



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"A R A G O N"

FALLA DE ORIGEN

LA FORMACION PEDAGOGICA ANTE LA
MODERNIDAD:
UNA VISION TEORICO-EPISTEMOLOGICA
DE LA FORMACION.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA DE LA PAZ SANTA MARIA MARTINEZ



México, D. F.

Mayo, 1995



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A mis padres:

*Matilde Martínez Santana y
Francisco Santa María Guerrero*

A mis hermanos:

*Enrique, Sergio, Oscar,
Antonio y Jesús*

A todos y cada uno de mis amigos, con afecto.

A mi asesor y profesores que me han apoyado.

Hay otra dedicatoria: es tácita...

Esta sociedad moderna, que ha hecho surgir tan potentes medios de producción y de cambio, se asemeja al mago que ya no es capaz de dominar las potencias infernales que ha desencadenado con sus conjuros.

Manifiesto comunista.

Somos una época fáustica decidida a encontrar a Dios o al Diablo antes de irnos, y la esencia ineluctable de lo auténtico es nuestra única llave para abrir la cerradura.

Norman Mailer, 1971.

Abismo de los espejos rotos.

*Razón moderna, página negra de la historia,
fría soberbia de la seguridad,
complicidad apocalíptica
productora de monstruos,
demonio ancestral
devorando cerebros e imaginaciones,
irónicamente reduces al ser en saber;
extremo grotesco y autodestructivo,
estancamiento, regresión, progreso;
espectro que vuelves contra tu origen,
página negra de la historia,
lo has profanado todo;
ahora, sólo existe el abismo de los espejos rotos.*

Ma. de la Pur. Santa María Mte.

INDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I. LECTURA TEÓRICO-HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN EN LA MODERNIDAD.	
1.1 RENACIMIENTO: MODERNIDAD Y NUEVAS CONCEPCIONES.	8
1.2 EL IDEAL EDUCATIVO DEL SIGLO XVII.	20
1.3 ILUSTRACIÓN: MITO O EMANCIPACIÓN.	27
1.4 CIENCIAS HUMANAS Y DEL ESPÍRITU: OTRO PROYECTO FORMATIVO.	37
CAPITULO II. MODERNIDAD EN MÉXICO: SUS REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN.	
2.1 EXISTE O NO LA MODERNIDAD EN MÉXICO.	55
2.2 EL DESENCANTO CON LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.	68
2.3 FORMACIÓN-PEDAGOGÍA.	78
2.4 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA ANTE LA MODERNIDAD.	87
CAPITULO III. LOS OTROS SABERES QUE TAMBIÉN FORMAN.	
3.1 PRÁCTICA SOCIAL DEL PEDAGOGO.	94
3.2 LA COTIDIANIDAD COMO UN ESPACIO DE FORMACIÓN.	105
3.3 PENSANDO EN EL PEDAGOGO COMO EN UN ARTESANO INTELLECTUAL.	118
3.4 PEDAGOGÍA Y ACUPUNTURA: EN BUSCA DE LA PLURALIDAD DEL CONOCIMIENTO.	131
RECONSIDERACIONES.	148
BIBLIOGRAFÍA.	152

INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo tiene la intención de abrir una problematización, y por ende, provocar un debate con respecto a los detonantes histórico-ideológicos que genera la Formación Pedagógica ante la Modernidad. Hablar de modernidad implica referirnos a la connotación de nuestra era, a la era de la racionalidad moderna, de la crisis de pensamiento. Develar esta mutación histórica es el objeto de este trabajo. Hemos de reconocer que el mundo de los objetos, las imágenes y la información; es decir el universo de las cosas, ha provocado una nueva forma de control ideológico y, a su vez, una diversidad incomparable en las formas de vida, digase de otra manera, una nueva historia del individualismo occidental. La seducción se ha convertido en una estrategia que tiende a regular el consumo, la información e incluso los perfiles formativos del hombre contemporáneo.

En este siglo XX; donde la modernidad supuestamente cumpliría sus promesas, se han cometido más genocidios y etnocidios que en ninguna otra etapa de la historia humana. Hiroshima fue devastada, la construcción irracional de armas nucleares no para y seguramente seguirán ocurriendo situaciones semejantes en lo que resta del siglo. En ningún otro momento de la historia, se habla organizado, edificado y acumulado tanto, y al mismo tiempo se había estado atormentado por la pasión de la nada, del vacío. ¿Quiénes han podido salvarse de esto? El saber, el poder, el trabajo, la familia, el ejército etc., están perdiendo su credibilidad, como principios absolutos de la sociedad. Se duda de ellos y ahora resultan sospechosos.

