidad es que los estudiantes aprendan a elaborar un reportaje, indirectamente (objetivo no declarado) también aprenderán a valorar la Semana Santa, costumbre cristiana de mucha tradición, que en algunos casos puede contravenir a otras religiones no cristianas o a la libertad de ejercicio de una religión.

En otros manuales también se comunican algunas visiones y representaciones de manera subyacente o explícita. Los temas vinculados con la artesanía, la agricultura y la pobreza, casi siempre se relacionan con los campesinos o los indígenas (Minedu-Santillana, 2012b:126-127). Por ejemplo, dentro del componente Literatura, cuyo título es “El siglo xx (desde 1950 hasta la actualidad)”, se incluye el siguiente texto como parte del contexto.

En la figura 2 (Santillana, 2011c:232; Minedu-Santillana, 2012c:180), al tratar la literatura de 1950 a la actualidad, la migración se asume como un problema social (sin decirlo explícitamente) y se presenta como un motivo de temas literarios, aunque no cita ninguna obra literaria en concreto que trate este tema. Como se observa, el texto es multimodal porque tiene marcadores de énfasis (negrita) e imágenes. El título “Del campo a la ciudad” hace alusión a un tipo de migración y en el contenido del texto explica por qué ocurre este fenómeno. En la primera oración se utiliza una hipérbole (“amenazados por el hambre”) como estrategia discursiva, se asume que los campesinos tienen hambre y no llevan una

FIGURA 2
DEL CAMPO A LA CIUDAD

Amenazados por el hambre y la dificultad para llevar una vida digna y acceder a servicios de salud y educación, **los campesinos migraron**

a las ciudades en busca de un futuro mejor. Pero muchas veces, el cambio no les trajo prosperidad, sino una mayor pobreza y un gran sentimiento de desarraigo.



vida digna, que no acceden a la salud ni a la educación; es decir, es una representación a partir de lo que no poseen y de la negación. Ello explica las causas de la migración. Luego, toma distancia social (*les*) y utiliza un conector de contraste (“pero”) para explicar que tampoco “les trajo prosperidad”, sino “mayor pobreza”, y continúa utilizando la estrategia de la negación. Es decir, se entiende que en cualquier lugar, en el campo o en la ciudad, los campesinos están predestinados a ser pobres. Esta representación social pretende crear un estereotipo inexacto. La fotografía complementa con perfección la representación social de los campesinos, es una toma de espaldas a dos mujeres en plano general conjunto en la que no se muestra el rostro (se puede interpretar que no importa el sujeto en sí, sino la acción social: la migración), pero sí las características particulares de los sujetos y la situación en la que están (tomando un camino que da la idea de migración). Este conjunto de elementos construye una imagen negativa de los sujetos representados. En consecuencia, el discurso de este manual concuerda con las ideologías racistas y esta visión se transmite a los estudiantes.

También hay expresiones explícitas insertadas en los manuales de Comunicación que se presentan como parte de los temas de estudio. Es interesante observar cómo algunos saberes o conocimientos originarios son minimizados o relegados al pasado:

3. La literatura quechua es la expresión de la cultura incaica. Debido a su carácter oral, todo lo que conocemos hoy proviene de versiones posteriores a la Conquista; es decir, ha sido escrito a partir del siglo XVI y traducido del quechua al español (Minedu-Santillana, 2012c:28).

En 3, se evidencia cómo se vincula la literatura quechua con la época incaica de hace más de 500 años, reduciéndola al carácter oral, pero se ignoran la literatura quechua contemporánea y las producciones literarias publicadas en los últimos años en este idioma. Además se generaliza de manera inexacta que “todo lo que conocemos hoy” es posterior a la “Conquista”; por un lado, hay una valoración implícita de esta época en relación con el conocimiento de la literatura quechua y, por otro lado, el papel del idioma español como signo de acceso a dicho conocimiento. En este sentido, se expresa un colonialismo del saber como mecanismo de dominación. Los conocimientos de la cultura local se excluyen, se omiten, se silencian, se subvaloran o se ignoran; a este acto Castro-Gómez (2007) lo denomina colonialismo epistémico.

4. El español y las lenguas nativas.

Con la Conquista, el idioma español se instaló en nuestras tierras y comenzó a convivir con las lenguas nativas (quechua y aimara, principalmente). Como un idioma no es sólo una suma de términos, tras las palabras comenzaron a convivir las ideas y la cultura (Minedu-Santillana, 2012c:27).

De manera similar, en 4 hay una atenuación del discurso, como si el idioma español naturalmente se hubiese “instalado” en Perú y “convive” con otras lenguas; no se dice que fue impuesto en el país de manera obligatoria como producto de la colonización, hecho que generó el contacto y el conflicto entre las lenguas y culturas, pues se describe como un encuentro apacible y pacífico. Asimismo, por la construcción impersonal del enunciado (el pronombre *se*), se calla el agente exigido por el verbo, no se dice quién o quiénes “instalaron”, se describe como si por propia naturaleza se hubiese instalado una lengua.

En el enunciado también se pueden distinguir algunos rasgos ideológicos del autor a partir del análisis de estructuras semánticas

(Bernstein, 1971). El párrafo se inicia con la frase “Con la Conquista”, que aparece en una situación prominente en el texto. Este tipo de estructuras se usa cuando la persona quiere enfatizar algo o dejar clara una posición. Además, la frase sirve de marco a todo el texto que sigue; entonces, se puede entender que gracias a la “Conquista” ocurrió este hecho. Por tanto, la ubicación de la frase en el texto es intencional y obedece a una ideología subyacente.

Respecto a las representaciones sociales sobre la Amazonia peruana existen diversas investigaciones que demostraron la discriminación, exclusión y segregación de esta zona del país. Los pueblos amazónicos a menudo son representados en la prensa, los libros de texto o por los grupos de poder como “salvajes”, “bravos” o “incivilizados” (Arrunátegui, 2010; Vigil, 2010; Zárate, 2011). El siguiente ejemplo confirma tales conclusiones:

5. Actualmente, en esta región habitan numerosas tribus indígenas asimiladas en mayor o menor grado a la vida nacional (Santillana, 2011b:55).

En 5, el enunciado inicia con un modalizador temporal “actualmente”, el cual nos ubica en el tiempo presente. El enunciado presupone que no toda la Amazonia está integrada o asimilada al país y selecciona la etiqueta léxica “tribus indígenas”. La palabra “tribu” en el diccionario de la RAE significa:

1. f. Cada una de las agrupaciones en que algunos pueblos antiguos estaban divididos; p. ej., las doce del pueblo hebreo y las tres primitivas de los romanos.
2. f. Grupo social primitivo de un mismo origen, real o supuesto, cuyos miembros suelen tener en común usos y costumbres.

De este modo, a los habitantes de la Amazonia se les relaciona con los hombres “primitivos”, lejanos a la “vida nacional”.

Para construir estas representaciones sociales, a menudo se recurre a la selección léxica; por ejemplo, para representar a los indígenas en los manuales de Santillana (2008, 2011b) utilizan palabras como *indio*, *tribus indígenas*, *indígenas*, *“indios del común”*, *pueblos indígenas*, *campesinado indígena*, *comunidades indígenas*,

entre otros; en cambio, en los manuales oficiales del Ministerio de Educación se evita utilizar el término “indio”, posiblemente por la connotación social que tiene o para adecuarse al discurso “políticamente correcto”, pero sí se utilizan términos como *indígena*, *población indígena*, *comunidades nativas*, *etnia amazónica* y *poblaciones indígenas*. Para construir el discurso, el autor selecciona ciertos términos según sus intenciones y propósitos, por tanto, estas palabras no se utilizan gratuitamente, ni son neutrales; por el contrario, están cargadas de ideologías.

A través de los libros de texto, los estudiantes asimilan ideologías, representaciones y concepciones del mundo, las cuales se construyen y reproducen en el aula, y por tanto, esta imposición es arbitraria y constituye un abuso del poder. Es arbitraria porque se atenta contra la autonomía y la libertad de pensamiento de los escolares y no se enseña de manera explícita o transparente, sino de manera subyacente o implícita; es decir, sin mucha reflexión los alumnos asimilan tales ideologías, muchas veces sin estar conscientes de ello. Esta forma de transmitir ideologías es la más moderna y eficaz para controlar la mente a través del discurso e indirectamente controlar los actos de otros. Normalmente, en la escuela los aprendizajes son vistos como una mera cuestión de conocimientos o habilidades técnicas, aunque estén disfrazados con ciertas ideologías.

Dado que las personas generalmente adquieren, expresan y reproducen sus ideologías por medio del texto, los manuales escolares, que tienen una difusión masiva, constituyen un instrumento fundamental para ejercer el poder y modelar ciertos esquemas que condicionarán las formas de pensar y actuar de los estudiantes.

Estas formas de reproducción de las ideologías a través de los libros de texto se promueven desde edades muy tempranas en los niños. En los libros de literatura infantil, por ejemplo, se presentan imágenes estereotipadas y muchos niños pequeños, no indígenas, aprenden conceptos imprecisos sobre los indígenas (Heller, Cunningham y Heller, 2003). Boutte (2002) sostiene que los libros infantiles no son neutros; por el contrario, están cargados de ideologías. El niño al entrar en contacto con la literatura infantil se enfrenta a una relación de poder entre el autor y el lector. El autor de un libro de texto, al seleccionar qué obras entran en

el contenido y qué obras se excluyen, está inevitablemente influido por su ideología, sus perspectivas personales y suposiciones (Harris, 1999). Las ideologías del autor (ya sea consciente o inconsciente, abierta o encubierta) se reflejan en el texto. De igual forma, en un texto literario estará presente la ideología del autor en los personajes, la naturaleza de los conflictos, los héroes y villanos que representan, etc. Los niños desarrollan el concepto de raza y género a muy temprana edad (Morgan, 1997) y se transmiten a través de narraciones que, a menudo, implican el uso de los libros de texto cuyas representaciones sobre género, raza y etnia son falsas.

En el Perú, la publicación del libro *Aromas* (literatura infantil) generó polémica. Este libro contiene un conjunto de lecturas cortas para alumnos de segundo grado de primaria (de siete y ocho años edad) y forma parte del Plan Lector¹ del Ministerio de Educación que se pone en práctica en todas las escuelas del país. Éste fue publicado por la Editorial San Marcos y tuvo tres reimpressiones, la última fue en octubre de 2010, con un tiraje de 3 200 ejemplares.

El texto es una adaptación de una leyenda de origen jíbaro, cuyo título es “El origen de las razas”, que trata de cómo unos hombres encerrados en una caverna, vigilados por un tigre, logran liberarse. Estaban sucios y deciden entrar en una laguna para lavarse y se dice que: “La primera raza que se originó fue la blanca, luego surgieron los indios, porque el agua estaba turbia y finalmente algunos quedaron negros [...]” (Espinar, 2010 [2007]:23). El texto está inserto en la imagen.

El texto (figura 3, Espinar, 2010 [2007]:23) contiene representaciones ideológicas racistas. Desde el título, “El origen de las razas”, hay una intención de hablar sobre un tópico en particular: la raza, y a través de la narración se trata de explicar su origen. Esto responde a una pregunta implícita (¿por qué existen las diferentes razas humanas?) relacionada con la concepción sobre el hombre y el mundo.

¹ El Plan Lector es una estrategia pedagógica del Ministerio de Educación que promueve la lectura en la educación básica. Los estudiantes con sus respectivos docentes deben elegir 12 títulos al año, uno por mes.

FIGURA 3



Una característica recurrente de las ideologías racistas es la diferenciación. En este caso, se diferencia por el color de la piel: “blancos”, “indios” y “negros”. Esta estrategia de diferenciación se realiza a través de la identificación (color de piel) en relación con el estado del agua, atribuyéndoles ciertas características: agua limpia con la raza blanca; agua turbia con “indios”, y agua negra o muy turbia (no lo dice explícitamente, pero se presupone; también se muestra en la imagen el color del agua) con los “negros”. Además, por el orden de presentación de las diferentes razas, hay implícitamente una jerarquización subyacente: primero salen los “blancos”, luego los “indios” y finalmente los “negros”. Sin duda es una representación estereotipada que los niños aprenden y pueden reproducir ideologías racistas.

Además, el uso del cuantificador indefinido “algunos” en relación a “negros”, nos da la idea de que la mayor parte son “blancos” e “indios”, y sólo “algunos” quedaron “negros”. Por consiguiente, es una estrategia discursiva que trata de minorizar a partir de la indeterminación.

Respecto a la selección léxica, es importante observar el uso de los adjetivos “blancos”, “negros” e “indios” para categorizar a las tres razas. En el caso de “indios”, este término se usa a pesar de tener una carga semántica y social peyorativa. A través de la historia, desde la colonización han sido utilizadas las palabras “negro” e “indio” por las ideologías racistas para discriminar o segregar a poblaciones que han sido catalogadas como tales.

Este texto contiene actividades de aprendizaje. En la primera, se solicita a los niños colorear “a los hombres de las diferentes razas” y en la parte inferior se les solicita que pasen con lápiz las líneas punteadas, el mensaje con matiz religioso: “Todos somos iguales ante los ojos de Dios” (Espinar, 2010 [2007]:24). Los autores pueden, por supuesto, esconder o disimular sus opiniones ideológicas, como en esta expresión, ya que es una característica de las ideologías racistas (Dijk, 2003).

En la segunda actividad se le solicita al niño que busque el significado de las palabras *primitivo*, *caverna* y *razas*, y que escriba una frase con cada una de ellas (Espinar, 2010 [2007]:25). La intencionalidad es evidente, se trata de consolidar o fijar el aprendizaje a través de términos clave con los cuales puede construir oraciones o enunciados de su representación sobre las razas humanas.

En las actividades propuestas se demuestra cómo el autor regula el discurso al seleccionar las palabras y determinar sobre qué pueden escribir, de qué manera y en qué circunstancias. Éste es un mecanismo de ejercicio de poder.

Por tanto, las ideologías están presentes en los libros de texto, incluso en los literarios. Estas ideologías están estrechamente relacionadas con el poder, porque se busca legitimar las relaciones sociales de dominación y las diferencias de poder existentes.

Desde la concepción crítica, la escuela debe ayudar a descubrir los mensajes ideológicos en diferentes textos a los que están expuestas las personas en la vida cotidiana, y los propios libros de textos escolares deben ayudar a identificar y explicar por qué ciertos textos tienen cargas ideológicas explícitas o implícitas y cómo puede afectar esto a la gente. Los cambios dependen de las personas que desarrollan una conciencia crítica de la dominación, en lugar de sólo experimentarlos.

EL USO DE LOS LIBROS DE TEXTO EN EL AULA Y EL EJERCICIO DEL PODER

El aula es un espacio de interacción entre el docente y los estudiantes, es un laboratorio en el que confluyen un conjunto de factores que configuran su complejidad. El aula constituye un lugar donde las relaciones de poder son ejercitadas y promulgadas (Fairclough, 1989). Este ejercicio del poder se realiza a través de diferentes mecanismos: la autoridad del docente, los currículos escolares, los libros de texto, el control del discurso y las diferentes formas de transmitir ideologías en las actividades de aprendizaje.

En el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula ocurren diversas relaciones de poder y se puede observar cómo algunas relaciones de dominación son normalizadas a través de prácticas discursivas del profesor como mediador del currículo o de los libros de texto. En este sentido, toda acción pedagógica que reproduce el poder es una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 1970), porque es una arbitrariedad cultural que genera relaciones de dominación como formas de reproducción social.

En todo trabajo pedagógico el profesor necesita del poder, pero éste puede ser utilizado por lo menos de dos modos generales. Por un lado, para ejercer liderazgo, negociar de manera horizontal con los alumnos y concertar los aprendizajes, y por otro, para ejercer la autoridad vertical en el aula. Esto último se puede catalogar como abuso de poder; por ejemplo, una forma de reproducir el poder es a través de los exámenes, las sanciones positivas o negativas, como símbolos de poder del profesor.

Sin embargo, la enseñanza del profesor en el aula es una práctica social controlada por otras instancias de poder. El currículo, los libros de texto, los enfoques, métodos y formas de enseñanza son controlados por instancias superiores de administración de la educación que condicionan su práctica y discurso en el aula, y éstas a su vez determinan cómo deben hablar o escribir los alumnos. Es casi improbable que, en el aula, los estudiantes tengan la libertad total de decir y escribir lo que quieran, donde y cuando quieran y a quien quieran. El ejercicio del poder controla, a través del discurso, los actos de los demás, define quién puede hablar, cuándo y sobre qué (Dijk, 2009).

Asimismo, es interesante observar cómo las ideologías dominantes aparecen reflejadas en los profesores y son asumidas por éstos como “normales” y “necesarias” en la práctica escolar, o bien, como lo demostramos, tales ideologías aparecen reflejadas en los libros de texto que son utilizados en el aula sin mayor reflexión.

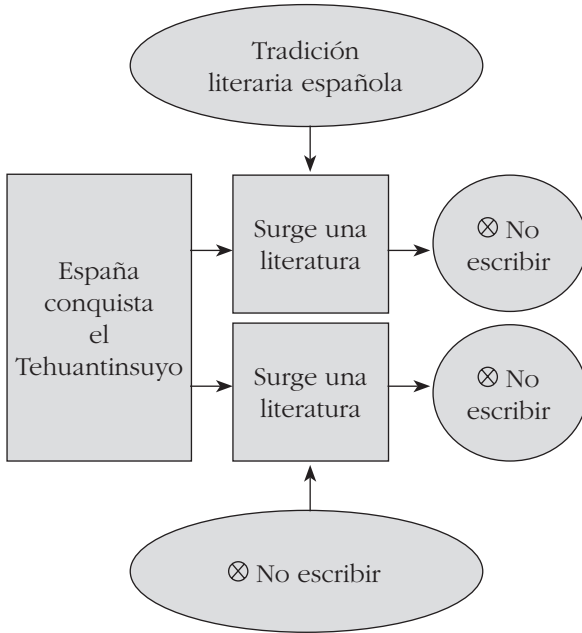
En este sentido, el profesor es el principal mediador de la reproducción del poder; es decir, reproduce el discurso del que no es el autor y tal reproducción ayuda a legitimar las relaciones de dominación entre los grupos culturales o clases sociales. El profesor puede participar en la reproducción de muchas formas de dominación, discriminación y desigualdad, como la clase, nacionalidad, religión, idioma y orientación sexual, dentro del currículo oculto. Por ejemplo, las representaciones sociales que vimos en los textos literarios para niños son construcciones en las que el docente tiene una participación activa a través de las actividades de aprendizaje.

De igual forma, en las actividades de comprensión de lectura, que aparentemente son más cognitivas y menos ideológicas, el profesor realiza varias operaciones similares a las del autor del libro de texto. Primero selecciona lecturas en función de diversos criterios: la programación curricular, la complejidad textual según el grado escolar, la extensión, el tema o tipo de texto; pero también pone en juego su concepción del mundo, su punto de vista acerca de por qué este texto debe ser leído y este otro no; es decir, pone en juego su ideología. En consecuencia, hay dos niveles de selección y no son neutrales. En algunos casos también selecciona las preguntas planteadas en los libros de texto, cuando no se responden todas.

Las preguntas de comprensión, generalmente, no son manipuladas o adaptadas por los profesores, por el contrario, son planteadas como aparecen en los manuales, sin mayor reflexión. Estas preguntas, así como los textos de lectura, forman parte del discurso pedagógico, por tanto, su finalidad es transmitir conocimientos, es decir, cumplen funciones de aprendizaje; pero a través de ellas también se transmiten diferentes tipos de representaciones, estereotipos e ideologías, como se observa en la figura 4.

La actividad se plantea del siguiente modo: “Copia en tu cuaderno el siguiente organizador secuencial y complétalo con la informa-

FIGURA 4



ción que aparece en las páginas anteriores” (Minedu-Santillana, 2012c:33). Se propone un esquema organizado en función de la “tradición literaria española” que se coloca en la parte superior, y en la parte inferior se supone debe completarse la “literatura quechua” peruana. Ésta es una forma de expresar implícitamente la jerarquía de la literatura española respecto de la literatura quechua (ideología implícita). En el intermedio se plantea una afirmación dada: “España conquista el Tahuantinsuyo”, que explícitamente comunica una visión occidental de la llegada de los españoles a América. A partir de estas informaciones el alumno debe completar el cuadro. Ésta es una de las formas de ejercer poder implícitamente a través de las actividades de comprensión.

De modo similar, las preguntas son formuladas en función de la comprensión particular del autor y la respuesta que se espera obtener, la cual se valora como “correcta”; por tanto, es sesgada y condiciona la comprensión del texto, a pesar de que la comprensión varía en función del contexto social y cultural.

Veamos cómo una pregunta formulada en el libro de texto y aplicada en el aula sobre la lectura de una infografía, “Cabalgando las olas” (Minedu-Santillana, 2012c:38), fue respondida por los estudiantes en el aula.

a) ¿Que opinan acerca de que estas embarcaciones se sigan empleando en la actualidad?

Que esta muy bien porque aparte de utilizarlos para la pesca también son utilizados como atractivo turístico que hace que extranjeros visiten esa ciudad y pueden utilizar los caballitos de totora

a) ¿Que opinas acerca de estas embarcaciones que siguen empleando en nuestra actualidad?

Que esta muy bien para que se mantenga la cultura, para la historia del país.

En la pregunta se plantea una afirmación: “Estas embarcaciones [los caballitos de totora] se siguen utilizando en la actualidad” y sobre tal afirmación se pide la opinión del estudiante. De hecho, la afirmación adelantada condiciona la respuesta y lo aleja de la verdadera comprensión del texto. Al direccionar la opinión se está buscando una respuesta ya anticipada y en consecuencia casi todos los estudiantes de este salón respondieron de manera similar por la forma en que se formuló la pregunta.

También, en el ejemplo de la misma lectura se muestra cómo la pregunta contiene un juicio adelantado y genera respuestas como se puede observar en la siguiente página.

Como se percibe, la pregunta contiene una valoración anticipada: “es importante la forma como se organizan los pescadores para el cultivo de la totora”. Esta afirmación es la comprensión o visión del autor sobre el texto y que el alumno la debe asumir como importante. El autor, en este caso, está buscando un acuerdo, y por las respuestas obtenidas sí logra su propósito. De este modo, las preguntas no sólo condicionan las comprensiones del lector, sino que pueden transmitir un conjunto de creencias, pensamientos o estereotipos.

b) ¿piensan que es importante la forma como se organizan los pescadores para el cultivo de la totora?
 si está muy bien para que después puedan dar construcción a los caballitos de totora y puedan seguir con su trabajo

b) ¿Pienzas que es importante la forma como se organizan los pescadores para el cultivo de la totora?
 Claro que es importante, de esa manera tienen un mejor y más rápido cultivo de la totora, para después construir los caballitos de totora y poder trabajar.

Por otro lado, el ejercicio del poder en el aula se manifiesta en la evaluación. El profesor, para valorar, se basa en el manual del docente o bien utiliza su propio juicio. Sin embargo, esta valoración a veces resulta arbitraria; por ejemplo, asignarle valoraciones distintas a dos respuestas parecidas.

¿c) Están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos?
 Si, ya que es muy fácil de entender y no hay palabras muy difíciles.

0.5 ¿Están de acuerdo con el registro lingüístico empleado en este tipo de textos? ¿Por qué?
 Si, porque es léxico y de fácil de entendimiento y no hay palabras muy rebuscadas

La pregunta (Minedu-Santillana, 2012c:41) plantea una cuestión metalingüística. En ambos casos, los estudiantes muestran su acuerdo, como era de esperarse por el tipo de formulación de la pregunta, y justifican con dos razones similares: sobre la comprensión (que es de fácil entendimiento) y el vocabulario (que no hay palabras desconocidas). Sin embargo, el profesor valora al primero con "1" punto y al segundo con "0.5", a pesar de que las respuestas de los estudiantes son similares en forma y contenido.

El docente también puede utilizar el poder de distintos modos al evaluar la comprensión de lectura o convertirse en mediador de la autoridad académica del libro de texto, como se muestra en el ejemplo:

Completa una tabla como la siguiente en la que presentes las diferencias entre hechos y opiniones

	Hechos	Opiniones
Definición	El carnaval es sinónimo de juego.	Por el carnaval se ve el despendeamiento del agua.
Diferencias	El carnaval tiene una directa relación con la Semana Santa.	De que muchos toman en cuenta las decisiones de aquellos que quieren hacerlo.

Lee p. 107.
"Hechos y opiniones"

El enunciado imperativo "Lee, p. 107" remite al libro de texto. Es un ejercicio de poder para que el estudiante lea y recurra al libro de texto, como fuente principal.

De esta manera, las relaciones de poder en el aula se manifiestan de múltiples formas cuando se usan los libros de texto. Desde luego, estas prácticas tienen concepciones subyacentes sobre lectura y aprendizaje. Se piensa que leer es "responder preguntas" y comprender "es responder correctamente a tales preguntas". En consecuencia, se considera al estudiante como un lector dependiente y se olvida que la lectura es una construcción social (Cook-Gumperz, 2006).

ALGUNAS CONCLUSIONES

El discurso es una construcción social, por tanto, está condicionado por las estructuras sociales y éstas son reproducidas en las estruc-

turas del discurso (Dijk, 2008). Esta reproducción se realiza en el marco de las relaciones de poder.

La escuela es un espacio social que tiene una estructura y el discurso escolar reproduce esta estructura en el aula, el recreo u otras situaciones escolares, ya que los roles sociales de las personas que participan en el discurso (director, profesor, alumno, auxiliar, etc.) están determinados.

Si bien nadie duda de la importancia de los libros de texto en proceso de aprendizaje de los estudiantes, éstos no sólo contienen conocimientos sino también están cargados de ideologías y reproducen las estructuras del poder a través de diversas estrategias. Por ejemplo, manipulan las estructuras sintácticas para enfatizar un significado, atenuar u ocultar el poder.

Si los libros de texto controlan el discurso, entonces manipulan la información para adoctrinar o desinformar y serían formas ilegítimas de ejercicio de poder y, por tanto, un abuso de poder. Bourdieu (1977) lo denominaba poder simbólico, ya que el control del discurso público implica el control de la mente y, por consiguiente, indirectamente, el control de lo que el público quiere y hace.

En este contexto, los docentes son mediadores de estos ejercicios de poder al utilizar libros de texto que pueden tener pasajes prejuiciosos o estereotipados. Sin embargo, también ejercen poder en el aula como parte de su trabajo pedagógico.

En suma, existen diversas formas de ejercicio de poder que se configuran en el aula, en el que el libro de texto cumple un papel fundamental no sólo en la reproducción cultural y educativa, sino también en la legitimación del poder y la reproducción de las ideologías. Asimismo, puede obstaculizar el desarrollo de las capacidades críticas o facilitar el acceso a ciertos sistemas de conocimiento en el que se incluye a determinados grupos sociales y se excluye a otros (Popkewitz, 2000).

Generalmente, los grupos dominantes son los que tienen acceso a las diferentes formas de dominación. La educación es uno de los medios más poderosos a través del cual se puede controlar el discurso público, y mediante éste, la mente y la acción de los futuros ciudadanos: los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Apple, M. W. (1992), "The Text and Cultural Politics", en *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 7, pp. 4-19.
- Arrunátegui, C. (2010), "El racismo en la prensa escrita peruana", en *Discurso y Sociedad*, vol. 4, núm. 3, pp. 428-470.
- Atienza, E. (2007), "Discurso e ideología en los libros de texto en ciencias sociales", en *Discurso y Sociedad*, vol. 1, núm. 4, pp. 543-574.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control, vol. I. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (1977), "Sur le pouvoir symbolique", en *Annales*, núm. 3, pp. 405-411.
- (1986), "Habitus, code, codification", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, núm. 64, pp. 40-44.
- y J.-C. Passeron (1970), *La reproduction*, París, Minuit.
- Boutte, G. S. (2002), "The Critical Literacy Process: Guidelines for Examining Books", en *Childhood Education*, vol. 78, núm. 3, pp. 147-152.
- Castro-Gómez, S. (2007), "Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes", en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre/Universidad Central/Pontificia Universidad Javeriana, pp. 79-92.
- Cook-Gumperz, J. (ed.) (2006), *The Social Construction of Literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Defensoría del Pueblo-Perú (2013), *Avances y desafíos en la implementación de la política de educación intercultural bilingüe 2012-2013. Informe N° 163*, Lima, Defensoría del Pueblo.
- De Sousa Santos, B. (2003), *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia/ILSA.
- (2010), *Descolonizar el saber; reinventar el poder*, Montevideo, Trilce.

- De Vitoria, F. (2007[1539]), *Sobre el poder civil, sobre los indios, sobre el derecho de la guerra*, Madrid, Tecnos (del original: *De indis posterior seu de iure belli*, 1539).
- Dijk, T. van (2003), *Ideología y discurso*, Barcelona, Ariel.
- (2008), “Semántica del discurso e ideología”, en *Discurso y Sociedad*, vol. 2, pp. 201-261.
- (2009), *Discurso y poder*, Barcelona, Gedisa.
- (2010), “Discurso, conocimiento, poder y política. Hacia un análisis crítico epistémico del discurso”, en *Revista de Investigación Lingüística*, núm. 13, pp. 167-215.
- Espinar, O. (2010 [2007]), *El origen de las razas* (adaptación), en *Aromas*, Lima, San Marcos, pp. 21-26.
- Fairclough, N. (1989), *Language and Power*, Nueva York, Longman.
- Foucault, M. (1985), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- (2002), *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2008), *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets.
- (2009), *La arqueología del saber*, Madrid, Siglo XXI.
- Garrido, C. (2007), “Visiones racistas en los textos escolares de Historia de 7° y 8° básico en Chile (1981-1994)”, en Ministerio de Educación, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, site 2006*, Santiago, Ministerio de Educación, pp. 169-175.
- Ginés de Sepúlveda, J. (1997 [1545?]), *Demócrates segundo, Apología a favor del libro sobre las justas causas de la guerra*, *Obras Completas III*, Salamanca, Ayuntamiento de Pozoblanco.
- Habermas, J. (1993), *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*, México, Rei.
- Harris, M. (1999), *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, Barcelona, Crítica.
- Harris, T. y R. Hodges (eds.) (1995), *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*, Delaware, International Reading Association.
- Heller, C.; B. Cunningham y H. M. Heller (2003), “Selecting Children’s Picture Books with Positive Native American Fathers and Father Figures”, en *Multicultural Review*, vol. 12, núm. 1, pp. 43-48.

- López, L. E. (1984), “Tengo una muñeca vestida de azul”, en *Autoeducación*, núm. 10-11, Lima, pp. 45-50.
- Morgan, W. (1997), *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*, Nueva York, Routledge.
- Olivares, P. (2007), “Concepto de nación e identidad nacional: una *approche* a través de las políticas educativas y de la enseñanza de la Historia de Chile (siglos XIX-XX)”, en Ministerio de Educación, *Primer Seminario Internacional de Textos Escolares, site 2006*, Santiago, Ministerio de Educación, pp. 161-165.
- Picas, J. (2011), “Postcolonialismo, conocimiento y poder. Contribuciones epistemológicas”, en *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 5, núm. 2, pp. 17-33.
- Popkewitz, Th. (1997), “La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas notas comparativas”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 29, pp. 89-109.
- _____ (2000), “The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation”, en *Educational Researcher*, vol. 29, núm. 1, pp. 17-29.
- Soler, S. (2009), “La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación”, en *Sociedad y Discurso*, núm. 15, pp. 107-124.
- Vigil, N. (2010), “Racismo en el discurso sobre los asháninkas de Satipo”, en *Discurso y Sociedad*, vol. 4, núm. 3, pp. 538-578.
- Zárate, A. (2011), “Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú”, en *Discurso y Sociedad*, vol. 5, núm. 2, pp. 333-375.

Corpus de análisis

- Editorial Norma (2006), *Comunicación 4*, Lima, Norma.
- Editorial Santillana (2008), *Comunicación 5*, Lima, Santillana.
- _____ (2011a), *Comunicación, hipervínculos 2*, Lima, Santillana.
- _____ (2011b), *Comunicación, hipervínculos 4*, Lima, Santillana.
- _____ (2011c), *Comunicación, hipervínculos 5*, Lima, Santillana.
- Ministerio de Educación/Santillana (2008), *Comunicación 4*, Lima, Santillana.

- _____ (2008), *Comunicación 5*, Lima, Santillana.
- _____ (2012), *Comunicación 1*, Lima, Santillana.
- _____ (2012a), *Comunicación 2*, Lima, Santillana
- _____ (2012b), *Comunicación 4*, Lima, Santillana.
- _____ (2012c), *Comunicación 5*, Lima, Santillana.
- Ministerio de Educación/Bruño (2012), *Comunicación 3*, Lima, Bruño.

BCAS

DE LA INNOVACIÓN A LA LEGITIMACIÓN.

PROVISIONAL

PRÁCTICAS PROFESIONALES EN EL CURRÍCULO UNIVERSITARIO

*Elisa Lugo**

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las instituciones de educación superior han enfrentado importantes demandas sociales que las llevan a replantear sus modelos de formación y a diseñar procesos de reforma e innovaciones educativas.¹ Los diseños curriculares de las instituciones educativas se vuelven cada vez más versátiles e incorporan nuevos componentes que les permiten atender las tendencias de cambio social y laboral, y de esa forma buscan lograr una formación profesional de calidad, integral, polivalente y humanística. Las innovaciones curriculares tendieron a la modificación de estructuras curriculares y hacia nuevas concepciones de aprendizaje, las modalidades y la práctica docente. Entre los rasgos de innovación destacaban: la flexibilidad curricular, la formación por competencias, estar centrado en el estudiante y el aprendizaje, temas valorales y/o transversales, integración a contextos reales y énfasis en la práctica en contexto. Las innovaciones se presentaron también en otros contextos y regiones del mundo, convirtiéndose en “una perspectiva relativamente global que acompaña a las reformas curriculares de los últimos 20 años” (Díaz-Barriga, 2010).

En este texto se exponen los resultados del análisis realizado sobre las concepciones acerca de las prácticas profesionales en algunos modelos de formación universitaria en el país. Interesó conocer los argumentos que justifican la integración de dichas prácticas profesionales como alternativa de innovación curricular, así como los mecanismos que se empleaban para su legitimización. Se reflexiona sobre cómo este tipo de propuestas innovadoras

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

¹ En nuestro país, parte de estas reformas educativas surgieron a finales de la década de los noventa, presentando nuevos roles entre educación y Estado, con énfasis en el aseguramiento de la calidad, fortaleciendo la internacionalización y la flexibilización de las estructuras académicas y administrativas (Díaz-Barriga y Lugo, 2003; Díaz-Barriga, 2005; Lugo, 2007; Barrón, 2013).

conducen necesariamente a una discusión sobre la pertinencia de las instituciones educativas, los modelos de formación, el currículo, los saberes escolares y su vinculación con la realidad educativa y social. Se examinan las formas en que se ordenan y estructuran los discursos sobre las prácticas profesionales, cómo son influidos por fuerzas de poder que repercuten para su aceptación como *innovación* y para su *legitimación* tanto en los modelos de formación como en los diseños curriculares. El acercamiento metodológico fue cualitativo, se intentó analizar el discurso sobre el papel de las prácticas profesionales, para ello, nos apoyamos en la perspectiva de Popkewitz sobre epistemología social y la alquimia de las asignaturas escolares.

ALGUNAS DISTINCIONES SOBRE PRÁCTICA Y PRÁCTICA PROFESIONAL

Según Sayago y Chacón (2006), las prácticas profesionales, constituyen un importante referente de la formación universitaria, no obstante, han sido poco abordadas en el debate teórico educativo. Las autoras establecen la distinción entre *práctica* y *práctica profesional* y su aplicación en el contexto universitario.² En el ámbito educativo, la *práctica* refiere a situaciones didácticas a través de simulaciones que permiten acercarse a las prácticas profesionales reales, su aplicación se ajusta al aula universitaria o a otros espacios educativos formales, como laboratorios y talleres. Se encuentra vinculada a factores de tipo instrumental y a conocimientos específicos sobre una clase escolar. Entre los elementos constitutivos de la práctica, Nieto (2002) menciona los siguientes: contextual, socialización, actividad, organización, duración, novedad, formación y tutela, entre otros.

Las *prácticas profesionales*, según Sayago y Chacón, se establecen como

² Las autoras se centran en la formación docente, por lo que el término “práctica” se aplica principalmente a la enseñanza y a la actividad que realiza el estudiante en cuanto a su aprendizaje, por lo que el término es insuficiente para abarcar lo que son las prácticas profesionales.

[...] una entidad coherente e interdependiente dentro del currículum [que], permite comunicar al sujeto practicante con acciones institucionalizadas dentro y fuera del ámbito universitario, producidas en variedad de escenarios en los cuales observa, interviene, reflexiona, reconstruye y valora realidades en su complejidad (SAYAGO y Chacón, 2006:57).

En ese mismo tenor, Nieto (2002), citando el trabajo de Pelpel, considera que la práctica profesional como formación constituye una mezcla dosificada de:

Heteroformación: el “practicante” recibe consejos y se beneficia de la experiencia de otros.

Ecoformación: se familiariza con un nuevo medio que comporta una dimensión profesional, social y relacional.

Autoformación: aprende por medio del ejercicio y adquiere capacidades a partir de la actividad que él mismo desarrolla (Nieto, 2002:34-35).

Para Nieto, las prácticas profesionales³ pueden clasificarse en modelos: *modelo técnico*, *modelo racionalista*, *modelo humanista*, *modelo ideológico*, *modelo práctico* y *un modelo técnico-crítico*. Además ubica algunas problemáticas asociadas a las prácticas profesionales:

- Zona intermediaria entre el mundo interno (ideas, teorías, representaciones, etc.) y el mundo externo (las exigencias del trabajo).
- Momento de confrontación con la realidad laboral sin tener que asumir la responsabilidad absoluta.
- Defensa contra la angustia de la frustración generada por el hecho de deber abandonar sus certitudes para exponerse a los riesgos de la realidad del mundo exterior (Nieto, 2002:35).

De esta revisión se desprende que las prácticas profesionales se afianzan en un proceso formativo y en el currículum, contribuyen-

³ El autor alude en su trabajo específicamente a las prácticas profesionales en la formación de profesores.

do a fortalecer la configuración de una determinada identidad profesional; se pueden concretar o convertir en temáticas y problemáticas que deben ser probadas y/o experimentadas y, promueven un supuesto de desempeño ideal que se afirma en la conciencia ética y social del futuro profesional.

ENFOQUES PARA ABORDAR LA PRÁCTICA Y LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

Diversos autores han aportado elementos conceptuales para la delimitación y comprensión de la función y los alcances de la práctica y de las prácticas profesionales en las propuestas curriculares, así como en los procesos de formación universitaria. Entre ellos se encuentran las aportaciones de Carr (2002:28), cuya reflexión sobre la práctica y su papel en la formación y el currículo recupera sus orígenes en los planteamientos de Aristóteles, distinguiendo entre razonamiento técnico, práctico y científico. Schwab,⁴ por su parte, en su obra denominada *La práctica*, realiza una diferenciación sobre la *forma práctica* de razonamiento necesaria para resolver problemas curriculares, de lo que es la *forma técnica* para aplicar el *saber teórico*. Schwab (2005) defiende la importancia de fortalecer la deliberación práctica y señala que las instituciones educativas tendrían que hacer juicios más allá del ámbito de la teoría. Además, el currículo podría aportar a la calidad de la educación si, además de basarse en objetivos teóricos, se orientara hacia otras modalidades de acción: práctica, casi práctica y ecléctica.

Desde el pragmatismo de Dewey (1989) se destaca que la educación tendría que permitir, a través de la experiencia, el descubrimiento del mundo y permitir la autonomía de la persona. La escuela debería propiciar que el alumno fuera el centro de la acción educativa, y el aprender haciendo y el valor del conocimiento deberían relacionarse con la solución de situaciones problema.

Según Schön (1992), la preparación profesional se relaciona con el conocer del quehacer práctico, con énfasis en el aprendizaje en la acción y en una formación tutorial. Señala que el papel de la

⁴ Según lo refiere Wilfred Carr (2002:30-31).

universidad debería pasar de una postura determinista y reproductora a una función que contribuye al conocimiento y la comprensión de la problemática social.

Frida Díaz-Barriga (2006) plantea la *enseñanza situada* como una alternativa para apoyar la reorientación de los modelos educativos centrados en las necesidades de la persona que aprende; la autora recupera las diversas formas de aprender: aprendizaje situado, comunidades de práctica, participación periférica y aprendizaje cognitivo, entre otros. Díaz-Barriga refiere “que el conocimiento situado es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza” (2006:19). Para la autora, la *situación de aprendizaje está situada o contextualizada*, el aprendizaje comprende un proceso multidimensional de apropiación cultural y se asume que aprender y hacer son acciones inseparables.

Por su parte, Zabalza (2003:29) enfatiza que las instituciones formativas deben contar con un currículo formativo como expresión de los derechos de los sujetos, como un proyecto público que pueda ser concretado en una serie de ámbitos de experiencias y conocimientos, que se expresan en materias, oportunidades de aprendizaje, experiencias prácticas y el logro de determinadas competencias. Entre los contenidos del currículo se integra el *practicum*, el cual propicia una formación multidimensional y personal, que trasciende los aprendizajes disciplinares. Así, la práctica profesional se integra en la carrera⁵ y debería favorecer el aprendizaje, la formación profesional y las mejoras como personas y profesionales.

Este grupo de autores aporta elementos asociados a la formación práctica y a la práctica profesional desde diversos referentes que provienen de los ámbitos filosófico, psicológico, pedagógico y social. Destaca una tendencia hacia el fortalecimiento de *modos*

⁵ Zabalza (1990) refiere que el periodo de prácticas es una pieza importante en la formación, ya que permite un proceso de aproximación a situaciones reales de enseñanza y aprendizaje que favorecen puntos de referencia y contraste para aplicar y revisar conocimientos teóricos brindados desde las diversas disciplinas que participan en un plan de estudios. El *practicum* también se construye en estrecha interrelación con los contextos educativos, con las problemáticas, aciertos y desaciertos y todas las posibles condicionantes que depara el futuro ejercicio profesional.

de integración en la formación, para potenciar la autonomía del sujeto, el aprendizaje autónomo y su vinculación con una determinada realidad laboral. Dado el contexto teórico anterior, a continuación abordaremos una aproximación desde una postura epistemológica.

ENFOQUE EPISTÉMICO SOCIAL

Thomas Popkewitz (1994) aborda el *estudio de las reformas, el cambio educativo y el currículo*, a partir de lo que el mismo autor denomina *epistemología social*. Popkewitz (2000a:44) utiliza esta expresión para situar su trabajo en el campo más amplio del saber, enfatizando la relación entre el saber, las instituciones y el poder. Emplea la epistemología como un “concepto histórico, social y pragmático”, con el que trata de explorar la interrelación entre la mente y la condición material e intenta plantear “una teoría del conocimiento en cuanto teoría histórica de la sociedad y de la individualidad”.

El autor refiere que emplea la epistemología para

[...] hacer referencia a cómo los sistemas de ideas que hay en la escolarización organizan las percepciones, las formas de responder al mundo y a las concepciones de “sí mismo”. Lo social en la epistemología resalta la incrustación relacional y social del conocimiento, en contraste con la preocupación filosófica estadounidense que ve la epistemología como una búsqueda de conocimientos universales sobre la naturaleza, los orígenes y los límites de conocimiento (Popkewitz, 2003:147).

La epistemología social (adquisición y alteración del saber) se produce cuando las continuidades y discontinuidades de las relaciones estructurales, se unen con las prácticas y acontecimientos. Para Popkewitz, la epistemología social “es la relación del conocimiento, como campo cultural de prácticas que se interrelacionan con fenómenos sociales en la producción de los principios de acción y práctica” (Popkewitz, 2003:176).

Asimismo, el autor señala que la pedagogía incluye sistemas concretos de razón que tratan de “ordenar quiénes, en qué deberíamos convertirnos y quiénes no están calificados para llegar a ser ese ‘nosotros’. A ese estudio lo he llamado epistemología social de la escolarización” (Popkewitz, 2003:147).

Popkewitz apunta que lo que interesa es

[...] cómo el sistema de ideas construye, configura y coordina la acción de los principios que establecen a través de las relaciones y el ordenamiento. En este sentido, el conocimiento es un campo de prácticas culturales que tiene consecuencias sociales. El ordenamiento, la disciplinación y la regulación a través de las reglas discursivas adquieren así una importancia fundamental, ya que la escolarización incorpora un conocimiento autorizado del mundo y del “sí mismo” del niño (Popkewitz, 2003:155).

Según este experto, las reformas educativas tienden a introducir nuevas maneras de conducir y administrar a las instituciones desde la pedagogía y sus actores (docentes y estudiantes), junto con otras maneras de trazar las relaciones con la sociedad y la producción de conocimientos. Las reformas se consideran como nuevas prácticas de gobierno que no son *homogéneas, lineales, verticales y planas*. Suelen plantearse como estrategia de cambio específica para la conducción de la formación de los sujetos y su individualización a través de distintas prácticas de saber y poder (Popkewitz, 2003).

Popkewitz (1988) indica que la *formación* aparece estructurada y atravesada por códigos y discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. Tales códigos y discursos suelen regir las formas de pensar, sentir y actuar en relación con las prácticas de escolarización, y regulan dos campos de la formación: el *orden instruccional* y el *orden regulativo*. El *primero* opera agrupando los discursos relacionados con el currículum y equivaldría a lo disciplinario; el *segundo orden* opera bajo formas de relación social y formas de control que aplican a lo pedagógico. En el caso de la formación de profesionales ambos campos se mantienen en constante tensión, dando lugar a demarcaciones de la formación desde lo disciplinario y pedagógico.

En lo que refiere específicamente del currículo, Popkewitz (2003: 157) menciona que puede considerarse como “el concepto más amplio de pedagogía” que existe en una institución llamada escolarización, como invento de la modernidad y que implica formas u organización determinadas del conocimiento cuyas funciones consisten en regular y disciplinar a los sujetos dentro de comunidad o sociedad mediante el empleo de ciertas reglas. Esas reglas tenían la función de permitir que el sujeto razonara sobre sí mismo y disciplinar las acciones que iba a emprender, y fueron integrados principios que ordenaban los sistemas simbólicos mediante los que se interpretaba, organizaba y actuaba el mundo.

Popkewitz destaca que “el currículum incorpora particulares sistemas de razón que generan tesis culturales sobre los modos de vida” (2010a:357). Según el autor, fue mediante el currículum, que se hicieron prácticas y útiles las formas científicas de pensamiento (hábitos de la mente) para organizar las interacciones y las relaciones inmediatas e íntimas.

Según argumenta Popkewitz, en el marco de las reformas contemporáneas⁶ emergieron esfuerzos importantes para la formación de profesores que se centraron en “la enseñanza de las asignaturas como un aspecto importante para el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y para una escuela más equitativa” (2010a: 364). Las demandas se encaminan a que los profesores tengan un mayor conocimiento de los contenidos de las asignaturas y conocimiento pedagógico y por lo general dan por sentado el sistema de razones que ordenará el currículo y la transformación cultural del sujeto (ser, lo que debe ser y lo que lo debe diferenciar).

Así, para examinar las asignaturas como componente central del currículo, el sistema de razones que ordena el currículum y sus ordenanzas de conversión como tesis culturales, Popkewitz se apoya en un elemento conceptual que denomina *alquimia de las asignaturas escolares*.

Los cambios en los principios de organización de las asignaturas escolares pueden ser considerados como análogos a la alquimia del siglo XVI y los alquimistas de siglo XVII y los médicos ocultos que

⁶ Popkewitz (2010a:364) refiere a las reformas desarrolladas en Europa y Estados Unidos.

buscaban convertir los metales comunes en oro puro. Como la alquimia, la pedagogía es una práctica que mágicamente transforma las ciencias, la ciencia social y las humanidades en las asignaturas escolares (Popkewitz, 2010a:365).

Específicamente sobre el término “alquimia” destaca que ésta puede ser significativa “para el estudio de la enseñanza como una práctica de gobierno que está en relación directa con el asunto de inclusión/exclusión” (Popkewitz, 2010b:20). Hay cuatro maneras distintas en que la alquimia interviene en las materias escolares:

[...] hace posible que se hable, en la dinámica de la enseñanza, del aprendizaje que hacen los niños de los estudios científicos o sociales implicando acepciones acertadas o equivocadas de conceptos como si éstos fueran entidades epistemológicas estables y fijas [...].

[...] hacen que los acontecimientos reales parezcan elementos de lógica, suelta todas las amarras sociales del saber [...].

[...] construye las reglas de ordenamiento, de relaciones y de identidad a partir de las cuales tanto los docentes como los niños tienen que actuar y participar [...].

[...] da un giro particular al estudio de la administración social del niño. Esto ocurre cuando el conocimiento de una materia académica se percibe como un grupo de “entidades” estables que permiten a la enseñanza [...] (Popkewitz, 2010b:20-21).

En lo que atañe a la alquimia y su papel en el plan de estudios, Popkewitz menciona lo siguiente:

Podemos pensar en el plan de estudio como en la manera de llevar a cabo una alquimia del saber disciplinario. Del mismo modo que los alquimistas medievales buscaban cómo cambiar el plomo en oro, la teoría moderna del currículum produce un cambio mágico transformando tradiciones específicamente intelectuales, como la de los historiadores o de los físicos, en prácticas docentes (Popkewitz, 2000b:9).

La alquimia supone producir una mezcla de prácticas reguladoras y docentes que tienen lugar en niveles. El *primero* representa al currículum fragmentado y la mente/cuerpo como lugar de normalización; todo lo que hacen los estudiantes es dosificado en

fragmentos, los cuales tienen una secuencia lineal y natural, centrados en la subjetividad del sujeto y tienen como sustento un conocimiento estable y jerárquico. Popkewitz (1998:123) concibe al currículo por fragmentos como “un sistema de acción y como sistema de razonamiento”. Un *segundo nivel* tiene que ver con la transmisión del currículo mediante el empleo del libro de texto. Es a través del texto que se logra la normalización del sujeto, ya que organizan una materialidad a través de reglas y pautas que les diferencian. El libro de texto se convierte en real, establece ritmos y criterios para el aprendizaje y cómo se llegará a la verdad. El *tercer nivel* se relaciona con el examen, como censura de significado y objetivación del sujeto. Con el examen se establecen conocimientos que se han de adquirir y dominar (y evaluar), y las estrategias de evaluación que se emplean y que son efectos del “poder”. Establece las capacidades que deben tener los estudiantes y los contenidos que debe seguir el docente. Implica un efecto disciplinante y actúa también como regulador de inclusión y exclusión. Exponiendo como ejemplo el caso de la física, enuncia que el término “alquimia” se relaciona con la transición de saberes de espacios disciplinares a espacios escolares.