La indiferencia crece, la ola de deserción escolar se hace cada vez más grande. Las instituciones pierden su *grandeza*, su poder imaginario de movilización social y emocional. Sin embargo funcionan como manejadas por la inercia, por los especialistas. Ya Nietzsche lo hizo saber: *Dios ha muerto* y por tanto la oscuridad invade a Europa; está siendo vaciada de sentido, se pierden los ideales, el pesimismo cobra su precio. En medio de lo que ocurre nos damos cuenta que la educación se convierte cada vez más rápido en un proyecto angustioso, impredecible. Los grupos docentes y sus discursos pierden estabilidad. El maestro está siendo banalizado, la enseñanza es neutralizada por la deserción y la apatía escolar, se abandonan los espacios del saber. La apatía

,responde al exceso de información, a la velocidad con que se recibe; no se ha asimilado una, cuando ya está olvidada, o es expulsada para recibir más. Esto fundamenta y da origen a la indiferencia y al vacío en que se empieza a vivir . A este hombre actual ya nada le sorprende, no tiene proyectos de vida. El mundo está invadido de proyectos de cosas, y no se sabe dónde quedó el lugar del hombre. Las toneladas de información están desapareciendo la imaginación.

Hoy se vive para uno mismo en el presente, sin pensar en el futuro o siquiera preguntarse si habrá futuro, mientras que el pasado pierde continuidad y sentido, al igual que la historia con sus tradiciones y valores. La voluntad misma se hace débil, maleable, con tendencias a desaparecer, la indiferencia logra sus objetivos. Simultánea a esta *revolución informática*, se abre camino la *revolución interior*, llamada también contracultura o cultura del subsuelo, entre otras formas que hacen referencia al movimiento de conciencia, a la recuperación de proyectos de formación y vida reprimidos, marginados e incluso negados por los conocimientos y discursos dominantes que ahora ya no dan respuesta a la crisis actual en que se encuentra el mundo entero. Entre éstas, encontramos diferentes técnicas de expresión: música, danza, literatura, pintura, y entre otras, las meditaciones: Zen, trascendental y yoga. “La sensibilidad terapéutica, con delicia (se practican) los masajes, la gestal terapia, la bioenergía, la acupuntura. En el momento en que el crecimiento económico se ahoga, el desarrollo psíquico toma el relevo, en el momento en que la información substituye la producción, el consumo de conciencias se convierte en una nueva bolimia.”¹

Después de las devastaciones culturales, científicas y sociales del siglo XX, no podemos más que aceptar que la racionalidad clásica pretenda seguir actuando como modelo de la razón humana, pues, como señala Gargani, ésta a través de su trayectoria, ha demostrado su incapacidad para reconocer y valorar las capacidades específicas del pensamiento del hombre. A tal racionalidad le fue dado poder para designar cómo y a través de qué conocerá el hombre. Ella, a través de grupos científicos, indicaba cuáles serán los paradigmas de conocimiento y explicación del mundo.

La racionalidad clásica ha sido una *dama cautelosa*, una estructura que se ha dicho *natural, absoluta y necesaria* en todas y cada una de las esferas de la vida humana. Ésta, por *medios sutiles*, le ha indicado al hombre cuáles son las normas y leyes para regir su vida; de no acatarlas se hunde en el rechazo, la no aceptación y el castigo social. Hay que aclarar que hemos hablado de la racionalidad

1 Gilles, Lipovetky. *La era del vacío*, Barcelona, Anagrama, 1990, p. 54.

clásica. Reconozcámosla como una categoría clave en la explicación del mundo occidental; por tal razón se ha seguido trabajando.

Actualmente, la racionalidad dejó de ser clásica, así como también cambió algunos de sus fundamentos para llamarse ahora racionalidad (instrumental) moderna, que en palabras de Weber, quien más la ha estudiado, implica hablar de una connotación histórica que se pretende haya recogido el sentido más serio de la categoría razón, que es con respecto a fines de la administración pública, de la economía capitalista, del estado constitucional etc. Weber expone su preocupación por la apertura incontenible de esta categoría (calculista) en los diferentes espacios de la vida del hombre; le ha llamado la *jaula de hierro*, que con sus imposiciones absolutas está anulando la emotividad y la reflexión humana. Podemos decir que la racionalidad instrumental-moderna es una estrategia para lograr el vacío y la indiferencia moderna, controla y calcula la vida social así como los espacios privados, descomponiendo la unidad del mundo en diferentes esferas de valores autónomos, conflictivos e irreconocibles; entre ellos están la ciencia, la crótica, la política y la economía. Todos han sido alcanzados.

La racionalidad, en el caso de la ciencia, impone los paradigmas de conocimiento que parecen *significativos* y, a través de ellos, lograr el control de los saberes válidos. En el caso de la economía, por medio de sus rentabilidades y la política por el dominio estatal, la racionalidad valida los fines a lograr en nombre del progreso. Finalmente, la racionalidad, en su *carrera por el poder*, ha sido reducida y con ello ha dado lugar a engendros, a la ciencia calculista y de control y a la ingeniería social, entre otras. Aunque cabe aclarar que no hay una sola forma de conceptualizar a la racionalidad. Lo expuesto sobre la racionalidad es con la intención de fundamentar y evidenciar los paradigmas que han venido normalizando la vida contemporánea y a su vez hilvanando la crisis que hoy es un detonante en la existencia humana occidental. Ya hemos mencionado repetidas veces que estamos en crisis, pero no importa, lo seguiremos haciendo cuantas veces sea necesario y a ver si así entendemos que podemos cambiar los esquemas mentales que tenemos, porque de seguir así, apenas y lograrán guiar al zombi del siglo XXI.

El saber científico, como la ciencia misma, siempre han estado en conflictos y competencia con los saberes llamados especulativos, narrativos. La ciencia ha pretendido medirlos desde sus criterios y reglas de legitimación, pero éstos se imponen por su realismo, reflexión filosófica e

histórica, por su imaginación; dejando a la ciencia sin *respiro ni color*, e incluso se convierten en un cuestionamiento latente para el saber científico. De seguir la ciencia difundiendo los saberes*por su valor técnico o pertinencia económica-política, éstos serán vistos como saberes de inversión. Los saberes dominantes, *supuestamente necesarios* al sistema, están decayendo, sólo hay que ver las gráficas cada vez más alarmantes de desempleo y deserción. Consideramos que este tipo de saberes presentan un problema más severo y es el que el hombre no comprende lo que pasa; hay un abismo entre su proceso formativo y su inserción al campo productivo que rara vez lo demanda.

Por otro lado, tenemos el saber reflexivo o hermenéutico, saber que se extiende a lo cultural, a la formación narrativa, de ensayo a la formación que, comprometida, recupera su historia, tradiciones y valores, que recupera la pluralidad del lenguaje, que se preocupa por recuperar el interés y trascendencia de la formación interior (*Bildung*) espiritual, desinteresada; esto es, formar al hombre. Ante esto, anotamos que el saber científico, así como la ciencia, no pueden saber y menos determinar lo que es el saber verdadero, ¿quién puede decirlo? Después de lo que vivimos a fin de siglo, reconozcamos y aceptemos que no existe capacidad científica creadora e imaginativa sin el sentido especulativo propio del hombre. Por lo hasta aquí mencionado (y que desarrollaremos ampliamente), se impone la necesidad de abandonar el hacer sin historia y de reflexiones también deshistóricas. Es decir, se pretende reconocer las relaciones que dan origen a un discurso sobre la modernidad como categoría que ubica metodológicamente el presente trabajo y posteriormente dilucidar las relaciones que ésta guarda directamente con la formación y la pedagogía, porque en este caso, ambos encuentran su fundamento histórico-conceptual en la modernidad.

Lo que de manera especial ha dado lugar a este trabajo, ha sido ver discurrir ante nuestros ojos los *velos mágicos, fantásticos* que por centenares de años han ido cubriendo a la pedagogía, y en particular a la pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, que proyecta desde instancias curriculares proyectos formativos y que en su propio proceso nos hace cuestionar y dudar sobre las específicas maneras en que se forman a los pedagogos, así se trate de una formación con tendencias técnicas o una formación con tendencias teóricas. Para continuar la investigación, señalaremos los niveles metodológicos que se han abordado durante su desarrollo. En primera instancia el método de análisis que se promueve es el heurístico-interpretativo sobre la lectura histórico-conceptual que se hace significativa con respecto a nuestra problemática. Dicho análisis consta de una lectura histórico-conceptual, posteriormente una lectura interpretativa de la realidad

concreta y por último una interpretación de lo posible. A este proceso incorporamos un manejo teórico metodológico de las categorías que forman el objeto de estudio: Formación Pedagógica ante la Modernidad.