[...] consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (las ciencias o la física) al espacio social de la escuela, esto es, el proceso que va desde la producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículum escolar al que identificamos como física (Popkewitz, 1994:19).

En el análisis realizado a las reglas y normas particulares para la enseñanza de algunas asignaturas,⁷ Popkewitz encuentra que éstas tenían más relación con *ordenanzas de conversión pedagógica* que con las pedagogías relacionadas con las prácticas disciplinarias del aprendizaje. En otro de sus trabajos el autor argumenta cómo

⁷ Refiere a asignaturas de matemáticas, física, música, ciencias sociales y estudios literarios. Menciona que “para entender la alquimia del currículum podemos ver las ciencias, las ciencias sociales, las matemáticas o los estudios literarios como sistemas de conocimiento producidos dentro de conjuntos complejos y pragmáticos de relaciones sociales” (Popkewitz, 2000:20).

los saberes de las asignaturas no siempre se vinculan con el contexto en el que se encuentra inmerso el sujeto.

[...] las disciplinas escolares son “materias imaginarias” y “prácticas imaginarias” (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones sobre la infancia, y a las convenciones y rutinas de la enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículum escolar (Popkewitz, 1994:19).

Particularmente en relación con las prácticas y su integración en la formación, Popkewitz⁸ menciona el trabajo de Zeichner sobre una tipología que distingue tres enfoques de los programas de prácticas y permiten situar el conjunto de experiencias pedagógicas y didácticas resultantes de las maneras de organizar y planificar las prácticas: el *enfoque conductista y de aprendizaje*, caracterizado porque domina un currículum predeterminado y se centra en las habilidades docentes; el *enfoque personalista*, que da mayor importancia a la efectividad individual y enfatiza la reflexión personal del profesor y el *enfoque con orientación a la investigación*, que tiene como centro la atención en la toma de decisiones y enfatiza la reflexión socialmente consciente.

Desde estos planteamientos de Popkewitz intentamos emplear, a manera de herramientas de análisis, los términos asociados al papel de las instituciones y el poder y a la alquimia de las signaturas escolares. Desde ese marco, la pretensión fue aproximarnos a los discursos emitidos en documentos oficiales de instituciones educativas y examinar el peso y lugar que se otorga a las prácticas profesionales en la formación universitaria y en el currículum.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA Y VÍA DE ANÁLISIS

⁸ Citado por Sayago y Chacón (2006).

El método que empleamos fue de carácter cualitativo, partiendo de lo referido por Quivy y Compenhoudt (2008), sobre que el análisis de información compleja y detallada tiene como unidad base la presencia o ausencia de una característica, además de que se recabaron datos mediante el lenguaje escrito, que fueron detallados y analizados. Se pretendió realizar un entretelado desde una perspectiva analítica recuperando el planteamiento de Popkewitz, para recuperar elementos de las prácticas discursivas en el campo de la educación a manera de categorías que aludían a: *instituciones y poder; formación universitaria; alquimia en el currículo y prácticas profesionales*. Se buscó establecer conexiones entre tales categorías e identificar elementos discursivos que estuvieran asociados a las prácticas profesionales. Los discursos se trabajaron en dos niveles: el primero consistió en la revisión de documentos de política nacional y el segundo nivel consistió en analizar los modelos educativos, lineamientos metodológicos de diseño curricular y reglamentos de prácticas profesionales de algunas universidades públicas estatales.

Formación práctica profesional en la política nacional

En el contexto mexicano, desde el marco de las directrices de política educativa se ha aludido a la importancia de que los estudiantes cuenten con conocimientos y habilidades que les permitan desempeñarse como profesionales e integrarse rápidamente a la vida productiva. Así, en el Plan Sectorial de Educación 2007-2012⁹ se menciona la conveniencia de promover que los estudiantes de educación superior “desarrollen capacidades y competencias que contribuyan a facilitar su desempeño en los diferentes ámbitos de su vida” (SEP, 2007:45).

En ese mismo documento se alude a la necesidad de fomentar el desarrollo de competencias genéricas y el desarrollo de “capacidades para la vida, actitudes favorables para aprender a aprender y habilidades para desempeñarse de manera productiva y competitiva en el mercado laboral” (SEP, 2007:45). Además, en el documento referido se indica que las instituciones educativas deben

⁹ En su apartado de educación superior 4.9 (SEP; 2007:45).

contribuir a fortalecer los mecanismos de vinculación del estudiante con el entorno social y productivo, apoyar aquellos programas que combinen periodos de estudio, de trabajo, estancias y prácticas profesionales en otras instituciones y en empresas.

En el Plan Sectorial de Educación 2013-2018, que corresponde al gobierno vigente, se resalta que en la educación media superior y superior cada estudiante debe “lograr un sólido dominio de las disciplinas y valores que deben caracterizar a las distintas profesiones” (DOF, 2013:17). Asimismo, se hace hincapié en que

La preparación de los jóvenes para una inserción y desempeño laboral exitoso es una exigencia adicional. La pertinencia de los estudios implica preparar a hombres y mujeres para desempeñarse en empleos más productivos y mejor remunerados, o bien como emprendedores, en contextos social, laboral y tecnológicamente cambiantes (DOF, 2013:17).

En ambos documentos,¹⁰ desde una postura del gobierno federal, se rige y condiciona a las instituciones educativas para producir un cierto estereotipo de la formación profesional que conviene a ciertos sectores. Si bien existen diferencias, ambas posturas coinciden en plantear directrices que tiendan a promover el logro de diversas capacidades y competencias que permitan desempeños en las diversas esferas de la vida y más allá del espacio laboral a largo de su vida, con énfasis en desempeños emprendedores en el campo del trabajo y una clara orientación hacia el establecimiento de vínculos con los sectores laborales específicos. Además, se da por sentado la encomienda a las instituciones educativas para afianzar mecanismos que aseguren la concreción de espacios de formación con tales particularidades. Desde nuestro particular punto de vista, ello implica expresar otras propuestas que resignifiquen relaciones entre instituciones educativas y sectores laborales y la sociedad en general; entre actores educativos y actores sociales, espacio educativo y espacio laboral. Esto, desde nuestro particular punto de

¹⁰ Se recuperan algunos de los apartados relacionados con el tema de estudio sólo a manera de ejemplo, sin embargo, llamó la atención que los apartados sobre formación universitaria fueran tan escuetos y resultan ambiguos en cuanto a la delimitación y pueden prestarse a interpretaciones erróneas.

vista, encauza hacia otras estructuras en lo académico, lo curricular y la gestión, además de repercutir o afianzar las formas en que tradicionalmente la formación, y específicamente la formación práctica profesionalizante se ha gestado en determinadas disciplinas.

Si bien en el contexto nacional ciertas profesiones han sido pioneras en aplicar y formalizar desde el currículo las prácticas formativas y prácticas profesionales, ello ha prevalecido por tradición en los campos profesionales¹¹ y por los beneficios de contar en ciertos centros laborales con estudiantes practicantes, en calidad de asistentes o pasantes. Con ello, en ocasiones, las instituciones de gobierno, de diversos sectores laborales y las mismas instituciones educativas, a través de los espacios formalizados para el desarrollo de prácticas profesionales, actúan más con fines encubiertos que les favorecen¹² que con fines formativos.

Prácticas profesionales y diseño curricular en las universidades

Durante las dos últimas décadas, en el marco de políticas de reforma educativa en las instituciones educativas de nivel superior emergieron nuevas propuestas que pretendían renovar sus modelos de formación, sus procesos educativos y el currículo. Así, emergieron modelos educativos y curriculares en prácticamente todas las universidades públicas.¹³ Las innovaciones curriculares aparentemente tendieron a ser cada vez más estructuradas y con mayores elementos que les caracterizarían y repercutirían en la modificación de las estructuras organizativas, curriculares y otras

¹¹ Ejemplo de ello se presenta en las profesiones con mayor tradición, como medicina, enfermería, derecho, ingeniería y las carreras del campo educativo, entre otras.

¹² En ocasiones estos estudiantes-practicantes, tienden a desempeñar funciones de responsabilidad de un trabajador formal, donde las prácticas profesionales se emplean como espacios apoyados por supuestas becas que disimulan el subempleo y donde suelen ser explotados como mano de obra barata, bajo el supuesto de que el sujeto debe transitar de "aprendiz a maestro".

¹³ Incluso, tales documentos se volverían parte fundamental de la jerga educativa y se integrarían como indicadores de calidad a cubrir por las instituciones ante organismos evaluadores.

maneras de considerar la relación con el entorno.¹⁴ Las nuevas propuestas curriculares presentaban como rasgos distintivos de la innovación los siguientes: currículo flexible, formación basada en competencias profesionales, centrado en el aprendizaje, integración de temas transversales, incorporación de tecnologías de información y comunicación, situado en contextos reales y con acentuación en la práctica o en servicio. Como parte de las propuestas de modelos educativos y curriculares, surgieron como *mecanismos de regulación y ordenamiento* de las actividades académicas y curriculares, documentos de lineamientos normativos tales como metodologías de diseño curricular, reglamentos de planes y programas, reglamentos de prácticas profesionales y de servicio social. Todos ellos con una función de implementar, regular y de homogeneizar las innovaciones.

En este apartado intentamos revisar la manera en que se conciben, y se sugiere en los discursos de algunas universidades públicas del país¹⁵ la integración de las prácticas profesionales en el currículo.¹⁶

En cuanto a la *noción de prácticas profesionales* (PP), los discursos muestran algunas coincidencias, como el ser concebido como un espacio formativo en el que se realizan actividades que están

¹⁴ En este sentido, Díaz Barriga menciona cómo se da una compulsión al cambio, “como rasgo que caracteriza el decurso de la innovación”. “[...] el decurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso que discursivamente se está innovando” Díaz-Barriga (2006,10).

¹⁵ Particularmente exploramos ocho universidades públicas que habían llevado a cabo reformas en sus modelos educativos en los últimos cinco años y que fueron pioneras en plantear innovaciones y cambios en el currículum y en sus modelos de formación en el país. Los documentos analizados fueron: guías y/o manuales metodológicos para el diseño y desarrollo curricular (que apoyan a directivos y docentes para realizar estas actividades) y los reglamentos de prácticas profesionales. El análisis partió de revisar los siguientes aspectos: noción de PP; objetivos de formación; peso otorgado a las PP en la estructura curricular (lugar, horas, créditos, modalidad); presupuestos de aprendizaje y de vinculación con el contexto: figuras de acompañamiento; condiciones académico-administrativas; normativas específicas. Para fines del presente apartado, sólo se abordarán algunos de los discursos identificados en los primeros aspectos.

¹⁶ Desde la década de los años noventa, la formación práctica profesional fue ubicada como uno de los rasgos de la innovación curricular.

estrechamente ligadas al ejercicio profesional y laboral. También señalan que se desarrollan diversas actividades, tareas, quehaceres y aplicación de conocimientos por parte de los practicantes y que se encuentran asociados a una profesión específica. A manera de ejemplo, una universidad menciona que las PP, “Es el conjunto de actividades y quehaceres propios de la formación profesional para la aplicación del conocimiento y la vinculación en el entorno social y productivo” (UABC, 2010:44). Otro ejemplo es una institución que manifiesta que las PP hacen referencia “a las actividades que realiza el alumno fuera del aula, en el campo de trabajo propio de la profesión, que propician el desarrollo o adquisición de competencias profesionales” (UJAT, 2011:14).

Una de las instituciones de estudio destaca que las PP son

[...] el conjunto de actividades y tareas propias a la formación profesional obligatorias, continuas y temporales que desarrollan los alumnos como requisito previo a la obtención del título o grado universitario, en los sectores productivos, social y de servicios afines a su carrera, en beneficio de la aplicación del conocimiento y la vinculación con su entorno laboral y social. (BUAP, 2010:8).

En ambos casos, el discurso se encauza hacia un determinado tipo de “ser” de los sujetos y hacia lo que “debieran ser”, destacando una impronta profesionalizante que caracteriza desde hace tiempo a esta parte del currículum, estandarizándolo en todos los modelos de formación universitaria de tipo profesional. Estos discursos, en el marco de los modelos educativos, introducen *formatos y reglas particulares* que conducen a asumir un cierto tipo de pensamiento y acción propios de un cierto campo profesional, *legitimando* así determinados saberes y prácticas.

En los documentos de las universidades, en relación con lo que se pretende lograr como *objetivos* con la integración de las PP en los modelos de formación y el currículum, se reconocen los siguientes tipos de objetivos:

- a) Los que aluden a fortalecer la formación del estudiante desde: una formación complementaria a la básica universitaria, con énfasis en la adquisición de competencias, conocimien-

tos, habilidades, actitudes y valores relacionados con el campo profesional; una formación integral, flexible, reflexiva y crítica; una formación basada en principios morales, éticos y de responsabilidad social; una formación práctica y adaptada al trabajo, fortalecida con la relación entre el servicio social, PP e inserción de estudiantes en proyectos de impacto social.

- b) Los que destacan el fortalecimiento de la vinculación entre teoría, práctica, aplicación de conocimiento e investigación disciplinaria.
- c) Los que apuntan al fortalecimiento y consolidación de la vinculación entre la institución universitaria, sectores laborales y organizaciones civiles que contribuyen a la solución de problemáticas sociales y la integración de bolsas de trabajo (búsqueda de un beneficio mutuo).
- d) Los que refieren que través de la interacción universidad-practicante-sociedad pretenden contar con fuentes de información para retroalimentar la mejora de los procesos formativos y los planes y programas de estudio.
- e) Los que pretenden dar cumplimiento a un requisito académico-administrativo para lograr obtener un título o reconocimiento en un campo profesional.

Como se puede apreciar, pareciera que las PP se convierten en una *estrategia pedagógica innovadora* que, a la vez que mantiene ciertas tradiciones de los saberes disciplinares, también transforma y modifica las prácticas de la formación, incorporando otras maneras de “ser” y “deber ser” como universitario y profesional competente en un sistema-mundo contemporáneo que cambia constantemente. Según este discurso, se enfatizan determinadas cualidades que requiere de profesionales adaptables, flexibles, con diversidad de capacidades y competencias que les permitan posicionarse como profesionales con cierto estereotipo para no ser excluidos de los posibles escenarios de trabajo.

También las PP, como innovación curricular, plantean la transformación de las prácticas docentes y las formas de interacción de la universidad con el contexto, originan otras experiencias de trabajo y nuevos roles para los actores educativos. Las PP se con-

figuran como una estrategia innovadora que favorece un espacio intermedio entre los espacios sociales y los espacios escolares, propiciando la combinación y aplicación de diferentes tipos de saberes. Tal vez por eso algunas instituciones identificaron su potencial como espacio de formación (teórico-práctica) que permite obtener información para resignificar los saberes tradicionalmente estables y llegar a integrar el currículum fragmentado al que refiere Popkewitz (1998).

En cuanto al *lugar otorgado en la estructura curricular* a las PP, conviene señalar que por tradición aparecen en los diseños curriculares al final de la formación (entre el sexto y el octavo semestre de la carrera). Se establecen como asignaturas obligatorias en un escenario laboral, forman parte del grupo de materias que corresponden al área terminal de carrera. Se pueden cursar después que los estudiantes cubren 70% de los cursos o créditos. Si bien en los discursos las PP se asumían como una *estrategia de aprendizaje*, las propuestas continúan siendo fragmentadas y se siguen regulando los saberes, los procedimientos y los procesos. Esta estructura predominó en cuatro de los casos revisados.

En el resto de los casos de estudio¹⁷ hubo propuestas innovadoras que, en nuestra opinión, pretenden integrar saberes y experiencias prácticas, es decir, *buscan unir mediante la acción los saberes*. Uno de los casos menciona el servicio social y las PP como actividades curriculares que forman parte del área de *formación transversal* del modelo universitario, y pueden ser obligatorias o extracurriculares.¹⁸ “Tanto el servicio social como la práctica profesional deberán responder a la formación integral del estudiante y ser acordes a la filosofía universitaria” (UJAT, 2011:14).

En otro caso, se estableció la *práctica profesional crítica* (a manera de eje de formación práctica), que integra como materias

¹⁷ Tres de estos casos integran el servicio social en el currículum como parte de la formación práctica obligatoria.

¹⁸ La PP “es de carácter obligatorio, con o sin créditos, ésta se realizará en un periodo de cuatro meses con 320 horas y su valor será de ocho créditos o en un periodo de seis meses con 480 horas y su valor será de diez créditos, según lo establezca el Plan de Estudios” (UJAT, 2011:14).

los programas de PP, el servicio social y proyectos de impacto social.¹⁹ Aquí un breve fragmento de lo que refiere el documento:

Práctica Profesional Crítica. Esta primer sub-área está integrada por dos asignaturas: la Práctica Profesional y el Servicio Social, así como por Proyectos de Impacto Social, que pueden ser cursadas en otras DES o IES en el ámbito nacional e internacional [...] (BUAP, 2006:47).

Finalmente, el último caso innovador al que nos referiremos considera tres tipos²⁰ de prácticas distribuidas en tres momentos clave de la trayectoria del estudiante: *práctica formativa* (etapa básica), *práctica profesional* (etapa disciplinar), *práctica autónoma* (etapa de énfasis). Los tres tipos de prácticas comprenden una duración de seis horas semanales al semestre con valor de diez créditos. Implican una relación estrecha entre practicantes, profesor-supervisor, responsables del escenario práctico y el programa de actividades de intervención por desarrollar.

Como podemos cotejar en los casos ya comentados, pareciera que en esos modelos educativos la alquimia de las asignaturas escolares actúa como herramienta para introducir otra forma de concebir las PP, emergiendo resignificaciones sobre el sentido formativo (como innovación curricular) que trasciende los espacios

¹⁹ El proyecto de impacto social tiene por objetivo contribuir a que los estudiantes adquieran conocimientos, habilidades y actitudes propias del proceso de investigación, la inclusión en la solución de problemas que afectan a la región y al país. Pueden ser el resultado de un proyecto final de materia, de vinculación o específico de investigación. Los proyectos pueden ser de: intervención social, emprendedor o creación y de pregrado de investigación. A los programas de PP se les asigna de cinco a diez créditos (BUAP, 2010).

²⁰ El caso de ejemplo aplica a las carreras del campo de la educación, donde la *práctica formativa* tiene como finalidad la familiarización e identificación de los elementos del contexto escolar y pretende desarrollar el pensamiento crítico, analítico y reflexivo. La *práctica profesional* busca el desarrollo docente y de competencias en la elaboración de programas y proyectos académicos-administrativos y busca desarrollar el pensamiento analítico reflexivo, crítico y propositivo. La *práctica autónoma* tiene por finalidad lograr el desarrollo docente y autonomía como profesional, un desarrollo de pensamiento analítico, reflexivo, autocrítico y propositivo (UAEM, 2012).

educativos, flexibiliza la frontera entre saberes pedagógicos para traducirse en saberes profesionales. Si bien la alquimia en el currículo, según refiere Popkewitz, traslada saberes científicos a saberes escolares, en el caso de las PP, como un caso atípico de asignatura, se convierte en espacio de formación que trasciende el espacio escolar hacia un espacio laboral y social, por lo que funge como herramienta que traslada saberes científicos a saberes escolares, y éstos a su vez son trasladados a saberes especializados o específicos de una profesión.

En este espacio-tiempo destinado a las PP en el currículo se establecen saberes, propósitos, contenidos y criterios que deben lograr por los practicantes, establecido con fines de que la inserción del practicante en ese otro espacio, “el laboral”, concrete la transferencia de otras lógicas de razonamiento que corresponden a ese campo especializado.

A MANERA DE CIERRE

La aproximación al análisis de las PP con el apoyo de herramientas analíticas provenientes de la epistemología social condujo a la comprensión de otras lógicas de organización, análisis e interpretación crítica de la información. Conforme a lo abordado hasta aquí, nos atrevemos a plantear algunas posibles aristas sobre las PP que tal vez nos permitan continuar la reflexión:

- a) *Como innovación curricular en sí mismas.* Sin duda, las PP conducen a una revaloración del significado de la formación práctica en el proceso de formación de profesionales y a la necesidad de una fuerte interconexión con espacios formativos y profesionales. De estar consideradas únicamente al final de las trayectorias académicas en un momento histórico determinado, pasaron a estar integradas a lo largo de la formación, con repercusión en procesos de evaluación y demandas del contexto ocupacional y social. Incluso repercuten en las condiciones de apoyo para la implementación en la institución de requerimientos de recursos humanos debidamente preparados.

- b) *Como espacio pedagógico de integración de saberes.* Los saberes curriculares representan aperturas para consolidar niveles de aplicabilidad en las experiencias prácticas, retroalimentando la pertinencia y vigencia de los saberes en las asignaturas, donde logran influir en los grupos y fuerzas de poder que forman parte de la institución y las instancias externas evaluadoras o los escenarios prácticos específicos.
- c) *Como estrategia de legitimación de saberes profesionales.* Aplican la intercalación de saberes a los espacios culturales. Influyen, en este caso, de los espacios propios de la profesión a los contenidos de los espacios prácticos (las asignaturas) y de los espacios escolares a espacios profesionales. Se logra una oficialización de la innovación, que la legitima y afirma como saber y práctica profesional. Los niveles de influencia sobre los contenidos de las prácticas provienen de fuerzas de poder externas y grupos especializados de la profesión.
- d) *Como proceso de inclusión-exclusión profesional y social.* Refieren las alternativas que tienden a propiciar espacios de inserción e incorporación en círculos de relaciones profesionales y sociales que amplían/cierran las posibilidades de una futura integración o no al campo laboral, y facilitan la oportunidad de formar vínculos con otros sectores, o bien la influencia de los grupos de poder que demarcan también los espacios prácticos y laborales de acuerdo con los tipos de profesiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrón T., C. (2013), *Formación profesional en la educación superior. Proyectos y prácticas curriculares*, México, Ediciones Díaz de Santos, Colección Escenarios de Educación.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (2006), "Manual para el Diseño Curricular de Programas Educativos de Licenciatura, Profesional Asociado y Técnico de la BUAP en el Marco del Modelo Universitario Minerva", Puebla, México, BUAP.
- _____ (2010), "Reglamento de Servicio Social y prácticas profesionales", Puebla, México, BUAP.

- Carr, W. (2002), *Una teoría para la educación*, Madrid, Morata.
- Dewey J. (1989), *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- Diario Oficial de la Federación* (2013), “Programa Sectorial de Educación 2013-2018”, viernes 13 de diciembre de 2013, México, Gobierno de la República.
- Díaz-Barriga, A. F. (2005), “Desarrollo del currículo e innovación. Modelos e investigación en los noventa”, en *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 57-84.
- (2010), “Los profesores ante las innovaciones curriculares”, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 1, núm. 1, México, IISUE-UNAM/Universia, pp. 37-57, disponible en <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>>.
- y E. Lugo (2003), “Desarrollo del currículo”, en Á. Díaz-Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, vol. 5, México, COMIE/SEP/CESU, pp. 63-123.
- Díaz-Barriga, C. A. (2006), “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o disfraz de cambio?”, en *Perfiles educativos*, tercera época, año/vol. XXVI, pp. 7-36.
- Instituto Politécnico Nacional (2004), *Manual para el rediseño de planes y programas en el marco del nuevo Modelo Educativo y Académico*, México.
- Lugo, E. (2007), “Reformas educativas y curriculares en la Universidad Pública”, en J. Cortés (coord.), en *Calidad educativa, ¿con visión económica o social?*, Puebla, México, FESI, pp. 423-432.
- Nieto, D. J. (2002), “Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro”, tesis de Posgrado, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, disponible en <<http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006801.pdf>>.
- Popkewitz, T. (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, en *Revista de Educación INECSE*, núm. 305, Madrid, pp. 103-138, disponi-

- ble en <http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf>.
- _____ (1998), *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares/UNAM.
- _____ (2000a), *Sociología política de las reformas educativas, el poder-saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.
- _____ (2000b), “El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 90, pp. 5-33, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209002>>.
- _____ (2003), “La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales”, en T. Popkewitz, B. Franklin y M. Pereyra, (comps.), *Historia cultural y educación: ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares.
- _____ (2009), *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar, la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*, Madrid, Morata.
- _____ (2010a), “Estudios curriculares y la historia del presente”, en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 1, Granada, Universidad de Granada, pp. 356-370, disponible en <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev141FIRINV1.pdf>>.
- _____ (2010b), “Alquimia y gobierno o preguntas acerca de lo que preguntamos”, en *Revista de Educación*, año 1, núm.1, disponible en <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4>.
- Quivy, R. y L. V. Compenhoudt (2008), *Manual de investigación en Ciencias Sociales*, México, Limusa.
- Sayago Q., Z. B. y M. A. Chacón (2006), “Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta”, en *Educere*, vol. 10, núm. 32, enero-marzo, pp. 55-66, disponible en <<http://www.redalyc.org/pdf/356/35603209.pdf>>.

- Schön, D. A. (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Schwab, J. (2005), “Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum”, en José Gimeno Sacristán y Ángel A. Pérez Gómez, *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, pp. 197-209.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Plan Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
- Universidad Autónoma de Baja California (2010), “Guía metodológica para la creación, modificación y actualización de los programas educativos”, Mexicali, México.
- Universidad Autónoma del Estado de Morelos (2010), “Modelo Universitario. Universidad Autónoma del Estado de Morelos”, Cuernavaca, Morelos, México.
- _____ (2010), “Programa de prácticas del ICE”. Cuernavaca, Morelos, México.
- Universidad de Sonora (2010), “Lineamientos generales para un modelo curricular”, Hermosillo, Sonora, Secretaría Académica.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (2011), “Lineamientos para el diseño y reestructuración curricular de planes y programas de licenciatura y técnico superior universitario”, México, Villahermosa, Tabasco.
- _____ (2011), “Reglamento de servicio social y práctica profesional”, México, Villahermosa, Tabasco, septiembre.
- Zabalza B., M. A. (1990), “Fundamentación de la didáctica y del conocimiento”, en A. Medina y M. L. Sevillano, *Didáctica. Adaptación*, vol. I, Madrid, UNED, pp. 85-220.
- _____ (2003), “Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional”, Madrid, Narcea.
- _____ (2011), “El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión”, en *Revista de Educación*, núm. 354, Madrid, Ministerio de Educación, enero-abril, pp. 21-43, disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re354_02.html>, consultado el 23 de noviembre de 2011.

PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS DOCENTES

EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS DOCENTES, INTRODUCCIÓN A UNA NOCIÓN POCO COMÚN*

*André D. Robert***

La investigación en ciencias de la educación puso sobre la mesa, en las últimas décadas, un paradigma del pensamiento docente (*teacher's thinking*) centrado en la descripción, el análisis y la modelización de la actividad cognitiva de los docentes. Esta corriente de investigación es posterior a un planteamiento sobre los comportamientos conocido con el nombre de “paradigma proceso-producto”, que pretendía estudiar científicamente los comportamientos y estrategias de los docentes (y particularmente de aquellos “exitosos”), poniendo el acento en variables de procesos (comportamientos de los docentes) y variables de producto (progreso de los alumnos) (Riff y Durand, 1993). Que el paradigma del pensamiento de los docentes, aunque critique la opción conductista propia de su predecesor, ahora prosiga con un paradigma proceso-producto es, al menos, significativo de un tipo de orientación que circunscribe estrechamente la noción de pensamiento docente con la actividad profesional de los docentes enfocada desde lo más cercano a su acción, del “curso de la acción” en clase frente a los alumnos, así como en el momento anterior, en la fase preparatoria o de planificación. Este abordaje presenta un interés didáctico innegable; por pensamiento entiende clásicamente las operaciones mentales como reflexión, resolución de problemas, decisión, análisis, juicio, con el objetivo esencialmente de determinar la pertinencia de su articulación en “el docente-experto” (Tochon, 1993). La referencia a la noción de experticia indica, sin ambages, la natu-

* Traducción Julieta Espinosa.

** Université Lumière Lyon 2/École Normale Supérieure-Lyon/Université Jean Monet-St Etienne.

raleza de las preocupaciones que juegan el papel central en ese campo de investigación.

Cecilia Borges, en el año 2000, no titubeaba en decir que esa corriente de investigación “constituía uno de los principales vectores en el desarrollo de la investigación internacional en educación, desde los inicios de los años ochenta” (Borges, 2000, citado por Tochon, 2000). De hecho, los trabajos internacionales reconocidos, difundidos y ampliamente utilizados en formación de Donald Schön sobre el practicante-reflexivo se inscriben en esta problemática (Schön, 1991). Entre 1988 y 1999, 718 artículos han sido ubicados por la banca de datos del Education Resources Information Center (ERIC, Centro de Recursos de Información en Educación, del Departamento de Educación de Estados Unidos), textos que se relacionan con la paradigmática serie “pensamiento de docentes”: pensamiento, cognición, conocimiento, reflexión de docentes, enseñanza reflexiva, práctica reflexiva, investigación docente (Tochon, 2000). En el año 2000, F. V. Tochon, que es uno de los mejores especialistas, pudo afirmar, en relación con el pensamiento de los docentes, que se trata de un paradigma que ha alcanzado “madurez”, añadiendo que existen también asociaciones de investigación especializadas en dicho campo; la más importante es la Asociación Internacional de Estudio sobre los Maestros y la Enseñanza (ISATT, por sus siglas en inglés), que ha sustituido a la Asociación Internacional de Estudios sobre el Pensamiento Docente.

El pensamiento de los docentes (*teacher's thinking*) indica un conjunto que incluye el saber (*knowledge base*) de los docentes, su experiencia práctica, sus convicciones y actitudes profesionales, su reflexión disciplinar, es decir, justamente su manera de pensar en tanto que docentes, pero también su manera de profesionalizarse, e incluye además lo que se llama narraciones de vida de los docentes, o narración de carrera (en el sentido de Huberman *et al.*, 1989). La noción de practicante reflexivo, inherente a esa corriente, conduce de manera más que natural a la idea de un docente investigador en clase, percibido (en cuanto adquiere el estatus de experto) como “decidor, aquel a consultar, conceptualizador de programas escolares, analista, activista, líder en el seno del establecimiento escolar”, capaz, por su reflexividad, de mostrarse autocrítico (Cochran-Smith y Lytle, 1999). Con lo anterior, no es

sorprendente que se haya abierto un debate en estos cotos científicos, entre los planteamientos descriptivos y los prescriptivos; la frontera entre los dos se evidencia más que frágil, si tenemos en cuenta la referencia a la noción de experticia, e incluso el que aparezca la noción de crítica bajo la forma atenuada de la necesidad profesional de la autocrítica, pues en realidad, ésta es recuperada por el modelo prescriptivo como uno de sus elementos favorables. En efecto, la utilidad directa, la aplicabilidad en las escuelas y en las clases constituyen una tentación evidente de estas investigaciones. Una consecuencia evidente puede considerarse la instauración de indicadores de desempeño del practicante reflexivo (tendencia a la cual no habían totalmente escapado los Institutos Universitarios de Formación de Docentes (IUFM, por sus siglas en francés) o en la elaboración de estándares para la formación de docentes, tal y como se desarrolló en el estado de Wisconsin (Estados Unidos):

El docente es un practicante reflexivo que evalúa continuamente el efecto de sus elecciones y acciones en los alumnos, los padres, los profesionales de su comunidad de aprendizaje y otros, y que busca activamente las ocasiones de mejorarse profesionalmente (citado por Tochon, 2000).

La ausencia de una verdadera dimensión crítica, inicialmente característica de esta orientación discursiva (es decir, la corriente de investigación misma y sobre todo sus derivados prácticos en la formación), ha hecho aparecer un problema que los investigadores pretenden resolver:

Una reflexión contrahegemónica está sucediendo en los ambientes de formación, y como relata Patti Lather en el último congreso de la Asociación Estadounidense de Investigación Educativa (AERA, por sus siglas en inglés): la comunidad educativa percibe claramente la importancia de instaurar posibilidades de ruptura y de deconstrucción en relación con su propio discurso, de tal manera que se asegure una diversidad y una heterogeneidad conceptual que preserve la libertad de pensar diferente (Tochon, 2000).

Así, la necesidad de la dimensión crítica tiende a imponerse ahí donde no había sido inicialmente una prioridad absoluta.

Por nuestra parte, en la expresión que usamos, “pensamiento crítico de docentes” (*teacher’s critical thinking*, o quizá mejor todavía *teacher’s thinking critical*), la noción de pensamiento no se sitúa en las orientaciones de ese tipo de investigaciones y sus prolongaciones. A fin de evitar toda forma de ambigüedad en relación con un paradigma que se ha convertido en dominante en las ciencias de la educación contemporánea, es necesario hacer varias precisiones. Ciertamente, las principales operaciones mentales que recubre el vocablo “pensar” son, sin duda, las mismas: concepción, juicio, análisis, reflexión, decisión (¿cómo podría ser de otra manera si las palabras tienen un sentido?) y, con respecto a los docentes, son válidas en un universo profesional que es el de las escuelas y las clases, de la pedagogía en general. Pero nosotros no las aplicamos en el “curso de acción” de la actividad profesional misma, concebida de manera restringida como conjunto de actos profesionales que se suceden para formar la práctica o la experiencia pedagógica entendida en un sentido estricto, es decir, independientemente de su indispensable trasfondo concerniente a las finalidades de la educación. Además, los retos que pretendemos definir no son aquellos de la experticia y la formación de docentes; lo que nosotros pretendemos son los de la pedagogía, entendida en un sentido general (“empresa sistemática de educación de la que el lugar privilegiado es la escuela”, Hegel, 1978), y también en un sentido particular (el de prácticas, aunque no analizadas desde un punto de vista cognitivo, sino a la manera de proposiciones alternativas de Célestin Freinet, aunque tengan un carácter técnico, pero siempre vinculadas con un horizonte filosófico).

Por pensamiento entendemos aquí un tipo de discurso que descansa en una verdadera elaboración intelectual, racional, producto de un ejercicio coherente o, más aún, de un sistema lógico, que articula argumentos, ideas, cadenas de razones (alrededor de las operaciones consistentes en concebir, juzgar, razonar) y no de simples opiniones. Estas últimas pueden, en ocasiones, tener la apariencia de juicios preformados, no construidos en una relación permanente con las exigencias del sentido crítico.

Decimos discurso, pues si bien es cierto que la actividad de pensar recubre un conjunto de fenómenos cognitivos distintos de los

de la vida afectiva y sensible, dicha actividad no se alcanza más que a través del lenguaje. No hablamos aquí de la experimentación científica que se puede hacer con tests neurológicos. Nosotros nos inscribimos deliberadamente en una tradición lógica, diferente a lo que plantea Élise Freinet, por ejemplo, cuando afirma que “el verdadero pensador es aquel que, *presintiendo* una verdad global, sabe tomar una posición de espera, de escucha y de tensión, *antes de que los pensamientos tomen forma* [...]”; Élise Freinet, de la que Xavier Riondet muestra en su texto cómo recibió la influencia extraoccidental, deseaba lograr “una personalidad desembarazada de todas las restricciones de la cultura lógica” (Freinet, 1963/1964:17 y 25, cursivas nuestras).

Para nosotros, en efecto, hay una imposible separación entre pensamiento y lenguaje que nos conducirá a trabajar con *corpus* del lenguaje; si no hubiera formulación, no habría acceso posible a la naturaleza del o de los pensamientos, y estaríamos condenados a satisfacernos con un indecible, la mayoría de las veces improbable. “Lo que no nombramos, no existe desde el ejercicio de la distinción” (Mounin, 1968); esta afirmación del lingüista Mounin aplica en el registro ontológico y el comunicacional. Desde esta indiosociabilidad de pensamiento/lenguaje se sigue, sin embargo, una doble dificultad en la comprensión del objeto pensado tal y como vemos para aprehenderlo. Por un lado, como se ha subrayado mucho siguiendo a Hegel, si toda palabra equivale al pensamiento, el más grande hablantín sería el más grande pensador. Debemos, entonces, establecer criterios de distinción entre pensamiento y lo que podemos llamar, rápidamente: parloteos incesantes, verborrea laberíntica o, simplemente, discurso banal; podríamos proponer aquí la idea de una construcción a partir de una cadena argumentativa en confrontación con tal o cual tipo de problema, conforme a un uso metódico dominado por la razón. Por otro lado, lo que parece responder a la noción de pensamiento, en el sentido auténtico que queremos entender, sucede en la fase original de las primeras formulaciones, de la ruptura con lo que ya está ahí, ello, antes de ser recuperado por otro, repetido, o de que se le apliquen posibles transformaciones para usarlas como frases hechas. Estas consideraciones obligan a desconfiar más de la confusión con la opinión, con una forma de pensamiento osificada,

machacada, banalizada, así como lo presentan ciertas retóricas militantes o mediáticas. Como afirma Adorno, de la Escuela de Frankfurt, “Las opiniones cosificadas, verdaderos lastres, protegen el *statu quo* y su ley. Defenderse de ellas no es todavía la verdad [...] pero es también el motor del proceso sin el cual no habría verdad” (Adorno, 1984).

Es claro que esos matices entre pensamiento, pensamiento discutido, compartido o elaborado por varios, y pensamiento cosificado, simple opinión, ideas repetidas o ideología, son frecuentemente difíciles de manejar; es otra vez Adorno quien subraya esto con una paradoja: “No hay pensamiento que no recele de los vestigios de la opinión; le son necesarios, al mismo tiempo que ajenos” (Adorno, 1984.). Es por lo anterior que proponemos usar aquí el vocablo “pensamiento” teniendo presentes estas dificultades, tomando partido al respecto, y considerando, por lo tanto, el acceso a un “verdadero” pensamiento más como un horizonte siempre destinado a difuminarse un poco, que como una realidad absolutamente alcanzada. Las contribuciones que presentamos en esta primera sección se acercan más o menos explícitamente a estas reflexiones.

Para poder hablar de pensamiento docente o de pensamiento de los docentes, de pensamiento relativo a un cuerpo profesional en general, es necesario que haya un fondo de referencias comunes, un vocabulario, un lenguaje común, ligados a un universo que también es compartido, en el sentido como los sociólogos Ida Berger y Roger Benjamin hicieron para estudiar “el universo de los docentes de primaria” (Berger y Benjamin, 1964). Daniel Hameline no duda en evocar la noción de “sociedad pensante” con respecto a los docentes de primaria en la Suiza romana, de sus asambleas y de su revista de reflexión, *L'Éducateur* (Hameline, 2004). Estas consideraciones llevan a aplicar las nociones de sociabilidades y de redes, posibles terrenos de un pensamiento elaborado en común (con base en las condiciones que acabamos de señalar), de donde sería susceptible que emergieran líderes, ellos mismos creadores de pensamiento y/o voceros que proceden de operaciones de traducción (Callon y Latour, 1990) con base en el espacio profesional, incluidos sus límites, hacia un espacio público. Es esto lo que

muestra Noëlle Monin con el ejemplo de la red francesa de escuelas nuevas y sus intelectuales-relevo en los años 1970-1980.

El pensamiento de los docentes del que intentamos definir aquí su superficie tiende a acercarse, en parte, al “paradigma del pensamiento de docentes”, con una gran diferencia mostrada con la naturaleza de los objetos incluidos en el concepto de pensamiento, que no se limitan, en nuestra acepción, a los gestos profesionales ni al curso de acción pedagógica o didáctica, sino que se extienden a un conjunto de problemáticas más generales, relativas a la educación, a la enseñanza, a la concepción de la escuela. A partir de esto, se podría realizar un posible deslizamiento hacia la noción de pensamiento educativo (así como lo utilizan en este libro, en sus colaboraciones, Alain Kerlan y, con la noción de “métodos activos”, Pierre Kahn), puesto que éste constituye —en diversos grados— una base del pensamiento docente o de los docentes; es una referencia que les es común, aunque no sea de su propiedad exclusiva (otros pensadores la han usado o han contribuido a su construcción). Este pensamiento educativo puede ser considerado, en tanto que pensamiento, como el producto conceptual de una pluralidad de contribuyentes, en el sentido que tendría en un pensamiento filosófico, digamos el platonismo, que procedió inicialmente de un fundador, pero que fue enriquecido después por muchos aportes). Por lo anterior, “pensamiento docente”, “pensamiento de los docentes”, “pensamiento en el mundo docente” podrán entenderse en varios sentidos: pensamiento emanado de docentes o de pedagogos en tanto que individuos singulares, pensamiento resultado de organizaciones, de redes o de grupos que funcionan como “intelectual colectivo” (Bourdieu, 2001), pensamiento producto de personalidades exteriores (intelectuales y pensadores) que ejercen una influencia en el mundo de los docentes, pero también pensamiento educativo en un sentido genérico, del que los fundamentos “interesan” a la práctica docente (por ejemplo, el pragmatismo).

El haber articulado “pensamiento” con el calificativo “crítico” señala la tendencia de un espíritu que no admite ninguna afirmación sin haber comprobado la legitimidad racional de manera precisa, puesto que —como acabamos de ver— el uso metódico de la razón constituye un índice esencial de la actividad de pensar.

En el espacio de la actividad humana, el planteamiento crítico consiste en pasar diversas propuestas discursivas por el tamiz de la razón discriminante (el verbo griego *crinein*, de donde proviene el francés “criticar”, y también el sustantivo “crisis”, significa originalmente filtrar). La construcción de la distancia y de la exterioridad, con la condición de someterse a las exigencias de la argumentación racional, se encuentra, entonces, en el fundamento de todo pensamiento crítico. Radicalizando la postura, encontramos la dimensión crítica en las formas de rechazo y, más exactamente, en el trabajo de la negación, en el sentido en el que un teórico importante del pensamiento crítico, Adorno, lo entendía: “Cuando la cultura es aceptada en su conjunto, ha perdido el fermento de su verdad, la negación” (Adorno, 2003). Debemos, por supuesto, deslindarnos del negativismo y del nihilismo, insistiendo en el hecho de que no se trata de una negación que se encierre en sí misma, sino de una postura intelectual enfocada en crear síntesis superiores, en “mejorar el funcionamiento (de una realidad cualquiera) por medios que todavía no se han pensado” (Scott, 2009).

Sin afirmar, por supuesto, que se tenga el monopolio (puesto que podemos encontrar un pensamiento crítico reaccionario y antidemocrático), durante el siglo xx y lo que va del siglo xxi podemos ubicar al pensamiento crítico en un territorio que designaremos globalmente como “progresista” o, de manera más general, “de izquierda”, con sus diversas variantes: revolucionarias o reformadoras en diversos grados (véase Keucheyan, 2010). Es este pensamiento el que tomamos en cuenta en materia educativa, conduciéndolo hacia posibilidades alternativas con alcances reivindicativos, democráticos, más o menos ligados a un objetivo de emancipación, cualquiera que sea la amplitud otorgada a esta noción que abarca el acto por el cual uno se libera de una servidumbre, una dominación, una forma de dependencia o, simplemente, de prejuicios (Foucault, 1990). Después de esa precisión, sucede que no hay crítica, de pensamiento crítico, en enfrentamiento a un pensamiento o idea adversa, sin tener un objeto de crítica y, por ello, uno o dos adversarios; como indica Alain Kerlan en su colaboración para este libro, al referirse a Boltanski y Chiapello (1999) como fuente de la crítica hay siempre una forma de indignación.

¿Quién decide entonces que uno tiene en sus manos un pensamiento crítico y no una simple actitud protestataria frente a adversarios que pueden multiplicarse en número bajo el efecto de las coyunturas también múltiples? El extraordinario éxito del opúsculo de Stéphane Hessel, *¡Indignaos! o Indignez-vous!* (2010), las movilizaciones de los Indignados españoles o de los *Occupy Wall Street* estadounidenses, que han sido emparentados, si bien es cierto que derivan de una crítica un poco formalizada, no alcanzan a delimitar los contornos de un pensamiento crítico en el sentido que hemos expuesto. Nos encontramos así con las dificultades y los criterios concernientes a la noción de pensamiento, y es la densidad racional de ésta lo que nos permitirá calificar un planteamiento de pensamiento crítico, productor de alternativa y del que valoraremos, también, el grado de densidad y de alcance transformador.

Desde otro punto de vista, además de que la crítica engloba grados múltiples (desde la más extrema radicalidad a formas atenuadas, desde la perspectiva revolucionaria a propuestas reformistas), puede no haber fin de la crítica, puesto que toda crítica suscita su contracrítica en una escalada al infinito, al punto que requiere la pregunta de su límite. Los politólogos estadounidenses Wendy Brown y Janet Halley han valorado este aspecto y han insistido en el alcance de la empresa crítica: “El trabajo de la crítica es potencialmente sin fronteras ni fin [...] Se aventura a introducir nuevas modalidades de pensamiento, otras posibilidades políticas” (Brown y Halley, 2002).

En el mundo educativo, nos proponemos considerar ejemplos de pensamiento crítico justificados según las orientaciones precedentes, originales o, cuando menos, como una revisión bajo un ángulo original cuando se trata de pensamientos ya escrutados anteriormente (como es el caso de Élise y Célestin Freinet, abordado aquí por Xavier Riondet). De manera global, se trata de pensar la escuela de otra manera (en el sentido fuerte de pensar, antes indicado). El planteamiento crítico (de otra manera) se reconoce, esencialmente, en el hecho de que ofreció u ofrece elementos para experiencias efectivas, o perspectivas plausibles de cambio pedagógico o, en un sentido más amplio, cambios organizacionales en los sistemas educativos o en las maneras de concebir la escuela.

Cuando están en escena los docentes actuando en colectivos, nos inclinamos a considerarlos como actores dotados de competencias críticas (Boltanski, 2009) y, potencialmente (con las reservas ya explicitadas) de pensamiento crítico. L. Boltanski (2009) permite operar una transferencia interesante para nuestro objetivo, a partir de un análisis que aplica, por su parte, a la sociología tomada en sí misma. Boltanski relaciona la postura crítica y la emancipación social, distingue, en efecto, entre una sociología crítica y una sociología pragmática de la crítica. La primera tiene una función descriptiva-explicativa y concluye en una denuncia de lo real existente, considerando a los actores sociales como agentes, la mayoría de las veces inconscientes de los mecanismos sociales que los atraviesan; es una sociología que reserva la actividad crítica a los profesionales y determina un programa que, de cierta manera, está “sobrevolando” las cosas. La segunda posición reconoce a los actores competencias críticas y dibuja un programa pragmático (aquel que es producto de la crítica emanada de los actores mismos, quienes pueden evidentemente servirse de útiles teóricos del primer programa, pero también proveer elementos de renovación y de progreso). La contribución de Bruno Garnier en este libro, sobre los límites del pensamiento crítico de los docentes en Francia, entre 1890 y 1920, en un momento de transición para el nacimiento del sindicalismo docente, trata precisamente esta cuestión interesándose por los docentes “de las bases”. Asimismo, Oussama Naouar analiza la manera a través de la cual, en los foros de Puerto Alegre, el pensamiento de Paulo Freire puede servir, o no, de herramienta eficaz para pensar una alternativa frente a la escuela dominante, susceptible de una reevaluación crítica; acordándoles competencias críticas, se trata de apreciar si y cómo los actores docentes reunidos en colectivos (asambleas, revistas sindicales, foros internacionales) acceden al rango de un verdadero pensamiento crítico, renovando, eventualmente aquel de los productores de crítica “desde afuera”.

Estos últimos, evidentemente y con toda razón, no están excluidos de nuestras preocupaciones: como el caso de Élise Freinet, que ocupa sin duda un lugar más importante del que se le concede en el dispositivo Freinet, de acuerdo con Xavier Riondet; o el de Louis Legrand, portavoz en Francia de la revisión crítica profunda, inspi-

rada en Dewey, de los métodos activos, expuesta por Pierre Kahn. Necesariamente presente, al menos en filigrana, en todos los casos considerados, encontramos también la noción de pensamiento crítico en un sentido genérico, pensamiento crítico educativo, aparentemente sin sujeto, aunque haya en su origen un sujeto pensante del que, después, el pensamiento lo haga objeto de reapropiación para otros sujetos pensantes, antes de separarse de sus autores, manteniendo su movimiento vivo y que testimonia, en cierto modo, su éxito como pensamiento. Igualmente, encontraremos un pensamiento crítico “artista” distinto del pensamiento crítico social (Boltanski y Chiapello, 1999) aplicado por Alain Kerlan a la esfera educativa que guardaría una potencialidad de transformación profunda de la forma escolar. De la misma manera, es el pragmatismo heredado de John Dewey, pero más claramente un pragmatismo ignorado por mucho tiempo en Francia, el que parece que podría ofrecer a los métodos activos, por razones epistemológicas profundas, su verdadera significación, después de una crítica verdaderamente pensada, desarrollada aquí por Pierre Kahn.

“Pensamiento crítico de los docentes” es una noción no común, pues hasta ahora ha sido poco teorizada como tal por los investigadores y, por ello, bajo mi coordinación, hemos abundado en ella dentro del grupo de trabajo (Standing Working Group Teacher’s Critical Thinking) en el International Standing Conference of the History of Education (ISCHE) desde 2010; es de estos encuentros académicos que hemos tenido de donde surgen las colaboraciones incluidas en esta sección del libro.

Para puntualizar, entonces, la noción “pensamiento crítico” que, incluso desde el *Emilio* de Rousseau es el horizonte de múltiples producciones en la esfera educativa, no sabríamos hacerlo mejor que el filósofo M. Walzer, quien aunque reconoce el lugar importante que ocupan los intelectuales y pensadores reconocidos en relación con la crítica, se niega a dejarles el monopolio, para inclinarse por una crítica efectuada desde la cercanía de situaciones concretas en el seno de la sociedad (para nuestros propósitos, de la esfera educativa), desde una perspectiva de “comunidad crítica” (para nosotros: los docentes); Walzer es consciente del carácter ilimitado y multiforme del planteamiento crítico y no alienta la ilusión de un alcance universal, que es lo que nosotros suscribimos ampliamente:

Participamos en la empresa crítica sosteniendo una crítica o un grupo de críticas contra otro [...]. Una sociedad moderna constituye un coloquio de críticas. Pero entonces, no tiene sentido buscar tener un alcance global: cada sociedad constituye su propio coloquio (Walzer, 1990).