La tesis del presente, consiste en señalar a la Formación Pedagógica como un constructo capaz de autofundamentarse teórica y conceptualmente, para gestar las condiciones que le lleven más allá de las manipulaciones científicas e instrumentales con arreglo a fines, y entonces accionar reflexivamente ante los síntomas de la modernidad. Para esto, nos queremos auxiliar de la comprensión de investigaciones sobre procesos de construcciones teórico y políticas sobre nuestro objeto. Al vincular la Formación y la Pedagogía, estamos poniendo la posibilidad de fundamentar de manera particular(o micro) este constructo de manera que transgreda las propuestas instrumentalistas y reduccionistas. De esta manera, la teoría orienta la incidencia en la fundamentación también metodológica, para posteriormente confrontarla ante el panorama crítico que ofrece la modernidad y en especial sus síntomas a los proyectos de formación del hombre contemporáneo. La preocupación de la Formación Pedagógica es la forma de liberar al hombre del mundo de la indiferencia, la velocidad de la era del vacío.

Los tres niveles metodológicos de la investigación los expondremos ahora. En el primer momento se ubica lo que sería el punto de partida (lleno de imprecisiones ante la formación, la pedagogía y la modernidad), nos situamos en el siglo XVII por la ubicación más seria y profunda que se tiene de la modernidad en Europa. Iniciamos esta primera lectura como una reflexión situada ya en la incipiente racionalidad moderna que va a instituir a la modernidad como el máximo movimiento vivido en el universo y, a la pedagogía, como un hacer instrumental. Esta apreciación nos permite ir ubicando el sentido que tendría vincular de manera estrecha la formación y la pedagogía, ubicadas éstas en la racionalidad que se pretende entender y dilucidar.

En el segundo momento metodológico se procede a hacer una lectura similar a la del primer capítulo, pero ahora teniendo como ubicación contextual e histórica al (siglo XX) México de las últimas décadas. Queremos saber cuál es la situación actual en que se entrecruzan teórica y conceptualmente la formación, la pedagogía y la modernidad. Cuáles son los impactos de la modernidad en los proyectos de formación mexicana y, por último, que puede hacer la formación pedagógica ante los síntomas de la modernidad.

Finalmente, nos interesa recuperar la lectura histórico, teórica y conceptual que sobre las categorías formación, pedagogía y modernidad se ha realizado, para posteriormente incorporar los planteamientos significativos de estas categorías a la exposición del tercer capítulo, que se compromete con la posibilidad de reconstruir y transformar posibilidades de formación pedagógica. En él planteamos la recuperación de la cotidianidad como procesos formativos silenciados, señalamos la posibilidad de que el pedagogo se vea y pueda ser identificado como un artesano intelectual. Nos manifestamos abiertamente por la formación plural, abierta y buscadora de inéditos, que pueda dar respuesta a problemas reales. Y vinculamos, de manera tal vez un tanto arbitraria (ya lo juzgarán), a la pedagogía con la acupuntura. Y para terminar parcialmente la investigación, se anotan algunas reconsideraciones sobre el presente trabajo de investigación.

CAPITULO I. LECTURA TEÓRICO-HISTÓRICA DE LA FORMACIÓN EN LA MODERNIDAD.

1.1 RENACIMIENTO: MODERNIDAD Y NUEVAS CONCEPCIONES.

1.2 EL IDEAL EDUCATIVO DEL SIGLO XVII.

1.3 ILUSTRACIÓN: MITO O EMANCIPACIÓN.

1.4 CIENCIAS HUMANAS Y DEL ESPÍRITU: OTRO PROYECTO FORMATIVO.

1.1 RENACIMIENTO: MODERNIDAD Y NUEVAS CONCEPCIONES.

Partiremos por considerar al presente como el punto de inicio en la lectura de las determinaciones que pueden ir dibujando un mapa de las ambigüedades, las transiciones, los horrores y las ironías de la vida moderna, así como ir construyendo un discurso que nos de cuenta de la reflexión occidental sobre los elementos constitutivos de la modernidad, del cómo y el por qué se desarrolla en Europa, así como de las características y nuevas concepciones que genera este pensamiento ideológico² en la formación del hombre moderno y por ende en los diferentes ámbitos de la vida social.