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (1984), "Opinion, illusion, société", en T. W. Adorno (M. Jimenez y É. Kaufholz-Messmer (trads.), *Modèles critiques*, París, Payot.
- _____ (2003), *Prismes. Critiques de la culture et société*, París, Payot.
- Berger, I. y R. Benjamin (1964), *L'univers des instituteurs*, París, Minuit.
- Boltanski, L. (2009), *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*, París, Gallimard, NRF Essais.
- _____ y É. Chiapello (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, París, Gallimard, NRF Essais.
- Borges, C. (2000), *Les savoirs enseignants et la réforme de la formation des maîtres au Brésil*, París, Biennale de l'Éducation et de la Formation, Université de París I-Sobornne.
- Bourdieu, P. (2001), *Contre-feux 2: pour un mouvement social européen*, París, Raisons d'Agir Editions.
- Brown, W. y J. Halley (dirs.) (2002), *Left Legalism/Left Critique*, Durham, Duke University Press.
- Callon, M. y B. Latour (1990), *La science telle qu'elle se fait*, París, La Découverte.
- Cochran-Smith, M. y S.-L. Lytle (1999), "The Teacher Research Movement: A Decade Later", en *Educational Researcher*, vol. 28, núm. 7, pp. 15-25.
- Freinet, É. (1963/1964), "Y a-t-il une méthode de pensée?", en *Techniques de Vie*, núm. 26/27, pp. 17-25.
- Foucault, M. (1990), "Qu'est-ce que la critique?", en *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, año 84, núm. 2, abril-junio.
- Hameline, D. (2004), *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausana, Sentiers.

- Hegel, G. W. (1978), *Textes pédagogiques*, traducción y presentación de B. Bourgeois, París, Vrin.
- Hessel, S. (2010), *Indignez-vous!*, Montpellier, Indigènes Éditions.
- Huberman, M. et al. (1989), *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel/París, Delachaux et Niestlé.
- Keucheyan, R. (2010), *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, París, La Découverte.
- Mounin, G. (1968), *Clefs pour la linguistique*, París, Seghers.
- Riff, J. y M. Durand (1993), "Planification et décision chez les enseignants. Bilan à partir des études en éducation physique et sportive, analyses et perspectives", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 103, pp. 81-107.
- Schön, D. A. (1991), *The Reflective Turn: Case Studies in and on Educational Practice*, Nueva York, Teacher's College Press.
- Scott, J. W. (2009), *Théorie critique de l'histoire. Identités, expériences, politiques*, París, Fayard.
- Tochon, F. V. (1993), *L'enseignant expert*, París, Nathan.
- (2000), "Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 133, pp. 129-157.
- Walzer, M. (1990), *Critique et sens commun. Essai sur la critique sociale et son interprétation*, París, La Découverte.

BCAS

**EL CUERPO COMO OBJETO
DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO.
REFLEXIONES SOBRE EL MODO DE VIDA
NATURISTA DE LOS FREINET***

*Xavier Riondet***

En la emergencia de un pensamiento crítico, ¿las cuestiones corporales juegan un papel? Es por un estudio de caso concerniente a Célestin Freinet y Élise Freinet que queremos contribuir a las reflexiones sobre lo que es un pensamiento crítico en educación, y sobre el papel del cuerpo en esta búsqueda.

Remitirnos a Durkheim, en particular a *Education et sociologie* (2006), nos sirve para un primer acercamiento conceptual con respecto a la pedagogía. La reflexión pedagógica constituye un juicio sobre la educación que se despliega a partir de conocimientos y de aportaciones científicas. Al distinguir, por un lado, *educación y pedagogía* (Durkheim, 2006:79), y por el otro, *pedagogía y ciencia*, Durkheim explica que la pedagogía se apoya en la ciencia, y al mismo tiempo la cuestiona y la interpela; la pedagogía es un juicio sobre lo que aparece como evidente, constituye un trabajo crítico que permite reflexionar sobre lo que *debería* ser la educación.

Si la figura de Freinet, como gran pedagogo, ha sido muchas veces celebrada, el trabajo que hemos explorado, desde hace varios años, junto con Henri Louis Go (Go, 2007), al contrario, propone mirar hacia (la gran figura de) Freinet, poniendo especial atención a la dialéctica entre lo local y lo transnacional (y lo internacional), a partir de fuentes primarias, de nuevos testimonios y de archivos desconocidos, subestimados o, en ocasiones, inéditos. Nuestro trabajo responde a un triple desplazamiento y deslizamiento, en relación con otras investigaciones ya desarrolladas

* Traducción Julieta Espinosa.

** Université de Lorraine (Normas y valores) / Université de Genève.

con respecto a Freinet y que se han presentado en diversas publicaciones sólidas y serias. El primer desplazamiento consiste en reflexionar, no en cómo es que Freinet está en “secuencia” imperfecta con las Ciencias de la Educación o con la Educación Nueva, sino en qué Freinet no está en “secuencia” perfecta con esos planteamientos y dispositivos, ahí donde el primer cuestionamiento busca valorar al precursor limitado aunque inventivo, al implementador generoso, aunque un poco exótico y, en ocasiones, demasiado comprometido (al contrario del científico riguroso, objetivo y ordenado). El segundo cuestionamiento se inclina sobre lo oscuro, sobre un sistema de coherencias que todavía está por descubrirse. El segundo desplazamiento se enfoca en abandonar esta “figura del gran pedagogo” que canoniza a un personaje en aras de una historicidad compleja en la que Freinet y Élise han producido juntos una “máquina Freinet” (véase Go y Riondet, 2014). Este vocablo de “máquina pedagógica”, utilizado por Madeleine Freinet en 1983 en una carta al Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM), designa un sistema educativo pensado por su padre; ese sistema, nosotros lo atribuimos a la producción común de Freinet y Élise, como su hija misma no cesa de subrayarlo: “sin mi madre, Freinet no habría existido”. Finalmente, en un tercer desplazamiento hemos abordado la escuela Freinet en Vence (Francia) como una experiencia de la que se puede trazar la genealogía y hacer emerger un campo de problematización.

En esta serie de intervalos queremos tratar las cuestiones siguientes: ¿en qué el cuerpo, la relación con el cuerpo, la corporeidad, puede interesar al pensamiento crítico? ¿Cómo es que un conjunto de maneras de hacer, de conductas ligadas al cuerpo, posibilitan la emergencia de una producción teórica singular? Para abordar estas problemáticas, nuestra contribución se desarrollará en tres partes: en la primera expondremos las condiciones en las que puede ubicarse el episodio naturista de los Freinet durante los años treinta; en la segunda observaremos lo que propició la cuestión del naturismo en la “máquina Freinet” y, por último, describiremos las deducciones prácticas (desde un punto de vista educativo y corporal) inducidas por el encuentro con el naturismo.

EL EPISODIO NATURISTA DE LOS FREINET

Hemos evocado ya el episodio naturista de los Freinet en otra publicación (Riondet, 2013), y consideramos que la presentación de su paulatina emergencia, aquí presentada de manera compleja, puede ofrecer las claves de lectura para captar, de forma articulada, la evolución política, teórica y pedagógica de la “máquina Freinet”.

Las primeras “fintas” de los Freinet al final de los años 1920

En los años veinte, Freinet había interiorizado, progresivamente, la teoría de Marx y de Lenin, según la cual las instituciones se adaptan al sistema económico y político que las domina. Freinet pensaba que la escuela de la burguesía republicana, desde el final del siglo XIX, había preparado al pueblo para asumir las tareas nuevas que imponía la industria, para conducir su adaptación “al marco estrecho de su nuevo destino económico [...] El pueblo mismo estaba aparentemente satisfecho”. Pero muy pronto el encanto fue roto y la estafa macabra de 1914-1918 contribuyó a ello ampliamente (C. Freinet, 1945:14). Los más lúcidos tomaron conciencia, en ese momento, del “destino de su clase y de la mentira interesada de la educación que ellos habían sufrido” (C. Freinet, 1945:14). Como lo explica uno de los primeros camaradas de Freinet, el ideal socialista de los que escaparon de la estafa macabra hizo de ellos militantes de la Tercera Internacional y su pertenencia al proletariado los convirtió en militantes de una escuela para el pueblo (Faure, 1985). Sin embargo, muchas cosas se aceleraron y se modificaron durante los años veinte. En efecto, Freinet estuvo de viaje en la URSS en 1925, para observar lo que se había hecho en materia de educación; el viaje de los Freinet a Leipzig (Alemania) en 1928, indebidamente, es mucho menos conocido. Los Freinet partieron en Pascua (13 y 14 de abril) de 1929 a Leipzig para el Congreso Pedagógico Internacional de la Enseñanza; Freinet acababa de ser designado delegado por la Internacional de Trabajadores de la Enseñanza. El 5º Congreso abrió en el gran salón de la Casa de los Docentes de Primaria de Leipzig, bajo la presidencia del luxem-

burgués Clement, quien había presidido la delegación de docentes de primaria durante el viaje a la URSS en 1925.

En las Jornadas Pedagógicas, el asunto era trabajar en una pedagogía proletaria al servicio de las masas de niños del pueblo. Fue Meta Kraus (1884-1940) quien dio la primera conferencia: "Situación material del niño proletario" (Collectif, 1928:12-22). Kraus hizo una brillante exposición escrupulosamente bien documentada sobre la condición salarial de los padres, de las madres y también de los niños en el plano internacional; presentó, después, una impresionante serie de tesis sobre *el derecho del niño proletario a la existencia*. Desarrolló, esencialmente, la idea de que "el Estado capitalista busca impedir la protección del niño proletario cuando constituye un elemento de la lucha liberadora del proletariado" (Collectif, 1928:18). Entre sus tesis, Meta Kraus declara en la introducción: "el Estado capitalista sólo conoce como niños a los de dos clases, y no les atribuye valor más que bajo esas dos especies" (Collectif, 1928:19). Eso se constataba claramente en la práctica, puesto que los niños de la clase dominada no disponían de las mismas condiciones materiales de existencia que aquellos de la clase dominante. Élise y Freinet estaban en la sala y asistieron a la exposición de esta crítica tan fuerte a las condiciones de vida, de habitación y de salud del proletariado (y, por tanto, de los niños del proletariado). Su posición, en relación con la cuestión de una nueva educación, siempre ha sido la que Meta Kraus expuso en la Pascua de 1928 en Leipzig. Élise y Meta se hicieron amigas; Élise mantuvo contacto con ella durante muchos años, así como con las redes militantes de Kraus.

A través del intercambio epistolar entre Élise y Kraus, uno entiende la información de la que disponían los Freinet (esencialmente con respecto a la evolución política y militante fuera de Francia), referencias culturales en circulación (entre los Freinet y los cercanos de Kraus, alemanes y algunos holandeses), así como de la red directa o indirecta en vinculación con los Freinet. Uno descubre muchos personajes, algunos de ellos muy conocidos. Kraus era cercana a Erich Mühsam (1878-1934), un militante anarquista eminente; también a Magnus Hirschfeld (1868-1935), al que se asocia a menudo con los inicios del movimiento de liberación sexual. En esta correspondencia vemos bien aparecer una red de militantes

libertarios alternativos que incluye artistas, poetas, prisioneros políticos, científicos y pensadores residentes en Alemania o en otros países (Holanda, por ejemplo). Si bien esa red parecería muy heterogénea, también se pueden identificar puntos comunes. Algunos frecuentaban a naturoterapeutas, otros parecen sensibles a experiencias alternativas y, sobre todo, muchos de entre ellos no se satisfacían con las opciones políticas; no se sentían cómodos entre los partidos (Kraus, 1929, en FF). Después de la brevísima afiliación de Mühsam al Partido Comunista Alemán (KPD, por sus siglas en alemán), que fue de 15 días, es claro que la red con la que mantenía correspondencia Élise no estuvo jamás satisfecha con las lógicas de los partidos políticos, y aún menos del Partido Comunista. En una carta dirigida a Élise Freinet desde Viena, Meta Kraus se enoja porque el partido oficial la había etiquetado como “contrarrevolucionaria”, y también alude a la “tontería de los guías comunistas”. Las personas que participaban en esta red sufrieron tanto la emergencia del nazismo y del comunismo estalinista como el exterminio que los diezmo a todos ellos (FF).

Tuberculosis y naturismo

Debemos recordar aquí que, después de un permiso en 1925 por cuestiones personales, Élise había regresado a clases y buscó en vano ser nombrada en la misma escuela que Freinet, en Saint-Paul-de-Vence. De regreso de Alemania, al final de los años veinte, ella había presentado algunos síntomas de debilitamiento que no dejaron de manifestarse; en abril de 1931, el doctor Audion le prescribió reposo y cielos despejados con mucho aire (FF), pero su estado empeoró rápidamente (depresión general), y en junio presentó, sin ser una sorpresa, “signos clínicos indudables de tuberculosis pulmonar especialmente marcados en la derecha de la fosa supraespinosa” (FF). El doctor precisó “que el reposo, el aire en cielo abierto, la montaña (de ser posibles), eran muy necesarios, y es indispensable que el permiso por enfermedad sea prolongado del 9 de junio al 9 de julio de 1931” (FF). Élise obtuvo una serie de permisos de “larga duración” antes de intentar que se reconociera que la enfermedad había sido contraída durante el ejercicio de su trabajo. Si bien esta hipótesis es poco verificable, es, sin

embargo, plausible, pues la tuberculosis, en esta época, provocaba numerosas víctimas. En 1932, justo cuando sucedió el asunto de Saint-Paul, en el que Freinet estaba siendo confrontado y cuestionado por los contenidos (políticos, sociales, existenciales) expuestos en su escuela, Élise luchaba por no sucumbir a la enfermedad e intentaba que se reconociera que su estado estaba ligado con las precarias condiciones de su trabajo en la escuela. Ambos estaban viviendo una experiencia traumatizante y agotadora proveniente de la escuela clásica y escolástica, y salieron de ahí profundamente lastimados tanto en lo psicológico como en lo físico.

De acuerdo con su hija Madeleine, fue por la intermediación de amigos comunes, los Nelk, que los Freinet encontraron a un cierto “Vrocho” (M. Freinet, 1997:193-194). Vrocho (1892-1936), que se llamaba en realidad Basile André Vrochopoulos, era una figura local de la que la celebridad aumentaba en los ambientes naturistas de Niza y sus alrededores. Las redes naturistas, anarquistas y teosóficas estaban muy desarrolladas en Niza al principio de los años treinta. Para ilustrar esto, recordemos, por ejemplo, que el *Trait d'Union*, que se presentaba inicialmente como una tentativa de ampliación del programa higienista de la Sociedad Vegetariana de Francia, tenía como objetivo promover el naturismo en los medios obreros (Baubérot, 2008:104), y se había implantado en provincia gracias a las “ramificaciones” de dicha sociedad. La presidenta del ramal de Niza era la señora Bénigni, docente de primaria, participante de la revista *Régénération*, en la que era responsable de cuestiones sobre la infancia (Baubérot, 2004:231) y, al mismo tiempo, relacionada con la *Nueva Educación*, una sociedad pedagógica creada por Roger Cousinet y Madeleine Guéritte, en enero de 1921. Hay que subrayar, al margen de las “ramificaciones”, el papel de dos personas más: Henri Chochon, teósofo, creador del Campo de la Estrella en Niza-Pessicart, comunidad educativa fundada en 1920 y llamada “Casa de niños naturistas”, y su esposa Marthe, docente de primaria, hija de Jacques Camescasse, autor de un método de aprendizaje de matemáticas en primaria, elogiado por Freinet, quien vendía el material del método. Camescasse era un antiguo alumno de Paul Robin, el fundador de la escuela experimental de Cempuis. Ambos, cercanos a la *Escuela Nueva*,

adeptos al vegetarianismo, también estuvieron vinculados al movimiento creado por Freinet desde el fin de los años veinte.

Es entonces, en este espacio saturado de redes permeables (en las que las cuestiones educativas se cruzaban con las cuestiones naturistas), que apareció Vrocho, un terapeuta naturista griego que parecía tener a varias docentes de primaria entre las enfermas que recibían sus cuidados (Caroline Nelk, Élise Freinet, Lisette Vincent, la señora Bénigni). Como personaje atípico, en Alemania, Vrocho estudió con varios autores y se formó en diversas prácticas médicas en los años veinte. En el libro que le consagra Ferrière en 1933, el pedagogo suizo presenta el sistema Vrocho, que consistía, según él, “en una hidroterapia depurativa donde se alternan el estudio y el baño frío de pecho, gimnasia [...] y un régimen naturista en el cual la alimentación con fruta y la caminata al aire libre juegan un papel esencial” (Ferrière, 1933:43).

Al margen de las transformaciones del marco de vida durante los años veinte y treinta en Europa (llamados “años locos”), el pensamiento naturista de Vrocho remitía a un sistema subversivo que articulaba alimentación, economía, filosofía, política y educación, con un fondo de denuncia sobre la degeneración de la civilización. La originalidad del pensamiento médico que desarrollaba Vrocho hay que considerarla como una combinación del sistema de prácticas corporales (hidroterapia, respiración, transpiración) y alimenticias (centrada en frutas), junto con su concepción de que el curarse y la salud son una paz interior que resulta de una lucha cotidiana y rigurosa. Pero este pensamiento médico tenía una faceta política; en efecto, otro rasgo distintivo en el planteamiento de Vrocho consistía en concebir al naturismo como un modo de vida permanente, una ética de sí que era, también, una técnica de resistencia. Vrocho consideraba que el naturismo es primordial justo en las zonas donde el medio natural está deteriorado.

Ellos no quieren comprender que al aire libre los intercambios materiales operan de manera más regular, que ahí es donde se podrían permitir, impunemente, más excesos, intoxicaciones con carne, con alcohol u otras; el oxígeno es abundante y vivificante, asociado con el movimiento físico al que uno se somete, ello quema intensamente y neutraliza en una larga medida la toxicidad de las materias

mórbidas. Mientras que en las ciudades, las fábricas, el metro y las aglomeraciones densas, la circulación atmosférica está restringida; además, el aire está, forzosamente, compartido entre esa mezcla de objetos y el hombre que, con ello, está siendo privado de una parte considerable de su ración de oxígeno. El resultado incómodo de esto es que, a la larga y añadiendo el sedentarismo, ya no se puede ni digerir, no solamente los productos tóxicos reconocidos evidentemente, como la carne, los pescados, etc., sino también los más ligeros, como el agua pura. Son entonces ellos quienes necesitan más el vegetarianismo que los provincianos, pues deben atenuar los daños de sus vidas malsanas. Además, ¿para quién son escritos tantos libros sobre higiene y salud, si no es para los ciudadanos esencialmente? (Vrocho, s.f.:10-11).

Así, ahora comprendemos cómo es que el cuerpo devino un desafío político esencial; no solamente había que sensibilizarse sobre cuestiones corporales e incorporarse totalmente a un modo de vida, sino que esta transformación permitía no estar demasiado afectado por las influencias exteriores. Vrocho estimaba que la relación del cuerpo y la manera de formarse, educarse, para esta corporeidad, era una de las problemáticas más menospreciadas/descuidadas por los hombres. “Así, el hombre [...] descuida su educación física y alimenticia, olvidando, criminalmente, que sólo ella puede protegerlo de las influencias terrestres, atmosféricas y cósmicas” (Vrocho, s.f.:13).

NATURISMO Y CUESTIONES EDUCATIVAS

Por lo anterior, el historiador de la educación se encuentra, así, frente a un dilema: considerar que se trata en este caso de detalles insignificantes para comprender las cuestiones educativas, o, al contrario, explorar de qué manera este episodio naturista permite observar una *aceleración* de la “máquina Freinet”. Eligiendo la segunda opción, nosotros decidimos ver el naturismo de los entornos próximos a los Freinet como un *hecho social* que permitirá hacer compleja la comprensión de los fenómenos educativos y una radicalización de perspectivas.

Postulados en juego

La revista *El Educador Proletario* contribuyó, durante los años treinta, a centralizar y desarrollar las iniciativas de los militantes sobre cuestiones diversas: naturismo, alimentación, habitación, turismo, cooperativas, etc. Todo un movimiento se organizaba poco a poco alrededor de un trabajo de teorización realizado, en paralelo, por Vrocho y Élise (quien recuperó progresivamente la salud a partir de 1933) y que se sostenía en varios postulados.

El primer postulado es de orden antropológico:

El hombre es, por su constitución orgánica, un comedor de frutas y de granos, no se aproxima ni a los herbívoros ni a los carnívoros. Han sido las condiciones anormales las que han empujado al hombre a consumir carne, y el problema se complejizó progresivamente cuando éste asoció la carne con otros productos nocivos: alcohol, tabaco, alcaloides, sal, calor de los platos cocinados, etc. [...] (Vrocho, 1934:222).

Esta asociación contribuyó a una “desarmonía circulatoria” (véase Riondet, 2013:137) que provocó consecuencias problemáticas. Así, según Élise, toda la vida del *civilizado moderno* está “tejida de herejías de un polo al otro de sus días [y es este hecho representa] la causa de la enfermedad y de la esterilidad intelectual [...ahí está] el gran desperdicio de energía” (É. Freinet, 1936a:332).

Con esto se entiende que la comprensión de las relaciones de poder y de la dominación se haya complejizado en un lapso relativamente corto. Se pueden leer, constantemente, el posicionamiento de Élise contra ciertos prejuicios alimenticios, esencialmente la idea de que la industria alimentaria habría adquirido “una perfección inigualable” y habría sido legitimada por la aparición del congelador, que “parece conservar los platos más frágiles, las carnes más delicadas, los pastelillos más ligeros” (É. Freinet, 1937b:115). Para Élise, el problema consistía en que esas prácticas eran “contranatura” (véase É. Freinet, 1937b:115), pero además, ella denunciaba también un problema político.

El segundo postulado consistía en afirmar que la civilización moderna estaba en las manos del capitalismo. Pero, en realidad, la complejidad del capitalismo reside en su manera de hacerse legíti-

mo produciendo evidencias de las que el individuo no logra desembarazarse (el consumo de carne para calentarse, las asociaciones alimentarias, etc.). El *naturismo proletario* quería así actualizar un triple punto de tensión (uso restringido de la revolución de Pasteur, dogmatismo científico y médico clásico) que ilustra el proceso de legitimación de una forma de civilización en la cual el proletario es el gran perdedor y el explotado perpetuo (véase Riondet, 2013: 138). A través de la teorización del *naturismo proletario*, Vrocho y Élise explicaban, además, cómo es que el proceso complejo de producción de falsas evidencias había contribuido a enterrar los diversos avances, en la historia, con respecto a la salud natural. Más que una corrupción de leyes naturales (véase É. Freinet, 1937b:116), era más bien el conjunto de un sistema capitalista lo que estaban denunciando; un sistema donde la ciencia está entre las manos de los explotadores y constituye “un medio de opresión terrible” contra la vida y el proletariado (É. Freinet, 1937b:199). Si el *naturismo proletario* constituía una nueva reja de lectura política y una nueva cartografía del poder, era también una serie de técnicas de resistencia que habría que pensar e incrementar (É. Freinet, 1936a: 208).

Un naturismo proletario y materialista

El naturismo de esta red era, por principio, proletario. Si bien el naturismo estimaba que las enfermedades llegaban en todas las clases sociales, la “degeneración” parecía, sin embargo, tocar más duramente al obrero.

Más que frecuentemente, el obrero tiene un cuarto miserable e insalubre, una calle oscura, la cantina con su humo y bebidas, un puesto de comida barato donde se comen ¡por favor! alimentos baratos que llevan al hospital. Sí, la salud también tiene un aspecto de clase: los hospitales están repletos de esta miseria proletaria sin opción, tan espeluznante, tan desesperada que justificaría, por sí misma, la búsqueda de una verdad de clase especialmente hecha para detener esta lamentable plaga que es la enfermedad de los proletarios sin esperanza (É. Freinet, 1938a:43).

El naturismo, a partir de los años veinte, se desarrolla a tal punto que será, incluso, acaparado por el capitalismo, tanto que para

Élise será fundamental distinguir el naturismo proletario del naturismo burgués.

Y sí, camarada, hay un naturismo burgués, el que participa de la vergonzosa plusvalía del momento, y hay también un naturismo proletario; es el de Vrocho, es el nuestro, que incansablemente sólo pretende poner bajo sus ojos algunas verdades esenciales, simples, categóricas y que, si usted quiere hacer un poco de esfuerzo por comprender, tendrá usted la seguridad cotidiana de su salud, siempre (É. Freinet, 1938a:43).

La segunda particularidad se trataba de un naturismo materialista, pues buscaba igualmente distinguirse de los planteamientos idealistas naturistas. La referencia a Marx estaba en el centro de esta distinción.

Somos discípulos de Marx. Vemos la naturaleza bajo otro aspecto más dialéctico, más materialista también. Sí, la naturaleza es, en las diferentes estaciones, una fuente de alegrías sanas y vivificantes; le da placer a nuestros ojos y a nuestra alma, la amamos. En su seno, encontramos los instintos del animal que fuimos y de donde nos sacaron. La naturaleza es bienhechora; sin embargo, ella no es buena unilateralmente. La naturaleza es un medio indiferente, favorable o desfavorable que hace florecer la vida y que la aplasta. Las tormentas pasan como las auroras en mayo, la tierra se mueve hacia la eternidad de las cosas, crea hecatombes entre los hombres. La naturaleza no tiene que rendirle cuentas a nadie (É. Freinet, 1939:88).

Desde esta óptica, el desafío no era regresar a un estado natural. Élise tomaba, efectivamente, grandes distancias con las consideraciones ingenuas sobre la vida en la naturaleza y abordaba, al contrario, la acción del hombre a partir de la naturaleza. Los Freinet no buscaban constituir una militancia firme al margen de la sociedad, sino una nueva forma de lucha, de acción y de resistencia. Esas reflexiones se desplegaban a partir de dos objetivos: la liberación del hombre y la reconstrucción de la sociedad. El naturismo *proletario* y *materialista* representaba una experiencia de pensamiento, en el seno de una sociedad contra la que convenía luchar.

Experiencia de pensamiento y práctica de sí

El naturismo de los Freinet constituía una práctica de sí, un lazo con los otros, que busca asumir su propia ignorancia, con el fin de emanciparse de la dependencia en la cual nos mantienen las instituciones de la ciencia y sus discursos (es lo que Foucault llamaba los biopoderes). La práctica militante de sí representaba una lucha deliberada contra las condiciones de sujeción inscritas en todas las formas de la vida cotidiana *en el régimen capitalista*. Lejos de ser una doctrina de prescripciones, ese naturismo aparecía, entonces, como una práctica de sustracciones (Go y Riondet, 2014): sustraerse a las ganas de tener éxito, sustraerse a la ambición de ganar dinero y de obtener reconocimiento por ello, sustraerse al hábito de consumir, sustraerse al hábito de abandonar su cuerpo enfermo a los médicos, etc. Esta práctica era acelerada por la de cooperación, y la cooperación alargaba el horizonte político de una reflexión que se presentaba bajo una luz ética.

En la obra de los Freinet, la influencia de la literatura proveniente de la India ha sido, hasta ahora, poco identificada; dicha literatura es, no obstante, central para entender sus posiciones. En la sociedad capitalista hay que “entrar en el conflicto”, escribía Élise apoyándose en el filósofo indio Krisnamurti (1895-1986). Eso significaba que había que llevar el conflicto hasta la relación consigo mismo, y que ello constituía en sí un acto político. Ser prisionero de lo excitante, “ahí está el centro de la cuestión”, pues “la sensación fuerte arruina la comprensión”, pero “comprender por qué uno se ha convertido en esclavo es ya luchar contra el esclavismo”, declaraba Élise, mas “uno prefiere las cadenas a la liberación” (É. Freinet, 1938b:71-72). Sin embargo, el *conflicto* que buscamos evitar se presenta siempre a nosotros mismos, “la enfermedad toca a la puerta, nos empuña, nos aplasta”, pero ahí todavía y siempre “uno se abstiene de formular el problema de la enfermedad” (É. Freinet, 1938b:71-72). Para Élise, hay una gran batalla a librar: “¡Entre usted en el conflicto! Mídase usted con las exigencias de la experiencia”.

El problema es justamente: los hombres permanecen ciegos (por hábitos adquiridos en una civilización que los moldea y condiciona) y no tienen la voluntad de someterse a las pruebas de la ex-

perencia. Para jugar con esta cuestión de la voluntad, habrá que cambiar el medio de vida, pues la influencia del medio puede ser, a la vez, “revitalizadora” y “desvitalizadora”. Cambiar el medio de vida demanda un acto de voluntad, y no producir en uno esta resistencia es, en sí, una elección, pero una elección que rechaza la emancipación. A aquellos que preguntaban por qué pretender una vida simplificada y renunciar a los excitantes, Élise preguntaba, a su vez, por qué ellos mismos tenían necesidad de esos excitantes. El hombre moderno, decía Élise, no sabe contentarse con la sabiduría epicúrea, pues ve la evolución del mundo como un modo de vida hacia el progreso y la liberación, pero esa liberación es, en realidad, una prisión. Lejos de ser moral o místico, el planteamiento de Freinet era político. Se trataba de una objeción materialista sobre el hecho de que el recurso a los excitantes de todo tipo era una alienación mantenida por un sistema en el cual el principal interés era mantener a la población fuera de lo que Kant llamaba la “mayoría de edad”, que consistía en tener la audacia de querer pensar por sí mismo.

Naturismo y educación

El pensamiento crítico de los Freinet será fomentado de una manera sorprendente por el naturismo. En efecto, el fondo de su pensamiento pedagógico emerge ineluctablemente de la lectura continua de la revista *El Educador Proletario*, que sirvió para difundir su pensamiento naturista y pedagógico. Para ocuparse de niños alienados por sus condiciones materiales de existencia hay que, según ellos, desarrollar un medio educativo y prácticas especiales diseñadas de tal manera que hagan posible el *trabajo de regeneración* propio del universo naturista. En efecto, según Freinet, el docente de primaria puede estar seguro de fracasar en un medio ordinario.

Si los locales son pequeños, mal aireados, sin sol; si la iluminación es defectuosa; si los niños están mal nutridos, sin comedor correcto para comer entre clases; si los alumnos son muy numerosos en los grupos, tantos que hagan imposible todo movimiento, toda manifestación natural de la actividad infantil, entonces, el trabajo es también profundamente deficiente; [en esas condiciones] toda

pedagogía liberadora es imposible y todos los esfuerzos de los educadores están, de entrada, destinados al fracaso (C. Freinet, 1934:26).

La “acción escolar” sólo puede ser “anulada” cuando se trata los “enfermos, los subalimentados que viven en un cuarto miserable e insalubre, sin aire y sin sol”; según Célestin Freinet, es con la mejora de las condiciones de vida de los niños y contribuyendo a su *tonus* vital como la acción del docente de primaria puede ganar en eficacia. Hay que ubicar esta crítica de la precarización de las condiciones escolares (precarización de la profesión de docente, condiciones precarias para recibir a los alumnos, condiciones de vida de los niños pobres, etc.) en su conexión con las condiciones de vida y de servidumbre ideológica. En realidad, explica Célestin Freinet, el asunto es ver cómo el capitalista está asociado con las formas del fascismo y cómo la explotación es profunda, suficiente para atravesar no sólo los espíritus (a través de los manuales escolares y la escolástica), los cuerpos (vía los castigos corporales), sino el organismo humano y, sencillamente, la vida.

Es en esta “finta” operada por los Freinet con respecto a la Educación Nueva que hay que entender la apertura de la Escuela Freinet. La especificidad de la escuela nueva proletaria que va a abrir en 1935 consiste en la cuestión de “bases fisiológicas, materialistas de la educación”.

Los niños que nos confiarán, intoxicados, deformados, orgánicamente pervertidos, ya cansados de la vida, sin apetito ni empuje, los cuidaremos, para empezar, con nuestra terapia especial: alimentación específica ideal, al mismo tiempo, cura de desintoxicación por transpiraciones, reacciones, fricciones, masajes, trabajo al aire libre, caminatas y excursiones (C. Freinet, 1935:384-385).

Es ciertamente la *acción fisiológica* propuesta lo que constituye la novedad de la “máquina Freinet” en su vertiente educativa, y que va a distinguir al pensamiento Freinet de las reflexiones de la Educación Nueva, centrada en la *educación* y la *instrucción*. En efecto, según Célestin Freinet, falta en las reflexiones de la educación nueva la cuestión concreta de la *regeneración*. A veces, precisa, es un claro problema alimenticio o un problema

orgánico lo que obstaculiza las grandes construcciones pedagógicas y filosóficas y que, al final, daña a las mismas poblaciones, es decir, al pueblo. Se trata, entonces, de un evento muy importante, puesto que la apertura de la escuela permitirá la *aplicación integral* de las técnicas elaboradas por los Freinet y su red.

ESCUELA FREINET, MEDIO Y MODO DE VIDA

Hemos visto los traumatismos (físicos y psicológicos) resentidos por los Freinet, con su paso por la institución escolar, así como las consecuencias de esta confrontación con las mallas del poder, pero así mismo, vimos cómo el cuerpo y la salud se convirtieron en los desafíos centrales de la experiencia escolar que los Freinet implementan.

Formar para la lucha por el modo de vida y las técnicas corporales

La Escuela Freinet abrió en 1935. Estar inscrito en esta escuela no era un hecho anodino; el desafío era

[...] preparar a nuestros niños a su destino de hombres, sin preocuparnos de encerrarlos, de entrada, en una ortodoxia cualquiera que reventará poco después bajo el empuje de los eventos, con la certeza que un hombre será necesariamente un luchador, un constructor, un revolucionario (*ep*, 1936a:4).

El experimento que hacía la escuela podría formularse como una empresa de incorporación a un modo de vida (para el caso, naturista) destinado para la población que más lo necesitaba (los niños proletarios y enfermos). Esta empresa retomaba, en realidad, los preceptos naturistas clásicos que evocaba Vrocho: por un lado, se necesita un medio natural y propicio para la salud, pero por el otro, el ambiente, el que sea, no significa que uno pueda evitar un régimen particular, una relación con alguno.

Hay que dimensionar bien la singularidad de esta escuela que ha sido, en realidad, especialmente organizada para las necesidades naturales y las actividades específicas del ser humano:

Establecidos, se puede ver, en condiciones estrictamente proletarias, con base en privaciones y esfuerzos, hemos logrado una instalación proletaria: ningún lujo superfluo, sino aire, sol, agua, espacio, campos, tranquilidad y calma, locales confortables donde nadie sufre durante el invierno, locales amplios para el verano con grandes terrazas y jardines, locales escolares especialmente concebidos para los fines que nos proponemos y de los que hablaremos adelante (*ep*, 1936b:2-3).

Pero esta característica de grandes espacios se articulaba con otra particularidad. La cuestión del modo de vida está, con todo propósito, expresamente, en el centro de la experiencia de la Escuela Freinet. Si por una parte, esta escuela va a constituir un “ambiente con paisaje” (Go, 2007), en lo alto de una colina, en medio de pinos, un cierto número de técnicas van a marcar el ritmo de las jornadas de los alumnos y los educadores. Entre esas técnicas estaban la práctica del “choque-frío” todas las mañanas, la transpiración, una alimentación centrada en el consumo de frutos, actividades corporales e hidroterapia. Las técnicas utilizadas eran directamente retomadas de la experiencia naturista de Élise cuando, como ya lo vimos, luchaba contra la tuberculosis (véase Riondet, 2013).

El cuerpo del educador como prerrequisito

Para que ese sistema pudiera desplegar y funcionar, todo docente que ahí trabajara tenía que, necesariamente, “adquirir esta nueva concepción materialista de la educación”, puesto que “la primera de las condiciones es devenir naturistas nosotros mismos, desintoxicarnos” (C. Freinet, 1934:99-101). El docente revolucionario debía entrar en una relación de fuerza, y por ello debía llevar el conflicto consigo mismo. En ese sentido, el educador era así el primero en asumir ese modo de vida por dos razones que estaban imbricadas una en la otra: primero, el educador proletario debía desarrollar un pensamiento comprometido y crítico (luchar y resistir), segundo, debía encarnar este desprendimiento y mostrar a los que lo rodeaban (camaradas, niños, etc.), con su propia existencia, el valor y el camino a seguir (se trataba de un prerrequisito casi didáctico).

En el caso de Célestin Freinet, por ejemplo, se pueden observar, en un amplio lapso, la regularidad de sus prácticas corporales. En el intercambio epistolar entre Célestin y Élise, cuando él estaba en un campo de internamiento, Célestin habla de su alimentación y de la organización estratégica de su día a día. Cuando estaba en Saint-Maximin, escribió el jueves 18 de abril de 1940:

Nuestro trabajo ha tomado un cierto ritmo: en la mañana leo en la cama desde la salida del sol hasta las 7h20, pues uno no se puede lavar hasta después de las 7h30, y no se puede hacer nada en otro lado a esas horas. Después me lavo, desayuno un pan, hago gimnasia con fricciones. Después voy a trabajar al sol, si hay buen tiempo (pero eso es cada tercer día), o a la mesa común que se va llenando poco a poco [...] (M. Freinet, 2004:60).

En no pocas ocasiones, Madeleine Freinet confirma este hábito que había adquirido C. Freinet y esta fuerza del trabajo que desarrolló, esencialmente, con el trabajo intelectual; pero no era posible más que al precio de practicarlo (véase Go, 2007:59). Célestin Freinet tomaba esto de las enseñanzas de Vrocho. Leamos un pasaje de los fragmentos de Vrocho a principios de los años treinta:

Se repite obstinadamente que el trabajo muscular e intelectual excesivo exige un alimento abundante. El error me parece flagrante. El cuerpo humano es comparable con una máquina provista de una fuerza motriz limitada, más allá de la cual se calienta y necesita detenerse para enfriarse. Entonces, las condiciones para el obrero como para el sabio, después de un trabajo máximo, son las mismas. Es evidente, en consecuencia, que igual que con la máquina, la reparación del uso ocasionado por el gasto físico es algo absolutamente secundario. Lo que prima, para el restablecimiento del trabajador, es el reposo y el sueño. Pero esa necesidad podría disminuir sensiblemente si uno empleara el agua fría inmediatamente después de haber detenido el trabajo (Vrocho, s.f.:6).

Precisemos que no se trataba únicamente de fuerza de trabajo intelectual. Leamos ahora lo que decía Élise Freinet en *L'École Freinet, réserve d'enfants* (1974): "Nosotros logramos, de esta manera, incorporar en nuestra vida de todos los días una síntesis de

comportamientos naturistas que nos permitían resistir sobrecargas de trabajo poco comunes” (É. Freinet, 1974:49).

Esas prácticas eran tanto medidas para aumentar su potencia como técnicas de resistencia para soportar el exceso de trabajo, las diferentes presiones exteriores, los mecanismos de control de la vida, pero también enfrentar las restricciones y la esclerosis de la rutina de lo cotidiano. Sin embargo, para comprender en toda su amplitud la importancia de estas cuestiones corporales en la obra de los Freinet, hay que entender que esta sensibilidad naturista era casi una condición para poder trabajar en la escuela o colaborar con Célestin Freinet. Si bien se puede pensar que era, quizá, más fácil reclutar en la red y, más práctico, elegir a los jóvenes, hay que comprender que los Freinet necesitaban personas que compartieran íntimamente las convicciones en juego. Se puede ver esto claramente en una oferta de empleo publicada en *El Educador Proletario* (*L'Éducateur Prolétarien*):

Queremos contratar en Pascua, con el fin de prepararla para servir en nuestra escuela nueva que abrirá en octubre, una joven (de preferencia huérfana), naturista si fuera posible, a quien le gusten los niños y sea capaz de iniciarse en las prácticas y la cocina naturista, como complemento a su educación.

A los camaradas que conozcan personas susceptibles de apoyarnos, les pedimos que nos avisen (*ep*, 1935:269).

Lo que se expone como una particularidad local (el naturismo en el sur de Francia en el entorno de Niza y Vence) podría ser, de hecho, una constante en las redes internacionales de los Freinet. Algunos años después de la apertura de la escuela, en plena guerra de España, en algún momento en el que Célestin Freinet tenía necesidad de colaboradores en Vence, el inspector español Almendros (1898-1974) le informaba, en una carta del 28 de julio de 1937, de un camarada con un perfil atractivo para Pagès y para C. Freinet:

No sé si se acuerdan de un médico que estuvo con nosotros en el Congreso de Montpellier. Es un entusiasta de la obra de Freinet y tiene también cercanía con el naturismo y el vegetarianismo. Él también iría a la escuela de Freinet, si éste lo acepta como colabora-

dor; aceptará con tener el hospedaje y la comida pagados, y vivirá en la escuela con Freinet y los niños. Es un hombre inteligente, correcto y que comprende la obra de Freinet; tiene excelentes cualidades como educador. Además, es un gran cirujano y domina la didáctica de las ciencias naturales; si Freinet tiene que salir de viaje durante el verano, este camarada podría remplazarlo magníficamente. Vean, pues, que yo puedo procurarles dos colaboradores por los que yo mismo respondo (FF).

El médico en cuestión se llamaba Cosme Rofes (1889-1974). En una carta de Rofes a Freinet, uno puede percatarse, sin lugar a dudas, de los muchos puntos en común entre Freinet y Rofes:

Yo soy el médico que desea trabajar con usted en su escuela, durante medio año. Tengo un gran interés por ver de cerca el resultado de la vida natural asociada a la educación. Soy médico naturista y docente de primaria; aunque el amigo Almendros me diga cirujano, pues ejerzo la cirugía cuando se necesita. En Suiza he conocido el tratamiento Bircher (FF).

Este universo de prácticas y de creencias no se había restringido a los primeros años de la escuela. En los años sesenta, el choque frío y el vegetarianismo aún se practicaban. Otras experiencias eran incluso consideradas desde las cuestiones de armonía y regeneración: agua electrovibradora (véase Violet, 2009) y la oreja electrónica. No obstante, si bien se puede constatar la presencia de prácticas naturistas en esta época, ellas están, sin duda, menos reivindicadas, a tal grado que uno puede preguntarse si este implícito (que en realidad es el corazón de la experiencia Freinet) no pudo constituirse en un obstáculo en las relaciones entre los educadores iniciados (que compartían ya ese conjunto de creencias y de prácticas) y los educadores neófitos, cuando colaboraban en la Escuela Freinet.

CONCLUSIÓN

En el contexto estudiado, la cuestión corporal emerge a partir de una experiencia personal (experiencia de tuberculosis y después

una curación vía el naturismo). Nuestro trabajo se sumergió en las incidencias del episodio naturista sobre el pensamiento educativo, médico y político de los Freinet. Se puede subrayar cómo es que el encuentro de los Freinet con las concepciones naturistas, sin duda alguna, se encontró con un terreno favorable al respecto (véase las relaciones entre los Freinet y las redes alternativas alemanas), así como el encuentro con dichas concepciones muestra cómo es que el naturismo permitiría a los Freinet una lectura más precisa y más compleja de los procesos de dominación y una aceleración de la “máquina Freinet”, a través de la cual el cuerpo deviene una apuesta de resistencia a los mecanismos de poder. Pero si la atención al cuerpo se encuentra progresivamente en el centro de la educación, todo ello no es posible, sin embargo, si el educador no está, él mismo, separado del sistema y ha llegado a desarrollar una técnica de vida resistente a los poderes sobre la vida. El desprendimiento que hay que hacer sólo se logra a partir de técnicas corporales, alimenticias y respiratorias, y conduce explícitamente a un universo cultural poco estudiado hasta ahora. Comer, saber respirar, encorvar el cuerpo, mantenerse en buena salud se convierten en gestos políticos en un mundo donde las mallas del poder se han modificado. La “finta” operada por Freinet, en relación con la Educación Nueva, se comprende de manera más precisa; igualmente, aparece la singularidad de su realización: la Escuela Freinet: una escuela nueva pero proletaria y naturista. Si las técnicas utilizadas no son en sí mismas inéditas, sí lo es, en cambio, el haberlas reunido para lo educativo: las técnicas corporales (alimenticias, respiratorias, hidroterapias), junto con las técnicas educativas (texto libre, imprenta, conferencia, plan de trabajo), son lo que conduce aquí a producir un *evento*.

A través de este *estudio de caso*, uno puede entrever las dificultades para pensar de manera diferente y de una cierta manera; el precio a pagar para desarrollar un pensamiento realmente crítico. Es en este lugar y en el momento fundador del desprendimiento, del tomar distancia, que la cuestión del cuerpo irrumpe.

No es inútil recordar un texto de Élise Freinet publicado en *Techniques de Vie (Técnicas de Vida)*: “¿Hay un método para pensar?”, donde ella explica que el pensamiento occidental había arrinconado, incesantemente, al pensamiento primitivo asimilado con una

preconciencia ancestral: trátese de la magia en África y en Oceanía, del pensamiento oriental, o de la sabiduría china. En efecto, la lógica, explicaba, “desconoce sistemáticamente los caminos que serpentean agradablemente alrededor del tema fundamental, como senderos en un paisaje rústico, para imponer la autopista, con dirección única. Ella [esa lógica] lleva todo por una línea recta y se lanza con todas sus fuerzas hacia un punto determinado del horizonte” (É. Freinet, 1963/1964:20-21). Para Élise Freinet, había que alcanzar “una personalidad desembarazada de todas las restricciones de la cultura lógica”. Hay que llegar a ese estadio, dice:

[...] para evaluar todo lo que ese objetivo pragmático, *economía de tiempo* y *economía del pensamiento*, ha enterrado con las riquezas y los hallazgos excepcionales del fondo de las energías iniciales seguras y ellas como el ojo de sus imágenes; para que se comprenda cuánto ese objetivo inamovible del pensamiento abstracto, enseñado precozmente, ha matado la genial iniciativa intelectual de los profesores y los estudiantes instalados de por vida en los sube-y-baja filosóficos llamados exámenes; para hacer el inventario del vocabulario exclusivamente filosófico, sólo se emplea un pequeño espacio de iniciados usando palabras consagradas, como jugadores de ajedrez con los peones en el tablero inmóvil (É. Freinet, 1963/1964:21).

Para Élise Freinet, “el verdadero pensador es aquel que, sintiendo una verdad global, sabe ocupar una posición de espera, de escucha y de tensión antes de que los pensamientos tomen forma” (É. Freinet, 1963/1964:20), pues ella consideraba que la ciencia de la masa no se validaba más que en el interior de la masa misma, dado que el *buen sentido* se le escapa siempre. “La verdad no es nunca calculada, metódica, coercitiva, es la iluminación de un instante, como el descubrimiento del sabio o la inspiración del artista” (É. Freinet, 1963/1964:23). Era, sin duda, la relación con uno mismo, en sus dimensiones espiritual y corporal, lo que determinaba y garantizaba la posición de espera y de tensión a partir de la cual puede emerger un pensamiento crítico.

Como consecuencia de la elección historiográfica y epistemológica que hicimos en nuestra indagación, Freinet aparece bajo un ángulo diferente al ordinario. El hecho de desviarse hacia ele-

mentos cotidianos de los militantes (su modo de vida, sus problemáticas cotidianas, financieras, médicas), entrar en el juego de conexiones más que complejas (conexiones de espacios culturales transnacionales) y, al mismo tiempo, considerar las cartografías de los debates sobre las cuestiones educativas, parece hacer emerger otro Freinet y, sobre todo, visibilizar la influencia de Élise Freinet.

Aun y cuando Freinet parece encarnar la figura del anarquista individualista naturista, no había renunciado al modo de vida público ni a la esperanza de acción eficaz en la esfera política durante los años veinte y treinta. Por cierto, Freinet no aparecía en estos momentos como la figura de gran pedagogo que diserta, sino más bien como el cínico y el hombre de la *parresia* (véase Revel, 2010: 297). Nos referimos aquí a Foucault (2009), cuando relaciona, en la lección del 29 de febrero de 1984, cinismo y actitudes revolucionarias más recientes, como “testimonios por la vida” y “estilo de existencia”, en las militancias que desean cambiar el mundo. Esta observación es, en realidad, de tipo epistemológico, pues permitirá suponer una nueva manera para ejercer la historiografía de los militantes pedagogos, y contribuir en paralelo, a reflexionar sobre lo que puede significar un pensamiento crítico en educación. En la obra reciente de Revel (2010) se menciona justamente este estudio posible de “modos de vida”, donde se trata de “hacer la contra-historia de las relaciones de poder”, según un planteamiento preciso:

[...] hacer la historia de la manera a través de la cual las vidas singulares y minúsculas han tenido que confrontarse con las relaciones de poder, saliendo de ahí cambiadas, profundamente marcadas, incluso destruidas, pero jamás sin haber, antes, producido estrategias de resistencia que reposan a menudo en una producción discursiva (un “tomar la palabra”), a veces, incluso con gestos o comportamientos inéditos, decisiones o elecciones inesperadas, y modificar, en paralelo, las relaciones de poder que buscan defender (Revel, 2010:281-282).

Otra perspectiva historiográfica aparece: dar cuenta, en el pasado, de la manera por la cual los educadores, los docentes, han visto su vida marcada por las instituciones (esencialmente la escolar y la científica), así como sus sistemas normativos, y han

buscado no solamente pensar de otra manera, sino desarrollar también formas de vida y normatividades escolares diferentes, suscitando ecos de entusiasmo en su favor. En este sentido, se podrá observar la importancia que tiene la cuestión del modo de vida en las realizaciones de lo educativo, sus eventuales consecuencias didácticas y la problematización que esos trabajos pueden sugerir para nuestra actualidad.

FUENTES

Fonds Freinet (161 J 63), Archives Départementales des Alpes-Maritimes, citados: FF.
Fonds Privé Élise Freinet (FPEF).

Manuscritos inéditos

Vrocho, B. (1931), *Sur les lois naturelles et les lois artificielles. Causerie faite au Foyer Végétarien de Nice en juillet 1931.*
_____ (s.f.), Basile Vrocho.

Documentos impresos

Collectif (1928), *Pédagogie prolétarienne*, Leipzig/París, ITE.
Freinet, C. (1934), “Notre naturisme prolétarien fonction éducative”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 5, pp. 99-101.
_____ (1935), “L'École Freinet”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 17, pp. 381-387.
Freinet, É. (1936a), “Réflexions sur la guérison I”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 15, pp. 308-309.
_____ (1936b), “Réflexions sur la guérison II”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 16, pp. 332-333.
_____ (1937a), “Pour un naturisme matérialiste”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 9, pp. 198-199.
_____ (1937b), “Le stockage des matières alimentaires doit nous être suspect”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 6, pp. 115-116.
_____ (1938a), “Vers un naturisme prolétarien”, en *L'Éducateur*

- Prolétarien*, núm. 2, pp. 42-43.
- _____ (1938b), “Pour un naturisme prolétarien”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 3, pp. 71-72.
- _____ (1939), “Conditions matérialistes de la santé”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 8, pp. 188-190.
- _____ (1963/1964), “Y a-t-il une méthode de pensée?”, en *Techniques de Vie*, núm. 26/27, pp. 17-25.
- L'Éducateur Prolétarien* (1935), “Offre d'emploi”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 12, p. 269, citado: EP, 1935.
- _____ (1936a), “L'organisation matérielle de l'école”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 19/20, pp. 2-4, citado: EP, 1936a.
- _____ (1936b), “Notre régime”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 19/20, pp. 5-11, citado: EP, 1936b.
- Vrocho, B. y E. Lagier-Bruno (1934), “Pour un naturisme prolétarien”, en *L'Éducateur Prolétarien*, núm. 4, pp. 219-224.

Bibliografía

- Baubérot, A. (2004), *Histoire du naturisme. Le mythe du retour à la nature*, Rennes, PUR.
- _____ (2008), “De la nudité thérapeutique au nudisme, les naturistes français”, en *Rives Nord-Méditerranéennes*, núm. 30, pp. 101-116.
- Durkheim, É. (2006 [1922]), *Éducation et sociologie*, París, PUF.
- Faure, R. (1985), *L'École moderne française. Techniques et pédagogie Freinet*, Grenoble, Le Cric, Institut Dauphinois de l'École Moderne.
- Ferrière, A. (1933), *Cultiver l'énergie*, Vence, Éditions de l'Imprimerie à l'École.
- Foucault, M. (2009), *Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres II*, París, Gallimard y Seuil.
- Freinet, C. (1945), *L'École moderne française*, París, Ophrys.
- Freinet, É. (1974), *L'École Freinet, réserve d'enfants*, París, Maspero.
- Freinet, M. (1997), *Souvenirs de notre vie*, París, Stock.
- _____ (ed.) (2004), *Élise et Célestin Freinet. Correspondances 21 mars 1940-28 octobre 1941*, París, PUF.
- Go, H. L. (2007), *Freinet à Vence*, Rennes, PUR.
- _____ y X. Riondet (2014), *À côté de Freinet*, Nancy, PUL (en

prensa).

Revel, J. (2010), *Foucault, une pensée du discontinu*, París, Editions Mille et Une Nuits.

Riondet, X. (2013), “Élise Freinet: des pratiques naturistes aux pratiques de l’École Freinet”, en *Recherches et Educations*, núm. 8, pp. 133-146.

Violet, M. (2009), *L’énergie cosmique au service de la santé ou Le secret des patriarches*, Clermont-Ferrand, La Source d’Or.

BCAS

LA “CRÍTICA ARTISTA”* EN EDUCACIÓN. ELEMENTOS DE UNA GENEALOGÍA**

*Alain Kerlan****

INTRODUCCIÓN. SOBRE LA DUALIDAD DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN

Cualquiera que esté atento a la dimensión crítica del pensamiento educativo y, en específico, de este pensamiento educativo del que varios de sus representantes participaron en el movimiento de la educación nueva en Francia, deberá constatar su dualidad o, de manera más precisa, su doble dimensión. En efecto, la argumentación de la educación nueva desde su origen se desarrolla tanto en el registro de la modernidad y la modernización, como en nombre de valores que, desde distintos puntos, les son opuestos. Esta dualidad la encontramos en Francia de manera ejemplar en la obra y el pensamiento de Célestin Freinet; también se encuentra presente en la obra y el pensamiento de Paulo Freire. Para quedarnos en el caso de Célestin Freinet, un lector atento identificará, en su obra escrita, la coexistencia de dos tipos de argumentación aplicados a la crítica de la educación llamada “tradicional”, y más ampliamente de la institución escolar. Dicha crítica se ejerce, sea en nombre de la “modernización” social y de los valores de justicia y de modernidad social (incluso “racionalidad”), sea en nombre de valores que paradójicamente van en contra de esta misma modernidad: la naturaleza, el buen sentido, la intuición, la sabiduría campesina, el cuerpo, la vida, la expresividad... Esta crítica dibuja una especie de contramodelo que hoy denominaría-

* A lo largo del texto, la expresión “crítica artista” será desarrollada (NDT).

** Traducción Julieta Espinosa.

*** Université Lumière Lyon 2/École Normale Supérieure-Lyon/Université Jean Monet-St Étienne.

mos de inspiración ecológica o, más preciso, de inspiración “esteti-coecológica”, puesto que los valores estéticos y los valores derivados de una visión ecológica en educación (con sus fines incluidos) ahí se conjugan.

Para ilustrar esta dualidad de la inspiración crítica en Freinet veamos, entre muchos ejemplos posibles, lo que leemos al principio de *L'école moderne française*, subtitulada “Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la educación popular”, publicada en 1944.

El feudalismo tuvo su escuela feudal; la Iglesia tuvo su escuela especial; el capitalismo engendró una escuela bastarda con su verborrea humanista enmascarando su timidez social y su inmovilidad técnica. El pueblo, al acceder al poder, tendrá su escuela y su pedagogía. Este camino ya comenzó. No esperemos más para adaptar nuestra educación al mundo nuevo que está naciendo (Freinet, 1944, tomo 2:21).

Podemos comparar estas líneas con otro texto sacado de *Dits de Mathieu*. La obra reúne las crónicas regulares escritas entre 1946 y 1954. La crónica elegida como ejemplo de la otra faceta de la crítica en Freinet se titula: “D’abord faire jaillir la source” (“Primero, hay que hacer que salga la fuente”):

Los pedagogos son como los niños que se divierten construyendo un estanque en el lugar que les parece más fácil porque no hay piedras ni raíces enterradas y tenaces, y así ellos pueden, incluso con útiles primitivos, escarbar y remover la tierra necesaria [...]. Los campesinos de nuestras montañas saben comenzar por el comienzo. Ellos primero localizan la fuente. No se contentan con el hilo de agua que escurre en los huecos del valle, sino que van al origen mismo, donde, desde lo profundo, el agua sale a borbotones, fresca y clara entre las piedras (Freinet, 1994, tomo 2:115).

CRÍTICA SOCIAL Y CRÍTICA ARTISTA

Hay, entonces, una dualidad en el pensamiento crítico en educación. ¿Cómo comprenderla y teorizarla? Inscribiéndola, simplemente

te, en la historia general del pensamiento crítico. En *Le nouvel esprit du capitalisme* (Boltanski y Chiapello, 1999) —obra en la que, recordemos, la preocupación central es el destino y el relanzamiento de la crítica que presenta indudablemente una condición difícil—, los autores distinguen precisamente dos tipos de pensamiento crítico funcionando en el siglo XIX: la “crítica social” y la “crítica artista”. ¿En qué medida esta distinción puede aclarar la historia del pensamiento educativo en educación?

Para aportar algunos elementos de respuesta a esta pregunta retomaremos el estudio de las formas históricas del capitalismo que proponen Boltanski y Chiapello en la introducción general de su libro. Los autores pretenden mostrar en esas páginas “las líneas de fuerza principales, por lo demás las más constantes desde la primera mitad del siglo XIX, con base en las cuales se levantaron las principales formas de anticapitalismo” (Boltanski y Chiapello, 1999:81). El estudio comienza con una especie de psicogénesis de la crítica. El movimiento originario de la crítica encuentra su fuente en la indignación: “La formulación de una crítica supone, en principio, una experiencia desagradable suscitando la queja; la experiencia puede ser vivida personalmente por el crítico o que éste se conmueva por la suerte de otro [...]. Sin este primer movimiento emotivo, casi sentimental, ninguna crítica puede tomar relieve” (Boltanski y Chiapello, 1999:81). Pero, añaden inmediatamente los autores “[...] hay un largo trecho entre el espectáculo del sufrimiento y la crítica articulada; el crítico necesita de un apoyo teórico y de una retórica argumentativa” (Boltanski y Chiapello, 1999:81).

Las formas históricas de la crítica, en sus diversas formulaciones teóricas, son entonces originariamente tributarias de lo que Boltanski y Chiapello llaman “las fuentes de la indignación”. Éstas son esencialmente de cuatro tipos y, como veremos adelante, en su distribución se perfila ya la distinción entre “la crítica social” y “la crítica artista”. Esos diferentes órdenes de indignación contienen, por supuesto, la naturaleza y los efectos del capitalismo; parecería, por lo demás, que podemos localizar las mismas indignaciones en las fuentes críticas de los pensamientos críticos en educación.

Primera fuente de indignación: “el capitalismo, fuente de *desencanto* y de *inautenticidad* de objetos, personas, sentimientos y, más generalmente, del género de vida que está asociado a ello”.

Segunda fuente de indignación: “el capitalismo, fuente de *opresión*, en tanto que se opone a la libertad, a la autonomía y a la creatividad de los seres humanos sumidos en su imperio”.

Tercera fuente de indignación: “el capitalismo, fuente de *miseria* para los trabajadores y de *desigualdad* de una amplitud desconocida en el pasado”.

Cuarta fuente de indignación: “el capitalismo, fuente de *oportunismo* y de *egoísmo* que, al favorecer sólo los intereses particulares, éstos se muestran destructores de los lazos sociales y de las solidaridades comunitarias, particularmente las solidaridades mínimas entre ricos y pobres (Boltanski y Chiapello, 1999:82).

El segundo tiempo del análisis subraya un rasgo que nos es muy familiar en el campo del pensamiento educativo: el eclecticismo del pensamiento crítico. “Una de las dificultades del trabajo crítico es que es casi imposible mantener juntos los diferentes motivos de indignación e integrarlos en un marco coherente” (Boltanski y Chiapello, 1999:83). En el momento en el que hay que realizar la teorización necesaria, la crítica sólo puede privilegiar un eje en detrimento de otros. Es en ese punto de su análisis que Boltanski y Chiapello proponen distinguir una *crítica artista* de una *crítica social*.

La crítica artista digámoslo, y no nos sorprendamos, es alimentada sobre todo de las dos primeras fuentes de indignación: desencanto e inautenticidad, por un lado, opresión por el otro, acordando que los valores aquí cuestionados son los de libertad, autonomía y creatividad. Sin sorpresa tampoco, los autores hacen de la denuncia de la pérdida del sentido el centro de esta crítica: “Esta crítica pone por delante la pérdida del sentido y, particularmente, la pérdida del sentido de lo bello y de lo grande, que deriva de la estandarización y de la mercantilización generalizadas” (Boltanski y Chiapello, 1999:83-84). Es el momento cuando el artista, el verdadero artista, deviene el punto de resistencia, incluso la antítesis o el antídoto al abandono total capitalista. Él es el único que puede oponerse con una auténtica libertad, oponer la autenticidad estética a la contaminación de la ética “conveniente” y, de manera más general, “su rechazo a toda forma de sujeción en el tiempo y en el espacio y, en sus expresiones extremas, a toda especie de trabajo” (Boltanski y Chiapello, 1999:84). Actualmente proliferan

estos temas en los propósitos de los artistas que intervienen en los espacios escolares y educativos, en los de los docentes que los reciben, incluso en los responsables educativos y los políticos que los atienden.

Boltanski y Chiapello remontan el origen de la crítica artista, en su forma ejemplar, a Baudelaire, quien sistematiza la oposición “entre el amarrarse y el desamarrarse, la estabilidad y la movilidad” (Boltanski y Chiapello, 1999:84). Es cierto que el autor de *El pintor de la vida moderna* formulaba las características durables de la postura existencial del artista; para nuestros propósitos, resulta que en ese mismo texto Baudelaire es uno de los primeros, si no es que el primero, en comparar al niño con el artista, al artista con el niño... La paternidad baudelariana puede invocarse sin problema. Es conveniente, sin embargo, que nuestra genealogía vaya más allá del romanticismo y ubique sus primeras referencias en la obra de Jean-Jacques Rousseau y, por supuesto, le otorgue un lugar fundador a las *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* de Schiller.

La segunda crítica, la crítica social, es seguramente más conocida por los sociólogos y por las ciencias de la educación regidas por la sociología. Recuperada del socialismo y del marxismo, ya se habrá notado que esta crítica se nutre esencialmente de las dos últimas fuentes de inspiración de la indignación: la denuncia de la miseria y, más aún, de las desigualdades que el capitalismo no cesa de aumentar, y la del “egoísmo de los intereses particulares en la sociedad burguesa”, en la cual la destrucción de los lazos sociales y las solidaridades son un fruto ineluctable. Boltanski y Chiapello subrayan que, al menos en sus formas socialistas y marxistas originarias, la crítica social se opone necesaria y fuertemente a la crítica artista en la que los seguidores son lanzados al campo denunciado. Esta oposición tendrá su fundamento en una temática moral de inspiración cristiana. La crítica social “rechaza, en ocasiones con violencia, el inmoralismo o el neutralismo moral, el individualismo, entiéndase el egoísmo y el egocentrismo de los artistas” (Boltanski y Chiapello, 1999:84). Podemos encontrar un ejemplo edificante en la obra de Durkheim, precisamente en sus escritos que hablan de la educación. Las páginas de *La educación moral* o de *La evolución pedagógica en Francia* denuncian el

inmoralismo inherente a la cultura estética y, restregando en la cara del artista la vergüenza de “lo irregular”, contienen, en efecto, una cierta violencia. Esta oposición originaria casi no facilita la compatibilidad de los argumentos salidos de los dos tipos de crítica, y su amalgama, estiman nuestros autores, no puede efectuarse más que al precio “de un malentendido fácilmente denunciado como incoherencia” (Boltanski y Chiapello, 1999:84). A nosotros nos parece, en cambio, que se están subestimando, sobre todo del lado de la crítica artista, elaboraciones teóricas que marcan un cuidado real de coherencia. Lo veremos adelante.

Un último elemento retendrá nuestra atención. Se encuentra, en efecto, más que ilustrado en Freinet, y sostiene la pertinencia y el alcance del dualismo del pensamiento educativo de Freinet que hemos mencionado al inicio. Boltanski y Chiapello notan que, a pesar de su oposición, cada una de las dos formas de la crítica “posee una faceta modernista y una faceta antimodernista” (Boltanski y Chiapello, 1999:86). En Marx mismo estas dos tendencias, estas dos facetas podrían ser documentadas; en Freinet, creemos poder decirlo, esta dualidad está profundamente inscrita en la obra y el pensamiento pedagógico. “La crítica artista es antimodernista cuando insiste en el desencanto, y modernista cuando se preocupa de la liberación”, mientras que “la crítica social es más bien modernista cuando insiste en las desigualdades, y antimodernista cuando, ocupándose de la falta de solidaridad, se erige como una crítica del individualismo” (Boltanski y Chiapello, 1999:86).

Se puede conceder sin discusión que la sociología y la historia de la educación y de la escuela han sido particularmente sensibles a la presencia y a los efectos de la crítica social. Algunos ejemplos a título indicativo bastarán para ubicarlo: notemos que el nacimiento y el desarrollo académico de las ciencias de la educación se realizaron, en buena parte, a la sombra de la sociología de Pierre Bourdieu. La “crítica artista” está mucho menos documentada, minimizada incluso, en razón de un positivismo latente y, en consecuencia, poco estudiada como tal. El propósito central de esta contribución es subrayar el amplio interés heurístico de la crítica artista. Como trataremos de mostrar, la “crítica artista” es evidentemente uno de los fermentos de la historia de la educación y del pensamiento pedagógico. Su estudio incluye la hipótesis de un

paradigma estético en educación, como *modelo alternativo* y sustento de una posible *refundación* de la escuela (Kerlan, 2004).

LA CRÍTICA ARTISTA EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y DE LA ESCUELA: PLANTEAMIENTO GENEALÓGICO

La ambición de proponer en este texto una “genealogía de la crítica artista” en educación es señalar una tarea desmesurada. Aun y cuando sólo planteáramos un esbozo, se excedería ampliamente el espacio de esta colaboración. Sin embargo hay que correr el riesgo de unos rasgos demasiado alusivos e inevitablemente elípticos, y proponer algunas señales y referencias susceptibles de asentar los primeros fundamentos de esta genealogía, así como avalar su necesidad.

Adentrémonos en nuestra propuesta iniciando con una observación general. Boltanski y Chiapello, aludiendo a Baechler, anotan que “el anticapitalismo es tan antiguo como el capitalismo” (Boltanski y Chiapello, 1999:81), y hacen de la crítica al capitalismo el motor del desarrollo y de las evoluciones del capitalismo mismo. “Él [el anticapitalismo] lo acompaña como su sombra a lo largo de su desarrollo. Podemos sostener, sin buscar en absoluto la paradoja, que el anticapitalismo es la expresión más importante del capitalismo a los ojos de la historia” (Baechler, citado en Boltanski y Chiapello, 1999:81).

Permítasenos avanzar aquí una hipótesis: ¿no hay, en el centro mismo de la educación moderna, entre la forma escolar instituida y su crítica (pedagógica) en su doble forma, crítica social y artista, el mismo tipo de relación dialéctica? ¿La crítica de la educación en el mundo moderno no es consustancial a su despliegue mismo? La educación nueva podría fácilmente abordarse bajo este ángulo. Esta lectura, sobre todo, puede darnos la clave de la genealogía perfilada, al menos una de sus claves.

UNO. Esta genealogía encontrará su comienzo en Rousseau, como ya lo sugerimos, no solamente porque el autor del *Emilio* ha sido ampliamente festejado como el “padre” de la educación nueva y el “descubridor” de la infancia, sino porque su obra entera, incluida su “pedagogía”, su filosofía educativa, hace de Jean-Jacques

a la vez el heraldo de la modernidad y el crítico profético de esta misma modernidad, bajo el doble signo de la “crítica social” y de la “crítica artista”. Ahí encontramos específicamente aplicados los cuatro tipos de indignación que Boltanski y Chiapello colocan al principio de la crítica; la “artista” retoma de las dos primeras formas, y la “social” de las dos segundas. La obra de Rousseau alterna y mezcla ambas formas de crítica. Sin embargo, del *Discurso sobre el origen de la desigualdad* a las *Ensoñaciones*, podemos leer una evolución de la obra de tal manera que la “crítica artista” parecería suplantar a la “crítica social”. Podemos creer en la fecundidad heurística de una lectura del *Emilio* que se ceñiría a desenmarañar el juego de esos dos tipos de crítica en la elaboración de la pedagogía rousseauiana (véase Kerlan, 2013). En el centro del *Emilio* hay claramente una *política de lo sensible*, e incluso lo que nosotros llamaríamos una *política de la infancia* procedente de la primacía de lo sensible. Esto sería suficiente para justificar la pertinencia, al menos heurística, de una relectura del *Emilio* en el cruce de lo político y la *aesthesis*, tomando esto desde la huella de Jacques Rancière, quien habla de una “estética de la política para indicar que la política es, por principio, una batalla por los datos sensibles mismos” (Rancière, 2009:159). Pero hay más; el *Emilio* está literalmente plagado de los problemas de fronteras y de distribuciones, y esto desde el primer libro consagrado a la primera infancia. Para Rousseau, las cuestiones de igualdad y de libertad están absolutamente en juego en el interior de lo que constituye el dominio originario de la infancia y el dominio de la elección del arte y la estética: lo sensible (Kerlan, 2013). En términos boltanskianos, podemos arriesgarnos a decir que en Rousseau encontramos una conjunción coherente de la crítica social y la artista.

Dos. La aparición de las *Cartas sobre la educación estética de la humanidad* de Schiller, en 1795, marcará quizás una segunda referencia genealógica. Dichas *Cartas* pueden considerarse como la primera formulación de un paradigma estético en educación. Antes de resumir sucintamente la tesis central, recordemos las circunstancias históricas y políticas. El recurso educativo a la estética es, en efecto, la conclusión a la que llega Schiller al partir del fracaso que es para él la Revolución francesa y la condición requerida para el cumplimiento futuro de su finalidad: el reino de

la libertad. Es fácil ubicar en las *Cartas* la “crítica artista” aplicada, pero también es necesario comprender cómo esta crítica artista está empotrada en la crítica social y política.

Las *Cartas* fueron dirigidas y dedicadas al duque Chrétien-Frédéric de Holstein-Augustenburg, y aparecieron la primera vez en *Las Horas* de 1795 y reimpresas en 1801. En *Las Horas*, la primera carta está precedida de un epígrafe francés citando a Rousseau: “Si es la razón la que hace al hombre, es el sentimiento quien lo conduce”. Las *Cartas* contienen una tesis general: la belleza es el reflejo, en este mundo sensible, de la libertad. Schiller está imbuido de la lectura de Kant, pero se puede escuchar también un eco platónico. Por principio, la educación estética está pensada en una perspectiva política global; en el trasfondo, la desilusión de la Revolución francesa que ha caído en el terror: un ideal de libertad cayendo en la tiranía. ¿Cómo explicarlo y superarlo? La respuesta de Schiller: la humanidad está dividida entre razón e instinto, y mientras esas dos dimensiones del hombre total se confronten, la libertad no puede florecer. Sólo el placer estético puede reconciliar el espíritu y los sentidos, y dar nacimiento a una sociedad armoniosa, equilibrada, justa, acabada. Los artistas son los mejores artesanos del progreso político, como de todo progreso. Schiller se convierte en amigo y aliado de Goethe para trabajar al servicio del arte y de la cultura: se trataba de purificar el gusto y hacer del teatro el “templo de la belleza”. Una precisión esencial: la educación estética no es aquí un “complemento” educativo que vendría después de lo otro, se trata de decir claramente —es el sentido fuerte de la palabra— que sólo la educación estética, el arte, educan plenamente, que sólo ellos son capaces de consumir el destino del hombre, de realizarlo totalmente en toda su riqueza y su naturaleza o esencia. Sin esta educación, cualquier educación, cualquier política educativa al servicio de la libertad, estarán condenadas al fracaso.

¿Cuál fue la audiencia efectiva de las *Cartas* en el momento de su publicación y posteriormente? Este punto ameritaría por sí mismo un estudio. Difícil, en efecto, de no encontrar un eco de las *Cartas* en André Malraux, ministro de Cultura y metafísico del arte, e incluso en algunos momentos de Jack Lang, el ministro de Educación y Cultura durante la presidencia de Mitterrand.

TRES. Conviene perfilar un tercer tiempo genealógico, situado en el periodo que estudia Jacques Rancière en su gran obra *La nuit des prolétaires (La noche de los proletarios)*. Jacques Rancière consagra este gran estudio, magníficamente subtítuloado “Archivos del sueño obrero”, a un pequeño grupo de obreros saint-simonianos de la primera mitad del siglo XIX, alrededor de 1830 para ser precisos. Hablando propiamente, aquí no estamos en el terreno de la educación si nos atenemos al sentido estricto del término; estamos ahí, en cambio, si le damos el sentido de *Bildung*. Los obreros a los cuales Rancière consagra su libro, obreros y saint-simonianos, creyeron que la única emancipación verdadera, la única vía para desembarazarse de la restricción de la existencia proletaria, pasaba por el arte, por la escritura, por la poesía. Ellos intentaron arrancarle a la noche, al reposo normalmente dedicado a la reproducción de la fuerza de trabajo, el tiempo de la escritura, de la poesía, del pensamiento:

El tema de este libro es, primero, la historia de esas noches arrancadas a la sucesión normal del trabajo y del reposo: interrupción imperceptible, inofensiva, diríamos, del curso normal de las cosas donde se prepara, se sueña, se vive ya lo imposible; la suspensión de la ancestral jerarquía que subordina a los que están destinados a trabajar con sus manos, a aquellos que han recibido el privilegio del pensamiento (Rancière, 1981:8).

CUATRO. Una cuarta referencia genealógica deberá lógicamente situarse en el periodo que vivió, por un lado, la institucionalización y la reflexión en Francia de la escuela republicana y, por otro, el desarrollo del movimiento occidental y mundial de la educación nueva. Digamos entre 1870 y los años treinta del siglo XX, entre el *Diccionario* de Ferdinand Buisson y *Arte como experiencia* de John Dewey. Su análisis necesitará, convengamos, un largo trabajo de investigación, pues el periodo es rico y complejo. La pretensión de descifrar ahí el trabajo de la “crítica artista” ciertamente limita el campo, pero el establecimiento simple de un cuerpo de textos apropiados es ya una tarea de gran envergadura. En lo inmediato, a título de señalamiento, se puede poner al principio el pensamiento de William Morris y su obra de 1884, *Arte y socia-*

lismo. William Morris nació en 1834 y murió en 1896. Su socialismo se mezcla con el romanticismo; más precisamente con la crítica romántica de la civilización industrial. Es ésta la que dirige su compromiso social, asumido como una respuesta a los problemas más candentes de su tiempo: la pobreza, el desempleo, la desigualdad social, pero también la muerte del arte. Lector de *El capital*, funda en 1884 la Liga Socialista y publica *Arte y socialismo*. En los años que siguen escribe *Trabajo útil contra pena inútil* (1885), *Signos de cambio* (1888) y *Novedades de ninguna parte* (1889). De manera general, en lo concerniente a este periodo, un proyecto genealógico deberá ceñirse a estos planteamientos donde se articulen socialismo y romanticismo.

CINCO. Esta misma preocupación deberá guiar la exploración del periodo a través del cual se ubicará una quinta referencia genealógica: el periodo que va de la Segunda Guerra Mundial al inmediato posterior. Ahí coexisten, en efecto, el modernismo del plan Longevin Wallon y el anarquismo romántico que desarrolla, de una cierta manera sobre las huellas de William Morris, una obra que ejercerá una fuerte influencia (hasta en América del Sur): la *Educación a través del arte* de Herbert Read, publicada en 1943. El título debe tomarse al pie de la letra: se trata no de una educación artística, sino de una educación para el arte, arte para la educación e incluso arte como única y real educación plenamente consumada. Su objetivo es muy cercano al de Schiller, como ilustra el pasaje de *La educación para el hombre libre* (1944):

We are made perfect by natural habits, but slaves by social conventions; and until we have become accustomed to beauty we are not capable of truth and goodness, for by beauty we mean the principle of harmony which is the given order of the physical universe, to which we conform and live, or which we reject and die (Read, 1944:25).

La mezcla de la crítica social y de la crítica artista es patente en esta cita.

SEIS. No se sorprendan si tomo una expresión célebre: “el momento sesenta y ocho” para situar una sexta referencia genealógica. Está en el centro de un periodo que cubre los años sesenta y setenta del siglo pasado, terminando con el inicio de los ochenta.

Para Boltanski y Chiapello, el momento 68 está, por cierto, marcado por la asociación de la crítica social y de la crítica artista. “Una de las características importantes del periodo que rodea Mayo 1968 es que la crítica ahí se desarrolla desde las cuatro fuentes de la indignación” (Boltanski y Chiapello, 1999:244). Quizá podríamos convocar aquí lo que se ha llamado “el pensamiento 68” y de ello retomar, específicamente, lo que ha marcado al pensamiento educativo y a la pedagogía. Se conoce la influencia del freud-marxismo y de Marcuse. Desde nuestro punto de vista, el libro de Marcuse *La dimensión estética*, podría ser la expresión última de todo eso. Aparece en 1977 (con traducción y publicación francesas en 1978), pero, como lo podemos ver por su subtítulo, *Por una crítica de la estética marxista*, intenta articular la crítica social y la crítica artista y, más aún, abre una crítica a la crítica social que, a sus ojos, está inacabada mientras que no sea capaz de integrar la dimensión estética sin la cual la liberación no estará plenamente realizada. “A la inversa de la estética marxista ortodoxa —escribe Marcuse en el prefacio— es en el arte mismo, en la forma estética en tanto que tal, que yo encuentro el potencial político del arte” (Marcuse, 1978). Se trata, en suma, de un ensayo de sistematización de lo que está en juego en el momento 68, una última tentativa de darle un fundamento teórico. Última y demasiado tardía tentativa, puesto que los años ochenta parecen haber abierto otra época.

Pero los años sesenta y setenta fueron también la época del redescubrimiento de la pedagogía de Freinet; fue la actualización de otra figura de Freinet, aquella esencialmente sensible al contenido de “crítica artista”, o ecológica, como precisamos al comenzar esta colaboración. El planteamiento sobre el trabajo complementario y conflictual —fuente de tensiones, entiéndase contradicciones— de la crítica social y de la crítica artista en Freinet deberá, igualmente, ser el objeto de un estudio específico; limitémonos aquí a señalar que es plenamente legible en una obra como *La educación por el trabajo*, y más aún en las inflexiones y las reinversiones que sufre el tema a partir de los textos ligados a la invención de la imprenta en la escuela, de inspiración resueltamente modernista y proletaria. Más aún, en *Los dichos de Mathieu* encontramos el elogio ecológico y artesanal, llegando a lo estetizante, que domina en los diálogos con el viejo Mathieu, “pastor filósofo” portavoz

de una sabiduría ancestral campesina, pero también de Freinet mismo, junto con la voz de la modernidad encarnada en el señor Long. Notemos que esta otra obra portadora del mensaje de Freinet lleva por subtítulo una especie de oxímoron en el cual la “crítica social” es como el reverso de la “crítica artista”: *Una pedagogía moderna del buen sentido*.

SIETE. Haremos, finalmente, la hipótesis de una séptima referencia genealógica en el periodo que se abre en los años ochenta del siglo XX. En Francia, abordando el tema de la política educativa (desde el punto de vista que nos interesa aquí), dicho periodo está marcado por el plan Lang/Tasca¹ de desarrollo de las artes y de la cultura en la escuela. Este plan, en efecto, reúne en una misma política educativa los ministerios de Educación y Cultura; ¿no podríamos ver ahí un triunfo de la “crítica artista”, su entronización gubernamental, los valores del arte y la cultura dando el tono de la partitura educativa? Desde muchos ángulos, se podría considerar la política educativa de Jack Lang, el “pensamiento educativo Lang”, como la implementación de una estrategia de “caballo de Troya”: al ya no creer en la capacidad de la escuela para cambiar *por sí misma*, por sus solas fuerzas internas, esta elección estratégica introdujo en la escuela el arte y a los artistas como fuerza para el cambio. ¿La “crítica artista” enviada para salvar a la “crítica social”? Se pueden encontrar, cierto, en los textos donde se expone esta política y con base en los cuales se inspira, los elementos que van en ese sentido, y ver que hay un seguimiento y una realización del paradigma educativo del que nuestras referencias genealógicas buscan seguir el desarrollo. Ahí se encuentra presente el conjunto de argumentos y de fuentes de indignación que Boltanski y Chiapello invitan a distinguir. Sin embargo, el ejercicio retórico de la conferencia de prensa y de la convicción política, es cierto, poco preocupados por la coherencia teórica, echan mano de cualquier cosa.

Queda la posibilidad de hacer otra lectura y ello invertiría el sentido, desde otras perspectivas: la integración de la “crítica artista” a la política oficial podría significar la banalización o, al menos, el agotamiento de su dimensión crítica, su disolución en el libera-

¹ Jack Lang, ministro de la Educación, y Catherine Tasca, ministra de la Cultura, en esa época.

lismo cultural y el liberalismo simplemente; su integración, por consiguiente, al “nuevo espíritu del capitalismo”.

El análisis más que convincente que propone el texto de Boltanski y de Chiapello sobre la respuesta neogerencial del capitalismo a la “crítica artista”, culminando en el momento del 68, a través de la integración o del desplazamiento de sus valores podría ser considerado como paradigma para el estudio del análisis del devenir de la “crítica artista” en educación. *Retrato del artista como trabajador* (Menger, 2002) que hace eco, desde el arte, a *El nuevo espíritu del capitalismo*, pertenece sin duda alguna al *corpus* necesario para el estudio de este periodo. Si es cierto que se puede localizar una cierta ambivalencia constitutiva como una característica de la crítica, y ésta quizás es una ambivalencia del pensamiento posmoderno, entonces sería conveniente identificar los textos y los temas por los cuales ésta transita en el campo de la educación.

CONCLUSIÓN: LA LECCIÓN DEL ARTE, A PESAR DE TODO, ¿EN QUÉ CONDICIONES?

El propósito de este texto, ya se habrá notado, es esencialmente programático. Se termina, además, en un periodo, el nuestro, fundamentalmente ambivalente, donde el aparente reconocimiento del que parecen disfrutar el arte y los artistas en el campo de la educación podría considerarse como una victoria pírrica. Esos caracteres prohíben o hacen prematura e ilusoria toda tentativa de conclusión. Sin embargo, aquellos que no se desesperan del arte y siguen convencidos de su virtud liberadora, emancipadora, plenamente educativa, entonces deben formularse esta pregunta: ¿cómo relanzar la crítica? ¿Cómo preservar, restaurar, “retomar” y “relanzar” el potencial político del arte? No pretendo aquí responder a esto, pero en el camino de las respuestas posibles y necesarias, hay, estoy convencido, un primer y “refundador” primer paso: *dejar al arte a sí mismo*. No es la única respuesta, pero es una tarea inicial inevitable en el camino hacia las respuestas.

Dejar el arte a sí mismo es, en principio, arrancarlo del “todo cultural”, y salir de la amalgama y de la confusión que mezcla e identifica al arte y a la cultura como uno solo. En el espacio de la

educación, una expresión que no termina de desaparecer, no ha habido medios para deshacerse de ella, propaga incesantemente esta confusión: “la educación artística y cultural”.

Distinguir “arte” de “cultura” no es una exigencia de purista, ni tampoco la expresión maniaca de la filosofía por la definición. El desafío de esta distinción es claramente de orden filosófico, político y educativo. La formulación que propone Daniel Sibony cruza los tres planos: “la diferencia entre ‘arte y cultura’ es evidente: la cultura comprende todo lo que celebra el lazo social” (Sibony, 2005). Sin dificultad, entonces, se puede deducir que “la relación colectiva con el arte” forma parte de la cultura, está incluida en la cultura, pero —añade Sibony— en el mismo nivel están: “la relación con los viajes de moda, con los objetos industriales, con la palabra colectiva, etc.” (Sibony, 2005:267).

La cultura, entonces, crea “lazos sociales, parciales y múltiples. Crea del lazo social a partir de un lazo básico” (Sibony, 2005:269); reúne, fabrica el “vivir juntos”, según una expresión de la cual se usa y abusa, pero, precisamente, esta “reunión” hoy, causa problemas: “Hoy, todo lo que reúne a las masas, pequeñas o grandes, es cultura; poco importa ‘el interés’ del ‘objeto’ si lo que se busca es reunir” (Sibony, 2005:270).

Si comenzamos por integrar el arte en la cultura, es grande el riesgo de disolver, al mismo tiempo, su potencia crítica —justo la que está aplicándose en la “crítica artista”— al introducirla en la cultura del consenso, entiéndase la búsqueda de lo consensual. Lo que está en cuestión es la naturaleza de este “estar juntos” propio del arte. Sibony se pregunta (seguramente con humor): “¿Pero si uno atrapa juntos el virus de la creación o de la belleza, ello se podría reducir al hecho de estar juntos? ¿Y ofrecerse culturalmente signos de reconocimiento?” (Sibony, 2005:268). Sin duda no, y hoy menos que nunca. ¿Contra qué se ejerce hoy “la crítica artista”? Precisamente contra la disolución en lo consensual; contra “la asfixia consensual”, resume Sibony.

Es por ello que el arte es más necesario que nunca: él quiere “dar” realidad, puesto que la que existe parece tan “dada” que se convierte en inconsistente [...] Hoy, hay una tal asfixia consensual que el solo acto de entrar en un lugar de arte contemporáneo ofrece

respirar para tomar aire, uno ahí encuentra criaturas singulares, llamadas de seres vivos, eventos ahí instalados que esperan “llegar” a uno (Sibony, 2005:290).

Corriendo el riesgo de abusar de las citas, terminaré con un último préstamo Sibony, en el cual se expone una “crítica artista” absolutamente contemporánea:

Todas las personas inscritas en patrones (por sus funciones, por lo social, por sus síntomas) tienen necesidad del arte como uno tiene necesidad de oxígeno. Necesidad, no de “cambiar de aire” (eso lo hacen los viajes, el comercio próspero), no de cambiar de *look* (la moda y la ropa se ocupan de eso), sino de cambiar de relación con el ser, con la realidad; necesidad de sentir el cambio de aliento posible (Sibony, 2005:83).

BIBLIOGRAFÍA

- Boltanski, L. y È. Chiapello (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, París, Gallimard, NRF Essais.
- Dewey, J. (1980 [1934]), *Art as Experience*, Nueva York, Perigee Books.
- Freinet, C. (1994 [1944]), *L'école moderne française*, en *Œuvres pédagogiques*, tomo 2, Seuil.
- _____ (1994), *L'éducation du travail*, en *Œuvres pédagogiques*, t. 1, París Seuil.
- _____ (1994), *Les dits de Mathieu*, en *Œuvres pédagogiques*, t. 2, París, Seuil.
- Kerlan, A. (2004), *L'art pour éduquer? La tentation esthétique*, Laval, Presses de l'Université Laval.
- _____ (2013), “Émile et le partage du sensible”, en Anne-Marie Hans-Drouin *et al.*, *L'Émile aujourd'hui*, París, Herman.
- Marcuse, H. (1978), *The Aesthetic Dimension*, Boston, Beacon Press Book.
- Menger, P.-M. (2002), *Portrait de l'artiste en travailleur*, París, Seuil.
- Rancière, J. (1981), *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*, París, Fayard.

- _____ (2009), *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*, París, Éditions Amsterdam.
- Read, H. (1967 [1943]), *Education through Art*, Londres, Faber and Faber.
- _____ (1944), *The Education of Free Men*, Londres, Freedom Press.
- Rousseau, J.-J. (1959), *Les confessions*, en *Œuvres complètes*, t. 1, París, Gallimard.
- _____ (1959), *Les rêveries du promeneur solitaire*, en *Œuvres complètes*, tomo 1, París, Gallimard.
- _____ (1969), *Émile ou de l'éducation*, en *Œuvres complètes*, t. 4, París, Gallimard.
- Schiller, F. V. (1992 [1795, 1801]), *Lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité*, París, Aubier, traducción al francés.
- Sibony, D. (2005), *Création. Essai sur l'art contemporain*, París, Seuil.

BCAS

**REFORMA, REVOLUCIÓN E INTERESES CATEGORIALES:
LOS LÍMITES DEL PENSAMIENTO
CRÍTICO DOCENTE (1890-1920)***

*Bruno Garnier***

El inicio del siglo xx en Francia está marcado por el florecimiento de las críticas sobre los órdenes escolares separados, así como por el de los proyectos de reforma de la enseñanza, y coincide con los siguientes 15 años en la aplicación de las leyes orgánicas de Jules Ferry. En este periodo, en efecto, se unen las voces reformistas y las voces revolucionarias que se hacen escuchar fuertemente sobre los temas de la igualdad en la escuela, la defensa de lo laico, de la separación de la Iglesia y el Estado, frente a los partidarios del *statu quo* y a los defensores de la libertad de enseñanza y de la enseñanza privada. Sin embargo, si los desafíos y las posiciones de los debates están más bien delimitados, el estudio de los discursos políticos en educación durante el periodo comprendido entre 1900 y 1920 se enfrenta a dos escollos: *i*) la primacía del discurso de tenor político sobre el de los actores de la educación; *ii*) el lugar acordado a la Primera Guerra Mundial. Los dos obstáculos se refuerzan mutuamente: la consideración casi exclusiva de los discursos de los políticos de las mayorías parlamentarias y de sus oponentes pone énfasis de manera exagerada en la ruptura operada por la guerra. La retórica de la reconstrucción del aparato de producción y de las elites después de 1918 está muy presente en los discursos de los políticos después de la guerra, y ello conduce a ver una ruptura radical entre el antes y el después de la misma. Para escapar a ese prisma deformador, conviene atender menos las palabras de los expertos y más las de los actores. Hemos elegido un periodo, de 1890 a 1920; una problemá-

* Traducción Julieta Espinosa.

** Université de Corse Pasquale Paoli.

tica, la crítica a los órdenes escolares separados, y algunos temas precisos, por ejemplo, la suerte reservada a las clases elementales de la enseñanza secundaria.

Sin duda, varios de los expertos en política, de los hombres de letras, de los filósofos, habían pertenecido al cuerpo de docentes, como Édouard Herriot, Paul Lapie, Charles Péguy y muchos otros. Pero ya no era como docentes que se expresaban. Incluso el discurso sostenido al día siguiente de la guerra por los “Compañeros de la Universidad Nueva”, que eran profesores, no puede ser considerado como la expresión del pensamiento docente. Cuando ellos quisieron hablar en el nombre de toda la universidad, fue en realidad para hacerlo en su interés y a nombre de la sociedad democrática entera, en la cual ellos querían una reforma total (Garner, 2008).

El objeto del presente texto es abordar el pensamiento docente lo más cercano posible a las bases. Este planteamiento supone una serie de cuestiones fundamentales: *i*) ¿hay un pensamiento docente en las épocas consideradas?; *ii*) si existe, ¿hay en este pensamiento docente un pensamiento crítico? Es decir, ¿este pensamiento crítico expresa un juicio crítico sobre ciertos objetos?, y *iii*) si existe un juicio crítico, ¿cuál es su grado de autonomía en relación con el discurso de tono político? ¿Cuál es su capacidad de resistencia a la imposición o a la simple traducción de discursos contruidos por los productores institucionales y sociales de los juicios políticos de los hombres políticos, los hombres de letras, los periodistas, los líderes sindicales, etcétera?

EL MOVIMIENTO DE ASOCIACIONES EN LA TRANSICIÓN DEL SIGLO XIX AL XX

Es a través de los órganos de comunicación de las asociaciones de docentes que se constituyen al principio del siglo xx donde encontramos las primeras manifestaciones coordinadas por un pensamiento crítico del magisterio. El movimiento de las asociaciones que se desarrolla entonces entre los docentes condujo, inicialmente, a la creación de asociaciones departamentales, después a la reivindicación del derecho a la sindicalización. Ese movimiento se acompa-

ña de una crítica del sistema escolar de la Tercera República (Ferré, 1955), marcado por la presencia grandilocuente de la expresión “educación integral”, que se presenta como un *leitmotiv* en las reflexiones de las asociaciones de maestros de los años 1900, junto con las expresiones “educación social” e “igualdad frente a la enseñanza”. El congreso de Burdeos, de las asociaciones de docentes, en agosto de 1901, es un momento en el que se expone este pensamiento crítico:

Considerando que los programas actuales de la enseñanza primaria están en contradicción con el espíritu de justicia social; que la instrucción secundaria y la enseñanza superior están reservadas principalmente sólo a los ricos; que así se crea, de un lado, una educación llena de altanería y orgullo y, por otro lado, una educación incompleta y llena de desconfianza; que hay, por esos antecedentes, una pérdida perjudicial para la colectividad, y forzosamente una lucha de clases; el congreso emite los señalamientos siguientes:

[...] Que la enseñanza integral sea distribuida indistintamente a los niños de 6 a 11 años en las escuelas primarias, colegios, liceos [...].

Que la enseñanza primaria superior o intermedia sea indistintamente impartida en los mismos establecimientos a los niños de 11 a 14 años provistos de un certificado de estudios.

Que a partir de los 14 años, los niños puedan elegir entre una escuela donde les será dada una enseñanza netamente profesional, industrial, comercial, etc., y el liceo, donde, porque sus aptitudes intelectuales ya fueron apreciadas en su justo valor, conformarán una verdadera elite capaz de aprovechar la alta cultura clásica [...], (REPPSU, 1901:625-626).

ORIGEN DE ESTE PENSAMIENTO CRÍTICO

Los primeros elementos de una crítica de las desigualdades frente a la escuela conducida por las asociaciones de docentes son producto de un espacio situado en el entrecruzamiento de la enseñanza y el socialismo. Nos podemos interrogar, en particular, sobre el vocablo “enseñanza integral”. La idea de la enseñanza integral remonta a los años sesenta del siglo XIX, y su principal teórico fue Paul Robin, miembro de la Primera Internacional. Alumno de la

Escuela Normal Superior y profesor de liceo, Paul Robin también había participado en el movimiento obrero en Francia, Bélgica y Suiza. Pero la enseñanza integral concebida por Paul Robin no era un medio para reformar la sociedad, esa enseñanza debería ser adoptada por una sociedad donde la revolución social hubiera ya suprimido las jerarquías entre clases. Fue durante la Comuna de París, en 1871, cuando la expresión de “educación integral” se convirtió en instrumento de una reforma de la sociedad. Los actores de la Comuna coincidieron en preconizar la enseñanza o la educación integral para desarrollar las aptitudes de todos los niños y todos los aspectos de su personalidad.

[...] se les enseñará todo lo que sea necesario para hacer de ellos hombres completos, es decir, capaces de usar todas sus facultades y de producir no solamente con los brazos, sino además con su inteligencia. En una palabra, se les dará una educación científica integral (Anonyme, 1871:96).

Según los comunitaristas, la educación integral era un medio de preparar los espíritus para la igualdad social a través de la igualdad de la enseñanza. Esta dimensión reformadora de la educación integral, que ya no era más la función posrevolucionaria señalada inicialmente, sobrevivió hasta las primeras décadas de la Tercera República y fue frecuentemente empleada a principios del siglo xx por los adversarios del dualismo escolar instituido por Jules Ferry. La educación integral enraizó, entonces, en un discurso reformador no necesariamente revolucionario, guiado más por el movimiento libertario, en principio, y es esta acepción la que fue retomada por el discurso de las asociaciones. Fundada en 1890, la *Revista de la Enseñanza Primaria y Primaria Superior* es precisamente de inspiración libertaria: hostil al militarismo, al derecho de las familias para imponer la instrucción religiosa a sus hijos, a la centralización. La enseñanza integral, pensada como la igualdad de todas las formas de aptitudes (manuales, técnicas, artísticas, intelectuales) para todos los niños de todos los estratos, fue largamente enlazada con la idea de igualdad frente a la instrucción. Como muestra está el “Congreso mixto primaria/secundaria”, con un número igual de representantes de cada uno de los dos niveles, en 1903-1904. Este

congreso afirma que “todos los grados deben ser accesibles a todos los niños y los adolescentes, sin otra condición que proporcionar la prueba de sus aptitudes y de su trabajo” (REPPSU, 1904, 337; Crouzet, 1904:391-407). En este congreso se encuentran los elementos que deberán confirmarse como los constituyentes estables del pensamiento crítico docente hasta 1914, que ya habíamos mencionado: el antimilitarismo, el anticlericalismo, la hostilidad a la centralización de las instituciones escolares heredada de la universidad imperial.

No obstante, un primer obstáculo impidió la extensión de este pensamiento crítico al conjunto de los docentes: los conflictos de interés categoriales. En efecto, la aplicación del principio de igualdad frente a la enseñanza debió de provocar la ubicación de las clases elementales de los liceos en la enseñanza primaria, la confusión del primer ciclo de los liceos con la escuela primaria superior, e implicar consecuencias financieras para el personal afectado por la aplicación del principio “a servicio igual, a nombramiento igual, salario igual”. La dimensión crítica de la visión social, en cuanto se interesa en el detalle de las medidas a tomar, entraba en conflicto con los intereses profesionales de los docentes, que no son unitarios, sino plurales y antagonistas. Ésta es una de las razones por las cuales el tema de la igualdad frente a la instrucción no ocupa, en los años siguientes, más que un lugar reducido en la *Revista de la Enseñanza Primaria y Primaria Superior*, aunque no es la única razón ni quizá la principal. Un segundo obstáculo para la aplicación de un pensamiento crítico docente de grandes retos sociales y políticos de la universidad aparece, en efecto, en ese momento: la lucha del movimiento sindical por su existencia propia, que es la prioridad de las preocupaciones que tienen las diversas corporaciones docentes. Los docentes sindicalistas están atorados, en ese momento, en un largo conflicto con los gobiernos sucesivos que se niegan a reconocerles el derecho a sindicalizarse.

Por esta doble serie de causas, el pensamiento docente se hace menos crítico, en el sentido político y social del término, en la segunda mitad de los años 1910, para concentrarse en las preocupaciones de categorías y corporativistas. El empleo del término “enseñanza integral” declina, pero también el de igualdad frente

a la enseñanza. En este caso se trata de una ruptura en la transmisión del pensamiento libertario que, desde la Comuna, había nutrido una crítica de los órdenes separados en nombre de un principio de justicia social, una ruptura que no fue causada por la Primera Guerra Mundial, puesto que fue anterior. La cuestión de la igualdad frente a la instrucción sólo aparece una vez en *la Revista de la Enseñanza Primaria y Primaria Superior*, con la evocación rápida del proyecto Buisson, que parece considerado como si perteneciera al pasado. En cambio, la revista publica en 1913, de manera bastante regular, la denuncia de las usurpaciones que hacía la enseñanza secundaria de los trabajos de la enseñanza primaria. Entre los temas principales figuran la cuestión de la defensa laica, y más aún la de la aceptación del sindicalismo por los inspectores de academia.

Al hacer un balance de las consecuencias del fracaso que hubo en el acercamiento con el personal de la enseñanza secundaria, el personal de la enseñanza primaria reclama una autonomía de su nivel. La *Revista de la Enseñanza Primaria y Primaria Superior* dedica algunos artículos a esta tesis, desarrollada por un antiguo alumno de la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud, profesor de la escuela normal: Daniel Vincent. Ahí se reflejan los sentimientos de una parte del personal de primaria.

La cuestión político-social deviene el coto de la fracción socialista revolucionaria de los docentes. Entre los enseñantes que se identifican con el socialismo, una nueva tesis sobre la cuestión de la escolarización de los niños de clases populares adquiere una cierta difusión, pero hay que extraer el sentido específico que tiene. En los artículos publicados entre 1909 y 1912, Albert Thierry, que en ese momento es un joven profesor de la Escuela Normal de Maestros de Melun, critica todas las formas existentes de escolarización prolongada, porque contribuyen a hacer que los niños proletarios “renieguen del trabajo”. Thierry alaba, frente a los niños proletarios, el “rechazo al porvenir”, incitando tanto el rechazo al liceo (“la preparación de los explotadores”), como al de la escuela primaria superior, a la que califica de “seminario de traidores” (Thierry y Petitjean, 1986).

Así, antes de la Primera Guerra Mundial, la igualdad en la instrucción no es más que un tema entre otros en las reflexiones críticas

que se desarrollan entre el personal de primaria. El periodo también ha visto la emergencia de una dicotomía entre la vía revolucionaria, que estructura un pensamiento docente de primaria hostil al de secundaria, percibido como una enseñanza de la clase burguesa, y la vía reformadora, que tiene por blanco la ampliación del acceso al segundo grado, misma que permanecerá minoritaria.