El esquema metodológico que proponemos para la aprehensión de las determinaciones históricas de la formación, la pedagogía, la educación y la modernidad, encuentra su punto de partida en la existencia de un discurso que se ha venido delineando en la sociedad occidental y por tanto se concreta en la reflexión de los procesos de formación de la modernidad.³ De ahí la intención de indagar y leer en él. Para identificar los marcos teórico-conceptuales y técnicos que fundamentan los discursos modernos de las categorías arriba mencionadas, las cuales constituyen para este trabajo una reflexión circunscrita a la apreciación inmediata y pseudoconcreta que se tiene de la realidad.⁴

2 "Respecto a la ideología, Althusser sostiene, en términos generales, que es una concepción falsa, deformada, de la realidad; es decir, ideología es una falsa conciencia. En la sociedad de clase, esta falta de conciencia es una expresión de la incapacidad de los sujetos para comprender su totalidad social. Aquí es donde la escuela juega un papel importante. La ideología para Althusser no es sólo un fenómeno espiritual sino material, concreto, constituido por los Aparatos Ideológicos de Estado, que son según él, la familia, la iglesia, la escuela, los medios de comunicación, la cultura, etcétera." Guevara Niebla, Gilberto, et al., *Introducción a la teoría de la educación*, México, Trillas, 1991, p. 75.

3 Entendiendo la modernidad como la trascendencia del pensamiento lógico sobre el pensamiento religioso, como el avance de la sociedad hacia un pensamiento racionalista producto de los cambios gestados en pleno siglo XVI. La modernidad implicaría también un proceso de transición entre lo viejo y lo nuevo que se caracteriza por dar origen a la separación de las esferas sociales: arte, moral y ciencia; por devolver la razón al hombre, por depositar la fe en el progreso, ver la ciencia como único paradigma de verdad, pensar a la ilustración como la promesa de bajar el cielo a la tierra y promover la secularización de los valores. Cfr. con Hoyos Medina, C. Angel, en 'La modernidad', Mimeo, p.3.

4 Kosik señala que "...la pseudoconcreción es un claro oscuro de verdad y engaño. Donde su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta (...). La esencia se manifiesta en el fenómeno. Su manifestación en éste revela su movimiento y demuestra que la esencia no es inerte y pasiva". Kosik, Karel. *Dialéctica de lo Concreto*, México, Grijalbo, 1983, p. 27.

De esta manera, se pretende en este trabajo recuperar la categoría modernidad (con todo su devenir histórico-político) como un eje metodológico desde el cual podamos dilucidar el sentido real que en su devenir han articulado la formación, la pedagogía y la educación como objetos de este discurso.

Desde los criterios de la racionalidad moderna⁵ pretendemos primeramente leer el ámbito pseudoconcreto de la modernidad y así develar el nivel fenoménico que permita contemplar la vinculación entre formación, pedagogía y educación e ir articulando instancias de ruptura hacia el perfilamiento de un discurso que posibilite dar fundamentos a los procesos formativo pedagógicos con base en una interpretación del significado histórico de la modernidad. A partir de este rastreo, estaremos en condiciones de identificar las particularidades del devenir de nuestro objeto de estudio promovido por la razón de la modernidad.

Siendo nuestra problemática amplia y compleja, estableceremos como recorte metodológico al siglo XVI, que enmarca el movimiento de Renacimiento, donde el término tiene una connotación "...religiosa, en este periodo y a diferencia de lo que representa del medievo, adquiere un sentido terrenal y mundano: es una renovación del hombre en sus capacidades y poderes, en su religión, arte, filosofía y vida asociada. Es la reforma del hombre y su mundo en sentido de una vuelta a la forma original."⁶ Docimos forma original porque el hombre, ahora terrenal, vuelve a sus orígenes, recupera sus potencialidades humanas para desenvolverse en el nuevo mundo que ofrece oportunidades para ser dominado y controlado. De ahí que la terrenalidad del hombre avance a la par de la ciencia, la técnica y por consiguiente de las formas productivas.