¿HAY QUE SUPRIMIR LAS CLASES ELEMENTALES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA?

En agosto de 1919, durante el Congreso de Tours de la Federación Nacional de Sindicatos de Maestros, Louis Bouët crea la Federación de Miembros de la Enseñanza Laica (FMEL), afiliada a la Confederación General del Trabajo (CGT), y destinada a reagrupar a los docentes, maestros y profesores de secundaria superior. Deseando afirmar su carácter revolucionario, la nueva estructura declina la adhesión de las asociaciones que no adopten el objetivo de la CGT: la internacionalización de la defensa de los intereses del proletariado y la desaparición de los asalariados y los patrones. Esta crítica revolucionaria promueve una escuela igual en la sociedad posrevolucionaria convertida en igual. Se declara imposible reformar la escuela burguesa creada, a sus ojos, para explotar y someter a la clase de productores. La FMEL, estrechamente ligada a los aparatos sindicalizados y al discurso revolucionario, difícilmente podríamos pensar que tiene, propiamente hablando, un pensamiento docente distinto de este discurso institucionalizado.

El pensamiento crítico docente se organizó alrededor del proyecto de escuela única. Se ha considerado, a menudo, a la Universidad Nueva de Les Compagnons (los Compañeros) en 1918 como el inicio de una nueva era en la crítica social de los órdenes separados. Pero la cuestión de la escuela única ya estaba en el ambiente en 1917, como un eco del proyecto de Ferdinand Buisson de 1910. La famosa frase de los Compañeros de febrero de 1918 (“Los padres han vigilado en las mismas trincheras; ahí donde sea realizable, los hijos podrán sin duda sentarse en los mismos pupitres”) estaba, casi palabra por palabra, en *La Escuela y la Vida* desde de septiembre 1917. Ahí se encuentra una tribuna constante

sobre el tema de la escuela única llamada “Escuela primaria y clases elementales” que fue seguida de otra, inaugurada en febrero de 1918: “¿Cómo reconstituir la elite de mañana?”, en el momento en el que los Compañeros comenzaban a publicar sus artículos en *La Opinión*. De hecho, esos espacios abren opciones a lo que nos interesa en este texto, es decir, la expresión de los docentes de base que son testimonio de que la reforma de la escuela única está presente en el pensamiento docente justo antes de que los Compañeros le den una extensísima amplificación. Así, un profesor adscrito en el colegio de Langres, admitido en el profesorado de clases elementales de la enseñanza secundaria, defendía la separación entre los dos órdenes de enseñanza (primaria y secundaria) en nombre de una forma de equidad social de segregación:

La imagen de guerra que reúne, en un día de inicio de clases, al soldado, a su jefe y a sus hijos, es una imagen encantadora que yo mismo reconozco. Pero lo que se podría escribir debajo de su presentación sería “las escuelas diversas han cumplido bien con su papel: una prepara bien al soldado, la otra al jefe”. Conviene tocar con mucha circunspección esta armadura aprobada por la nación.

En la escuela primaria se enseñan las cuatro reglas, la escritura, la lectura, y esto es lo esencial de los primeros conocimientos; los niños dejan la escuela a los doce o los catorce años, y entonces sus estudios se terminan. La enseñanza primaria es, pues, un todo, y debe poseer las apariencias y la realidad de ese todo. De ahí que haya instrucción moral (que forma al hombre), instrucción cívica (que forma al ciudadano), historia (de donde se deben extraer lecciones variadas), geografía, lecciones de ciencias (que sustituyen rápidamente a las lecciones de cosas); de ahí que se enseñan los hábitos de orden y de trabajo, de actitud (mantener los cuadernos en buen estado, linda escritura, etc.); algunas máximas morales (mutualidad, solidaridad) aumentan la lista; el conjunto es digno de estima, hace honor al docente y al alumno, y se adorna, a veces, con un listón que amarra el certificado de estudios [...].

En las clases elementales de la enseñanza secundaria, donde los niños tienen entre nueve y once años (a veces menos), el método y los procedimientos difieren un poco de los correspondientes a la enseñanza primaria. Aquí, en efecto, no hay necesidad ni obligación oficial de recorrer un programa extenso. La enseñanza

es sólo la iniciación para los estudios de las clases superiores; no hay para qué simular que se “termina”, no hay lecciones especiales de moral o de instrucción cívica: eso será más tarde, el asunto de los profesores de filosofía; no hay lecciones de ciencias, sino de cosas, donde el alumno, tranquilamente, tiene todo el tiempo para observar, comparar, dibujar; no hay agricultura, menos dictados; la escritura debe ser legible pero no se le presta mucha atención, los deberes escritos son raros, hay pocos ejercicios de memoria, mínimas lecciones a aprender de memoria. El profesor, al sólo tener un grupo, está en contacto permanente con ellos, el objetivo de su enseñanza es menos la adquisición de conocimientos que el despertar la inteligencia, y el medio para ello es el llamado incesante a la inteligencia [...].

Y llegamos a esta conclusión sobre las dos escuelas, primaria y secundaria, que ambas tienen para los niños de ocho a once años, objetivos muy diferentes: una enseña, la otra prepara [...] No tenemos derecho a reunir en un mismo grupo, bajo la misma palabra y con los mismos procedimientos, a los alumnos que terminan sus estudios con los que los comienzan (Geoffroy, 1917:118-119).

La supresión de clases elementales en la enseñanza secundaria, que hay que pagar, implementadas en los liceos, constituían una amenaza directa para una categoría de docentes, cierto, poco numerosa, pero muy interesada en el privilegio de pertenecer al orden de la secundaria y de ser acreedora a las ventajas financieras y de reconocimiento. El artículo de H. Geoffroy busca una justificación para mantener lo existente, al mismo tiempo que se posiciona desde una perspectiva de justicia social. Para este docente, que aspira a pertenecer al nivel de secundaria, la equidad ordena mantener la distinción entre los dos niveles y no instaurar una escuela única. Las reacciones de apoyo a la reforma de la escuela única, en oposición a este artículo de Geoffroy, vinieron del campo del nivel de la escuela primaria. Gaston Clais, maestro convertido en profesor de escuela normal desde el 9 de septiembre de 1894, hace una réplica, en principio, en el terreno de la legitimidad del argumento usado por Geoffroy:

Se trata de saber si hay, para los niños de seis a once o doce años una enseñanza específicamente primaria conveniente para futuros soldados u obreros, y otra conveniente para futuros jefes y patrones. Hay en realidad, entonces, una enseñanza gratuita de varios

grados: maternal, primaria, secundaria superior para la clase obrera, y una enseñanza pagada de maternal, primaria, secundaria superior para la clase burguesa. Y a lo largo del camino, la segunda toma a la otra sus mejores alumnos [...].

Hay que enseñar y educar a los alumnos para estudios más completos, o al aprendizaje a la vida. Y sólo hay un método para esta preparación, un método que no está ni en la primaria ni en la secundaria: el método de la utilidad y del sentido común.

Se necesita una pedagogía y sólo una que mire y conozca los programas incluso menos que a los niños, y que dé muestras de simpatía por los niños, los que sean, pobres o ricos [...].

¿Es utópico solicitar que los sacrificios acordados por los países para los humildes sean al menos iguales a los que son acordados para aquellos que han sido beneficiados por la fortuna? (Clais, 1918:309-311).

Gaston Clais comienza por negar a Geoffroy el derecho a la objetividad: “no aceptamos, con los ojos cerrados, la apología de las instituciones hecha por aquellos que las constituyen”. Clais reconoce que los docentes de las clases elementales de la enseñanza secundaria, atraídos por una mejor situación laboral, se reclutan entre los más calificados y capaces, pero también se necesitan excelentes maestros en las escuelas primarias.

J. Adler, otro representante del campo de la primaria, director de escuela, al replicar también a Geoffroy, expone el problema de la igualdad frente a la instrucción en el plano social, a partir de una crítica áspera al sistema de los niveles separados.

¿Por qué querer reservar los beneficios de los métodos de la enseñanza secundaria únicamente a los niños que tienen padres lo suficientemente ricos para que les permitan asistir al liceo? ¿Por qué no hacemos que se beneficien de estas sabias guías todos los niños?

¿No van a ser electores también los niños del pueblo? Y el futuro del país, ¿no será en función de la rectitud de sus juicios, de sus hábitos de reflexión, de su amor y de su necesidad de claridad y de verdad? En vista de este objetivo superior, me niego, entonces, a considerar a la enseñanza de la escuela primaria como un ciclo de conocimientos que hay que adquirir como un horizonte sin salida, en el cual se deban encerrar las existencias de la gente. Su ideal no es formar “cabezas rellenas”, u ofrecer solamente a los

niños del pueblo “los medios con los que puedan resolver sus necesidades, asegurar su bienestar, conocer y ejercer sus derechos”; su ideal va más allá de esas contingencias prácticas, utilitarias, aunque sin duda sean consideradas; debe de buscarse, como toda enseñanza para esta edad, el desarrollo de lo que es el atributo del hombre: los poderes de atención, de reflexión, de observación [...].

La verdad, hay que tener la valentía para decirla, es que los poderes públicos han reservado su atención efectiva a los niños de las clases acomodadas y que han creído hacer un enorme regalo al decretar la instrucción primaria obligatoria y gratuita para los niños del pueblo que, en ocasiones, no van a clases, ¡oh ironía!, porque no tienen zapatos o porque los libros y los cuadernos cuestan muy caros. En fin, el señor Geoffroy consideraba que los maestros estaban insuficientemente formados para transmitir los buenos métodos y despertar la inteligencia. Pues bien, que eso también sea cambiado, porque nosotros también demandamos una “revolución” en la organización de la enseñanza entera. Que se reformen entonces los programas de las escuelas normales, que se las adapte al objetivo, e incluso, que se nos impongan las fuertes disciplinas para aprender latín, si ello es necesario. Que para la más difícil de las artes, ¡formemos a los mejores maestros a través de los mejores métodos! (Adler, 1917:244-245).

La Escuela y la Vida recibió muchas participaciones semejantes. Recuperamos de ellas que es siempre en el campo de la primaria donde se expresa un pensamiento crítico docente autónomo, en relación con las orientaciones del socialismo revolucionario. Los maestros no se manifiestan, ciertamente, de manera unánime. Los testimonios citados pertenecen a una franja superior de la categoría: la de los docentes que han manifestado un deseo de elevación social en el seno de la administración primaria. El nivel de primaria autorizaba esto, pues en su interior se realizaban muchos concursos para que el maestro pudiera convertirse en profesor de escuela normal. Ése fue el itinerario de Gaston Clais.

LOS DOCENTES: UNA PROFESIÓN ENFERMA

La expresión de un pensamiento docente crítico y progresista en el plano social es minoritaria después de la Primera Guerra Mun-

dial. Parecería que los profesores tenían otras preocupaciones en esa época. En su diario *La Solidaridad*, los Compañeros de la Universidad Nueva lamentaban, en la primavera de 1920, la poca audiencia que había tenido la conferencia de Ferdinand Buisson titulada “Escuela de mañana”, organizada en la sala Grand Orient de la calle Cadet. Ferdinand Buisson se sorprende: “los profesores se desinteresan de una reforma que, sin embargo, los afecta de manera cercana, o bien ¿la preocupación legítima de sus intereses materiales absorbe toda su actividad?” (Doucet, 1920). Hay que decir que los maestros de base tienen otros temas de inquietud: su profesión está enferma.

Un lector anónimo escribe a los Compañeros, el 20 de noviembre de 1920, que no es el momento de la lucha por las ideas, sino que hay que defender los intereses materiales de los profesores que se han degradado. Y sin embargo, subraya este docente anónimo:

[...] es precisamente porque la universidad está maltrecha que hay que ver las cosas en conjunto. Actualmente, los docentes están al margen de la nación, trabajan para un futuro incomprendido [...] Hay que ser fuertes también, pero no hemos sabido agruparnos. Los sindicatos y las asociaciones, ¿tienen un objetivo fuera de ellos mismos? El espíritu corporativo fue a instalarse en las querellas por los estatutos y las categorías (Les Compagnons, 1920a).

Otro corresponsal de los Compañeros, Eugène Feuillet, informa sobre la inconformidad docente el 15 de mayo de 1920. Para Feuillet, el año que ha iniciado marca el retroceso del amor hacia el oficio de docente, el retroceso de la vocación. La carnada que ofrecen otras profesiones por estar mejor retribuidas empobrece al cuerpo de docentes de primaria (Feuillet, 1920). En una de sus crónicas, los Compañeros realizan un diagnóstico de las condiciones de los docentes, en el momento en el que el ministerio ha iniciado negociaciones concernientes al proyecto de homologación (armonización de los salarios de todas las categorías de docentes, en función del principio teórico “a trabajo igual, salario igual”). Para preparar mañana a los niños que iniciarán el liceo, en el marco de la escuela única, serán necesarios maestros “cada vez más preparados y dedicados”. Van a necesitar, para seleccionar a los más aptos, “un conocimiento más preciso de las ciencias de la educa-

ción”; será necesario que “aquellos que se dediquen a la educación estén completamente alejados de las inquietudes de la vida material”. Veamos un ejemplo viviente:

Un docente de 35 años, grupo de tercero, casado, tres niños, no encuentra donde vivir en París. Toma, entonces, por 1300 francos, una casa con tres espacios en las afueras de la ciudad; gasta 300 francos de pasajes al año y gana 650 francos ¡por mes! Es imposible para un docente de la ciudad hacer frente a las necesidades de los suyos con un único salario. El joven docente no puede casarse y el matrimonio joven considera la llegada de un hijo como una desgracia [...] el número de candidatos en ciertas escuelas normales es inferior al número de lugares. A partir de 1923 todos los docentes deberán pasar un año en una escuela normal y ser titulares de un diploma superior: ¿dónde se encontrarán candidatos? En ciertos departamentos [de Francia] se han reclutado mujeres en los pueblos y poblaciones menores, pero algunas comunidades las rechazan pues quieren hombres para formar hombres [...].

El trabajo manual y militar está mejor retribuido que el trabajo intelectual, esto hace que haya una real amenaza para la supremacía intelectual de la nación francesa (Les Compagnons, 1920b).

La mayoría de los docentes, despreciados por su ministro, mal pagados y poco considerados, no tiene el entusiasmo para sostener grandes proyectos de reformas democráticas.

EL PENSAMIENTO DOCENTE EN EL NIVEL DE SECUNDARIA

¿En qué condiciones está el pensamiento docente del nivel de secundaria? El discurso mayoritario expresa más bien resistencia al principio de una reforma democrática de acceso al liceo. Algunos de los profesores de secundaria se toman el trabajo de argumentar desde el aspecto de la eficacia económica, en un periodo de reconstrucción de las fuerzas vivas de la nación. Para esos profesores, a la escuela única, antecedente inmediato para un liceo gratuito abierto a todas las categorías sociales, le va a faltar flexibilidad y diversidad para adaptarse a la formación rápida de una mano de obra eficaz y tendrá que recurrirse a los trabajadores in-

migrantes. Presentamos el texto de Louis le Rest, profesor del colegio Jules Simon, de Vannes.

La idea de la escuela única halaga nuestro admirable instinto democrático. Esto obligará a burgueses y obreros a conocerse desde la infancia. Pero la urgencia está en otro lado. La guerra, que desafortunadamente redujo considerablemente nuestra población, nos obliga —para evitar una invasión pacífica pero durable de trabajadores extranjeros— a pedir a los sobrevivientes de batallas, y sobre todo a los jóvenes que no tuvieron que ir al frente, que realicen una actividad intensa, con el máximo rendimiento para nutrir a las viudas y a los huérfanos de la gran masacre, para reconstituir rápidamente el patrimonio nacional destruido. La cuestión de la producción es lo que debe concentrarnos, es ella la que permitirá al obrero ganar más y al patrón contratar. Esta cuestión exige una educación técnica particularmente cuidadosa, pues una fábrica tiene necesidad de tres tipos de individuos: obreros que sepan hacer bien sus oficios para ganar un salario alto; ingenieros que tengan una sólida formación científica y literaria; en fin, directores administradores informados de las cuestiones complejas sobre lo jurídico, lo social, las aduanas [...] La escuela debe, entonces, ser múltiple, para que su enseñanza pueda corresponder a todas las necesidades. Ahí, como en otros espacios, la ley de mañana es la división del trabajo, admitámoslo, sea o no conforme a nuestro espíritu democrático. Ya basta de escuchar a la gente que nos lleva a morir con la fórmula: primero filosofar, después tener hambre, al final enterrar (Rest, 1918:383).

Pero los motivos de resistencia en el campo de la secundaria a la reforma de la escuela única son, a menudo, más cercanos a lo corporativo. Hay que decir que para muchos de los docentes, el proyecto de la escuela única era una fuente de inquietud si no se tenían negociadas un mínimo de garantías para mantener las ventajas adquiridas. Las voces reformadoras provenientes del nivel de secundaria son, más bien, de quienes fueron beneficiados con el elitismo republicano, quienes se separaron de la docencia o quienes recibieron promociones de puestos. La biografía de Paul Lapie es significativa al respecto: nacido en 1869, hijo de un maestro de Marne, becario durante todos sus estudios en secundaria, Lapie obtuvo una beca para la universidad. Después fue profesor de

filosofía en un liceo, en 1898 va a la Facultad de Letras en Rennes, y después es nombrado rector de Toulouse, para seguir con un nombramiento de director de la enseñanza primaria en 1914. Este tipo de trayectorias (origen popular con una familia que está ascendiendo socialmente, una excelente escolaridad como becario) es común en una gran parte de los universitarios y de los políticos de la misma generación que contribuyeron al movimiento de reforma de la organización escolar: Charles Péguy, Paul Langevin, Édouard Herriot, Ludovic Zoretti y muchos otros.

POLARIZACIÓN IDEOLÓGICA DEL MOVIMIENTO SINDICAL

Aunque el movimiento sindical, por su gran diversidad, no pueda ser considerado como la expresión de un pensamiento docente original, no podemos negar que, en principio, debería estructurar una parte de los temas y de los entramados argumentativos de los docentes de base. Esto, en efecto, sucederá algunas décadas más tarde, pero el movimiento sindical, después de la Primera Guerra Mundial, está marcado por las querellas de los jefes reformistas con los revolucionarios, y también por las rupturas y recomposiciones de alianzas; todo ello no facilitó en absoluto la expresión de un pensamiento coherente.

Vimos antes que, en agosto de 1919, Louis Boët creó la FMEL, la cual en el paisaje sindical docente era un grupo minoritario de inspiración revolucionaria. Antes de la guerra, la Federación de las asociaciones reunía 85 mil docentes de los 115 mil que representaba, mientras que la FMEL sólo contaba con algunos miles de inscritos. Del lado de los reformadores, en septiembre de 1919, Émile Glay, secretario general de la Federación de las asociaciones, proponía la transformación de ésta en sindicato y su adhesión a la Confederación General de Trabajo (CGT). Si esta filiación hubiera sido aceptada, la tendencia reformista habría sido mayoritaria en la confederación, pero no sucedió. El mismo congreso de la CGT de septiembre de 1919 fue, en efecto, teatro de enfrentamientos violentos entre mayorías reformistas y minorías revolucionarias. Estas últimas acusaban a la posición mayoritaria de colaboración de clase. Louis Bouët cuestionó la honestidad intelectual de los asociados a Émile Glay y exigió la inscripción individual de todos los ex aso-

ciados a la CGT. El bloqueo fue total y el debate de ideas, polarizado alrededor de la cuestión ideológica, no dio lugar a buscar un progreso democrático de la enseñanza.

Frente a esta intrincada querrela de jefes, Ludovic Zoretti intentó, casi solo, reunir todas las categorías de docentes en un grupo reformador, alrededor de un proyecto democrático: la escuela única; Zoretti había publicado un libro al respecto casi al mismo tiempo que la *Universidad Nueva* de los Compañeros (Zoretti, 1918). Pero al ser confirmada la orientación revolucionaria de la FMEL, que se incorporará a la Confederación General del Trabajo Unitario (CGTU) en 1922, Zoretti preferirá crear, en la CGT, un Sindicato de la Enseñanza Secundaria y Superior, que se transformará, en abril de 1924, en Federación de la Enseñanza del 2° y del 3° Grado. Esta organización, en ese momento, agrupaba a 300 docentes, entre los que se encuentran nombres prestigiosos como Lucien Herr, Paul Rivet, Célestin Bouglé, Lucien Lévy-Bruhl, Paul Langevin, Marcel Mauss y Victor Basch. La federación de Zoretti fue, entonces, el reagrupamiento de personalidades excepcionales y, ciertamente, no era el lugar de expresión de un pensamiento crítico docente que emergiera desde las bases. La mayoría de esas figuras intelectuales, en el sendero de los Compañeros, condenaban la afiliación del movimiento revolucionario a la Tercera Internacional, pues era hostil a toda reforma de lo existente; además, esas voces deploraron la debilidad de la reflexión en el cuerpo docente que ellos habían querido conducir hacia el proyecto de la escuela única.

Releemos a veces ciertos pasajes de los libros de la Universidad Nueva. Es bueno hacerlo, pues después del esfuerzo hecho parecería que nos replegamos sobre nosotros mismos. Estamos a punto de partir a vivir en los mismos errores, seguimos otra vez las mismas huellas trazadas antes de la guerra. Pero está escrito (*Université Nouvelle*, tomo I): “Es pues en el espíritu de los hombres donde hay que actuar. A cada francés hay que reformarlo individualmente; su estructura íntima, hay que cambiar sus bases morales. Hay que descender hasta el fondo de los corazones [...]”. Y nosotros pensamos un poco, tristemente, que la carrera de los dólares ya dura mucho entre nosotros, y que está dejando lejos, atrás, la carrera de las ideas (Les Compagnons, 1920c).

El paisaje sindical en el inicio de la década de 1920 no era, es claro, favorable a la expresión de un pensamiento reformador docente, y no podemos decir, sin ambages, que de allí haya emanado.

CONCLUSIÓN

El pensamiento crítico docente después de la Primera Guerra Mundial es el heredero lejano del movimiento libertario de fines del siglo XIX, que hemos visto expresarse en los congresos de las asociaciones de docentes de antes de 1914. Ciertas evoluciones en las figuras de la reforma, como la extinción de la enseñanza integral, no deben borrar la permanencia de un proyecto de escuela única, como horizonte de la democratización de la instrucción. Es muy difícil distinguir alguna ruptura ideológica fuerte entre el antes y el después de la guerra. Lo que cambió, sin embargo, es la degradación de las condiciones del trabajo docente, y más ampliamente la pérdida de la clase social en la profesión docente. Esta degradación no es pareja en el cuerpo docente; va cavando separaciones entre los diferentes niveles en detrimento de los maestros, sin duda alguna los más numerosos, y hace más difícil la expresión de un pensamiento reformador organizado.

El periodo posterior a la guerra tampoco favoreció la emergencia de un pensamiento reformador internacional. Al contrario, fue el momento de endurecer las posiciones entre reformadores nacionales y revolucionarios afiliados a la Tercera Internacional, al día siguiente de la escisión de la CGT. Esas dificultades traducían la resistencia de los docentes franceses a pensarse como actores de una lucha de clases. El pensamiento crítico docente se manifestó igualmente por la débil adhesión al movimiento revolucionario.

A pesar de todas esas reservas, es innegable que el pensamiento democrático en la educación tiende a devenir una referencia ineluctable en relación con la cual ubicarse, incluyendo las posturas más conservadoras venidas de los miembros del nivel de secundaria. La posición que André D. Robert (2005:317-329) ha nombrado como demoelitismo, y que asocia una preocupación de democratización de la enseñanza con una defensa militante de la

cultura secundaria tradicional, encuentra quizás aquí sus orígenes. El periodo ulterior va a acentuar la necesidad de encontrar, en el proyecto de la escuela única, una posibilidad de mantener la lógica de distinción social fundadora del nivel de secundaria, siempre y cuando sólo se conserve un aspecto y se desechen los otros. Vemos este espíritu en marcha con los profesores de los grupos elementales de la enseñanza secundaria, quienes están dispuestos a no perder su estatus y esperan demostrar que sus grupos pueden preparar el equipamiento social y la eficacia de formación que demandaban los promotores de la escuela única. El pensamiento docente muestra aquí una cierta plasticidad para doblegar los ideales progresistas al servicio del mantenimiento de lo que ya está ahí.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, J. (1917), "Primaires et secondaires", en *L'École et la Vie. Libre Tribune d'Éducation Nationale*, núm. 16, 29 de diciembre.
- Anonyme (1871), "Ce que dit *Le Père Duchêne* de l'ouverture de l'école professionnelle", en *Le Père Duchêne*, núm. 54, 8 de mayo.
- Clais, G. (1918), "Primaires et secondaires", en *L'École et la Vie. Libre Tribune d'Éducation Nationale*, núm. 20, 26 de enero.
- Crouzet, P. (1904), "Le congrès mixte", en *Revue Universitaire*, año 13, t. 1, núm. 5.
- Doucet, R. (1920), "À propos d'une conférence de M. Buisson", en *La Solidarité. Journal des Quatre Ordres d'Enseignement [...] rédigé par les Compagnons*, París, 15 de abril.
- Ferré, M. (1955), *Histoire du mouvement syndicaliste révolutionnaire chez les instituteurs des origines à 1922*, París, Sudel.
- Feuillet, E. (1920), "Sur la routine envahissante", en *La Solidarité. Journal des Quatre Ordres d'Enseignement [...] rédigé par les Compagnons*, París, 15 de mayo.
- Garnier, B. (2008), *Les combattants de l'école unique: introduction à l'édition critique de L'Université Nouvelle par "les Compagnons", des origines à la dispersion du groupe (1917-1933)*, prefacio de Jean-Louis Derouet, Lyon, INRP.
- Geoffroy, H. (1917), "École primaire et classes élémentaires", en

- L'École et la Vie. Libre Tribune d'Éducation Nationale*, núm. 8, 3 de noviembre.
- Les Compagnons, 1920a, "Soyons pratiques", en *La Solidarité. Journal des Quatre Ordres d'Enseignement [...] rédigé par les Compagnons*, París, 20 de noviembre.
- _____ (1920b), "Chronique universitaire", en *La Solidarité. Journal des Quatre Ordres d'Enseignement [...] rédigé par les Compagnons*, París, 15 de octubre.
- _____ (1920c), G. G., "Chronique universitaire", en *La Solidarité. Journal des Quatre Ordres d'Enseignement [...] rédigé par les Compagnons*, París, 20 de noviembre.
- Rest, L. Le (1918), "École unique ou école multiple", en *L'École et la Vie. Libre Tribune d'Éducation Nationale*, núm. 24, 23 de febrero.
- Revue de l'Enseignement Primaire et Primaire Supérieur* (1901), núm. 50, 8 de septiembre, pp. 625-626, citada en REPPSU.
- _____ (1904), núm. 29, 17 de abril, p. 337, citada en REPPSU.
- Robert, A. D. (2005), "Les professeurs des classes élémentaires des lycées et leur représentation: crépuscule et postérité d'une idéologie catégorielle (1881-1965)", en P. Caspard, J.-N. Luc y Ph. Savoie, *Lycées, lycéens, lycéennes; deux siècles d'histoire*, París, INRP.
- Thierry, A. y R. Petitjean (1986), *L'homme en proie aux enfants*, París, Magnard, Bibliothèque des Textes Pédagogiques.
- Zoretti, L. (1918), *Éducation, un essai d'organisation démocratique*, París, Plon.

BCAS

**LAS ESCUELAS NUEVAS (1970, 1980):
¿UNA CONTRARREVOLUCIÓN
EN LOS CLÁSICOS DE LA ESCUELA?***

*Noëlle Monin***

Las escuelas primarias de un nuevo tipo en Francia adquirieron fama internacional gracias a las prácticas pedagógicas innovadoras entre 1960 y 1980. Se trataba de “otra pedagogía para otra sociedad”. El coloquio de Amiens que tuvo lugar en marzo de 1968 hizo eco a ese proyecto y los debates promovieron este impulso innovador. Las investigaciones que hemos dedicado a los promotores de esta nueva escuela (Monin, 1992, 1997, 2010, 2013) han evidenciado la emergencia de un pensamiento docente en la escuela primaria que se quería progresista, cuidadoso de la igualdad, en oposición sistemática a la tradición escolar. Esta contribución busca continuar el trabajo de investigación del pensamiento de docentes de primaria innovadores; en esa perspectiva, nos proponemos analizar cuatro experiencias pedagógicas que han sido publicadas por los docentes de esas escuelas: las experiencias de la zona XX de París, iniciadas en 1962 por el inspector Gloton, presidente del Grupo Francés de Educación Nueva (GFEN) (Agostini *et al.*, 1986); las instaladas en Antony por Marie Rist (1983) y otra parte en La Villeneuve de Grenoble con su toque de educación comunitaria (Millot, 1979); finalmente, las experiencias de René Lafitte en 1978 en Beziers en su clase de pedagogía institucional (Lafitte, 1985). El hecho de que esas experiencias han interesado a algunas editoriales y las han difundido nos permite preguntarnos: ¿qué es esta pedagogía que, se supone, va a conmocionar la lógica de la enseñanza tradicional? ¿Cuál es la naturaleza de la ruptura a la cual esos maestros se adhieren y que los impulsa hacia una aventura pedagógica renovadora? ¿Por qué tipo

* Traducción Julieta Espinosa.

** Université Lyon 1/Université Lyon 2.

de revolución, esos miembros de la “resistencia pedagógica” (como se autonombran) actúan? ¿En qué, esas experiencias pedagógicas derivan de un pensamiento crítico de docentes?

EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS DOCENTES

El pensamiento crítico aquí es entendido como una verdadera elaboración intelectual, una conceptualización que busca producir una teoría. Se puede decir que está inscrita en las mareas de las ideas de izquierda, aunque no tenga por ello el monopolio. Su mirada busca lo deseable, una alternativa en el interior de un objetivo emancipador, reivindicado como democrático. Es un proyecto de transformación, un proyecto político diferente del ejercicio simple de la denuncia, una distinción entre la *doxa* y la *episteme*. Es un tipo de discurso que se apoya en la constitución de un lenguaje común que estructura al pensamiento, supone una cultura común necesaria para la distribución de las estructuras lingüísticas. El pensamiento crítico está visto como lo entendía Theodor Adorno: “Cuando la cultura es *aceptada* en su conjunto, ya perdió el fermento de su verdad, la *negación*” (Adorno, 2003).

EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS MAESTROS INNOVADORES: UN PROYECTO QUE BUSCA SER EMANCIPADOR PARA LA ESCUELA PRIMARIA

La experiencia de la zona XX de París, implementada en 1962, es la referencia a un proyecto de transformación de la escuela primaria en la segunda mitad del siglo XX en Francia. De ella se han inspirado otras aventuras pedagógicas que se desarrollaron durante los siguientes 15 años, específicamente las que aquí abordaremos. El objetivo general de esos proyectos está presente en tanto que alternativa emancipadora de una escuela tradicional percibida como antidemocrática por los docentes que dan cuenta de ello. El estilo de los escritos, con cercanías a lo psicoterapéutico, adoptado por los autores, pretende probar cómo es que el planteamiento pedagógico, cuidadoso de mostrar la palabra liberada, se inscribe

en un proyecto emancipador; el estilo se acerca al de un diario de clase, incluye monografías de los alumnos, está plagado de textos libres y de diálogos entre alumnos, o con los maestros o con otros adultos. Más allá de su dimensión hagiográfica, la escritura de esos textos y sus propósitos permite entender una gran aspiración: la promoción de una escuela pensada como libre de servidumbres y dependencias, en ruptura con los clásicos de la escuela y de relaciones de dominación. Al elegir la escritura y la publicación, los autores participantes de esas experiencias se designan como portavoces; se trata de una operación de traducción que consiste en hablar en nombre de sus colegas, haciendo valer sus argumentos y sus “justificaciones” (Callon, 1999). Esas publicaciones tienen un mayor interés para sus autores, desde el momento en que autentifican la voluntad otorgada por un grupo de maestros comprometidos en el cambio de la escuela y en nombre de la cual los portavoces se expresan. Como lo afirma Michel Callon: “El hecho de expresar lo que quiere un grupo contribuye a hacerlo existir” y a otorgarle existencia a un pensamiento alternativo. Incluso si las editoriales Syros y Casterman tuvieron un interés económico al publicar esos libros, las personalidades reconocidas en el mundo de la enseñanza que fueron invitadas para escribir un prefacio o algunas palabras finales a dichos textos, le otorgan un crédito más a este pensamiento. Así, Bertrand Schwartz considera que “El evento [la experiencia de La Villeneuve de Grenoble], el más innovador y el más prospectivo de la acción y el libro es ‘la apertura de la escuela’ [...] este libro es una obra capital” (Millot, 1979:10, 13). Para Claude Duneton es “la experiencia de la enseñanza [sobre lo hecho en la zona xx de París], la más liberada de las trampas de la pedagogía” (Agostini *et al.*, 1986:13). Roberto Gloton presenta la escuela nueva de Antony como “una escuela privada que ha tomado conciencia de la imposibilidad, para un educador de vanguardia, de desarrollar una escuela realmente hecha para el niño, que sigue siendo prisionero de las restricciones institucionales de la enseñanza oficial. La ruptura es benéfica” (Rist y Rist, 1983:13). Fernand Oury expresa que en la clase de R. Lafitte, “Con el deseo reencontrado, los escolares aprenden a escribir, a leer y a contar; no bien, sino mejor” (Lafitte, 1985, contraportada). Todos ellos buscan legitimar su pensamiento crítico

por numerosas referencias hechas de personalidades que poseen una audiencia en el mundo escolar. Algunos son universitarios, como Bernard Charlot, profesor en ciencias de la educación; Bernard Chauveau, investigador en el Centro de investigación de la educación especializada y de la adaptación escolar (CRESAS); Louis Legrand y Francine Best, investigadores en el Instituto Nacional de Investigación en Pedagogía (INRP), que fueron asociados a sus proyectos experimentales, sea como autores, sea a través de una supervisión científica. Otros han sido invitados por algunas horas o días a las escuelas, como Jean Foucambert, Bertrand Schwartz; otros más son citados para apoyar sus puntos de vista. Es el caso de Josel de Rosnaie, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, Suzanne Citron, Gilles Ferry, Philippe Ariès, Oury y Vazquez, Jean Piaget, Célestin Freinet, Élise Freinet, Marcel Mauss... Dos de los autores buscaron apuntalar su pensamiento con referencias en múltiples campos de lo científico (historia, filosofía, psicología, psicoanálisis, pedagogía, ciencias de la educación), con una bibliografía particularmente nutrida, como si quisieran dar la prueba de que su pensamiento crítico deriva de una verdadera construcción intelectual.

Al dar cuenta y al publicar sus experiencias, y al lograr el respaldo de personalidades con autoridad educativa y pedagógica, ¿podemos decir que ahí se localiza un pensamiento en el sentido en que Benveniste ([1966], 1974) lo entiende? O más aún, ¿hay ahí un pensamiento crítico docente? Benveniste considera que el pensamiento no puede existir sin el lenguaje, y que éste no puede existir sin un lenguaje común. Esto supone la necesidad de un efecto de corporación en la producción del lenguaje, un efecto estructural sobre el pensamiento, una cultura común necesaria en la distribución de las estructuras lingüísticas y referidas al repertorio de una época dada.

El proyecto emancipador propuesto por las cuatro experiencias pedagógicas es producto de una cultura común. Está situado del lado del hemisferio izquierdo, como dice Razmig Keucheyan (2010). El objetivo es político y propone “otra pedagogía para otra sociedad”, “un proyecto progresista”, así como lo anuncian las contraportadas de sus libros. Los autores participantes de dichas experiencias tienen un punto en común, el de ser militantes pedagógicos, compa-

ñeros de ruta de R. Gloton en el GFEN, o de Fernand Oury o de Paul Faucher (llamado “el padre castor”), fundador de la sección francófona de la Oficina Internacional de Educación en Ginebra, en 1927. En algún momento, ellos se comprometieron con el Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna (ICEM) y/o en el Centro de Entrenamiento de los Métodos de Educación Activa (CEMEA); dos de ellos pertenecieron a los ambientes trostkistas o anarquistas, simpatizaron con la Unión de la Izquierda Socialista (UGS, por sus siglas en francés), después se inscribieron en el Partido Socialista Unificado (PSU) (Touchard, 1977:318) o en el Partido Socialista (PS), se adhirieron al Sindicato General de Educación Nacional (SGEN) afiliado a la Confederación Francesa del Trabajo (CFDT) (Tixier, 1992). Su proyecto de cambiar la escuela se inscribe en un espíritu progresista de modernidad más o menos marcado por las orientaciones de la nueva izquierda (Keucheyan, 2010) que se ha posicionado contra el Estado y su modelo republicano, contra toda forma de poder y promociona el movimiento autogestionario. Es una izquierda que se dice renovadora, particularmente anticomunista y distanciada de la Sección Francesa de la Internacional Obrera (SFIO); es un ala que se sitúa más allá de la alternativa derecha liberal/izquierda socialista y se orienta hacia una tercera vía. El PSU es una muestra de ello. El pensamiento crítico que emana de esas cuatro experiencias está más o menos marcado por este espíritu.

Para otorgarle toda la inteligibilidad a este proyecto emancipador de la escuela, hay que considerar también que fue elaborado en un momento clave de la historia de los docentes de primaria. Los años sesenta fueron la época en que los cuerpos profesionales de docentes de primaria inician una evolución; desde 1955, Ida Berger (1979) subrayó el “aburguesamiento” de los docentes. Con la conducción del bachillerato hacia la escuela normal y, a partir de 1970, hacia los liceos, una nueva generación de maestros fue reclutada. Al mismo tiempo, la democratización de la enseñanza secundaria tuvo como consecuencia transformar la misión de la escuela primaria, que se convirtió en la preparación de una escolaridad alargada y, con ello, contribuyó a la pérdida de crédito y de influencia, así como a la desaparición de estatus del prestigio docente y de los saberes enseñados. Como lo subraya Christian Muller (2012:58), “El desplazamiento de los proyectos de ‘demo-

cratización' de los estudios de primaria hacia los de secundaria es emblemático del proceso de pérdida de estatus de la escuela primaria". Las experiencias pedagógicas fueron una manera de desafiar dicha pérdida; la trayectoria de los nuevos maestros y sus disposiciones estaban en mayor consonancia con una nueva concepción de la pedagogía y del oficio, que coincidía con la renovación simbolizada por las experiencias de renovación de la escuela.

Fue también el momento en el que un movimiento internacional, en favor de la modernidad, se impuso en el vocabulario político y económico que va a fomentar la renovación pedagógica. La creación de la revista *Educación y Desarrollo* en 1964, por Louis Raillon; las investigaciones sobre *educación comparada* de Le Than Khoi, fueron muestras de experiencias extranjeras de innovación pedagógica. Ese movimiento, que por mucho tiempo se mantuvo distanciado por la institución escolar, fue inscrito en la promoción de la administración con ideas reformistas, como por ejemplo: las comisiones Rouchette (1964) y Lichnérowicz (1967), el coloquio de Amiens que se efectuará en 1968, la Comisión de Renovación Pedagógica instalada por el ministro E. Faure, entre septiembre de 1968 y abril de 1969 (Robert, 2010:81). El ideal de justicia que dirige esas orientaciones pedagógicas privilegia la persona del alumno, el ser único y singular, la comunidad de intereses, el derecho de la persona en preeminencia del derecho ciudadano. Todo ello son concepciones que rompen con los clásicos de la escuela, y que encontraremos en las orientaciones pedagógicas de los cuatro casos que presentamos.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS MAESTROS INNOVADORES Y LA RETÓRICA DE LA ALIENACIÓN

Lo que también caracteriza el pensamiento crítico de los docentes innovadores es una resistencia al discurso institucional sobre la educación que ellos ven como una retórica de la alienación. Las palabras de los autores de esas experiencias están marcadas, ya lo vimos, por las ideas de la nueva izquierda y de la crítica que ha desarrollado frente a todas las formas de totalitarismo que han apare-

cido en Francia después de la revuelta de mayo de 1968. El libro de Edgar Morin, Claude Lefort y Cornelius Castoriadis (alias Jean Marc Coudray; véase Morin *et al.*, 1968) publicado después de los sucesos, da una idea de la teorización respectiva, así como la revista *Esprit*, la Confederación Francesa del Trabajo (CFDT) y la corriente autogestionaria de la misma época hicieron la difusión (Le Goff, 2002:434). Estos pensadores —de otra escuela para una sociedad moderna dirigida por un proyecto de autonomía— eran también hostiles a toda forma de poder que percibían como la figura del mal y de la opresión, una alienación en el sentido de ser desposeído de su potencia de actuar. Keucheyan (2010) recuerda la importancia que toma el concepto de “alienación” en el seno de la nueva izquierda de esta época. Cargados con esos principios, los cuatro autores despliegan una crítica sin complacencias de la enseñanza oficial, confirmando su resistencia al discurso institucional de la educación. La escuela capitalista, reproductora de desigualdades sociales, es señalada como el mal crónico del sistema escolar:

[...] la escuela favorece una gama de comportamientos que están más que reforzados desde el momento en el que corresponden a valores dominantes en la sociedad / [...] la escuela reproductora de relaciones sociales jerarquizadas (Agostini *et al.*, 1986:22, 29).

[...] la cultura dominante que difunde consciente o inconscientemente sobre la escuela y sus maestros [...] las palabras de los docentes, producto de esta cultura, son recibidas por algunos niños como provenientes de una lengua extranjera / [...] los análisis sociológicos de la “reproducción” están lejos de haber penetrado la opinión (Millot, 1979:102, 46).

[...] partidarios incondicionales del orden establecido en “la escuela de los herederos” (Rist y Rist, 1983:104).

Sin estar realmente sostenida, su crítica parece, no obstante, más elaborada que una simple denuncia, se remite a los estudios de sociología de la educación de los años sesenta; rechaza las propuestas marxistas como las únicas figuras de emancipación y opta por la autonomía y las jerarquías horizontales. Su intención es

colocarse del lado de una crítica de la escuela apoyada en referentes teóricos y científicos que le otorguen crédito.

La pedagogía tradicional decretada como la responsable del fracaso escolar es una crítica fuerte que tiene el consenso de los cuatro autores; su derrota es anunciada con apoyo de las estadísticas:

[...] la máquina para fabricar a los buenos y a los malos permanece sin ser cuestionada [...] en 1967, 75% de los alumnos estaba en retraso, en 1985 todo el mundo sabe que más de la mitad de los escolares está en dificultades, que es estadísticamente normal ser un anormal (Lafitte, 1985:68).

Y desde el punto de vista de los especialistas:

Robert Gloton, presidente del GFEN, piensa que la enseñanza tradicional es responsable del fracaso (Agostini *et al.*, 1986:20).

La argumentación refuta que el niño sea desposeído de sus cualidades intrínsecas por la pedagogía oficial, denuncia el estado de dependencia en el que mantiene al alumno y al maestro. Para ellos, la pedagogía conduce al niño por métodos brutales, lo hace entrar en un molde, lo convierte en dependiente del adulto, lo saca de la vida real, lo que pretende es dejarlo sin cerebro. La relación de los docentes con los aprendizajes es calificada de imperialista, su relación con la jerarquía escolar es infantil, su trabajo es digno de la “época de los barcos de vela” (Milot, 1979:73).

La pedagogía tradicional beneficia a ciertos alumnos bien dominados (Lafitte, 1985:29).

Los ineptos son vaciados de su interior, desarticulados, rellenos de esa cultura escolar hecha de sumisión, competencias de saberes vacíos; es una prisión, una camisa de fuerza (Agostini *et al.*, 1986:178).

Expresiones todas aprendidas de memoria que llevan a olvidar el pensar (Rist y Rist, 1983:57).

Para mí es inadmisibles tomar el molde del adulto, hacer que ahí quepa el niño aunque tenga que raspar lo que estorba (Rist y Rist, 1983:144).

Yo rechazo de la escuela tradicional el tipo de relación impuesto por el sistema que hace que los niños enfermen (Rist y Rist, 1983:144).

Los docentes y su institución que tiene tendencia al imperialismo (Millot, 1979:73).

La argumentación considera despreciable la idea de justicia propuesta por la pedagogía oficial, denuncia las finalidades cínicas y perversas.

El sistema educativo tiene un discurso generoso; contiene una práctica selectiva y brutal, la que corresponde a las necesidades de mano de obra fijadas por el plan (Millot, 1979:118).

Objetivos específicos y finalidades grandilocuentes (Lafitte, 1985:30).

El sentido de esta retórica es semejante a una crítica de *tabula rasa* (Robert, 2012), nada se puede conservar de la escuela reproductora de desigualdades. Todo debe ser imaginado para inventar la escuela de la alternancia.

PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS MAESTROS INNOVADORES: UNA PEDAGOGÍA ALTERNATIVA

Tres de las cuatro experiencias se desarrollan en el marco normativo de establecimientos públicos escolares; sólo el caso de Antony sucede en una escuela privada dirigida por una autodidacta. Las escuelas de la calle de Vitruve en París, de La Villeneuve de Grenoble y de Béziers están ubicadas en barrios populares. Sólo la escuela nueva de Antony, instalada en el parque de Sceaux de París, tiene alumnos de la clase media. Si el planteamiento del cambio tiene variantes propias en cada experiencia, el objetivo buscado es el mismo, lo cual indica Robert Gloton: “Individuos desalienados que tengan gusto por el riesgo” (Agostini *et al.*, 1986:28). En esta perspectiva, los docentes se dicen animados por el deseo de la renovación pedagógica y listos a comprometerse con métodos que den mejores resultados. Su transcurrir se guiará

por una oposición sistemática a la organización escolar oficial, a sus objetivos, a su concepción de la justicia, de la autoridad en relación con el saber, del aprendizaje y del niño. La ambición es cambiar la escuela para cambiar la sociedad, sacudiendo y molestando al orden establecido.

LA PEDAGOGÍA DE PROYECTO: UN PROCESO QUE CONLLEVA A LA MODIFICACIÓN DEL INDIVIDUO SOCIAL

La pedagogía de proyecto constituye el primer centro duro de las experiencias pedagógicas y su abono natural es el cambio del estatus del niño. El postulado termina pronto con la irresponsabilidad que lo caracteriza ordinariamente, al establecer que es el actor de su formación y al formular la cuestión de sus derechos, “derecho de ciudad y derecho de mirada en todo lo que lo afecta” (Millot, 1979:148). A los docentes les toca reconocer al niño una dignidad de ser social capaz de cumplir con tareas, ejercer funciones, jugar roles, afrontar responsabilidades, asumir riesgos, adquirir, pues, saberes. Aprender por el camino de la experiencia de la vida, en lugar de protegerlo, se convierte en la redefinición de la relación con la pedagogía que no tiene nada que ver con una técnica preconstruida. El saber se construye en la acción. La idea es más cercana a adquirir competencias que saberes sofisticados. El estatus del actor ejerce su sentido práctico y su espíritu de invención, valora sus capacidades singulares: “ellos [los alumnos] no son más o menos inteligentes, pero tienen saberes diferentes” (Agostini *et al.*, 1986:123). Redefinir de esa manera el estatus del niño se convierte en plantear, con otros términos, la relación entre la escuela y el medio social, que había sido señalada por los sociólogos de los años sesenta como determinista. Se trata de llevar a cabo una ofensiva para imponer la idea según la cual todos los niños, cualquiera que sea su ambiente, son capaces de aprender y de tener éxito en la escuela. El credo de su misión retoma el eslogan del GFEN “todos capaces”, que corta de tajo con la meritocracia republicana.

En consecuencia, el objetivo central de la pedagogía de proyecto plantea construir saberes por otras vías que las de la enseñanza

cerrada con disciplina. Podría resumirse como el confrontar al alumno con la realidad del mundo, en lugar de protegerlo de ella. Sumergidos en la *verdadera vida*, como la califican los autores, fuera de la clase, “saliendo de la escuela” (título de una publicación de docentes de Vitruve), confrontando al alumno con el mundo social y con la diversidad de las interacciones que ahí suceden, es la única condición del aprendizaje. Es la situación ideal de construcción del saber porque se realiza en la acción, “el niño aprende actuando en la sociedad” (Agostini *et al.*, 1986:32), por medio de prácticas colectivas ajenas a una relación jerárquica o de docilidad. Es la razón por la cual hay que “desescolarizar a la escuela”. El proyecto más representativo del espíritu de esta pedagogía es, sin duda, el de la instalación de un restaurante abierto a los habitantes del barrio, controlado por un grupo de alumnos (Agostini *et al.*, 1986:91). Las etapas de la propuesta comenzaron con una encuesta sobre las posibilidades de hacerlo, la búsqueda de textos de las leyes que rigen el funcionamiento de los comercios; después, fue cuestión de formarse: algunos alumnos fueron a trabajar unos días en un restaurante, otros en una cafetería autogestiva de un colegio de enseñanza técnica, otros más fueron medio día con economistas de un Centro de Entrenamiento para los Métodos de Educación Activa (CEMEA) para aprender la manera de equilibrar un menú, y entraron en contacto con un grupo de ecologistas que distribuían productos naturales. Los maestros aportaron dinero adelantado a la caja del restaurante, los niños delegados formaban parte del consejo de banco que estaba coordinado por un adulto, todos ellos fueron los portavoces de las necesidades y gestionaron todo con la tesorería; cualquier decisión era discutida colectivamente. El restaurante fue abierto a la mitad de la década de los setenta; 150 cubiertos fueron servidos en la escuela por los niños, todos los sábados al mediodía desde diciembre hasta febrero del año escolar. La elaboración de los menús, la compra de los ingredientes, la cocina, el servicio, todo ello era hecho por los alumnos. El autor subraya las capacidades de emprendedores reveladas por este proyecto que desarrolla múltiples competencias de adaptación, de anticipación, de planificación, de gestión. Este ejemplo ilustra también la concepción que se tiene de los aprendizajes fundamentales que no se conciben fuera de una situación

real; para realizarlo, claro, se necesitaron recursos en lectura y escritura, y este aprendizaje se fue haciendo en la medida en que era ineludible: por lo tanto, un proyecto así estimula el interés del alumno cuando se convierte en una necesidad, algo que va a serles útil.

El segundo postulado de esta pedagogía es la educación global que busca suprimir completamente el corte entre lo escolar y lo no escolar. Hay que romper con el “ghetto escolar” (Agostini *et al.*, 1986:28), con la enseñanza “elaborada por los jesuitas en el siglo XVII, que buscaban proteger al niño y su alma de la corrupción moral y social” (Agostini *et al.*, 1986:81). La prioridad es encontrar la manera de rearticular la educación del niño con la realidad social y política, llevarlo a que se comprometa con situaciones de vida, que viva experiencias y condiciones de cambio. Algunas de esas experiencias son audaces y escogidas especialmente para confrontar a los alumnos con la realidad social. En los años setenta, los alumnos de la calle Vitruve asistieron a asambleas generales de obreros en huelga y participaron en conflictos sociales ocurridos en la historia social de Francia: en LIP (Las Industrias de Palente, fábrica de relojes) de Besançon, en Manufrance en Saint Etienne, en Schneider en Creusot, en una fábrica de elaboración de turrones en Montélimar. Fueron a trabajar a una granja en Larzac, como práctica de resistencia contra la extensión de un campo militar. En La Villeneuve de Grenoble, la decisión tomada en el mismo sentido privilegió la relación escuela-entretenimiento, con un centro que había anexo a la escuela; se estableció una estrecha colaboración con los animadores de los entretenimientos durante el tiempo escolar y una prioridad para trasladarla al momento de las clases. “Por una escuela abierta a la vida”, tal fue el eslogan de estas innovaciones y de las pedagogías alternativas que de ahí derivan.

Esta pedagogía alternativa sacude ciertos valores del orden y de la forma escolar, afirma G. Vincent (1984); instaura una relación horizontal de autoridad, considerando que un niño no tiene por qué estar constantemente bajo la mirada del adulto; se trata de una pedagogía de la confianza (Rist y Rist, 1983), o del deseo encontrado (Lafitte, 1985), o más aún, del ejercicio de su responsabilidad y la capacidad de autogestionarse; el hecho de que no haya prohibiciones en la escuela es suficiente para garantizar el orden. Algunos

ejemplos lo evidencian. La arquitectura escolar de La Villeneuve de Grenoble está concebida para permitir a un alumno o a un grupo de éstos, aislarse para un trabajo en autonomía, una investigación documental o un momento de reposo. Era una práctica común que (contrario al sistema tradicional) un grupo de alumnos salieran de la escuela sin acompañamiento durante las horas de clase, si tenían un proyecto que justificara dicha ausencia. Todas las decisiones eran tomadas en la escuela por las instancias colectivas donde intervenían niños y adultos.

En nombre del ideal del cambio proporcionado por la experiencia de vida, hay otro pilar del orden que es desestabilizado: la cuestión de la neutralidad del docente es aguijoneada al mezclar a los alumnos en conflictos sociales y debates ideológicos, en la ocupación de fábricas o al publicar textos de niños de los primeros años de primaria, que denuncian la explotación de los obreros por su patrón, como los convenios de trabajo que no fueron respetados en las curtidurías de Millau (Agostini *et al.*, 1986:146-151). Es también el caso con un contrato que se celebra entre un grupo de la escuela de Vitruve y la UD-CFDT de Aveyron para preparar los carteles anunciando la fiesta organizada por ese sindicato (Agostini *et al.*, 1986:39), o aceptando moderar, a solicitud del sindicato, un debate en Besançon, la ciudad de la fábrica de relojes LIP (Agostini *et al.*, 1986:164). La polivalencia del maestro, identidad por excelencia del docente es un tercer elemento del orden escolar que fue sacudido. Quitarle el ambiente cerrado a la enseñanza, enseñar con base en los gustos y las competencias que los maestros asumen, es lo que conduce a las especialidades disciplinarias.

UNA EDUCACIÓN COMUNITARIA CONTRA EL CENTRALISMO BUROCRÁTICO

La educación comunitaria es el segundo centro duro del proyecto de transformación de la escuela propuesto por los maestros innovadores; se presentó como un planteamiento alternativo al análisis político concerniente a la educación nacional. Su crítica de fondo, particularmente explícita (Millot, 1979), es sobre la centralización y la burocratización de la institucionalización calificada

de “enorme máquina con esclerosis y burocrática, una institución gigante e hipercentralizada” (Millot, 1979:135). Acusan a la educación de provocar una actitud de subordinación, como resultado del aparato y la jerarquía vertical que la caracteriza. Es un sistema cerrado que ignora el mundo exterior, su objetivo es seleccionar, filtrar, organizar la competición porque está al servicio de la sociedad capitalista y de sus elecciones. La escuela recibe los efectos dañinos, en particular los efectos de la segregación social, y los maestros están instalados para responsabilizarse de ello. Una situación así requeriría movilizar las energías de competencias que ningún Estado, según los autores, podría proporcionar. Las reivindicaciones corporativistas para obtener medios suplementarios que permitan mejorar la situación son calificadas de utopistas y no tienen ninguna oportunidad de conseguirse porque se considera que el interés de todo está en perpetuar el sistema. Ellos proponen, entonces, buscar soluciones en otro lado, buscar nuevos recursos para, sobre todo, crear una comunidad que se responsabilice del proyecto educativo global.

Esta educación comunitaria corta sin más con el centralismo institucional que ellos consideran inadaptado, pues la comunidad convierte a la educación en un asunto de todos y no solamente de especialistas. El principio de base afirma que el maestro no trabaja solo sino en equipo, en el interior del cual puede confrontar sus ideas y analizar sus prácticas en los diferentes momentos de la vida escolar. El maestro hace equipo con sus colegas, los padres de los alumnos, los investigadores o diversos expertos asociados con los actores de la innovación, con los animadores culturales y de entretenimiento, con los trabajadores sociales del barrio, y con todos los profesionales de la educación, los representantes de las colectividades locales y los múltiples participantes comprometidos con el funcionamiento de los proyectos. La pedagogía se construye en un planteamiento dialéctico gracias a la retroalimentación que desata adaptaciones y ajustes. Los conflictos son inevitables pero portadores de progreso. El poder de control inherente a una institución centralizada se sustituye con una empresa de responsabilidad compartida por los participantes, a través de la apertura de la escuela a la vida, de la acción concertada, de la elaboración colectiva de proyectos y del objetivo de la coeducación.

Esta educación comunitaria no puede ser planteada sin la institucionalización de la coeducación en la que el papel educativo de los padres es la apuesta fuerte. La ambición no es limitarse a tener padres que participan del exterior, que animan talleres o acompañan cuando hay una visita fuera, sino desarrollar las competencias en todos los padres para que tomen una parte activa en la acción educativa. Los autores precisan que no es cuestión de un programa de formación para administrar a los padres, eso sería contrario a sus principios. Conforme a la manera como proceden con los alumnos, contra la autoridad en nombre de la libertad, ellos son proclives a una competencia adquirida por la participación en un proyecto con un papel activo y responsable.

PENSAMIENTO CRÍTICO DE LOS DOCENTES:

UNA CONTRARREVOLUCIÓN EN LOS CLÁSICOS DE LA ESCUELA

La concepción emancipadora de la escuela propuesta por los maestros innovadores antes presentada se traduce en la invención de una práctica fuera de lo común en ruptura con los clásicos de la escuela de su época y con las referencias revolucionarias. Las figuras de la emancipación con ecos libertarios que son promovidas están en ruptura con los ideales de la República. Frente a la concepción igualitaria de la justicia, ellos tienden hacia su forma más distributiva; las innovaciones que implementan ponen distancia con la escuela que pretende lo universal, que ofrece una cultura a todos los alumnos sin considerar los particularismos; buscan promover una escuela que se adapte a los alumnos y a sus diferencias. El alumno es visto en su singularidad, su personalidad total. Se trata de encontrar la mejor fórmula para su florecimiento haciéndolo actor de sus aprendizajes, para que así emerjan los recursos con los que la naturaleza lo ha dotado. Cada uno de los miembros de la comunidad ofrece sus competencias en función de las necesidades del niño que los programas, en realidad, no toman en cuenta. La vinculación con la singularidad de la persona, en detrimento del individuo es, ciertamente, recuperada del registro de la educación nueva, pero también se encuentra en algunos filósofos cristianos. El historiador F. G. Dreyfus (1990:35) subraya que el to-

mismo “reclama la prioridad de la persona, el derecho de la persona frente al poder del Estado”. Igualmente, el hecho de inclinarse por la comunidad y su credo hacia la educación comunitaria (contra la cual la escuela se ha construido) tiene relaciones con ciertas orientaciones de la filosofía personalista de Emmanuel Mounier, marcado por el catolicismo social. Los maestros innovadores y autores de los libros adquirieron una cierta sensibilidad al personalismo comunitario por su tendencia o militancia en la nueva izquierda.

Esas figuras de la emancipación sustituyen la militancia de experiencia por la militancia de reivindicación, “corroyendo los compromisos colectivos” (Le Goff, 2002:457). El horario de trabajo de los maestros que acababa de negociarse, y que había disminuido en 1969 gracias a la formación permanente, que pasó de 30 horas a 27, fue rechazado por la retórica de la innovación. Como lo precisan Agostini *et al.* (1986:137): “La noción de globalización y de proyecto que se puso a funcionar conduce a suprimir completamente el corte entre lo escolar y lo no escolar”. Esta retórica justifica que enseñar en la escuela experimental es semejante al tiempo total para los maestros, pues está todo dedicado a la causa del cambio, desarrollando la clase fuera de los muros, comprometándose en sus proyectos de tamaño natural, multiplicando las clases innovadoras e instaurando la concertación como régimen de existencia y de funcionamiento de la escuela.

[...] el hecho de haber elegido la escuela es la marca, para los docentes, de un compromiso excepcional, caracterizado por el espíritu de cooperación y de investigación, el cuidado de una formación y de un cambio concertado, la disponibilidad para la reflexión colectiva (Rist y Rist, 1983:134).

[...] los docentes que toman un compromiso en la escuela deben estar en acuerdo profundo con la línea pedagógica [...] las cargas de trabajo que se distribuyen están ligadas a la aceptación de responsabilidades [...] que suponen un trabajo suplementario [no retribuido] de búsqueda y de participación activa en la vida comunitaria (Rist y Rist, 1983:153).

Podemos decir que es una escuela que se pretende libertaria para el alumno y, en contraparte, es sacerdotal para los docentes.

Otra paradoja reside en la afectación fuera de requisitos para los maestros de las escuelas elementales, justificada por la capacidad a adaptarse a los objetivos de la experiencia.

[...] se trata de una conquista sindical que limita lo arbitrario [...] entre un candidato joven y motivado y un candidato mejor posicionado, pero deseando solamente estar más cerca de donde vive, la elección se hace en automático con daño para el equipo (Millot, 1979:72).

Mientras que la experiencia por la cual esos maestros son reclutados es una cruzada para una escuela más justa, retener la motivación como regla de adscripción es una paradoja porque es una noción fundada en criterios arbitrarios. Es también una contradicción con otros posicionamientos que encontramos en el mismo autor: “hay que, deliberadamente, abandonar la noción de motivación, una forma refinada de manipulación” (Millot, 1979:149).

CONCLUSIÓN

¿Quién decide en un pensamiento crítico y cuáles son los criterios? El pensamiento crítico aquí expuesto existe a través de un proceso de traducción que operan los autores al reportar sus experiencias pedagógicas. Se expresan en nombre de sus colegas, valoran las ideas que promueven para la publicación y contribuyen de esa manera a otorgarle existencia a un grupo de docentes con identidad innovadora. El pensamiento crítico de esos maestros existe también porque se apoya en un lenguaje común, en una retórica de la alienación para deconstruir la pedagogía oficial que es escuchada por una parte de los maestros después de mayo de 1968. Sin embargo, ellos no se limitan a denunciar y proponen un proyecto alternativo: transformar la escuela para cambiar la sociedad; están entonces en oposición con los referentes revolucionarios de la época, que consideraban que los cambios en las instituciones debían pasar antes por un cambio de sociedad. Sus argumentos están impregnados de militancia y de cultura política y pedagógica que les facilita teorizar. En fin, el pensamiento crítico de esos

docentes coincide con la naturaleza de la ruptura que promueven: la figura de la emancipación social con tintes libertarios y la democracia participativa, que reivindican como condición del cambio, podrían introducir una contrarrevolución en los clásicos de la escuela desde el momento en que el objetivo es rechazar las ideas seculares de la República.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T. W. (2003), *Prismes. Critiques de la culture et de la société*, París, Payot.
- Agostini, P. et al. (1986), *Vitruve-blouse*, París, Syros (Col. Contre-Poisons).
- Benveniste, É. ([1966] 1974), *Problèmes de linguistique générale*, 1, París, Gallimard, 2 vols.
- Berger, I (1979), *Les instituteurs d'une génération à l'autre*, París, PUF.
- Callon, M. (1999), "Pour une sociologie de la traduction en innovation", en *Recherche et Formation*, núm. 31, pp. 113-126.
- Dreyfus, F.-G. (1990), *Histoire de Vichy*, París, Perrin.
- Keucheyan, R. (2010), *Hémisphère gauche. Une cartographie des nouvelles pensées critiques*, Zones, libro en línea.
- Lafitte, R. (1985), *Une journée dans une classe coopérative: le désir retrouvé*, París, Syros (Col. Contre-Poisons).
- Le Goff, J. (2002), *Droit du travail et société. Tome II: les relations collectives du travail*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Millot, R. y R. Millot (1979), *Une voie communautaire: les écoles de La Villeneuve de Grenoble*, París, Casterman.
- Monin, N. (1992), "Des écoles ouvertes. Contribution à l'analyse d'une innovation pédagogique", tesis con la tutoría de J. Testanière, Bordeaux 2.
- (1997), "Le mouvement des Francs et Franches Camaradas (FFC): de l'animation des loisirs des jeunes à la participation aux écoles ouvertes", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 118, pp. 81-94.
- (2010), "L'école ouverte', une proposition des Francas: quelles traces des principes de l'Éducation Nouvelle?", en

- L. Gutierrez, L. Besse y A. Prost, *Réformer l'école, l'apport de l'Éducation nouvelle (1930-1970)*, Grenoble, PUG, pp. 317-324.
- (2013), “Le colloque d’Amiens, mars 1968: des aptitudes aux compétences, une nouvelle rhétorique de l’efficacité en éducation. Un écho à la doctrine sociale de l’église catholique?”, en B. Garnier, *Problèmes de l'école démocratique*, Paris, CNRS, pp. 99-117.
- Morin, E.; C. Lefort y J. M. Coudray (1968), *Mai 1968: la brèche, premières réflexions sur les événements*, Paris, Fayard.
- Muller, C. (2012), “Désintéressement et coût corporatifs de la ‘démocratisation’ des études. Le corps enseignant primaire et l’école moyenne unique à Genève, 1920-1962”, en Colloque International de Rennes, 22-24 de mayo de 2012, “Formes d’éducation et processus d’émancipation”.
- Rist, M. y N. Rist (1983), *Une pédagogie de la confiance. L'École Nouvelle d'Antony*, Paris, Syros (Col. Contre-Poisons).
- Robert, A. D. (2010), *L'école en France de 1945 à nos jours*, Grenoble, PUG.
- (2012), “Les propositions critiques du PCF en matière scolaire: révolution et/ou changement dans le système éducatif (1930-1970)”, en Colloque International de Rennes, 22-24 de mayo de 2012, “Formes d’éducation et processus d’émancipation”.
- Tixier, P. E. (1992), *Mutation ou déclin du syndicalisme. Le cas de la CFDT*, Paris, PUF Sociologies.
- Touchard, J. (1977), *La gauche en France depuis 1900*, Paris, Seuil.
- Vincent, G. (1984), *L'école primaire française*, Lyon, PUL.

BCAS

**¿UN MODELO ALTERNATIVO?
ACOMPAÑAMIENTO FREIRIANO
POR UNA BÚSQUEDA DE NUEVAS FORMAS
DE COMPROMISO POLÍTICO***

*Oussama Naouar***

Por muchos aspectos, el pensamiento de Paulo Freire se aboca a la búsqueda profunda de una alternativa a la educación tal y como es, desde sus consideraciones políticas, éticas y estéticas. También, a partir de los valores y las aspiraciones que atraviesan el conjunto de su obra, Freire es considerado como pensador crítico. Los actores de la educación en Brasil, en su voluntad de construir un pensamiento crítico en educación, se refieren continuamente a Freire. ¿Cuál es la contribución de su obra a la expresión de un pensamiento crítico de docentes en el Foro Mundial de la Educación? ¿Cuáles son los puntos de convergencia entre el Instituto Paulo Freire (las prácticas que ahí se reivindican) y los espacios donde participa? Para presentar lo que sería una contribución de la obra de Freire al pensamiento crítico de los docentes, hay que sumergirse en las evoluciones de las modalidades pedagógicas practicadas en el seno mismo del movimiento altermundista. En efecto, no podría existir ningún problema al construir la hipótesis de que toda investigación de alternancia político-pedagógica, en la que numerosos actores del movimiento se sitúan o se identifican con América Latina, pueda evitar un intercambio y una asimilación con la retórica y el pensamiento freirianos. ¿Qué pensamiento pedagógico contemporáneo integra de manera tan fundamental los principios éticos, estéticos y políticos, al mismo tiempo que ofrece una vinculación estrecha con investigaciones alternativas? El pensamiento freiriano, a pesar de sus incoherencias y sus tensiones, por lo demás consecuentes con su naturaleza pedagógica, se

* Traducción Julieta Espinosa.

** Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

evidencia, no obstante, esclarecedor para quien intenta reflexionar sobre cuestiones vivas, interrogantes de hoy, que a veces parecerían ser simples traducciones de lo que nos preguntamos ayer. Este pensamiento es, finalmente, uno de los más actuales sobre el asunto de las alternativas frente a las evoluciones neoliberales, así como de los planteamientos y de los sistemas educativos que de ahí se desprenden.

A partir de un primer análisis sobre las evoluciones de los movimientos altermundistas, mostraremos cómo, por la presión de las bases militantes, las modalidades pedagógicas y su modelo han sido cuestionados; después evidenciaremos que, en la constitución del Foro Mundial de Educación (FME), el movimiento pedagógico con mayor representación e incidencia es el de Paulo Freire, en paralelo a los sindicatos, las asociaciones y las grandes personalidades del mundo científico, político y artístico. Se puede constatar, ciertamente, que el pensamiento freiriano ha sabido aportar verdaderos modelos pedagógicos en la concepción, la transmisión y la difusión de los saberes del FME. Desde otro aspecto, las propuestas freirianas parecen continuamente entretrejerse con las aspiraciones, las intuiciones, las proposiciones pedagógicas de militantes y de personas comprometidas con el movimiento; en este sentido, es interesante ver cómo los textos producidos por el FME responden a un tono freiriano típico. Todo lo anterior ilustra, desde nuestro punto de vista, cómo es que el pensamiento pedagógico de Paulo Freire ha sabido ser reconocido en tanto que pensamiento alternativo, identificado así por militantes altermundistas y por educadores y pedagogos críticos.

UN PENSAMIENTO ALTERNATIVO EN UN MOVIMIENTO ALTERNATIVO

Las diferencias críticas a la mundialización y al neoliberalismo han permitido la emergencia de instancias mundializadas de resistencia; una de los más visibles es el Foro Social Mundial, creado en 2001 para hacer contrapeso al Foro Económico Mundial de Davos. Cada año, el Foro Social Mundial, a pesar de las condenas que ha recibido el movimiento, se ha consolidado e internacionalizado. El FME con frecuencia ha sido percibido como un producto

del Foro Social Mundial (FSM) por la adopción de un acuerdo de principios que indican, como misión prioritaria, la idea de arrancar una reflexión sobre la educación en la construcción de una alternativa, “otro mundo posible”. Esta idea del otro mundo posible está ampliamente desarrollada en la obra de Paulo Freire, ¿se trata acaso de una coincidencia? No es así. Según nosotros, hay que notar la presencia importante de los discípulos de Freire para llegar a la propuesta de que dicha idea fue introducida directamente por figuras como Moacir Gadotti y otros, quienes forman parte de la fundación del FME, pues en esos lugares internacionales no es un eslogan pedagógico lo que se intercambia, sino que hay una retórica política ahí inmersa.

Una de las grandes finalidades establecidas por los fundadores fue echar a andar redes de personas, instituciones y organizaciones en torno a un proyecto mundial y un calendario para planificar las acciones colectivas que construyan una alternativa en el campo de la educación frente al proyecto neoliberal. Ha habido varias celebraciones del FME, en ocasiones en el marco del FSM, otras de manera autónoma. La primera vez, el momento fundador, tuvo lugar del 24 al 27 de octubre de 2001 en Porto Alegre (Brasil), y la séptima reunión del FME tuvo lugar del 28 al 31 de octubre de 2010 en Palestina. Después de la primera edición del FME han emergido otros foros con alcance local, regional o incluso continental, como es el caso desde la cuarta reunión (Caracas-Bamako-Karachi).

En el panel de los iniciadores de este movimiento encontramos, en principio, personalidades del mundo científico y de las organizaciones no gubernamentales, como Bernd Fichtner, Bernard Charlot, Louis Weber. Además, también están las organizaciones, los institutos, las asociaciones, los sindicatos: la Asociación para la Aplicación de Impuestos a las Transacciones Financieras y para la Acción Ciudadana (ATTAC) de Francia, universidades (Lisboa, Glasgow, Los Ángeles), asociaciones y sindicatos de docentes, de docentes-investigadores (Confederación Sindical de Docentes, STES, de España; Federación Nacional de Profesores, FNP, de Portugal; Instituto de Investigación Histórica, Económica, Social y Cultural, IRHESC, de Francia; Instituto Paulo Freire, de Brasil). De los 46 miembros fundadores del FME, las organizaciones con mayor número de representantes son los sindicatos de docentes: 12 sindicatos de

primaria y de secundaria, o sea, 26% del Consejo Internacional del FME, y si añadimos a los sindicatos de los profesores-investigadores, entonces representan 34%. En términos de representación en el Consejo Internacional, los docentes son los más numerosos, lo que muestra su participación en el amplio esquema que conforma al FME. Innegablemente crítico (en el sentido de cuestionamiento al orden existente) y emanado de los docentes y los educadores, este movimiento busca sentar las bases de “otro mundo posible”, de “otra educación”, de una educación alternativa.

Con base en lo anterior, podemos interrogarnos sobre las condiciones, las fuentes y el contenido de lo que se prepara en esas esferas, confrontando lo que se dice, lo que se publica con la noción de pensamiento crítico y alternativo. Igualmente, podemos preguntarnos por el valor que tienen las propuestas pedagógicas freirianas en dicho movimiento. Para ello, hemos hecho un análisis de un *corpus* de documentos internos o directamente ligados a las organizaciones participantes, tomando en cuenta referencias a las publicaciones de los redactores de algunos de los textos, así como a las de los autores principales en ese contexto.

Para interrogar y analizar las evoluciones de los movimientos pedagógicos en el movimiento altermundista, decidimos tomar como ejemplo el caso de ATTAC. Nuestro objeto de estudio, ATTAC, es doblemente pertinente porque, primero, está ubicado en Francia y, segundo, muestra cómo se conjuntan el pensamiento freiriano y la emergencia de nuevos modelos de organizaciones militantes. Nos apoyamos en documentos internos (textos fundadores, CR de CA) y en textos producidos por los actores del movimiento: Flore Trautmann (2001) y Bernard Cassen (2000). Con respecto a las evoluciones de los modelos pedagógicos en el FME y del lugar del pensamiento freiriano en este último, tres documentos fueron abordados: el primero es el del *Fórum Mundial de Educação: origem, projeto e consolidação*, de M. Gadotti (2009a), director del Instituto Paulo Freire y miembro del Consejo Internacional del FME. Este documento permite comprender el funcionamiento interno del FME a través de las instancias que lo componen y sus principales orientaciones organizacionales. El segundo documento, *Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível* (Gadotti, 2009b), compila un conjunto de textos

producidos durante diferentes años del FME (acuerdos, declaraciones, trabajos internos). Finalmente, el tercer documento es donde sin duda hay una reapropiación del pensamiento freiriano que ahí se despliega: *Educar para um outro mundo possível* (Gadotti, 2007).

Vamos, entonces, a centrarnos en el pensamiento crítico alternativo de los docentes dentro del movimiento altermundialista, y el primer ángulo que deseamos abordar es el de los modos de transmisión y difusión de saberes en el interior de esas organizaciones, pues sería la condición para que llegue a suceder una manera de pensar (y de actuar) nueva. En efecto, es pertinente interrogarse sobre las modalidades de emergencia de los métodos alternativos de difusión de saberes en un colectivo como ATTAC, y más ampliamente sobre lo que sucede en los encuentros del FME. En su intento de construir una alternativa al modelo neoliberal así como a los métodos pedagógico que de ahí se desprenden, esos lugares pueden ser el espacio dónde repensar las modalidades internas de elaboración y de difusión de saberes. Se trataría de lanzar una hipótesis: para pensar una crítica alternativa, es necesario aplicar métodos innovadores en la producción, la difusión y la organización misma de este pensamiento en las organizaciones como ATTAC y el FME. El pensamiento freiriano, al ser la pedagogía más actual y la más cercana a las problemáticas y a los posicionamientos de estas organizaciones, ha sido llamado por la consecuencia de sus planteamientos.

EL CASO DE ATTAC-FRANCIA:

HACIA NUEVOS MODOS DE TRANSMISIÓN DE SABERES

La ATTAC es un movimiento de educación popular, que se define como tal por la voluntad de producir sus propios análisis, por sus expertos, favoreciendo la difusión de esos saberes entre los militantes y ciudadanos a través de conferencias, reuniones públicas, manifestaciones. Esta asociación fue creada el 3 de junio de 1998 por un colectivo de 40 miembros, sindicatos, asociaciones y grupos de redacción de periódicos. Nos concentraremos en las evoluciones mismas de la concepción de la educación en ATTAC e intentaremos comprender los retos y las orientaciones principales.

El objetivo primero de ATTAC es fomentar la producción de reportes de expertos que son validados por una de las instancias principales de la asociación: el consejo científico. En la historia misma del movimiento podemos observar un deslizamiento progresivo que va de una difusión de saberes sostenida en un modelo que podemos calificar de vertical, hacia una visión más cooperativa de coformación. Esta mutación parece ser una consecuencia de una búsqueda de coherencia en estos movimientos políticos. Era cuestión de que, por un proceso de apropiación de los actores, hubiera una evolución del proyecto político y de la educación popular todavía concebida como vertical (de la cima a la base), hacia un proyecto político-pedagógico autogestionado de alguna manera. Bernard Cassen lo explica:

Sucedió que los inscritos querían no solamente que se les comunicara una información elaborada de manera rigurosa, pasar del volante al libro, sino que pretendían también apropiárselo para actuar mejor, lo cual implicaba un planteamiento pedagógico. Se pasó de la difusión unidireccional de un emisor hacia un receptor, característica de la prensa, a un esquema más interactivo y más reactivo, que depende más de la formación (Cassen, 2000:9).

La constitución de colectivos locales estructurados en torno a una temática tuvo un papel en ese proceso.

Mientras que la práctica de la modalidad de difusión de los textos fundadores indica una forma vertical en la difusión de saberes salida de la pericia y por las formas de modalidades de difusión como el sostén de las universidades populares, los comités locales tuvieron por función hacer “saltar los espacios cerrados simbólicos entre la ‘torre de marfil’ y el ‘terreno’ sistematizando la revoltura de ideas entre universitarios, investigadores, sindicalistas comprometidos en las luchas, militantes activos de diversos orígenes y simples ciudadanos” (Cassen, 2000:15).

Si bien es cierto que el encuentro 2002 de la universidad de verano de ATTAC, que tuvo lugar en Arles, fue un éxito por la amplitud del evento, fue en ese momento cuando se expresaron críticas que vinieron de algunos participantes y militantes del movimiento. Estos

últimos, al buscar nuevas maneras de actuar políticamente, se sienten pasivos, obligados a retirarse debido a la autoridad de científicos y expertos (Couvrat, 2007:136-137). Esta crítica lamenta el carácter demasiado escolar de la difusión de la experiencia sobre la mundialización acreditada por el consejo científico. Si tanto los líderes, el consejo científico como los militantes suscriben la necesidad del principio de educación en el movimiento, la base militante defiende una visión mucho más cooperativa, que ve a la educación popular como “Una educación que no está enmarcada en las estructuras tradicionales de la familia, de la escuela o de la universidad. Es la educación por la práctica voluntaria de la vida de grupo, la confrontación, el compartir” (Trautmann, 2001:9).

La concepción de la educación popular de los militantes del movimiento es la de una educación comunitaria, donde la célula primera es el comité local (CL), que participa en la elaboración y la difusión de los saberes y la experiencia sobre la mundialización. Esta célula está vinculada con otras células gracias a los encuentros y al uso de las tecnologías, vía plataformas digitales. A través de la reapropiación del movimiento, los militantes intentan hacer otro tipo de política, elaborando en paralelo nuevas estrategias de transmisión de saberes. Se trata de asociar categorías teóricamente opuestas al actuar, al mismo tiempo, como “aprendiente” y “experto”, como “maestro” y como “alumno”; ello hace imposible una cristalización de esas relaciones en un modelo de transmisión fija. Es así como podemos decir que el movimiento ATTAC, inicialmente pensado como el marco de nuevas prácticas políticas, ha seguido una evolución hacia una real alternativa político-pedagógica.

ATTAC es, junto con otros movimientos, uno de los iniciadores del FME; además de personalidades como Louis Weber y Régine Tassi. Es importante notar que la representación de Francia en el FME se hizo exclusivamente vía ATTAC, por medio de militantes del sector de la docencia, de la comunidad científica, de laboratorios o de centros de investigación. Este hecho no se aplica a otros países fundadores, que han logrado también movilizar sindicatos de docentes, el campo de la educación especializada y los movimientos pedagógicos.

ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DE LAS MODALIDADES
DE TRANSMISIÓN DE SABERES EN EL FME:
HISTORIA DE UN ACOMPAÑAMIENTO FREIRIANO

Después de la primera reunión del FME, en 2001, podemos ubicar, a través del análisis de la organización de los foros, como de los resultados de los mismos, una evolución en las modalidades pedagógicas. Si en la primera ocasión el formato fue muy académico, en el sentido de privilegiar los modos de transmisión unidireccional, “verticales”, entre el primer y el tercer foro se pueden localizar modificaciones. El tema del primer foro fue *Educação no mundo globalizado*, el centro de la estrategia de difusión de saberes se realizó en un plano formal, vía conferencias, y se relegaron a lo informal los intercambios y la coparticipación.

Para comprender de manera precisa este formato hay que tener presente el caso de ATTAC-Francia. El FME nace de la voluntad de personalidades y de instituciones, de organismos internacionales interesados en hacer política de otra manera; es un lugar de militancia para militantes de la educación, y la vocación de un lugar así es el animar, proponer que otra educación es posible; en ese sentido, encontramos eslóganes, ciertamente extraídos de un pensamiento, pero no de un pensamiento entendido como elaborado a partir de una referencia intelectual. El tema del segundo foro fue *Educação e transformação: a educação na construção de um outro mundo possível*. Gadotti explica: “Una edición del FME [...] es un encuentro que permite cargar “las baterías” de los movimientos, las organizaciones y las personas implicadas en la educación para otro mundo posible, y es un inmenso espacio de aprendizaje para todos y todas” (Gadotti, 2009b:77). Es este interés común por la alternativa lo que liga al FME con el FSM. Por medio de un proceso de reapropiación progresiva y de democratización, el FME se ha visto impelido a ser coherente con los grandes principios y los fundamentos axiológicos que lo constituyen; el segundo foro incorporó trabajos de autogestión, y el tercero propuso una plataforma mundial de lucha por la educación.

En el tercer encuentro del FME hubo al menos 75 actividades autogestionadas, contra solamente tres conferencias temáticas y cinco debates temáticos. Esas actividades permitieron abordar temas

como la accesibilidad urbana y ciudadana, el medio ambiente, las ciudades educadoras, género, la religiosidad, las etnias, las acciones educativas para la paz, el trabajo, la profesionalización y la producción de rentas, los medio de comunicación y la educación, la educación indígena, los estudios culturales y la educación. Este encuentro marcó un giro importante con el anuncio de una plataforma internacional de lucha por la educación.

La plataforma deberá favorecer la movilización, la participación social y democrática de propuestas elaboradas por las diversas formas de organización de la sociedad. Su consolidación será en diferentes niveles sucesivos y amplificadas, desde el nivel local hasta el nivel nacional, y será aprobada por las instancias de representación instauradas en el proceso, garantizando así la descentralización y mundialización de las decisiones. La plataforma mundial de la educación será formulada y propuesta en los foros constituidos en cada uno de los países que participaron en las dos ediciones del FME, así como por quienes se incorporen al movimiento; su finalidad es construir una educación para otro mundo posible (Gadotti, 2009b:47).

En este foro, también se inició la participación de los alumnos de Porto Alegre, con la participación de 27 escuelas públicas. Esos niños, de edades entre los 8 y los quince años, tomaron bajo su responsabilidad la cobertura mediática del evento a través de actividades periodísticas.

El cuarto encuentro del FME fue policéntrico, se desarrolló en varios polos (Caracas, Bamako y Karachi). Este ejercicio es producto no sólo de una reapropiación del FME por los militantes, sino también por la mundialización del alcance del foro mismo. Se trata, como afirma la declaración de Porto Alegre 2003, de favorecer la descentralización y la mundialización del movimiento. Los cambios organizacionales responden a la búsqueda de modos de acción que reflejen las posiciones internas de los movimientos. Este proceso se despliega junto con la expresión de puntos de vista diferentes sobre las formas de difusión de saberes en el FME. Hay una valorización de formas cooperativas, comunitarias, como defiende el periodista Viliano Fassini, visión que privilegia el intercambio y el enriquecimiento recíproco a través del compartir saberes y

experiencias (Gadotti, 2009b:63). También se expresan críticas académicas como, por ejemplo, sobre los carteles. Fransisco Rodríguez y Andréa Krug, que fueron miembros de la Secretaría Ejecutiva en el tercer foro, difundieron críticas que cuestionaban el uso de los carteles, juzgándolos demasiado académicos y no prácticos; en el lado contrario, encontramos a los defensores del cartel, como Moacir Gadotti, que antepuso el hecho de que los carteles permiten a los estudiantes y a los docentes hacer uso de la palabra. Para Gadotti se trata de un instrumento para democratizar la expresión (Gadotti, 2009b:64).

La primera fase se terminó con el cuarto FME, y la segunda se concretiza con los tres siguientes encuentros, del quinto al séptimo. En el plano organizacional, esta segunda fase representa, por un lado, el estallido geográfico de foros regionales y nacionales, y por otro, el mantenimiento de diferentes lugares del FME. En el aspecto pedagógico y político, la segunda fase se caracteriza por la valorización —cada vez más importante— de una organización democrática, coparticipativa, sostenida en modos alternativos de difusión y de valorización de saberes. La declaración de Caracas en 2006 estableció como uno de sus objetivos, “incorporar en el marco de saberes del FME, las ideas libertarias fundadas en una pedagogía crítica por la libertad” (véase Gadotti, 2009b). Aunque Freire no es jamás nombrado directamente en este texto, esta pedagogía suena como el pensamiento freiriano; se trata de continuar valorando una metodología que se inscriba en una pedagogía crítica. En esta segunda etapa, en Nairobi (Kenya) se instalaron grupos de trabajo, células que elaboran, desde la base militante, los saberes y su difusión. También en esta segunda fase la plataforma mundial de la educación incluye la idea de internacionalizar las luchas pedagógicas.

Podemos identificar, entonces, dos claros modelos que coexisten y se oponen en los modos de difusión de saberes en el interior de un movimiento altermundialista: un primer modelo tradicional, académico, donde los saberes son difundidos de manera unidireccional, privilegiando las formas de transmisión universitarias como conferencias o debates temáticos. Por su formato, por su erudición, este modelo favorece a los científicos y los expertos en detrimento de los militantes. El segundo modelo, al contrario, tanto

en el caso de ATTAC como en el de la configuración del FME, una postura crítica frente al modelo académico lleva a los militantes a defender modos de transmisión y de difusión más horizontales, fundados en una coparticipación y en un intercambio de experiencias. Éste puede ser calificado de político-pedagógico alternativo, pues intenta construir formas alternativas en la organización política y, en consecuencia, en la pedagógica, del movimiento altermundialista. Es así como se logran espacios que funcionan como incubadoras de experiencias alternativas, donde el militante es, al mismo tiempo, formador y aprendiente, con base en los formatos establecidos como necesarios para comprometerse con el movimiento.

Si se hiciera una interpretación apresurada de las evoluciones pedagógicas mencionadas, estaríamos tentados a concluir que los expertos, los científicos y los líderes del movimiento son quienes defienden las modalidades más académicas, mientras que los militantes valorizan más la coparticipación. Aunque esta hipótesis fuera parcialmente válida, no alcanza a explicar totalmente las diferencias: es probable que la introducción de las modalidades pedagógicas académicas haya sido instaurada por el grupo de participantes que dominaban dichas prácticas, es decir los expertos y los universitarios, pero algunos contraejemplos hacen imposible concluir algo de manera tajante: Gadotti, discípulo de Freire, director del Instituto Paulo Freire, defiende el uso de los carteles.

PAULO FREIRE: DE UN PARADIGMA ALTERNATIVO A UN ACOMPAÑAMIENTO ALTERNATIVO

Queda, ahora, estudiar la cuestión decisiva de los contenidos del pensamiento desplegados en este marco altermundista. Diversas perspectivas de investigación se perfilan: ¿de cuáles planteamientos sólidos en educación se inspira este movimiento? ¿Qué geopolítica del pensamiento emerge? Cuando intervienen, en nombre del FME, universitarios, docentes, educadores directamente ligados a Paulo Freire (sea institucional o históricamente), ¿qué relaciones pueden establecerse entre el pensamiento de Freire y sus intervenciones militantes?

En relación con lo que mostramos sobre el modelo de transmisión alternativo, podemos ver la importancia del pensamiento freiriano en el FME. Por una parte, los responsables del FME en Brasil están directamente ligados al Instituto Paulo Freire; el sitio del FME brasileño está activo solamente durante el FME, pero el instituto mismo y sus actores continúan trabajando aun cuando el FME haya cerrado. Se trata de círculos cercanos, de discípulos de Freire, como se ha señalado aquí con el caso de Gadotti.

Es evidente que el Instituto Paulo Freire tiene una influencia importante en el FME desde varios niveles. Se puede hablar de un cierto tropismo geopolítico encarnado en la figura de Freire. El FME se ha beneficiado de la experiencia del instituto, sea de manera formal o informal, por los actores de ambas organizaciones. Tanto por sus concepciones pedagógicas como por sus presupuestos axiológicos, el FME pone en primera línea un discurso pedagógico marcado por la influencia del autor de la *Pedagogía de la autonomía*; en los textos oficiales del FME están las nociones y las concepciones propias de Freire.

El único movimiento pedagógico iniciador y miembro del Consejo Internacional del FME es el Instituto Paulo Freire. En paralelo al FME de Buenos Aires en mayo de 2006, y para participar en su organización, se constituyó el Foro Social Educativo Paulo Freire. En un primer momento, el convocar al pensamiento freiriano lo confirma como una pedagogía capaz de acompañar este proceso de búsqueda interna en las modalidades pedagógicas alternativas; en un segundo momento, dicho pensamiento participa en la estructuración de la retórica propia del FME y respalda la constitución de proposiciones alternativas en educación. Como toda influencia, se trata de efectos parciales por la retraducción y adaptación a formas diferentes en un espacio de negociación donde prima la democracia. Pero, en ese ritmo de negociaciones, los actores brasileños o de otros países cercanos al Instituto Paulo Freire han sabido marcar el discurso crítico y las propuestas alternativas con el pensamiento de Freire.

En el marco del FME, se puede identificar también un pensamiento crítico que se elabora a partir de los marcos conceptuales freirianos. Por ejemplo, encontramos el tema de la denuncia/anunciación. Por las producciones que se han hecho, el FME se mues-

tra como un espacio de indignación (denunciación) y un lugar de elaboración de propuestas alternativas (anunciación). Así, los textos derivados del FME están marcados por una indignación entendida en el sentido político más que moral. Se trata de un posicionamiento ético frente al imperativo de justicia y no una indignación teatralizada. Esta indignación se mantiene en un cierto rango, no cae en el resentimiento y busca denunciar las injusticias, los límites y los problemas consecuentes de las concepciones neoliberales de la educación. Es también un espacio de propuestas que vienen de un pensamiento crítico que insta a repensar las condiciones mismas de su propia emergencia, así como contribuir en la formulación de *soluciones viables inéditas*: propuestas concretas de orientación de prácticas educativas alternativas en el campo mismo. En esta asociación: denuncia-anunciación-indignación-propuesta se juegan la superación colectiva de la impotencia, así como la toma de poder sobre una realidad dada percibida como inacabada y perfectible.

La influencia de Freire se identifica en el formato de los talleres temáticos, en los que el esquema establecido es el del *círculo de cultura*. La elaboración de un pensamiento crítico pasa así por un trabajo colectivo que favorece una dinámica de intercambios intersubjetivos fundada en una relación horizontal. Su movimiento se muestra opuesto a las formas tradicionales de difusión de saberes, estos lugares se erigen como un espacio de elaboración de un pensamiento crítico que se pone a prueba y se experimenta durante su construcción. Así mismo, este pensamiento crítico muestra nuevas escalas en la aprehensión y la elaboración de concepciones educativas alternativas. Frente a la impotencia de modelos centralizados para luchar contra la liberalización y la comercialización de la educación, este pensamiento, en el interior del FME, valora la educación en la ciudad, apropiándose de una propuesta freiriana desde otra configuración, como la que se inicia en la AIVE (Asociación Intercomunal para la Protección y la Valorización del Medio Ambiente).

Toda la temática de la transformación social, por ejemplo, se apoya en la obra de Paulo Freire; en una época en la que las tesis neoliberales tienden a reducir las consecuencias de una descomposición de los sistemas educativos y de sus implicaciones direc-

tas para las sociedades, este pensamiento crítico se articula con un educacionalismo disminuido por las mutaciones socioeconómicas actuales. Apoyándose en la idea de la *educación transformadora*, este pensamiento busca reafirmar, de manera inédita, la centralidad de la educación en la construcción de “otro mundo posible”.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Percibimos, a través de las modificaciones aquí presentadas, que los caminos de la militancia altermundista y la historia de las ideas pedagógicas en América Latina se cruzan; en estos senderos, el pedagogo Paulo Freire parecería ocupar un lugar central por múltiples razones. Su pensamiento aborda la espinosa cuestión de la emancipación democrática y, al respecto, no se limita a consideraciones teóricas sino que elabora verdaderas modalidades de trabajo para estructurar las propuestas críticas del movimiento altermundista. En el caso de ATTAC, vimos que el formato de una organización europea (que parecería no haber recibido una influencia directa de Freire) presenta la aspiración a una estructura democrática en sus espacios de militancia. ¿Podríamos decir que esto nace en el pensamiento freiriano? Ciertamente no, pero hay que admitir que el pedagogo es una conciencia clara que muestra, anticipa y responde, no sólo por la pluma, sino también con prácticas que ofrecen modalidades realizables o reconocidas como tales, en los momentos de tensiones constitutivas de una movilización, del compromiso, de la transformación social. Es lo que hace su fuerza, es lo que explica que él sea un prisionero conciliador dentro de esos movimientos, en una relación de apoyo que ofrece: *a)* al pedagogo, marcos para la promoción de sus concepciones y, *b)* permite a esos movimientos integrar modalidades prácticas, instrumentos, conceptos que condensan una axiología, a veces imprecisa, en una praxeología de la transformación social más elaborada. Por último, la inserción de las concepciones freirianas en el FME es el fruto de un trabajo de promoción vigoroso, asumido por, entre otros, Moacir Gadotti, miembro de lo que llamamos nosotros *el círculo del reconocimiento freiriano*, conformado por cercanos y discípulos de Paulo Freire.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassen, B. (2000), *ATTAC/FMI: les peuples entrent en résistance*, París, Syllepse.
- Couvrat, Ch. (2007), *L'essor de l'altermondialisme: expression de la montée en Occident d'une culture "démocrate-radical"*, París, L'Harmattan.
- Gadotti, M. (2007), *Educar para um outro mundo possível*, São Paulo, Publisher Brasil.
- (2009a), *Fórum Mundial de Educação: origem, projeto e consolidação*, document interne FME, São Paulo, Instituto Paulo Freire, Acervo Paulo Freire.
- (2009b), *Fórum Mundial de Educação: pro-posições para um outro mundo possível*, São Paulo, Instituto Paulo Freire.
- Trautmann, F. (2001), *Internet au service de la démocratie? Le cas d'attac*, París, Cuaderno de Cevipof, núm. 30.

Bibliografía complementaria

- Bezerra Neto, L. (1999), *Sem-Terra, aprende e ensina. Estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais*, São Paulo, Editora Autores Associados.
- Lafrance, J.-P. (2006), "Tendances et modèles de communication en développement international", en Pierre Mongeau y Johanne Saint-Charles (dirs.), *Communication: horizons de pratiques et de recherche*, Quebec, Presse de l'Université du Québec, vol. 2, pp. 5-27.
- Torres, A. y C. Raymond (1987), *Leitura crítica de Paulo Freire*, São Paulo, Loyola.
- Trajber, R. (2008), "La responsabilité au Brésil: imagination, expérience et éducation à l'environnement", en Edith Sizoo (coord.), *Responsabilité et cultures du monde: dialogue autour d'un défi collectif*, París, Éditions Charles Léopold Mayer, pp. 287-309.

BCAS

LOS MÉTODOS ACTIVOS: ¿UNA CRÍTICA DE LA FILOSOFÍA DEL CONOCIMIENTO ESCOLAR?*

*Pierre Kahn***

Quisiera formular en este texto la cuestión siguiente: ¿cuál es el sentido de la crítica que la educación nueva (en Francia), en nombre de los métodos activos, le dirige a la pedagogía tradicional? Es una cuestión aparentemente trivial si consideramos que la respuesta, la más simple y evidente, es que se trata de una crítica *pedagógica*, es decir, contra una pedagogía fundada en el privilegio de los aprendizajes de dimensión intelectual y la inmovilidad de los alumnos. Esta respuesta no creo que agote la cuestión. Percibo un efecto que va más allá de la crítica puramente pedagógica: una crítica en la cual el sentido es profundamente *filosófico*; más precisamente, una crítica que toma como objeto lo que podríamos llamar la teoría del conocimiento o la epistemología implícita de la pedagogía discutida por la educación nueva, que se caracteriza por su positivismo, su objetivismo y su dualismo; todos estos términos se aclararán a continuación.

Louis Legrand ha evidenciado esta dimensión de la crítica a partir, esencialmente, de su lectura de John Dewey, y que prohíbe, a sus ojos, comprender los métodos activos preconizados por la educación nueva como una simple continuación y una simple profundización de la actividad promulgada para los niños por los pedagogos teóricos (que también fueron los responsables) durante la Tercera República.

Para desarrollar lo anterior distinguiré tres partes. En la primera, comenzaré por abordar la idea de la actividad tal y como se desprende de las concepciones pedagógicas de la escuela francesa

* Traducción Julieta Espinosa.

** Université de Caen Basse-Normandie.

llamada “republicana” del fin del siglo XIX. En la segunda parte intentaré evidenciar lo que Luis Legrand, como partidario de los métodos activos, le reprocha a la noción de actividad y, cómo es que ella misma rompe, en el planteamiento de Legrand, con lo que se encuentra en los textos de Buisson, Marion, Compayré o Ferry. Intentaré, en fin, en la tercera parte, comprender con base en cuál posición filosófica el reproche que se le formula tiene sentido y a quién se dirige.

EL MODELO DE LOS PADRES FUNDADORES: UNA ENSEÑANZA “INTUITIVA, INDUCTIVA Y ACTIVA...”

Como todos sabemos, la pedagogía de la Tercera República fue una pedagogía de la actividad: rechazo al verbalismo, a la enseñanza como dictado, a las lecciones de palabras (en provecho de las lecciones de cosas), primacía de la inteligencia sobre la memoria, abrogación de aprender algo “de memoria”, elogio mismo de la idea, o al menos de una cierta idea del autodidactismo infantil —el niño que participa de su aprendizaje o, como lo dice metafóricamente Marie Pape-Carpentier, el niño que “coopera con la gracia” (Pape, 1868:17). Yo desarrollé todo lo anterior en un libro sobre la lección de cosas y la enseñanza primaria de ciencias en el “periodo Ferry”, exactamente en el capítulo dos, apartado “El tiempo de los pedagogos” (Kahn, 2002:42-54). Recordemos que esta referencia a la actividad del niño no es una creación de la pedagogía republicana. El movimiento de renovación que la promueve comienza antes, en los años 1860, impulsado por el ministro Duruy y su director de Enseñanza Primaria del Departamento del Sena, Octave Gréard. Este último, que se convertirá en vicerrector de la academia en París cuando Ferry cambie al Ministerio de Asuntos Extranjeros, encarna perfectamente la continuidad real, tanto administrativa como pedagógica, que existe entre los republicanos y sus predecesores inmediatos.

En los años 1880 en Francia, cuando Félix Pécaut decía que era un país “pedagogizador”, no inventa nada al afirmar que la enseñanza (en todo caso la primaria) debe ser intuitiva (las lecciones de cosas), inductiva (ir de los hechos a las reglas y no a la inversa) y activa, tríptico explícitamente escrito hasta en las Instruccio-

nes de 1923. Pero si bien los republicanos no inventan ese discurso del método pedagógico, ellos sí teorizan seriamente al respecto y de manera inédita; lo que entienden como idea de la actividad del alumno es desarrollado a lo largo de varias páginas en los tratados pedagógicos que florecen en ese momento, y también en varias de las entradas del *Diccionario de pedagogía y de instrucción primaria* (en adelante *dp*), dirigido por Ferdinand Buisson. Comenzando, por supuesto, por la entrada “actividad”, pero también —entre otras— “infancia”, “intuición-método intuitivo”, “juego”, “lección de cosas”, “recreación”, etc. En el *dp* encontramos, incluso, entradas como “caravanas escolares”, o “correspondencia escolar”, que podríamos creer inspiradas por la pedagogía de Célestin Freinet. Pero es quizá Jules Ferry mismo quien ha expresado de la manera más clara esta concepción sobre la pedagogía intuitiva, inductiva y activa, en su discurso del Congreso Pedagógico de Directores de Escuela Normal y de Inspectores de Primaria (2 de abril de 1880), en el cual evoca:

[...] la dirección actual de la pedagogía [estos] métodos nuevos que han mostrado tanto desarrollo, que tienden a expandirse y a triunfar; esos métodos nuevos que consisten no ya en dictar a los niños las reglas como decretos, *sino a hacer que ellos las encuentren*, que se proponen, antes que todo, excitar y despertar la espontaneidad del niño, dirigir el desarrollo normal, en lugar de encarcelarlo en reglas hechas de las que no entiende nada, en lugar de encerrarlo en fórmulas en las que sólo encuentra aburrimiento y que sólo logran poner en esas pequeñas cabezas ideas vagas y pesadas, así como una especie de crepúsculo intelectual (Ferry, 1880:520-521, en Robiquet, 1895, cursivas nuestras).

No es, entonces, sorprendente que un militante de la educación nueva, como Roger Gal, haya podido ver una continuación entre la pedagogía preconizada por los padres fundadores de la escuela republicana y los métodos activos caros a su corazón (Gal, 1968).

¿...O UN “DOGMATISMO ILUSTRADO”?

Sin embargo, la apreciación de continuidad puede ser cuestionada. Es precisamente Louis Legrand quien hará este cuestionamiento, al

separarse de Roger Gal, quien fue su predecesor en la Dirección de Investigación Pedagógica en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN). Para comprender el análisis de Legrand, es necesario regresar a las teorías pedagógicas de los padres fundadores y, esencialmente, al discurso de Ferry que acabo de citar: hay que hacer que el niño descubra la regla por sí mismo más que se la dicte el maestro. Aquí encontramos, cierto, una llamada a la actividad del niño, pero para captar el sentido exacto de esta llamada, pongamos este texto en relación con otros, de ser posible del mismo autor, es decir, estamos presuponiendo que debe existir entre los textos así confrontados alguna coherencia, así como la unidad de un mismo pensamiento. Consideremos, por ejemplo, un texto de Ferry extraído de la famosa “Carta a los docentes de primaria” de 1883, en la cual afirma que la enseñanza de la moral es posible en una escuela laica, porque las reglas de la moral son tan universalmente aceptadas como las del cálculo o la lengua (Ferry, 1883:259-267, en Robiquet, 1896).

Se trata, entonces, de hacer que se mantengan juntas las dos proposiciones: *a*) el buen método es un método activo gracias al cual el alumno descubre, por sí mismo, lo que se busca enseñarle, y *b*) por lo tanto, lo que se trata de enseñarle es (o se reduce a) un conjunto de verdades universales (reglas de cálculo, de lenguaje o de moral) que existen independientemente de los individuos a los que se les invita a que lo aprendan “activamente”.

Hay aquí un *modelo de saber* que no me parece propio de Ferry, y que es compartido por el conjunto de reformadores de la época. Así, Buisson, en la entrada “política” de su *dp* (primera parte) justifica, bajo la figura de la instrucción cívica, la introducción de la política en la escuela. Pero no se trata, dice, de convertir el aula en una arena donde se confrontarían las diferentes posiciones; se trata solamente de introducir a los alumnos “en las nociones generales y fundamentales de la política impersonal, [es decir] las nociones generales e incuestionables de la política nacional” (Buisson, 1882:2399). He tomado aquí, *ex profeso*, textos concernientes al campo del saber de la moral, o la política, del que el valor objetivo es, frente a otros campos como las matemáticas, las ciencias o la geografía, más incierto, está más sujeto a cuidados, porque me parece que es, para mi análisis, un argu-

mento *a fortiori*: si incluso la moral o la política pueden ser enseñadas como un conjunto de verdades indiscutibles, no podrá ser de otra manera con los conocimientos positivos ordinarios que la escuela transmite.

En este sentido, la actividad reconocida y afirmada del niño en sus aprendizajes se duplica en una concepción dogmática o, para decirlo mejor, “objetivista” en su relación con la verdad. Es ésta la paradoja del modelo de saber propuesto por la Tercera República: piensa su pedagogía de la actividad en el marco de una filosofía objetivista del conocimiento; en otros términos, solicita hacer al niño activo en su relación con las verdades establecidas como incuestionables y que existirían anteriormente a toda tentativa de apropiación. El colmo de la paradoja está, quizás, en la entrada “crítica” del DP, escrita por Buisson mismo, donde este objetivismo se expone con la mayor claridad. Buisson ahí define, etimológicamente, a la crítica, como “el discernimiento justo y preciso de lo verdadero y lo falso, de lo bello y lo feo, de lo bueno y lo malo” (Buisson, 1882:622). Añade, por cierto, que la parte del espíritu crítico entendido en ese sentido, no puede ser abundante en la enseñanza primaria popular, pues por definición es modesta en sus finalidades. Pero todo lo débil o lo importante que sea esta parte, se supone, en principio, que existen verdades éticas o estéticas tan objetivas como las verdades científicas, y que el espíritu crítico no es otro que la capacidad de reconocer o de distinguir dichas verdades.

Es absolutamente en ese sentido que Louis Legrand, al hacer su análisis de esta figura filosófico-pedagógica, la relaciona con el positivismo. Para Legrand, Auguste Comte es una clave para comprender no solamente el modelo de laicidad de la escuela de la Tercera República (Legrand, 1961), sino también para comprender su modelo de saber que, señala, se concentra en el mismo fin que la laicidad positivista buscada por Ferry: unificar el cuerpo social haciéndolo comulgar con verdades incuestionables y absolutas de la ciencia, el arte y la moral; el espacio escolar se reduce fundamentalmente a ser un espacio de transmisión y no de discusión (Legrand, 1969). Podemos, no obstante, discutir la manera más que sistemática, a través de la cual Louis Legrand interpreta la obra escolar de la Tercera República a la luz del positivismo.

Si bien una referencia de esta naturaleza es, en efecto, susceptible de aclarar la política de laicización de la escuela (Husser *et al.*, 2009), parecería menos apta para comprender la representación que los republicanos hacen de los saberes y de la cultura escolares. Si admitimos, por ejemplo, que el *dp*, por el número y la diversidad de sus colaboradores (más de 300 participantes), es un observatorio privilegiado del ideal docente de la escuela en la Tercera República, habría que convenir, más bien, que el positivismo ahí encuentra un eco más que débil, ya que las referencias a éste están hechas para criticarlo, y la coloración filosófica dominante de las entradas consagradas a la cuestión de saber lo que hay que enseñar y cómo es más bien espiritualista y no inspirada en Auguste Comte (véase Denis y Kahn, 2003, 2006).

Asimismo, es desde una acepción muy amplia y no exactamente superpuesta de la filosofía comtiana, que Legrand puede calificar de “positivista” el modelo de saber propuesto para la escuela republicana naciente. Más allá de Comte, Legrand, en su libro *Un método activo para la escuela de hoy*, indica que su referencia es partir de una teoría de la verdad remontada hasta Platón, en su famosa alegoría de la caverna (Legrand, 1970, 1971). Él sostiene que si hay diversidad de opiniones, hay unidad, universalidad y, entonces, “incuestionabilidad” de la verdad, misma que cada quien puede reconocer haciendo un pequeño esfuerzo para acceder a ella.

La filosofía pedagógica de los fundadores de la escuela republicana es, en un sentido estricto, más que positivista, determinada por orientaciones que el positivismo comparte con toda una tradición filosófica: el objetivismo y el dualismo. Esta tradición postula la existencia de verdades exteriores al sujeto aprendiente, independientes de sus representaciones subjetivas; ello hace, a su vez, que se conciba el conocimiento como, retomando un término de R. Rorty, una relación “especular” entre un sujeto y un mundo de objetos donde la explicación es concebida “como la calca conceptual de una verdad objetiva” (Legrand, 1969:41 y 46) y donde el espíritu, tanto el del niño como el del adulto, tiene “una función contemplativa por naturaleza” (Legrand, 1971:19). La actividad esperada de los alumnos no es otra cosa que el poner a funcionar sus facultades, comenzando por la observación, para

alcanzar esas verdades que se propone enseñarles. Es eso lo que reconocen las instrucciones para la escuela primaria, todavía en 1957, que justificaban las lecciones de cosas con el argumento de que formaban el espíritu y lo preservaban de efectos indeseables de la subjetividad al conducir a los alumnos a reconocer que la verdad está en las cosas (*boen*, 1957).

Ése es, pues, el secreto para Legrand del método intuitivo y de las lecciones de cosas, de los que Roger Gal había visto que pretendían la actividad del niño, pero de los que no había comprendido que no tenían posibilidad de cumplir con su objetivo, justo por considerar su anclaje en esta representación clásica y “especular” del conocimiento. Es por esto que Legrand afirma que la lección de cosas no es más que un “dogmatismo ilustrado” (Legrand, 1969:22), un sustituto del dogmatismo verbal de la pedagogía tradicional que no cambia el espíritu; y es también la razón por la que la “pedagogía de lo sorprendente”, que propone, representa una ruptura respecto del modelo de “la observación didáctica” de los pedagogos de la Tercera República (Legrand, 1969:37).

LEGRAND LECTOR DE DEWEY

¿Desde cuál análisis filosófico tendría sentido un análisis crítico así formulado? La respuesta me parece clara: desde el pragmatismo, en general, y de Dewey, en particular. Es en la obra de Dewey donde encontramos, con más amplia claridad, una concepción de métodos activos articulada con una teoría del conocimiento que rechaza el dualismo y el objetivismo. Más precisamente para Dewey, lo que justifica su concepción del aprendizaje es el respaldo que se tiene de dos principios de base de su filosofía entera: el principio de la continuidad de la experiencia y el principio de la unidad del método y del contenido.

La continuidad de la experiencia

El principio de la continuidad de la experiencia significa que:

[...] la educación es una reorganización o una reconstrucción constante de la experiencia [...] La infancia, la juventud, la vida adulta,

todos estos momentos son iguales en el plano educativo, en el sentido que lo que es realmente aprendido en cualquiera de los estadios de la experiencia constituye el valor de dicha experiencia y, en ese sentido, la vida tiene por misión esencial, en cada momento, hacer de tal manera que el hecho de vivir contribuya así al enriquecimiento de la propia significación perceptible [de ahí deriva la definición de educación:] “es la coconstrucción o reorganización de la experiencia que añade a la significación de la experiencia y que aumenta la capacidad de dirigir la experiencia ulterior” (Dewey, 2011:158).

En otros términos, aprender no es colocarse en una relación “contemplativa” con una realidad exterior objetiva, sino que es aumentar continuamente nuestro poder de actuar. Como señala D. Meuret, es en términos de *empowerment* y no, como en Condorcet, por ejemplo, de “abrir los ojos”, como hay que comprender la manera a través de la cual Dewey concibe el aprendizaje y el conocimiento (Meuret, 2011:14). La actividad no es, entonces, como con los pedagogos de la Tercera República, una mediación necesaria entre el alumno y un saber que permanecería en sí mismo exterior; la actividad es, al contrario, el fin mismo de la educación. La experiencia activa del mundo no es un medio para el conocimiento (así sea el mejor medio), la experiencia activa es el conocimiento mismo.

La unidad del método y su contenido

Con lo anterior se entiende el segundo principio profunda y explícitamente anti-dualista de la filosofía pedagógica de Dewey: la unidad del método y del contenido; es enunciado así: “¿qué es el método desde el punto de vista de un hombre que estudia el contenido? Una vez más, el método no es algo externo; es simplemente una manera eficaz de tratar el contenido” (Dewey, 2011:250). Los dos principios están evidentemente ligados: la experiencia es un proceso continuo y “fuera del esfuerzo requerido para controlar el proceso, no se distingue el contenido del método. Hay, simplemente, una actividad que incluye lo que el individuo hace y lo que el ambiente exterior hace” (Dewey, 2011:251).

La filosofía del conocimiento que se anuncia aquí, me parece, no difiere en sus grandes líneas de la desarrollada, en la misma época, por William James (su pragmatismo y el empirismo radical), específicamente en *El pragmatismo* (1907) y en *Filosofía de la experiencia* (1909). El capítulo VII de *Filosofía de la experiencia* lleva por título, por cierto, “La continuidad de la experiencia”, y en *El pragmatismo*, James subraya el parentesco entre su filosofía y la de Dewey (James, 1968:56ss). Pero Dewey de ahí saca consecuencias originales con respecto al problema de la educación, esencialmente que no se pueden abordar en la escuela los saberes a partir de sus lógicas disciplinarias propias y autónomas:

Los hechos o las verdades se convierten en sujetos de estudio, es decir, de investigación y reflexión, cuando entran como factores que debemos tomar en cuenta en el desenvolvimiento de un curso de eventos en el que estamos inmersos y del que su resultado nos afectará. Los números no son temas de estudio simplemente porque son números que constituyen ya una rama del saber llamado matemáticas, sino porque ellos representan cualidades y relaciones del mundo en el que nuestra acción se desarrolla, porque son factores de los que dependen la realización de nuestros proyectos [...] Traducido con detalle, eso significa que el acto de aprender o de estudiar es artificial e ineficaz en la medida en que uno se limita a dar a los alumnos una lección para aprender; el estudio es eficaz en la medida en que el alumno se da cuenta del uso que puede hacer de la verdad numérica que estudia para poder realizar sus actividades (Dewey, 2011:219).

Aunque no encontré la expresión “métodos activos” en Dewey, según yo es en ese sentido “deweyiano” que conviene comprender profundamente la manera en la que Legrand hace referencia en su *Pedagogía del asombro*, de la que no creo forzar mucho el sentido al escribir que ella puede ser comprendida como una reformulación de la “teoría de la investigación” propia de Dewey. Y es también en ese sentido “deweyiano” que hay que interpretar la crítica hecha por Legrand a la pedagogía de la actividad que permanece, en lo planteado por los republicanos franceses del siglo XIX, “intelectualista” en el sentido negativo que W. James le da al término, es decir, estrechamente tributaria de una concepción

de la verdad como contemplación. Desde ese punto de vista, la pedagogía del asombro de Legrand no es una manera de ser más o mejor desde el plano de la actividad; es una pedagogía que compromete a una idea absolutamente diferente de la actividad por sí misma, lo que los docentes deben implementar y organizar, no buscando acceder a saberes preexistentes. Lo que Legrand recupera de Dewey y que guía toda su crítica del método intuitivo, de las lecciones de cosas y del modelo de la “observación didáctica”, es que no hay nada por conocer fuera del esfuerzo hecho por los alumnos para orientarse en la experiencia del mundo del que forman parte.¹

BIBLIOGRAFÍA

Bulletin Officiel Education Nationale (boen) (1957), núm. 31, 5 de septiembre.

Buisson, F. (dir.) (1882-1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, París, Hachette.

Denis, D. y P. Kahn (eds.) (2003), *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, París, CNRS Editions.

——— (2006), *L'École de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berna, Peter Lang.

Dewey, J. (2011), *Démocratie et éducation*, París, Armand Colin.

¹ En este punto, difiero de la interpretación propuesta por Brigitte Frelat-Kahn sobre la manera como Dewey y el pragmatismo en general formulan los problemas en educación. Para la autora, la recepción de Dewey en Francia, particularmente por Legrand, fue hecha con el trasfondo del olvido de su filosofía. Legrand recuperaría los métodos activos sin el pragmatismo (Frelat-Kahn, 2013:53-54). Los textos que he citado de Legrand (1969, 1971), en los que critica explícitamente el dualismo de la pedagogía tradicional francesa, así como su “intelectualismo” (refiriéndose explícitamente a Dewey), muestran claramente lo opuesto. El filtro de un Dewey pedagogo y un Dewey filósofo es, quizás, un hecho más que general en la “educación nueva” francesa; pero no es, justamente, lo que Legrand hace, pues sus análisis son, al contrario, espléndidos por su esfuerzo para restituir y explicitar las significaciones filosóficas y gnoseológicas opuestas de una pedagogía, a sus ojos falsamente activa, y una comprensión verdadera de la actividad de los alumnos.

- Ferry, J. (1895), Discours au Congrès Pédagogique des Directeurs et Directrices d'École Normale et des Inspecteurs Primaires (2 de abril, 1880), en Paul Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry*, tomo 3, París, Armand Colin.
- (1896), "Lettre aux instituteurs (1883)", en Paul Robiquet, *Discours et opinions de Jules Ferry*, tomo 4, París, Armand Colin.
- Frelat-Kahn, B. (2013), *Pragmatisme et éducation. James, Dewey, Rorty*, París, Vrin.
- Gal, R. (1968), "Où en sont les méthodes actives? (1954)", en *Hommage à la mémoire de Roger Gal, 1906-1966*, París, IPN.
- Husser, A.-C, B. Barthelmé, N. Piqué (eds.) (2009), *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés*, Lyon, ENS Editions.
- James, W. ([1907] 1968), *Le pragmatisme*, París, Flammarion.
- ([1909] 1910), *Philosophie de l'expérience*, París, Flammarion.
- Kahn, P. (2002), *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- Legrand, L. (1961), *L'Influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry. Les origines de la laïcité*, París, Marcel Rivière.
- (1969), *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Berna, Delachaux et Niestlé.
- (1970), "L'Éducation Nouvelle et ses ambiguïtés", en *Revue Française de Pédagogie*, vol. 11, pp. 5-11.
- (1971), *Une méthode active pour l'école d'aujourd'hui*, Berna, Delachaux et Niestlé.
- Meuret, D. (2011), "Introduction", en J. Dewey, *Démocratie et éducation*, París, Armand Colin.
- Pape-Carpantier, M. (1868), *Conférences sur l'introduction de la méthode des salles d'asile dans l'enseignement primaire*, París, Hachette.

BCAS

PERSPECTIVAS CRÍTICAS

PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EN “EDUCACIÓN Y VALORES”

*Teresa Yurén**

PRESENTACIÓN

Articular la crítica y la investigación educativa en México se ha llevado un largo tiempo, ha dependido de múltiples factores y se ha dado bajo diversas formas. Esto es lo que pretendo mostrar en este artículo en el que expongo algunas conclusiones a las que arribé después de examinar los estados del conocimiento de tres décadas en el campo “Educación y valores” (en adelante EV) a la luz de las siguientes preguntas: ¿cuáles son las principales perspectivas críticas en el campo EV? ¿Qué condiciones hacen posible la investigación crítica en ese campo? ¿Cuáles son las vías posibles de desarrollo de la crítica en el campo?

Las preguntas anteriores se basan en dos supuestos: el primero es que existe un campo de investigación que se ha delimitado en torno a las múltiples relaciones entre la educación y los valores; el segundo alude a que la investigación crítica en ese campo, en caso de que ésta sea una realidad, no podría limitarse a una única perspectiva. Tal multiplicidad obliga a partir de una noción muy amplia de crítica para evitar una definición precisa formulada de antemano que subsuma a las diversas perspectivas.

La noción amplia de “crítica” de la que partimos se caracteriza por dos rasgos. El primero consiste en lo que podemos considerar cautela epistemológica o escepticismo moderado, consistente en no aceptar, sin más, las pretensiones de validez de los enunciados de un discurso (Habermas, 1985) o de las ideas que subyacen a las prácticas que son objeto de estudio, sin examinar las razo-

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

nes en las que se apoyan. Este rasgo es análogo a lo que Wacquant (2006) llama “crítica epistemológica” que, en la tradición kantiana, consiste en la evaluación de las categorías y formas de conocimiento con el fin de determinar su validez y su valor cognitivos. El segundo rasgo es la negación, consistente en oponer nuevas tesis a los enunciados, cuyas pretensiones de validez son insuficientes para ser aceptadas; también consiste en rechazar las prácticas o instituciones que son injustas según los criterios y procedimientos establecidos por quien hace la crítica. Si bien a esto último le llamamos “crítica social”, la acepción que le damos a este término aquí, sin dejar de ser análogo a la que le da Wacquant (2006),¹ se abre a diversas perspectivas.

Ciertamente, la confluencia de la crítica epistemológica y la crítica social resulta ser metodológica y epistemológicamente más fructífera, pero es también más compleja porque se realiza

[...] cuestionando de forma constante, activa y radical las formas establecidas de pensamiento y las formas establecidas de vida colectiva, el “sentido común” o la *doxa* (incluida la *doxa* de la tradición crítica) y las relaciones sociales y políticas tal como se establecen en un determinado momento en una sociedad dada (Wacquant, 2006:44).

La complejidad radica en que la crítica epistemológica obliga al crítico a determinar los criterios y procedimientos para evaluar las categorías, razonamientos y formas de construir el conocimiento, mientras que la crítica social le obliga a determinar los criterios y procedimientos para juzgar la justicia o injusticia de las prácticas e instituciones y de las ideas que subyacen a las mismas. Por ello, ya sea que confluyan o no estas dos formas de crítica, las determinaciones que se establecen abren un gran abanico de perspectivas críticas que difícilmente pueden subsumirse unas en otras.

¹ Wacquant considera que la crítica social que se inscribe en la tradición marxista consiste en analizar la realidad sociohistórica para “sacar a luz las formas ocultas de dominación y de explotación existentes, con el fin de hacer aparecer, en negativo, las alternativas que dichas formas obstruyen y excluyen (Max Horkheimer definía como ‘teoría crítica’ aquella teoría que es a la vez explicativa, normativa, práctica y reflexiva)” (Wacquant, 2006:44).

Volviendo al campo de investigación en EV, podemos adelantar que dos condiciones fueron necesarias para que se produjeran trabajos desde alguna perspectiva crítica. La primera fue la conformación de dicho campo; la segunda consistió en la formación de investigadores con las competencias necesarias para la crítica. El proceso no fue nada sencillo, pues la investigación educativa (en adelante IE) en México tuvo un desarrollo tardío y lento.

En un país como México, en el que, según cifras oficiales, más de la mitad de la población es pobre, no resulta extraño que se opte por la crítica social, dejando de lado la crítica epistemológica, pero la experiencia muestra que cuando esta última está ausente resulta tentador deslizarse hacia la mera denuncia perdiendo el rigor que se requiere si se tienen pretensiones de cientificidad. Por esa razón, el camino hacia la crítica no es fácil, como se aprecia en el caso del que me ocupo en este artículo.

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO Y LOS ESTADOS DEL CONOCIMIENTO

A principios de los años setenta del siglo XX la IE en México era casi inexistente. Weiss (2003) narra que en 1972 se creó una vocalía del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) encargada de promoverla. Dos de las tareas asignadas a esta vocalía fueron la realización de un balance de la IE en el país y la organización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa que se realizó en 1981. Este congreso fue la ocasión para presentar el balance realizado y un plan para fomentar la IE. El documento —dicen Weiss y Arredondo (2003)— revelaba una marcada preocupación por los marcos teóricos y por los enfoques así como una gran confianza en que la IE tendría un fuerte impacto social. En él también se hacían recomendaciones de políticas y acciones y se proponían algunos temas como prioritarios. El balance parecía crítico pero poco realista, porque no había condiciones en infraestructura ni en recursos humanos para desarrollar las líneas que ahí se proponían.

Pasaron 12 años antes de que se realizara el 2º Congreso Nacional y se creara, en 1993, el Consejo Mexicano de Investigación Edu-

cativa (Comie).² Estos dos acontecimientos se articularon en torno a la elaboración y publicación de un estado del conocimiento (EC) de la década 1982-1991.³ Hacer este trabajo se consideró indispensable porque, dadas las escasas posibilidades de publicación en ese momento, los informes de las investigaciones se quedaban en calidad de documentos de circulación interna o eran publicados por editoriales universitarias que tenían una circulación muy restringida. Esto traía como consecuencia que, al desconocer la producción de los colegas, los investigadores duplicaran las investigaciones o los problemas fuesen tratados de manera fragmentaria.

En ese primer EC —dicen Weiss y Arredondo (2003)— se hacía un recuento de lo que se había producido y se señalaban vacíos, lagunas, insuficiencias y campos emergentes, pero se evitaba la valoración y el señalamiento de temas prioritarios; además, ese EC mostraba claramente que se había seguido el camino de profesionalizar la IE distinguiéndola de la planeación, el desarrollo y la innovación educativa. Ello, a juicio de estos autores, resultó favorable para la calidad de la IE, pero repercutió negativamente en su impacto en las políticas y prácticas educativas.

En la década de los noventa se procuró que la IE tuviera un mayor impacto en la educación, pero los esfuerzos en ese sentido tuvieron poco éxito, especialmente porque hasta los primeros años del siglo XXI seguían siendo pocos los investigadores en el país⁴ y no todos tenían competencias para producir trabajos de calidad reconocida.⁵

² Inicialmente, el Comie reunía a 120 investigadores. Veinte años después, esta organización tiene más de 400 miembros, ha realizado 12 congresos bianuales, cuenta con una revista reconocida por el Conacyt, incluida en varios índices de alta exigencia, y ha generado múltiples proyectos, redes y grupos de investigación.

³ En algunos campos se abarcó hasta 1992.

⁴ México tiene un déficit histórico en investigación. Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2011), en el año 1995 tenía 0.6 investigadores equivalentes a tiempo completo por cada mil integrantes de la población económicamente activa (PEA), mientras que en Turquía la cifra era de 0.9, Alemania 6.1 y Estados Unidos 8.1. En 2007, México tenía 0.9, mientras que Alemania alcanzó 7.5, Turquía 2.4 y Estados Unidos 9.5.

⁵ Un indicador de esto se observa en las cifras que aporta Conacyt (2013). En 2002, en México 23 390 investigadores produjeron 5 515 artículos cientí-

Pese al lento aumento del número de investigadores competentes, en la década de 1992-2001 la producción creció de manera considerable, como se aprecia en el EC publicado en 2003. Para la elaboración de ese EC se siguieron ciertas reglas consensuadas en el marco del Comie. En primer lugar —relata Rueda (2003)— se determinó que el EC sería entendido como *un análisis sistemático y una valoración de la producción generada en México en torno a un campo de investigación durante un periodo específico*. También se acordó que se tendrían que identificar los objetos bajo estudio, los referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, las tendencias y temas abordados, el tipo de productos generados, los problemas para desarrollar la investigación, las ausencias, el impacto y las condiciones de realización de la misma. Se hizo hincapié en que no se trataba sólo de una recopilación sino de un análisis con categorías y marcos de referencia, que requería de un aparato conceptual y de un enfoque crítico. El EC debía poner de manifiesto líneas de continuidad y cambios en el campo, así como los avances en el conocimiento de los procesos educativos.

El producto resultante fueron 12 volúmenes, que contienen el EC correspondiente a sendos campos temáticos. En varios de ellos se dice que la mayoría de los trabajos analizados son de corte descriptivo y que son pocos los que siguen una perspectiva crítica y/o hacen aportaciones teóricas. El EC de la década siguiente (2002-2011) se elaboró siguiendo los mismos lineamientos y se publicó en 17 tomos, que corresponden a sendos campos temáticos, uno de los cuales es EV.

EL CAMPO “EDUCACIÓN Y VALORES”

Como se desprende de este breve recuento histórico, la conformación del campo EV está atada al desarrollo de la IE en México y a la elaboración de los EC. En el primer EC uno de los productos fue un cuadernillo que llevó por título *Educación y valores* (Wuest

ficos, mientras que en Turquía 22 709 produjeron 8 482. Para 2010, en México había 45 045 investigadores que produjeron 10 449 artículos.

et al., 1993), en donde se reportó la revisión y evaluación de trabajos desarrollados entre 1982 y 1991 sobre formación moral, educación ambiental, educación para los derechos humanos y valores en las políticas educativas. A partir de entonces, el campo se fue delimitando con la participación de los investigadores.

El segundo EC se ocupó de los trabajos producidos en la década de 1992-2001. El campo EV dejó de incluir la educación ambiental (tema que por su amplitud requirió un tratamiento específico) e incorporó la producción sobre la formación moral, la ética profesional, la educación cívica, la educación para los derechos humanos, y el trabajo filosófico sobre estos temas. El resultado mostró que la investigación en el campo EV se incrementó de manera considerable en esa década (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003). La información aportada permite suponer que a ello contribuyó, por un lado, la transformación de la asignatura “Civismo” en “Formación cívica y ética” y, por otro, el creciente interés en la ética profesional, entre otros temas.

El tercer EC, que es el más reciente, se ocupó de las investigaciones y estudios realizados entre 2002 y 2011. Quienes se ocuparon del campo EV acordaron revisar las investigaciones y estudios en torno a la dimensión ética de sujetos, instituciones, prácticas, políticas y discursos filosóficos en el campo educativo, así como aquellos trabajos que abordaban las estrategias desplegadas para la formación valoral (en sus dimensiones ética, estética y corporal, entre otras), el desarrollo moral, la ética profesional y la formación para los derechos humanos, la ciudadanía y la diversidad. De este modo, el campo EV quedó claramente delimitado.

Como se ve en la tabla 1, las publicaciones que se consideraron para cada uno de los tres EC revelan que la producción en el campo se ha modificado cuantitativa y cualitativamente con el paso del tiempo.

Puede suponerse que la evolución cuantitativa obedece al aumento del interés en los diversos temas que abarca el campo, aunado al incremento del número de investigadores dedicados a trabajar los problemas de EV. La evolución cualitativa se refleja sobre todo en el hecho de que para el EC de la tercera década no se consideraron trabajos publicados en revistas de divulgación ni documentos de circulación interna, y sólo se consideraron tesis

TABLA 1
EVOLUCIÓN DE LA PRODUCCIÓN EN EL CAMPO EV

<i>Década</i>	<i>Trabajos</i>	% <i>Libros</i>	% <i>Capítulos</i>	% <i>Artículos*</i>	% <i>Ponencias</i>	% <i>Tesis</i>	% <i>Otros**</i>
1982-1991	88	20.0	9.0	8.0	18.0	4.5	35.9
1992-2001	292	19.8	26.7	5.8	6.1	17.1	24.5
2002-2011	892	7.9	33.8	26.3	18.9	12.8	0.0

* Artículos arbitrados, **Mimeos, informes y artículos en revistas de divulgación.

NOTA: en la primera década se incluyó educación ambiental. En la segunda década ya no se incluyó la educación ambiental, pero sí la ética profesional. En la tercera década se agregaron como temas valores estéticos y de la corporeidad y equidad de género.

FUENTE: Yurén, Hirsch y Barba, 2013; Wüest *et al.*, 1993.

y ponencias cuando las investigaciones ahí reportadas no fueron objeto de artículos o libros. Lo que destaca claramente es que no sólo aumentó considerablemente el número de trabajos, sino que se incrementó el porcentaje de artículos y capítulos de libro arbitrados. Esto significa que la mayor parte de los trabajos fueron sometidos al dictamen de pares, con lo cual se aseguró una mayor calidad de los mismos. Al mismo tiempo, refleja una buena disposición de los investigadores a someter sus trabajos a la crítica de otros.

En suma, la evolución de la producción en EV muestra que el dictamen de los pares (que se basa en los criterios de calidad de un artículo científico) se fue convirtiendo paulatinamente en un componente indispensable de la producción en el campo.

CONDICIONES DEL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Los cambios en la IE, y por ende en el campo EV, obedecen en buena medida a la transformación de las condiciones del trabajo académico en las instituciones de educación superior del país. El detonante del cambio fue el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (Promep), creado por la Secretaría de Educación Pública en 1996. Aunque las reglas de este programa se aplicaron sólo en las universidades públicas de los estados, las escuelas normales, las universidades tecnológicas y las universidades interculturales, tuvieron impacto en todas las instituciones de educación superior privadas y públicas.

Con ese programa, las reglas del trabajo académico se modificaron profundamente, pues a todos los profesores de tiempo completo (PTC) se les impusieron, además de las tareas docentes frente a grupo, las de investigar, hacer gestión académica y formar a otros en la investigación. Como era de esperar, esto trajo consigo múltiples tensiones y resistencias. Si bien en las grandes universidades, sobre todo en las que tenían su sede principal en la capital de la República mexicana, había ya grupos más o menos amplios de investigadores(as), al momento de iniciarse ese programa la mayoría de los académicos de las instituciones de educación superior

eran profesores de asignatura o PTC que se dedicaban casi exclusivamente a la docencia.

Desde entonces se ejerce gran presión sobre los PTC y sus instituciones para que se realice más investigación y de mejor calidad. Esa presión la hacen los gobiernos en turno condicionando los recursos ordinarios y extraordinarios a los resultados de la evaluación⁶ de los programas educativos, los académicos y las instituciones en su conjunto; a su vez, esos resultados dependen en buena medida de la calidad y la cantidad de la investigación que se produce.⁷

Pese a la importancia que se da a la investigación en las evaluaciones, los presupuestos para el desarrollo de esta función universitaria suelen ser muy reducidos. Por ello, las y los académicos se ven en la necesidad de procurarse financiamientos de fondos concursables (Conacyt, Promep y fundaciones diversas); en la medida en que obtienen recursos para sus investigaciones y logran buenos resultados, la institución y los programas logran mejores calificaciones y se hacen acreedores a un mayor financiamiento.

No sólo las instituciones son evaluadas en relación con la investigación (entre otros aspectos); también lo es el país en su conjunto. Como resultado de una evaluación reciente, la OCDE determinó que México debería “apoyar la inversión en I y D [investigación y desarrollo] e innovación, introduciendo reformas orientadas a garantizar una mayor eficiencia del gasto” (OCDE, 2012:46). Esta expresión, proveniente de un organismo que se ocupa del desarrollo económico, revela que la esfera académica está condicionada por la financiera. Pese a todo, el presupuesto para la investigación en México sigue siendo muy bajo, pues no ha rebasado el 0.4% del

⁶ Además del Promep (que evalúa docentes, proyectos y cuerpos académicos de las instituciones a las que se aplica ese programa), está el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), así como diversos organismos que acreditan la calidad de los programas educativos y de las instituciones.

⁷ El financiamiento depende del porcentaje de investigadores en el SNI, del número de cuerpos académicos consolidados y del número de programas educativos acreditados, todo lo cual depende, en gran parte, de la calidad en la producción de investigación que, para garantizarse, es evaluada mediante el sistema “doble ciego” utilizado por las revistas indizadas de más calidad.

producto interno bruto, cuando lo que recomienda la OCDE (2012) es, al menos, el uno por ciento.⁸

La presión sobre los académicos ha traído consigo crisis identitarias (Dubar, 2000) y de salud, además de desajustes en las organizaciones de las instituciones de educación superior, pero también ha repercutido en cambios notables en la investigación que se realiza. De acuerdo con las estadísticas del Conacyt (2011), el número de artículos producidos en México que han sido publicados en revistas arbitradas y aceptadas en índices de alta exigencia ha ido en aumento con el paso del tiempo. Por ejemplo, en ciencias sociales se publicó en 2011 más del doble de artículos de los que se publicaron en 2002. También el número de investigadores reconocidos en el SNI se incrementó: de 1936 investigadores en 1984 se pasó a 19749 en 2013, a pesar de que se elevaron las exigencias para integrarse y mantenerse en ese sistema.

En resumen, puede decirse que las prácticas académicas en las instituciones de educación superior se han transformado por efecto de los cambios estructurales que se operaron en los últimos 30 años y que dicha transformación ha requerido de la adquisición por parte de los académicos de un conjunto de competencias gracias a las cuales pueden cumplir con las exigencias de los organismos evaluadores y financieros. Esas competencias son necesarias, pero no son suficientes para realizar investigaciones con una perspectiva crítica. En algunos casos, los investigadores prefieren utilizar métodos seguros que les permiten confirmar teorías, en lugar de arriesgar buscando métodos que respondan a las necesidades de la crítica. No obstante, como bien dice Sewell (2006), las competencias que han sido forjadas estructuralmente pueden ser puestas a trabajar de manera creativa e innovadora.⁹ Eso es lo que sucede

⁸ A este insuficiente financiamiento se debe que la producción sea todavía muy limitada en comparación con otros países. Baste como ejemplo que en el año 2011 se publicaron en México 10 449 artículos en revistas científicas de alto impacto, en todos los campos del conocimiento, mientras en Brasil se publicaron 34 863 ese mismo año, y en Turquía 24 969 (Conacyt, 2011).

⁹ Con Sewell (2006) nos oponemos a una cierta forma de determinismo estructuralista y, sin dejar de lado la necesidad de considerar las condiciones estructurales, sostenemos que la agencia es posible cuando los actores movilizan recursos y esquemas culturales al reinterpretarlos y transponerlos a nuevos contextos, lo cual es factible porque las prácticas ocurren en estructuras diversas y en variados niveles y esferas institucionales.

con los grupos de investigadores que procuran desarrollar investigaciones rigurosas desde una perspectiva crítica.

Esto último ha sido posible gracias a que las condiciones a las que nos hemos referido no sólo han significado crisis y fatiga para los PTC; también contribuyeron a que: *a*) accedieran tanto a recursos humanos (conocimientos, métodos, grupos de trabajo y estrategias diversas de producción del conocimiento) como a recursos no humanos (financiamiento e infraestructura, entre otros) con los que antes no contaban;¹⁰ *b*) adquirieran un estatus laboral que les colocó en una posición de ventaja¹¹ en relación con el resto de los actores del campo, dado que les brinda una relativa autonomía y un margen de libertad para distribuir su tiempo y atender sus múltiples tareas (trabajo de campo, conferencias, comisiones dictaminadoras, etc.), y *c*) conformaran asociaciones y redes en las que logran interactuar y aprender de y con otros.

Las redes han sido una fuente de aprendizaje para sus integrantes porque favorecen las interacciones entre sus miembros y el intercambio de modos de investigar, referentes teóricos y metodologías; también han favorecido la relación entre investigadores expertos e investigadores noveles. Además, dado que las redes gozan de un alto nivel de autonomía y trabajan activamente para consolidar el campo respectivo, se ha podido dar atención a temáticas que no son “rentables” desde la perspectiva de los organismos que otorgan financiamiento, pero que son relevantes desde la perspectiva de los investigadores con compromiso social; ejemplos de ello en el campo EV son los estudios de dispositivos de educación para migrantes y sobre la discriminación de estudiantes gay.

Esos elementos —recursos, autonomía y movilización de colectivos—¹² permiten a los investigadores del campo EV destinar tiempo

¹⁰ Utilizamos la distinción entre recursos humanos y no humanos que hace Sewell (2006).

¹¹ Ciertamente esta posición siempre es provisional, pues tiene que ser sostenida a costa de grandes esfuerzos para ajustarse a los cánones internacionales de investigación y a los niveles de exigencia que se van elevando día con día. Ello significa un desgaste personal importante en su salud y sacrificios en su vida personal.

¹² Relacionadas con el campo EV han surgido varias redes de investigación. La más importante es Reduval, A.C. (Red de Investigadores en Educación y Valores) en cuyo entramado operan otras redes informales.

y energías para hacer investigaciones con un sentido crítico, al tiempo que adquieren fuerza como colectivo. Esto ha sido favorecido, además, por la paulatina pero constante descentralización de la investigación,¹⁵ y por la articulación entre el desarrollo de la investigación y la formación de investigadores en el campo EV, gracias a que en las instituciones que ofrecen posgrados en educación se han abierto líneas de generación y aplicación del conocimiento que se inscriben en dicho campo.

A esto hay que agregar que esos elementos también han confluído en un esfuerzo de formación mediante la realización de seminarios, diplomados y coloquios en los que se profundiza en alguna perspectiva crítica y se interactúa con especialistas nacionales y extranjeros que comparten sus experiencias y conocimientos en ese aspecto. Pese a todo, aún es escasa la investigación en EV que se realiza desde alguna perspectiva crítica. En el siguiente apartado nos ocuparemos de esto.

LAS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Recapitulando, podemos decir que el impulso a la EI —con los problemas y conflictos que trajo consigo— y la interacción de los investigadores del campo EV contribuyeron a forjar competencias que, al paso del tiempo, se tradujeron en trabajos de investigación más rigurosos y en la búsqueda de posiciones críticas.

La larga cita que ofrezco a continuación da cuenta de los avances, pero también del largo trecho por avanzar:

En los trabajos que se reportan en el estado del conocimiento de la década 2002-2011, cerca de 12% hacen alguna contribución teórica al campo (ya sea con base empírica o con base en teorías de corte filosófico, sociológico, antropológico o jurídico), interrelacionando proposiciones y conceptos que permiten explicar o hacer inteligible una clase abstracta de comportamientos o situaciones.

¹⁵ La descentralización ha sido también estimulada por la realización de investigaciones de carácter nacional y por las convocatorias del Conacyt que dan preferencia a proyectos de investigación provenientes de universidades públicas estatales.

Las tres quintas partes son trabajos que constatan lo que ocurre en la realidad educativa; en su mayoría (41.6%) se trata de trabajos descriptivos, pero también los hay de corte explicativo (9.4%) o crítico (6.1%). La mayor parte de los trabajos descriptivos, explicativos y críticos llegan a construir teoría sustantiva pero no teoría general, ni modelos teóricos. Mientras que los descriptivos ponen de manifiesto cómo es un fragmento de la realidad educativa, los explicativos se ocupan de mostrar por qué se produce un fenómeno de determinada manera, y los críticos, además de explicar, señalan, a partir de determinadas pautas o criterios debidamente argumentados, qué es lo que habría que cambiar o evitar. También hay una pequeña parte de trabajos de corte exploratorio (3.8%), un pequeño porcentaje (2.6%) de estudios históricos y otro reducido número de trabajos (7.3%) que hacen propuestas de programas, modelos, códigos e intervenciones educativas sobre la base de otras investigaciones. El resto (17.2%) son reflexiones sustentadas en investigaciones previas (Yurén, Hirsch y Barba, 2013:64-65).

Aun cuando la clasificación que se hace en el EC señala que sólo 6% de los trabajos de la década fueron críticos, puede asegurarse —sin que podamos dar cifras precisas— que el número de trabajos que adoptaron una perspectiva crítica es mayor si se atiende a la noción de crítica que expusimos en la primera parte de este trabajo. En efecto, varias de las investigaciones con aportaciones teóricas producen nuevos conocimientos al hacer el análisis de la validez de ciertas construcciones categoriales o al falsar teorías previas con base en datos empíricos. A esto hay que agregar que en un buen número de trabajos descriptivos y explicativos se destacan los elementos que obstaculizan los logros educativos, de manera que sientan las bases para arribar al momento de negación propio de la crítica.

Las tesis y conceptos que constituyen los referentes teóricos y metodológicos de los trabajos revisados provienen de múltiples ámbitos disciplinarios y de una gran cantidad de autores. Se puede inferir que los que se citan con mayor frecuencia son aquellos que han tenido una mejor recepción por parte de las y los investigadores. Algunos de los más citados dan pistas acerca de las perspectivas críticas que han sido más influyentes. Tomaré como muestra dos de los ocho capítulos del EC en EV de la década 2002-

2011, que llevan por título, respectivamente: “Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad” (Yurén y Andrade, 2013) y “Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos” (Molina y Heredia, 2013). En estos capítulos algunos de los autores más citados que aportan elementos para una perspectiva crítica son: Foucault, Deleuze, Bourdieu, Bauman, Dussel, Laclau, Mouffe, Bernstein, Touraine, Habermas, Giroux y McLaren, Heller, Bobbio. También se mencionan reiteradamente Moscovici, Jodelet y Abric, Piret, Nizet y Bourgeois, Albero, Tremblay, Ricoeur, Dubar.

Quizás el autor con mayor influencia en las investigaciones de la década de 2002-2011 fue Foucault. Más que una obra determinada, lo que parece haber influido es lo que el propio Foucault describió como “una cierta actitud o manera de pensar, decir y actuar que refleja una relación con lo que existe, con lo que sabemos y hacemos, con la sociedad, la cultura y los otros” (Foucault, 1995:5). Para este autor, la crítica estaba asociada con la cuestión de “cómo no ser gobernado [...] de cierta manera” (Foucault, 1995:6) para ciertos fines, por ciertas personas, mediante ciertos medios. Vista así, la crítica se manifiesta como negación, pues consiste en “rechazar, recusar, limitar” (Foucault, 1995:8) una manera específica de ser gobernado, oponiendo derechos frente a lo que se presenta como verdadero, como norma.

La crítica es el movimiento por el cual el sujeto se atribuye el derecho de interrogar a la verdad acerca de sus efectos de poder y al poder acerca de sus discursos de verdad; [...] es el arte de la inservidumbre voluntaria, de la indocilidad reflexiva [...] tiene por función la desujeción en el juego de la política de la verdad (Foucault, 1995:8).

Desde esta perspectiva, los análisis suelen centrarse en los discursos y buscan sacar a la luz los mecanismos de coerción, los poderes que se ejercen y la manera en la que reenvían o apoyan a ciertos saberes. “Saber” y “poder” son para Foucault términos que tienen un papel metodológico —así parecen entenderlo los investigadores del campo EV—: “se trata de describir un nexo de saber-poder que permite aprehender lo que constituye la acep-

tabilidad de un sistema” (Foucault, 1995:14). Es esta idea la que ha influido más fuertemente y, con base en ella, los investigadores procuran “entender el poder siempre como relación en un campo de interacciones, en una relación indisociable con formas de saber” (Foucault, 1995:17), lo que implica, también, sacar a la luz la normalidad que oculta esa relación.

No se puede decir que la perspectiva crítica que se trabaja en el campo EV siga de manera ortodoxa a Foucault, pues no se hace un trabajo arqueológico o genealógico en sentido estricto, pero sí se sacan a la luz los mecanismos de sujeción, las formas de control, de disciplinamiento de los cuerpos y conductas, de gubernamentalidad. Sin embargo, poco se atiende a aquellos elementos que revelan “inservidumbre voluntaria” o “indocilidad reflexiva” por parte de los actores educativos.

Una variante de esta perspectiva es la que se revela en las investigaciones que utilizan el “dispositivo” —entendido a la manera de Deleuze (1995)— como rejilla analítica. Para este autor, el dispositivo se asemeja a una madeja en la que se entrelazan diversas líneas: *la del régimen de luz, la del régimen de verdad, la de las relaciones de fuerza y la de las experiencias de subjetivación*.¹⁴ Con esta herramienta se ha buscado determinar los principales hilos de la madeja y ver cómo se llevan a cabo las experiencias de subjetivación. La crítica ha consistido en mostrar las relaciones entre saber y poder que hacen densa la madeja y producen ciertas formas de subjetividad, pero son pocas las investigaciones que han procurado sacar a la luz los intersticios que en los dispositivos posibilitan “líneas de fuga”.

Otro de los autores que han influido en los análisis en este campo es Bourdieu. En este caso, la perspectiva adoptada se ha centrado en sacar a la luz las reglas que prevalecen en un campo¹⁵ y condicionan ciertas prácticas sociales (Bourdieu, 2002). En este

¹⁴ Para Deleuze, “la línea de subjetivación es un proceso, es la producción de la subjetividad en un dispositivo [...] una línea de fuga [...] Es un proceso de individuación que tiene que ver con grupos o personas y que se sustrae a las relaciones de fuerza establecidas como saberes constituidos: es una especie de plusvalía” (Deleuze, 1995:157).

¹⁵ Entendido como un espacio social de acción e influencia en el que confluyen interacciones en torno a una forma de interés (Bourdieu, 1997).

caso las investigaciones han puesto el acento en los factores (capitales, *habitus*, posiciones sociales) y estrategias que contribuyen a la reproducción o conservación de las estructuras sociales. Son pocos los trabajos que han buscado sacar a la luz las *estrategias de subversión* que despliegan ciertos *agentes actuantes* con *sentido práctico* (Bourdieu, 1980).

Los trabajos de Laclau y Mouffe ofrecen un enfoque y múltiples herramientas para realizar análisis político del discurso. En esta perspectiva, se trata de reconstruir las identidades sociales generadas en escenarios históricos e institucionales específicos, dentro de formaciones y prácticas discursivas específicas, mostrando las identificaciones como procesos nunca acabados, condicionados y sujetos a contingencia, que jamás erradican la diferencia (Laclau, 1996). Esta perspectiva ha permitido a los investigadores en EV revelar quiénes y cómo generan hegemonía, producen antagonismos sociales y excluyen. Lo que poco han trabajado estos investigadores son los momentos de dislocación¹⁶ del discurso, vistos como formas de posibilidad y libertad.

Otra perspectiva que los investigadores de EV han ensayado de manera parcial, retomando sólo algunas herramientas teóricas, es la de la ética de la liberación propuesta por Dussel (1998), que consiste en hacer la crítica analítica y explicativa del sistema de eticidad que produce víctimas, haciéndole perder el carácter de mera facticidad mediante el mecanismo de mostrar que la “verdad” (validez) de ese sistema deviene no-verdad. Es justamente en este punto que se requiere de la crítica epistemológica a la que las investigaciones no logran arribar.

La aplicación de algunas herramientas teóricas provenientes de Bauman, Touraine, Bernstein, Habermas, Heller, Bobbio, Ricoeur, Dubar, entre otros, no llega a constituir una perspectiva específica, pero sí aporta herramientas teóricas con las que los investigadores han construido rejillas analíticas con buenos resultados.

También ha resultado interesante la combinación de premisas provenientes de los teóricos de las representaciones sociales (Mos-

¹⁶ La dislocación se refiere a aquellos eventos que no pueden ser representados dentro del espacio social de representación y por tanto tienden a minar la función de su propio espacio como superficie privilegiada de inscripción (Torfing, 1998:46).

covici, Jodelet, Abric) con el método de análisis estructural de Piret, Nizet y Bourgeois. En este caso, dicho método ha contribuido a trabajar datos cualitativos para develar implícitos del discurso y la manera en la que los actores resuelven los dilemas a los que se enfrentan.

Por último, los trabajos de los teóricos de la pedagogía crítica, como Giroux y McLaren, y los teóricos de la autoformación, como Albero y Tremblay, han aportado también herramientas analíticas a partir de las cuales se establecen pautas para poner de manifiesto los factores que contribuyen a la construcción de subjetividades heterónomas y dóciles.

Lo que resulta claro es que los investigadores en EV han preferido construir sus propias vías de acercamiento a la crítica, más que asumir de manera ortodoxa una perspectiva y reproducir métodos seguidos en otras latitudes y en otros campos de investigación. Los tropiezos seguramente han sido muchos, pero los avances se notan en el aumento de trabajos arbitrados que superan el nivel de la mera descripción.

RESULTADOS, LÍMITES Y POSIBILIDAD DE LA CRÍTICA EN “EDUCACIÓN Y VALORES”

No obstante sus límites, la producción en investigación en EV muestra resultados que obedecen a una mirada crítica que no debe menospreciarse. Quienes resumen esos resultados (Yurén, Hirsch y Barba, 2013) destacan que: *a)* se ha puesto de manifiesto que el clima y la cultura escolares, así como el discurso oficial y el discurso docente, están contrarrestando los efectos de las acciones y los programas orientados a la formación de hábitos democráticos y al logro de la equidad de género; *b)* ha quedado de manifiesto que los procesos y dispositivos educativos no están contribuyendo suficientemente a la formación de disposiciones para el juicio moral, el manejo de la afectividad, el tratamiento de la diferencia y la toma de decisiones que contribuyan a mejorar la convivencia y a ejercer una ciudadanía responsable e informada que se oriente hacia el logro de la justicia y la equidad; *c)* se ha visto que en la escuela no se trabajan suficientemente los aspectos de la corporeidad

y la esteticidad en la formación integral de los sujetos y, específicamente, en la formación sociomoral; *d*) en los procesos formativos no se está considerando la influencia de las diversas disciplinas en la socialización de los valores profesionales y en la adquisición y desarrollo de competencias éticas del profesional que se está formando; *e*) no se ha profundizado suficientemente en el análisis y la crítica de las políticas y la legislación en el campo educativo, para atender con calidad el derecho a la educación y la formación en valores; *f*) los programas en el ámbito de la ética profesional, la formación moral y la formación en valores no siempre tienen un sólido sustento teórico y empírico, y *g*) no se atiende suficientemente la formación de los docentes para que puedan contribuir a la formación moral y de valores.

Además de estas insuficiencias reveladas en el EC, hay vacíos en la investigación en ese campo que aun los investigadores más críticos dejaron de lado en la década de 2002-2011, como el estudio de las repercusiones que tiene en la formación moral el clima de violencia que se vive en el país y el envilecimiento de la eticidad que deriva del narcopoder, la trata de personas y la corrupción en todos los niveles de la administración pública. Tampoco se ha trabajado suficientemente la manera en la que los ambientes virtuales y los usos de las tecnologías digitales influyen en la construcción del *ethos*.

Pese a esos vacíos, cabe enfatizar que hay cada vez más investigaciones que se ocupan de sectores de la población en situación de marginación social, pobreza o discriminación, lo cual da un matiz especial a la producción en su conjunto. A ello hay que agregar que los hallazgos dan cuenta de que si bien se ha incursionado en temas que ya han sido trabajados en otras latitudes, éstos se han abordado desde perspectivas que se orientan a la comprensión de los problemas educativos locales y a la crítica de lo normal. En suma, se puede apreciar que se han reinterpretado perspectivas críticas transponiéndolas a contextos de marginación social.

Si bien es claro que se ha avanzado en la investigación de corte crítico, son escasos los trabajos que adoptan una perspectiva de investigación que haga de la crítica su objeto de estudio, a la manera de la sociología pragmática. Esa perspectiva, cuyo principal representante es Boltanski, constituye una posibilidad de trabajo

muy fructífera en el campo EV, pues como señalan Guerrero y Ramírez (2011), en esta forma de investigar están imbricadas la crítica, la justicia y la justificación dado que:

[...] todo reclamo de justicia (o lo que es igual, toda denuncia de una injusticia) comporta en sí mismo(a) —así sea de manera implícita— una crítica a un orden establecido. Asimismo, es muy corriente —o al menos posible— que en el mundo social las operaciones críticas se vean acompañadas de operaciones de justificación, puesto que la justificación es la manera como un actor puede responder o prevenir la crítica de otro. Ahora, tanto en el ejercicio de la crítica como en el ejercicio de la justificación, las personas expresan valores morales (valores de justicia) que tienen importancia para ellas (Guerrero y Ramírez, 2011:43).

Esta forma de trabajo parte del supuesto de que todos los actores —y no sólo los investigadores habilitados— “disponen de capacidades críticas, tienen acceso, aunque en grados desiguales, a recursos críticos, y los utilizan de un modo casi permanente en el curso ordinario de la vida social” (Boltanski, 2000:53). Es un modo de investigación que busca comprender la manera en la que personas comunes ponen en juego “su sentido corriente de la normalidad y de la justicia”¹⁷ (Boltanski, 2000:27).

Desde esta perspectiva, el investigador presta atención a la manera en que las personas interpretan una situación cuando alguien hace una reivindicación o denuncia una injusticia, analizando el grado de validez que los propios actores le otorgan a los juicios y las críticas. Busca analizar las figuras de la crítica en situaciones en las que hay desacuerdo, y la manera en la que se retorna a una forma particular de acuerdo que se denomina “compromiso” (Boltanski y Thévenot, 1991).

Investigar de esta manera resulta pertinente para el campo que nos ocupa si se tiene en cuenta que, como dice Boltanski, “la puesta en juego de una exigencia de justicia no puede, en efecto,

¹⁷ Según Guerrero y Ramírez, la apuesta del trabajo sociológico de Boltanski “residía en intentar constituir una ‘gramática’ de la protesta pública contra la injusticia, es decir, en dilucidar y describir las reglas que debía seguir quien denuncia para que su queja fuera considerada como una acción normal y de esa forma aceptada por las demás personas” (Guerrero y Ramírez, 2011:57).

prescindir de la referencia a una escala de valores” (Boltanski, 2000: 77). Ahora bien, la ventaja que tendría llevar a cabo investigaciones sobre la crítica, que se añadirían a las investigaciones críticas que ya se realizan, radicaría en mostrar las vías que encuentran los propios actores del ámbito educativo para sacar a flote las injusticias, construir compromisos superando desacuerdos y dar sentido a los colectivos. Esto contribuiría a mover, aunque sea un poco, los límites que los investigadores que han tomado perspectivas críticas no han logrado romper.

UNA BREVE CONCLUSIÓN

Lo que destaca de lo examinado en este trabajo es que los investigadores del campo EV no han asumido de manera ortodoxa las perspectivas críticas provenientes de las grandes figuras de la sociología o la filosofía, sino que han ido construyendo sus propias vías de análisis y crítica tomando como base los trabajos de autores diversos.

Son pocos quienes logran conjugar la crítica epistemológica con la crítica social, y resulta claro que se ha hecho investigación crítica con la intención de sacar a la luz las sujeciones, las estrategias de reproducción, los discursos y mecanismos alienantes, pero se ha hecho poca investigación de la crítica que podría ayudar a ver los puntos de fuga en los dispositivos, los modos en los que los actores subvierten las reglas, son insumisos, se resisten a ciertas formas de gobierno o dislocan el discurso hegemónico. La combinación de la investigación crítica y la investigación sobre la crítica de los actores educativos puede, sin duda, dar más luz acerca de lo que ocurre en el campo EV y de lo que es posible y deseable cambiar.

BIBLIOGRAFÍA

- Boltanski, L. (2000), *El amor y la justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción* (I. M. Pousadela, trad.), Buenos Aires, Amorrortu.

- _____ y L. Thévenot (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, París, Gallimard.
- Bourdieu, P. (1979/2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (C. Ruiz, trad.), Madrid, Taurus.
- _____ (1980), *Le sens pratique*, París, Minuit.
- _____ (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social* (I. Jiménez, trad.), México, Siglo XXI.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) (2011), *Sistema integrado de información sobre investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación*, en <<http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cms/paginas/Estadistica.jsp>>, consultado el 19 de abril de 2013.
- _____ (2013), *México en el mundo*, en <<http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cms/paginas/IndCientifTec.jsp>>, obtenido de Indicadores científicos y tecnológicos.
- Deleuze, G. (1995), “¿Qué es un dispositivo?”, en É. Balibar, G. Deleuze, H. L. Dreyfus, M. Frank, A. Glücksmann *et al.*, *Michel Foucault, filósofo* (A. L. Bixio, trad., 2a. ed.), Barcelona, Gedisa, pp. 155-163.
- Dubar, C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (2a ed.), París, Presses Universitaires de France.
- Dussel, E. (1998), *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión*, Madrid, Trotta, Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía.
- Foucault, M. (1995), “¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]” (J. de la Higuera, trad.), en *Revista de Filosofía*, núm. 11, pp. 5-25, consultado en <http://heliogallardo.americalatina.info/index.php?option=com_contenttask=viewid=140Itemid=9>.
- Guerrero, J. C. y H. E. Ramírez (2011), “La justicia, la crítica y la justificación. Un análisis desde la perspectiva de la sociología pragmática”, en *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 34, núm. 1, enero-junio, pp. 41-73.
- Habermas, J. (1985), “Ciencias sociales reconstructivas *vs.* comprensivas (*verstehende*)”, en J. Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa* (R. García Cotarelo, trad.), Barcelona, Península, Colección Homo Sociologicus, 34, pp. 31-56.
- Laclau, E. (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- Maggi, R.; A. Hirsch, M. Tapia y M. T. Yurén (2003), “Parte II. Educación, valores y derechos humanos”, en M. Bertely (ed.),

- Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, vol. 3, México, Comie/SEP/UNAM, pp. 921-1979.
- Molina, A. y E. Heredia (2013), "Educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana y los derechos humanos", en T. Yurén y A. Hirsch (eds.), *La investigación en México en el campo Educación y valores, 2002-2011*, México, ANUIES/Comie, pp. 211-272.
- OCDE (2012), *Perspectivas OCDE: México. Reformas para el cambio*, en <<http://www.oecd.org/mexico/49363879.pdf>>, consultado el 19 de abril de 2013.
- _____ (2011), *Main Science and Technology Indicators*, vol. 2010/2, OECD Publishing, <doi: 10.1787/msti-v2010-2-en-fr>.
- Rueda, M. (2003), "Presentación de la colección", en E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, vol. 1, México, Comie/CESU/SEP, Colección La investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 3-15.
- Sewell, W.H. (2006), "Una teoría de estructura: dualidad, agencia y transformación", en *Arxius*, núm. 14, junio, pp. 145-176.
- Torfin, J. (1998), "Un repaso al análisis de discurso", en R. N. Buenfil (coord.), *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*, México, Plaza y Valdés/Seminario de Profundización en Análisis Político del Discurso, pp. 31-54.
- Wacquant, L. (2006), "Pensamiento crítico y disolución de la *doxa*, entrevista con Loïc Wacquant", en *Antípoda*, núm. 2, enero-junio, pp. 43-50.
- Weiss, E. (2003), "Prólogo", en E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, vol. 1, México, Comie/CESU/SEP, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 35-46.
- _____ y M. Arredondo (2003), "Un punto de comparación: el estado de conocimiento en 1993", en E. Weiss (coord.), *El campo de la investigación educativa 1993-2001*, vol. 1, México, Comie/CESU/SEP, Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, pp. 47-56.
- Wuest, T. et al. (1993), "Educación y valores", en Comité Organizador (ed.), *2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa, 23*, México, p. 57.

Yurén, T. y S. Andrade (2013), “Educación y valores en los ámbitos de la eticidad, la moralidad y la esteticidad”, en A. Hirsch y T. Yurén (eds.), *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*, México, ANUIES/Comie, Colección Estados del Conocimiento, pp. 151-210.

———; A. Hirsch y B. Barba (2013), “Educación y valores. Formación del campo de investigación; avances y perspectivas”, en A. Hirsch y T. Yurén (coords.), *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*, México, ANUIES/Comie, Colección Estados del Conocimiento, pp. 37-78.

BCAS

PENSAMIENTO CRÍTICO: CONCEPTOS Y NOCIONES EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

*Ariadna Segura Ocampo**

*Cony Saenger Pedrero**

PRESENTACIÓN

En este trabajo se presentan los avances de una investigación documental exploratoria sobre las concepciones del pensamiento crítico en la educación media superior, cuyo objetivo es conocer cuál es la comprensión que se tiene de la noción de “pensamiento crítico” que circula en el campo educativo. Este proyecto de investigación se encuentra inscrito en la línea de investigación “Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos”, del programa de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

El problema de investigación

Los bajos resultados que México ha logrado frente a los estándares internacionales de evaluación educativa y la necesidad de superar este estigma han obligado al gobierno mexicano a considerar y atender las recomendaciones educativas internacionales para lograr mejores condiciones de desarrollo educativo y social. Los discursos de los organismos internacionales como el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) están atravesados por tendencias de carácter globalizador y economicista, las cuales ejercen una influencia notable en las políticas educativas de países como el

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

nuestro (Maldonado, 2000). Estas tendencias parecen enraizarse en la cultura que se está promoviendo en los diferentes niveles educativos, y responden más a una formación de carácter economicista que a las necesidades sociales de la juventud mexicana (Harada, 2007; Hurtado, 2009).

El ámbito de la educación media superior, en donde se sitúa nuestra investigación, no es ajeno a este tipo de tendencias. En fuentes nacionales consultadas encontramos autores que señalan que la educación media superior en México ha experimentado serias deficiencias a lo largo de los años, entre ellas: baja eficiencia terminal, prevalencia de métodos pedagógicos tradicionales, y falta de pertinencia de contenidos curriculares (Zorrilla, 2008). A pesar de los cambios promovidos por la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008 y de las modificaciones realizadas al mapa curricular, las medidas adoptadas no parecen estar contribuyendo a elevar la calidad de los procesos educativos. A manera de ejemplo específico, en el área de humanidades se suprimieron materias filosóficas como Lógica, Estética y Ética. Al respecto, Hurtado (2009) manifestó que “las consecuencias de eliminar estas disciplinas que promueven el pensamiento crítico, conllevan ‘estragos terribles’, personas alienadas, serviles [...] incapaces de guiar su vida por su propio razonamiento”. A pesar de argumentos como éste, la atención política y las estrategias institucionales se han centrado principalmente en resolver el problema de la eficiencia terminal, más que en lograr los objetivos de formación propuestos.¹ Tales condiciones y prácticas difícilmente dejan espacios para el diálogo, y la puesta en cuestión de una realidad problemática que se vive cotidianamente y en donde la participación política y ciudadana serían deseables. Aunque la mayoría de los discursos educativos expresa la necesidad de formar para el ejercicio de la crítica, las condiciones actuales de los procesos educativos parecen estar impidiéndolo.

¹ Preparar a los jóvenes para aprender a vivir en sociedad y a ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, además de brindarles los conocimientos y habilidades que definirán su desarrollo personal, actitudes y valores para que tengan un impacto positivo en su comunidad y en el país en conjunto (SEP, 2008).

INTRODUCCIÓN

El “pensamiento crítico” es un término comúnmente usado en el campo educativo, tan común, que parecería natural su relación con la educación, es decir, ya no se concibe hablar de los fines educativos sin que se aluda de alguna manera al pensamiento crítico, tal evidencia está presente en numerosos documentos educativos oficiales mexicanos y en las recomendaciones emitidas por algunos organismos internacionales, incluso el término aparece frecuentemente en el lenguaje de investigadores, expertos y académicos. Pero el hecho de que el término se asocie a la educación por considerarlo intrínseco a dicho proceso no significa que no sea posible cuestionar, reflexionar y clarificarlo, pues el mismo término puede remitirnos a un universo de significados diferentes especialmente cuando no hay una reflexión y explicitación por parte de los investigadores en educación sobre la noción de crítica que se maneja en los discursos educativos (Le Grand, 2011:191). Ciertamente el pensamiento crítico es un término polisémico, o de múltiples significados, con un gran abanico de interpretaciones y concepciones dependiendo de la perspectiva desde la que se le dé sentido. Interesa saber si justamente esa pluralidad de significados es una condición que pueda permitir arbitrariedad en su uso, pues en el campo educativo generalmente se habla del pensamiento crítico, pero no se señala qué es lo que se entiende por ello.

En este trabajo se presentan los resultados de la indagación en el conocimiento producido en el campo de la investigación educativa de América Latina y México en la última década. Nos propusimos localizar los conceptos y planteamientos en que se apoya la literatura sobre educación en torno a esta temática, para mostrar los riesgos de adoptar determinados discursos en el campo educativo, sin que medien procesos de comprensión de los mismos.

HACIA UNA PROBLEMATIZACIÓN EN TORNO AL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN

En el siguiente cuadro se muestra una sinopsis de una revisión documental más amplia sobre la manera de enunciar o aludir al pensamiento crítico en textos oficiales y en las recomendaciones

emitidas por algunos organismos internacionales hacia el sector educativo.

Evidentemente la formación crítica ha sido una demanda social que se le ha hecho a las instituciones educativas en las últimas décadas. En estos documentos se manifiesta la importancia y necesidad de desarrollar un sentido crítico, espíritu crítico, capacidad crítica, pensamiento crítico, reflexión crítica, etc.; sin embargo, los términos no son aclarados o explicitados, ni se argumenta el fundamento epistemológico bajo el cual se sustentan, esto puede dar pie a que en general no haya una idea clara de lo que el término engloba y significa.

En los últimos años la cultura del pensamiento y la inteligencia se ha propagado por todo el campo educativo, lo cual ha generado un incremento en la producción de programas, cursos, materiales, libros, etc., para enseñar a pensar o desarrollar habilidades de pensamiento crítico (Harada, 2007); indudablemente dicha propagación ha influido en los trabajos de investigación educativa en todo el mundo. La proliferación tanto de programas, cursos, libros y estudios sobre el pensamiento crítico en la educación, de acuerdo con las autoridades educativas, organizaciones internacionales, instituciones educativas e investigadores es resultado de la “evidente” pasividad intelectual y actitud acrítica que han presentado los estudiantes en todos los niveles educativos, pero sobre todo en la educación superior. Según Montoya (2007), Acosta reporta que los estudios en Colombia han mostrado que “en general los alumnos carecen o tienen importantes déficit en las destrezas básicas cognitivas para enfrentar el mundo académico, del trabajo y de la vida”, pero no sólo en América Latina sino también en el resto del mundo; afirma también que en varios estudios reportados por Muñoz *et al.* (2006) se ha concluido que el porcentaje de estudiantes que fomentan sus habilidades de pensamiento superiores está disminuyendo en todo el mundo (Montoya, 2007:5).

EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Al indagar en la literatura disponible en revistas especializadas, compilaciones de libros, memorias de congresos y en textos sobre

Documento	Nociones expresadas
<p><i>Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI</i> (Delors, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Aprendizaje a lo largo de la vida para comprender el mundo actual para una vida digna y el desarrollo de una <i>capacidad de reflexión crítica</i>” (Delors, 1996:91). • “El incremento del saber favorece el despertar de la curiosidad intelectual, <i>estimula el sentido crítico</i> y permite descifrar la realidad adquiriendo al mismo tiempo una <i>autonomía de juicio</i>” (Delors, 1996:93). • “Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un <i>pensamiento autónomo y crítico</i>, y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué tienen que hacer ante las diferentes circunstancias de la vida” (Delors, 1996:100).
<p><i>Declaración Mundial sobre la Educación Superior</i> (UNESCO, 1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Potenciar en los estudiantes la comprensión, la curiosidad intelectual, el <i>sentido crítico</i>; y adquirir al mismo tiempo, <i>autonomía de juicio</i> para que éstos logren la trascendencia, no sólo en cuestiones económicas, sino también al incorporar dimensiones más profundas de moral y espiritualidad” (UNESCO, 1998).
<p><i>Informe Mundial de la UNESCO: hacia las sociedades del conocimiento</i> (UNESCO, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “La importancia de la educación y del <i>espíritu crítico</i> pone de relieve que, en la tarea de construir auténticas sociedades del conocimiento, las nuevas posibilidades ofrecidas por internet o los instrumentos multimedia no deben hacer que nos desintersemos por otros instrumentos auténticos del conocimiento como la prensa, la radio, la televisión y, sobre todo, la escuela” (UNESCO, 2005:18). • “Todos tendremos que aprender a desenvolvernos con soltura en medio de la avalancha aplastante de informaciones y también a <i>desarrollar el espíritu crítico</i> y <i>las capacidades cognitivas</i> suficientes para diferenciar la información “útil” de la que no lo” (UNESCO, 2005:20).

(CONTINUACIÓN DEL CUADRO NOCIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO...)

Documento	Nociones expresadas
<p><i>Informe Mundial de la UNESCO: hacia las sociedades del conocimiento</i> (UNESCO, 2005)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] el carácter reflexivo del juicio necesario para transformar una información en conocimiento necesita algo más que una simple comprobación de los hechos. Supone [además], <i>dominar algunas competencias cognitivas, críticas y teóricas</i>, cuyo fomento es precisamente el objeto de las sociedades del conocimiento” (UNESCO, 2005:51).
<p><i>Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE</i> (OCDE, 2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La dimensión de la comunicación</i>: aquí la alfabetización en medios, el <i>pensamiento crítico</i> y la comunicación son esenciales, además de la colaboración o el trabajo en equipo, la flexibilidad y adaptabilidad (OCDE, 2010). • <i>La dimensión ética e impacto social</i>: en esta dimensión es imprescindible el <i>pensamiento crítico</i>, la responsabilidad, la toma de decisiones y la reflexión (OCDE, 2010).
<p>Artículo 7° de la Ley General de educación (SEP-LGE, 2012)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la <i>capacidad de observación, análisis y reflexión críticos</i>” (SEP-LGE, 2012).
<p><i>Programa de Modernización Educativa</i> (Poder Ejecutivo Federal-PME, 1989)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brindar una formación humanística, científica y tecnológica [en la EMS], cuya “metodología propuesta por los planes y programas lleve al estudiante al <i>desarrollo de su capacidad para aprender por sí mismo de manera crítica y sistemática</i>” con el fin de que el estudiante sea capaz de comprender los problemas del país (Poder Ejecutivo Federal-PME, 1989).
<p>Seminario de Análisis sobre Los Conceptos Básicos del Bachillerato Universitario (ANUIES, 1990)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “[...] el bachillerato deberá <i>formar estudiantes críticos</i>” (ANUIES, 1990:5). • <i>Estudiante crítico</i>: “aquel [estudiante] que ha desarrollado una <i>capacidad de discernimiento independiente para determinar la validez de un juicio, fundamentar</i> otras alternativas y llevarlas a cabo” (ANUIES, 1990:6).

(CONTINUACIÓN DEL CUADRO NOCIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO...)

<i>Documento</i>	<i>Nociones expresadas</i>
Poder Ejecutivo Federal-PND (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar “la educación cívica de los niños y los jóvenes, haciendo énfasis en el conocimiento de los derechos y las obligaciones públicas, en la discusión respetuosa, <i>la crítica propositiva</i> y el compromiso con la nación” (Poder Ejecutivo Federal-PND, 1995:63). • La EMS “requiere de personal académico bien calificado; [lo que implica] una <i>formación integral</i> que prepare hombres y mujeres responsables, <i>críticos</i> y participativos” (Poder Ejecutivo Federal-PND, 1995:76).
Poder Ejecutivo Federal-PND (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • “Promover las condiciones que alienten y favorezcan una <i>participación ciudadana</i> [...] <i>crítica</i> en torno a asuntos de interés público” (Poder Ejecutivo Federal-PND, 2001:9).
Poder Ejecutivo Federal-PND (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • “<i>La formación de ciudadanos críticos</i>, responsables, informados y comprometidos con el bienestar social, es un activo fundamental para el desarrollo social, económico y cultural de México” (Poder Ejecutivo Federal-PND, 2007:278).
SEP-RIEMS (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • “Que el alumno mantenga una <i>actitud crítica</i> ante el mundo, desarrolle soluciones a problemas complejos y que actúe de manera reflexiva y responsable” (SEP-RIEMS, 2008:8). • Objetivo general del bachillerato: [...] Proveer al educando de una cultura general que le permita <i>interactuar con su entorno de manera activa, propositiva y crítica</i> (componente de formación básica) (SEP-RIEMS, 2008:29). • Competencia genérica: (el alumno) <i>piensa crítica y reflexivamente</i>: desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos (SEP-RIEMS, 2008).

(CONTINUACIÓN DEL CUADRO NOCIONES DE PENSAMIENTO CRÍTICO...)

<i>Documento</i>	<i>Nociones expresadas</i>
SEP-RIEMS (2008)	<ul style="list-style-type: none"> • [el alumno] sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, <i>considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva</i> (SEP-RIEMS, 2008:32).
UAEM-Reforma Académica del Bachillerato (1997)	<ul style="list-style-type: none"> • Formación integral que le proporcione al alumno una cultura básica universal, que le permita la construcción de nuevos conocimientos y el <i>análisis de su entorno de manera crítica y reflexiva</i> (UAEM-Reforma Académica del Bachillerato, 1997:3).
UAEM-PIDE (2007-2013)	<ul style="list-style-type: none"> • [...] crear un modelo educativo que <i>estimule el espíritu crítico</i> y la sensibilidad social que contribuya a la construcción de una sociedad justa, solidaria, democrática y sustentable (UAEM-PIDE, 2007:33).
UAEM-Modelo Universitario (2010)	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil del universitario UAEM: "<i>Sujeto crítico</i> y con compromiso social. Con la capacidad para ejercer la profesión u oficio y la ciudadanía con honestidad y con <i>capacidad para la crítica sociocultural</i> y la defensa de la democracia y los derechos humanos, con sentido de justicia y equidad" (UAEM-Modelo Universitario, 2010:20).

educación en general, se encontró que el tema sobre el pensamiento crítico en la educación ha sido abordado desde diferentes marcos referenciales, aunque no sin una evidente correlación que resulta interesante ahondar.

Se identificaron mayormente estudios cuyos planteamientos se han apoyado principalmente en un enfoque psicológico cognitivo a través de su aplicación pedagógica. En los estudios de Acosta, 2002; Escurra y Delgado, 2008; Guzmán y Sánchez, 2006; Olivares y Heredia, 2012; Páez, Arreaza y Vizcaya, 2005, identificamos la recurrencia a la referencialidad de varios autores cuyos planteamientos y conceptos fueron más o menos utilizados. Páez *et al.*, 2005; Escurra y Delgado, 2008; Olivares y Heredia, 2012, y Guzmán y Sánchez, 2006 se apoyan en los planteamientos de Robert Ennis, cuyo trabajo se considera como el detonante de la investigación sobre esta temática (Difabio de Anglat, 2005). Los investigadores mencionados han retomado una definición que atribuyen a Ennis, la cual afirma que el pensamiento crítico “es un pensamiento reflexivo y razonable centrado en decidir qué hacer o qué creer”. Sin embargo, como el mismo Ennis (1991) lo expresa, “‘critical thinking’ as I think the term is generally used, roughly means reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do”; este concepto utilizado por Ennis (1991) ha derivado de manera informal y empírica tomando las características centrales usadas por las personas que lo emplean (Ennis, 1991:6). Como afirma en 1991, este concepto no excluye al pensamiento creativo, es decir, acciones creativas como la formulación de hipótesis, plantear alternativas, preguntas, buscar posibles soluciones, enfatiza en la racionalidad y la toma de decisiones, no expresa los criterios que se requieren para enseñar a pensar críticamente. Por lo anterior su propuesta radica en hacer una conceptualización del pensamiento crítico definiendo las disposiciones y habilidades a fin de ofrecer una concepción mejor detallada del pensador crítico ideal, asumiendo que un pensador crítico es aquel que tiende a pensar críticamente (Ennis, 1991:6).

Siguiendo la noción de que el pensamiento crítico “es el pensamiento racional, reflexivo, interesado en qué hacer o creer”, Páez *et al.* (2005) consideran que esta definición involucra actividades creativas y prácticas, como ya se mencionó, y desglosan de manera breve una descripción de las habilidades y disposicio-

nes que detalla Robert Ennis en varios de sus textos; consideran que para este autor “el desarrollar el pensamiento crítico en el aula o en el ambiente de aprendizaje requiere de una acción sostenida y sustentada de parte del docente, de manera permanente utilizando estrategias de enseñanza y aprendizaje flexibles, interactivas y variadas” (Páez *et al.*, 2005:250). Por su parte, Ecurra y Delgado (2008) consideran que la definición ofrecida por Ennis ha sido la más aceptada en la actualidad, por lo que siguiendo a este autor agregan que el pensamiento crítico se caracteriza por manejar y dominar ideas, pues más que crearlas, este tipo de pensamiento las revisa, evalúa, procesa y comunica mediante otros tipos de pensamiento (Ecurra y Delgado, 2008:144). Al respecto, el mismo Ennis no descarta el pensamiento creativo pues no sólo enfatiza en la evaluación de los argumentos, también insiste en el hecho de que se trata de un pensamiento orientado a la acción dado que el hecho de decidir qué hacer o creer implica la realización de una actividad práctica.

Guzmán y Sánchez (2006) plantean dentro de su marco teórico, que para pensar críticamente, Ennis propone llevar a cabo la mayoría de las siguientes acciones:

- a) Juzgar la credibilidad de las fuentes.
- b) Identificar las conclusiones, razones y supuestos.
- c) Juzgar la calidad de un argumento incluyendo la aceptabilidad de sus razones, supuestos y evidencias.
- d) Desarrollar una posición independiente acerca de un asunto.
- e) Hacer preguntas clarificadoras adecuadas.
- f) Planificar y diseñar experimentos.
- g) Definir términos de manera apropiada para el contexto.
- h) Tener apertura mental.
- i) Tratar de estar bien informado.
- j) Sacar conclusiones de forma cuidadosa y cuando se tenga la evidencia para hacerlo.

Estas investigadoras sostienen que de acuerdo con Ennis, un profesor que utiliza un enfoque filosófico² desea que sus estudiantes

² Aquí se entiende enfoque filosófico como la utilización de la lógica informal para la valoración y factibilidad de los argumentos.

procesen todo el contenido de su materia de manera crítica y analítica, de tal manera que puedan integrarlo a su propio pensamiento, rechazando, aceptando o calificándolo, es decir, consideran que una persona que piensa críticamente comprende la estructura del argumento sin importar si el que está argumentando es un político, un vendedor o un amigo, por lo que concluyen que “una persona que ha desarrollado un pensamiento crítico es alguien que utiliza ciertos criterios específicos para evaluar razonamiento y tomar decisiones” (Guzmán y Sánchez, 2006:8). Finalmente, Olivares y Heredia (2012) de manera breve señalan que “de acuerdo con Norris y Ennis, el pensamiento crítico se refiere al proceso de discriminar cuál es la ‘verdad’ que cada individuo juzga conveniente creer”, asimismo refieren que Ennis (1964, cit. en Olivares y Heredia, 2012:762) definió el pensamiento crítico “como la correcta evaluación de los argumentos”.

Un documento frecuentemente referido por varios investigadores fue el informe denominado “Delphi Report” bajo la dirección de Peter Facione (1990).³ Siguiendo este documento, Guzmán y Sánchez (2006) argumentan que los “expertos en el área” han coincidido en que el desarrollo del pensamiento crítico en los procesos educativos permite a los estudiantes:

[...] llegar a conclusiones razonables, formar conjeturas e hipótesis, considerar información relevante y deducir las consecuencias y descubrir principios, evidencias, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones y otras formas de representación mental (Facione, 1990, cit. en Guzmán y Sánchez, 2006:189).

Los investigadores consideran que este tipo de pensamiento se relaciona con el uso de herramientas cognitivas que permiten aumentar la posibilidad de alcanzar un cierto resultado deseable, pues “implica procesos mentales que son útiles para una tarea cognitiva particular” (Guzmán y Sánchez, 2006:190). A su vez, Escurra

³ Véase *The Delphi Report Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (1990), documento elaborado a manera de consenso a partir de la opinión de varios expertos (estadounidenses y canadienses) en el que se llegó a un acuerdo respecto a la definición y las principales destrezas y habilidades que implica el pensamiento crítico.

y Delgado (2008) señalan que después de aplicar la técnica Delphi en un grupo de panel de expertos psicólogos, filósofos y educadores, se concluyó que el pensamiento crítico está formado por las siguientes habilidades: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación⁴ (Escrura y Delgado, 2008:144). En su estudio, Escurra y Delgado centran su atención en las disposiciones descritas en dicho informe, sostienen que la disposición hacia el pensamiento crítico “es el conjunto de atributos caracterológicos personales para valorar y utilizar el pensamiento crítico” (Escrura y Delgado, 2008:144), es decir, la disposición constituye una motivación interna consistente para enfrentar los problemas y tomar decisiones haciendo uso del pensamiento (Escrura y Delgado, 2008:145).

Otro autor que fue mencionado por varios de los investigadores fue Richard Paul y algunos de sus colaboradores de la Fundación para el Pensamiento Crítico (Foundation for Critical Thinking).⁵ La noción que esta fundación ofrece ha tenido mayor circulación en el ámbito educativo estadounidense, la cual ha sido retomada en los trabajos e investigaciones en América Latina. Para Paul y Elder (2003), “el pensamiento crítico es ese modo de pensar —sobre cualquier tema, contenido o problema— en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”. En esta línea, Acosta afirma que es necesario reconocer el papel que tiene el pensamiento crítico y reflexivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que es vital que se propicien ambientes educativos que faciliten a alumnos y profesores una mejor estructuración y reorganización de la información para que éstos estén en condiciones de darle sentido a lo que piensan, sienten y hacen (Acosta, 2002:4). El trabajo de este investigador se centra en evaluar la efectividad de una estrategia pedagógica, la cual se presenta como una herramienta para enriquecer el proceso de pensar críticamente en las aulas universitarias y en otros escenarios. La estrategia a la cual se refiere es el diálogo socrático según lo ha planteado Richard Paul como “una secuencia heurís-

⁴ Véase *Ibid.*:6.

⁵ <<http://www.criticalthinking.org/>>.

tica —en términos de preguntas y respuestas— entre el profesor y los alumnos (y viceversa) en el aula de clases, con el fin de promover el pensamiento crítico” (Acosta, 2002:6). En este estudio se define conceptualmente el pensamiento crítico como “el pensamiento disciplinado y autodirigido que ejemplifica la perfección de pensar con respecto a un determinado modo o dominio particular del conocimiento” (Acosta, 2002:6), por lo que siguiendo los planteamientos de Richard Paul, Acosta (2002) presenta como una definición operacional, las subcategorías del pensamiento crítico:

SUBCATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

Claridad	Hace referencia a que sea comprensible o inteligible lo que se diga.
Precisión	En este estándar se detalla y especifica la claridad del pensamiento.
Exactitud	Se refiere a qué tan veraz o cierto es el pensamiento.
Pertinencia	Hace alusión a la habilidad cognitiva para considerar aquellos factores o aspectos que guardan relación con el tema o la pregunta formulada.
Profundidad	Estándar intelectual o habilidad cognitiva que indaga sobre la complejidad o diversidad de aspectos del razonamiento, dentro de un punto de vista o perspectiva del conocimiento.
Amplitud	Se refiere a la habilidad cognitiva de hacer referencia a más de un punto de vista o perspectiva de conocimiento en el razonamiento.
Lógica	Tiene que ver con el pensamiento visto como un todo. Evalúa la consistencia o coherencia del razonamiento como una unidad integrada de ideas.

FUENTE: Acosta, 2002:6.

Los conceptos y nociones sobre el pensamiento crítico presentes en los estudios presentados aquí se relacionan más con la dimensión psicológica del ejercicio de la crítica que con otra perspectiva, lo cual no quiere decir que no los haya, pero sí son escasos; al respecto, investigadores como Frida Díaz Barriga (2001) distinguen dos perspectivas distintas: la de la psicología cognitiva

con autores como Mayer y Goodchild (1990) de la perspectiva ético-política propuesta por autores como Freire sobre la alfabetización crítica.

Díaz Barriga sostiene que estas dos perspectivas “tienen puntos de convergencia [por lo que] se pueden articular debidamente al intentar estudiar el pensamiento crítico en adolescentes de nivel bachillerato” (Díaz Barriga, 2001:5), además de que no es suficiente que los alumnos sólo desarrollen habilidades cognitivas, también es necesario que asuman una postura ante las cuestiones sociales y políticas y que adquieran una capacidad para problematizar e intervenir en esas cuestiones tal como lo planteara Freire (Díaz Barriga, 2001:5).

Por su parte, Glazman (2007) reflexiona sobre la relación que existe entre la capacidad crítica de los jóvenes universitarios y las formas de intervenir de los profesores en los procesos educativos, a partir del análisis de procesos políticos como las elecciones presidenciales en México en 2006.⁶ En su texto, Glazman afirma que:

[...] la educación puede conformar estudiantes con capacidad crítica frente a una situación opuesta, en la que se concibe a la educación íntimamente ligada a una propuesta de pasividad intelectual, esto a través de formas de enseñanza, medios y expresiones específicos (Glazman, 2007:1).

La autora entiende la crítica a partir de dos dimensiones: la primera, desde un punto de vista académico “como la base para superar el bagaje de conocimiento que prevalece en uno o varios campos disciplinarios”, y la segunda en términos políticos, en la cual:

[...] la crítica se vislumbra como fundamento de la autonomía personal y de la toma de postura con criterios particulares en contiendas, debates, planteamientos o discusiones de diferente naturaleza pero sobre todo en aquellas ligadas al poder y las relaciones sociales (Glazman, 2007:2).

⁶ Las elecciones presidenciales en México realizadas en julio de 2006 fueron unas de las más reñidas en la historia del país, pues los resultados de la elección, así como el proceso electoral, fueron objeto de cuestionamientos bajo el alegato de un posible fraude electoral.

Argumenta que la crítica es el resultado de procedimientos de oposición y cuestionamientos, pues ésta incluye no sólo elementos de carácter racional sino también de origen emotivo; además “recupera los valores, el sentido subjetivo del aprendizaje y sus elementos políticos sustentados en aspectos ideológicos” (Glazman, 2007:2). Señala que “la capacidad crítica como componente educativo que tiende a una transformación de las condiciones sociales es la contraparte de una formación que pugna por una legitimación de los nexos sociales existentes” (Glazman, 2007:6), por lo que sostiene que al fomentar el cuestionamiento de lo establecido, de las verdades que se enseñan como únicas se genera un cambio en la manera de percibir el mundo. El docente se enfrenta a un dilema ético de difícil solución, pues por un lado se encuentra inmerso en un sistema educativo que ha demandado control y poder sobre el alumno, y por el otro tiene la responsabilidad como educador de ser promotor de la crítica y la reflexión (Glazman, 2007:6).

Otro punto de vista es el de Prieto (2008), quien hace un llamado a las universidades mexicanas a que ofrezcan mejores estrategias que desarrollen el pensamiento crítico en los estudiantes a fin de que éstos contribuyan a consolidar una sociedad más justa y democrática. Al igual que Glazman (2007) y Díaz Barriga (2001), este autor considera que la capacidad crítica o el desarrollo del pensamiento crítico en la educación tiene que asumirse desde una perspectiva ético-política que lleve a los estudiantes no sólo a desarrollar habilidades cognitivas, sino también a cuestionar aspectos de la política y la sociedad que puedan parecer incuestionables y que implícitamente rompan con la cultura democrática; al respecto, menciona que el “pensamiento crítico” es un concepto abstracto al servicio de una visión humanista del mundo que resulta inconsistente con un uso no “ético” del mismo (Prieto, 2008:39). En este sentido, este autor considera que el pensamiento crítico es un elemento clave para combatir el pensamiento único y legitimador, característico de los sistemas autoritarios, pues puede lograr la reivindicación de las personas como seres pensantes y con derecho a expresarse libremente (Prieto, 2008:38).

Ante estas precisiones, observamos que Díaz Barriga (2001), Glazman (2007) y Prieto (2008) se orientan más a adoptar una postura

sociopolítica en la cual el pensamiento crítico en la educación se piensa como la posibilidad de generar una capacidad crítica para hacerle frente a cuestiones políticas y sociales que ejercen algún tipo de poder sobre los seres humanos, más que sólo la capacidad de desarrollar habilidades cognitivas para algún fin en específico, como realizar una tarea o actividad determinada, sea ésta académica o cotidiana.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

A lo largo de varias décadas se puede observar un crecimiento progresivo de las investigaciones y de los escritos, sobre todo en lengua inglesa, que abordan los retos inherentes (y habrá que agregar, las directrices que se deben seguir) para el desarrollo de una postura crítica en ambientes escolares (Alhadeff, 2011:198)⁷ cuyo estudio se ha constituido en un campo de investigación específica en las ciencias de la educación. Alhadeff asegura que este campo de investigación hace un llamado a un gran número de apelaciones, de conceptos y nociones que regularmente hallan un consenso sobre lo que ellas cubren, sin embargo, señala que incluso en los escritos sobre el tema en lengua inglesa rara vez se ponen en relación las diferentes teorizaciones que existen sobre la crítica (Alhadeff, 2011:199). Coincidimos con Alhadeff cuando asegura que en comparación con otros enfoques, esta corriente cuenta con el mayor número de publicaciones, sean éstas de naturaleza científica o prescriptiva (Alhadeff, 2011:200). Como se mencionó anteriormente, esto no quiere decir que no haya otras perspectivas, pero sí que hay pocas evidencias de planteamientos filosóficos o sociológicos en las investigaciones consultadas, las cuales sin duda abren nuevas discusiones e invitan a reflexionar de otra manera el pensamiento crítico en la educación. Esta situación no es propia de México o América Latina, Le Grand (2011) sostiene que la noción de crítica está ausente en la investigación francesa, aun cuando ésta

⁷ Alhadeff señala que esta corriente del Critical Thinking Movement se asocia al movimiento de la lógica informal (Informal Logic Movement) en Estados Unidos, pues desde esta perspectiva ser crítico supone ser capaz de expresar y criticar la lógica de los argumentos que fundan nuestras actividades cotidianas (Alhadeff, 2011:200).

se encuentra omnipresente en el discurso educativo (Le Grand, 2011:187); señala que al no haber una reflexión y explicitación por parte de los investigadores en educación sobre la noción de crítica que se maneja en los discursos educativos, ésta puede remitir a universos de significación diferentes desde la crítica social, a la crítica positivista, a la reflexión metacognitiva o incluso a una crítica mortífera, es decir, aquella concebida comúnmente como destructiva (Le Grand, 2011:191).

Buscar razones de por qué la perspectiva psicológica cognitiva ha sido la más adoptada por los investigadores nos demanda apoyarnos en las reflexiones de Harada (2007), quien asegura que si bien el Critical Thinking Movement (Movimiento del Pensamiento Crítico) desarrollado tanto en Estados Unidos como en Canadá y Gran Bretaña ha tenido efectos en la cultura del pensamiento y los programas para enseñar a pensar, esta tendencia no es el resultado del genuino interés de las instituciones educativas y los profesores por desarrollar el pensamiento crítico en sus alumnos, sino de un interés ajeno a la educación promovido por las características del mundo actual globalizado y las necesidades de competitividad económica a nivel mundial, pues afirma que las empresas demandan a las instituciones educativas la formación de personas altamente calificadas y especializadas, capaces de adaptarse a nuevas situaciones y competentes para resolver problemas y tomar decisiones de manera crítica y con iniciativa (Harada, 2007: 6). Dado que las tendencias y propuestas educativas actuales responden a determinados lineamientos económicos internacionales (Torres, 2011), se ha fomentado una formación de personas eficientes y eficaces para mejorar la productividad y la competitividad económica de cada país, más que la formación de personas que cuestionen el sistema económico, las leyes, los principios que las rigen o la injusta distribución del ingreso (Harada, 2007:9). Por ello, sugiere que más que pensar en la eficacia de los programas convendría explicitar qué se entiende por pensamiento crítico en el campo educativo, pues nos encontramos ante una forma de poder que no sólo demanda participación, crítica, creatividad, iniciativa, libertad, diversidad y hasta rebeldía y hedonismo de los individuos, sino que *fomenta* y *necesita* esas características para seguir floreciendo (Harada, 2007:12).

Este acercamiento a la producción del conocimiento nos ha permitido tomar una postura ético-política frente al tipo de investigación que realizamos, y abrirnos nuevos interrogantes sobre cuáles han sido las condiciones que han legitimado un cierto tipo de concepciones de crítica en la educación media superior y en la investigación educativa en donde se prioriza el desarrollo de habilidades cognitivas sin su uso ético, es decir, fomentar el ejercicio de la crítica como la posibilidad para pensar críticamente el problema de la libertad y la emancipación de los individuos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, C. B. (2002), "Efectos del diálogo socrático sobre el pensamiento crítico en estudiantes universitarios", en *Psicología desde el Caribe*, núm. 10, agosto-diciembre, pp. 1-26, Barranquilla, Colombia, Universidad del Norte, disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/213/21301002.pdf>>, consultado el 27 de septiembre de 2012.
- ANUIES (1990), *El bachillerato universitario y sus conceptos básicos*, disponible en <http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res077/txt14.htm>, consultado el 12 de octubre de 2012.
- Alhadeff, M. (2011), "Los retos de la crítica en el paisaje anglosajón de la educación: pequeña travesía por los campos" (P. Ducoing, trad.), en P. Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México, UNAM-IISUE.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- Díaz Barriga, F. (2001), "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 6, núm. 13, septiembre-diciembre, México, pp. 525-554, disponible en <<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scC00n02es.pdf>>, consultado el 12 de septiembre de 2012.

- Difabio de Anglat, H. (2005), "El *Critical Thinking Movement* y la educación intelectual", en *Estudios sobre Educación*, núm. 9, pp. 167-187.
- Ennis, R. (1991), "Critical Thinking: A Streamlined Conception", en *Teaching Philosophy*, vol. 14, núm. 1, pp. 5-25, disponible en <<http://www.criticalthinking.net/EnnisStreamConc1991%20LowRes.pdf>>.
- Escurra, M. y A. Delgado (2008), "Relación entre disposición hacia el pensamiento crítico y estilos de pensamiento en alumnos universitarios de Lima metropolitana", en *Persona*, núm. 11, Lima, pp. 143-175, disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=147117608009>>, consultado el 27 de septiembre de 2012.
- Facione, P. (1990), *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. "The Delphi Report"*, disponible en <http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf>.
- Glazman, R. (2007), "Capacidad crítica. El dilema ético del docente que promueve la crítica y el diálogo", memoria electrónica del Congreso del Comie 2007, disponible en <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at08/PRE1178582095.pdf>>.
- Guzmán Silva, S., y P. Sánchez Escobedo (2006), "Efectos del entrenamiento de profesores en el pensamiento crítico en estudiantes universitarios", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 3-4, México, pp. 189-199, disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27012440007.pdf>>, consultado el 2 de octubre de 2012.
- Harada, E. (2007), "Pensamiento crítico, educación y mundo actual", XIX Coloquio Nacional sobre Enseñanza de la Filosofía "Ética y Bioética como Patrimonio de la Humanidad", Puerto de Veracruz, 11, 12 y 13 de octubre, disponible en <<http://galeon.com/cmpf/XIXColoquio/HaradaXIX.pdf>>.
- Hurtado, G. en *La Jornada* (2009), "Propicia Calderón autoritarismo al mutilar planes de *prepa*: expertos", en K. Avilés, 22 de abril, disponible en <<http://www.jornada.unam.mx/2011/11/08/politica/002n1pol>>.

- Le Grand, J. (2011), “Cultura de la crítica y la educación en Francia. Una herencia por examinar”, en P. Ducoing (coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México, UNAM-IISUE.
- Maldonado, A. (2000), “Organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, en *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 87, pp. 51-75, disponible en <<http://www.die.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/Investigadores/AMaldonado/ArtRevistas/Los%20organismos%20internacionales%20y%20la%20educacin%20en%20Mxico.pdf>>.
- Montoya, J. (2007), “Primer avance de investigación. Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual”, en *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*, núm. 21, mayo-agosto, Colombia, disponible en <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220390001>>.
- OCDE (2010), *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la ocde*, disponible en <http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf>, consultado el 12 de noviembre de 2012.
- _____ (2011), *Panorama de la educación 2011, nota de país-México*, disponible en <<http://www.oecd.org/mexico/48667648.pdf>>, consultado el 12 de noviembre de 2012.
- Olivares O., S. L. y Y. Heredia (2012), “Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, pp. 759-778, disponible en <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART54003>>.
- Páez, H.; E. Arreaza y W. Vizcaya (2005), “Educar para pensar críticamente: una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica”, en *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 10, enero-diciembre, pp. 237-263, Mérida, Venezuela, Universidad de los Andes, disponible en <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24022/2/articulo12.pdf>>.

- Paul, R. y L. Elder (2003), *La mini-guía para el pensamiento crítico. Concepto y herramientas*, Tomales, California, Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Poder Ejecutivo Federal (1989), *Programa para la Modernización Educativa 1989*, México, disponible en <<http://biblioteca-digital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>>, consultado el 10 de noviembre de 2012.
- _____ (1995), *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, México, disponible en <<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/gac/cont/34/trb/trb2.pdf>>, consultado el 10 de noviembre de 2012.
- _____ (2001), *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, México, disponible en <<http://zedillo.presidencia.gob.mx/pages/pnd.pdf>>, consultado el 4 octubre de 2012.
- _____ (2007), *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, disponible en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/conevyt/plan_desarrollo.pdf>, consultado el 4 de octubre de 2012.
- _____ (2012), *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*, México, disponible en <<http://pnd.presidencia.gob.mx/>>, consultado el 28 de septiembre de 2012.
- Prieto González, J. M. (2008), “Pensamiento crítico y universidad: estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México”, en *Investigación y Ciencia*, núm. 42, septiembrediciembre, pp. 36-44, Universidad Autónoma de Aguascalientes, disponible en <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=67411270007>>, consultado el 6 de diciembre de 2011.
- SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, disponible en <<http://ses2.sep.gob.mx/somos/de/pne/programa.htm>>, consultado el 4 de abril de 2013.
- _____ (2008), *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, México, disponible en <<http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>>, consultado el 5 de septiembre de 2012.
- _____ (2012), *Ley General de Educación (lge)*, Cap. I, Art. 7º, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio

- de 1993. Texto vigente: última reforma publicada en el *DOF* el 9 de abril de 2012, disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb-4884af388/ley_general_educacion.htm>.
- Torres, J. (2011), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata.
- UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS (UAEM) (1997), *Reforma Académica del Bachillerato. Plan de estudios 1997*.
- _____ (2007), *Plan Institucional de Desarrollo Educativo 2007-2013*, Cuernavaca, versión extensa, disponible en <www3.uaem.mx/rectoria/rectoria/pide.doc>.
- _____ (2010), *Modelo Universitario 2010. Propuesta aprobada por la Comisión Especial del Consejo Universitario*, Cuernavaca, Ciudad Universitaria, disponible en <http://www.uaem.mx/consultamodelo/propuesta_final_MU.pdf>.
- UNESCO (1998), *Declaración mundial sobre la educación superior siglo XXI: visión y acción*, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>>, consultado el 6 de diciembre de 2011.
- _____ (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento: informe mundial de la unesco*, disponible en <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>>, consultado el 6 de diciembre de 2012.
- Zorrilla, J.F. (2008), *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, México, UNAM-IISUE.

Epistemología social y pensamiento crítico.

Pensar la educación de otra manera,

se terminó en julio de 2014

en Imprenta de Juan Pablos, S.A.,

2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19,

Col. del Carmen, Del. Coyoacán,

México 04100, D.F.

<juanpabloeditor@gmail.com>

1 000 ejemplares



BCAS