El renacimiento, como movimiento revolucionario, determinó lo que serían las raíces de la modernidad. En el renacimiento se vive la revolución científica, en términos de una epistemología de la ciencia, y en la vinculación del humanismo con las ciencias se busca un nuevo método científico basado en las matemáticas y en la observación, que vendría posteriormente a dar un giro en lo que serían las concepciones de hombre, sociedad, conocimiento, historia y educación. De ahí que el

5 La racionalidad es considerada como una categoría de análisis con la que Weber pretende develar la ética del capitalismo, situando a dicha racionalidad en el espíritu religioso: "No se puede decir que lo irracional sea algo sustantivo; esto sí, por relación a un 'racional' modo de ver preciso. Para quien carece de espíritu religioso, todo proceder en ese sentido es irracional, de igual manera que el hedonista ve irracional todo proceder ascético, si bien le concede un valor superior, es decir, una racionalización". Weber, Max. *La Ética Protestante*. México, Premia, 1981, p.121.

6 Abbagnano N., A. Visalberghi. *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 202.

concepto de modernidad se encuentre tan íntimamente ligado con Europa y con la noción de capitalismo. Ambos términos tienen su origen en este continente, que a partir del siglo XVI y los posteriores ha luchado por la dominación del mundo y del propio hombre. "El hecho de que modernidad y capitalismo sean dos caras de la misma moneda no significa que hayan surgido al mismo tiempo; por el contrario, la modernidad abre el camino al capitalismo en el terreno ideal."⁷

El principio de la modernidad fue crear un mundo sin el Dios antiguo y metafísico; éste caía, y se erguía un nuevo orden de pensamiento fundamentado en la razón del hombre. Hegel señala como elemento constitutivo de la modernidad a la libertad subjetiva del hombre, que consiste en que todos sus deseos y necesidades espirituales obtengan el derecho a desarrollarse. Es el renacimiento (y modernidad) a diferencia de otras épocas y movimientos sociales que le devuelven su voluntad al hombre para que éste se convierta en el principio de la organización del universo; se habla ahora del derecho que tiene el individuo de hacer valer su singularidad a través de leyes que lo ampararán.⁸

Con el derrumbe de la sociedad tradicional, desaparece el viejo sistema económico que dominó el mar mediterráneo. El comercio no sólo implicó un intercambio de productos, sino también de procesos culturales (arte, literatura, filosofía) entre los grupos dominantes y, lo trascendental que daría lugar al capitalismo⁹, fue la "...división del trabajo físico y espiritual es la separación de la ciudad y el campo. La contradicción entre el campo y la ciudad comienza con el tránsito de la barbarie a la civilización, del régimen tribal al Estado, la localidad a la nación, y se mantiene a lo largo de toda la historia en la civilización hasta llegar a nuestros días."¹⁰

Con los inicios de la nueva estructura social y económica surge la propiedad privada, la necesidad de administrar (pero ahora de manera racional), de establecer impuestos, de generar industrias y entonces, por primera vez, se separa formalmente la población en dos grupos, uno que sería poseedor de los medios, máquinas de producción, y otro grupo que sólo cuenta con su fuerza de

7 Frey, Herbart. "Las raíces de la modernidad en la edad media" en *Revista Mexicana de Sociología*, México, UNAM, 1991, 4/91, p.3.

8 Cfr. *Ibidem*, p.4

9 El capitalismo como una fase histórico-social "...adquiere una categoría y unas formas, así como características y direcciones desconocidas absolutamente en otras esferas (lo que si queda claro es que). Se identifica, con el deseo de la ganancia, que ha de lograrse con el trabajo continuo y racional que genera ganancia siempre renovada, a la rentabilidad". Weber. *op. cit.* pp. 9-11

10 Marx, Carlos. *La ideología Alemana*, México, Quinto Sol, p.53. En cuanto a esto, señala Weber en *La Ética Protestante* que fue occidente la única sociedad que conoció el Estado como organización política, conducida por reglas racionales positivas: leyes. Estos procesos fuera de occidente, se han conocido de modo rudimentario.

trabajo. Hablamos entonces de la división del trabajo y de dos clases que posteriormente acuñarían los nombres de burguesía y proletariado.

Estos cambios generados en el renacimiento sólo son algunas de las nuevas concepciones que se fueron anteponiendo al viejo orden metafísico feudal.¹¹ En cuanto al aspecto educativo (conocimiento-formación) vamos anotando que a través del tiempo su concepción, así como sus intenciones, se van transformando, y vemos que ya desde la antigüedad¹² empezó a ser considerada como una acción práctica, encaminada a la supervivencia del hombre.

Durante el cristianismo la idea de educación se convirtió en un instrumento de la filosofía cristiana, instrumento que formaría moralmente al hombre de la edad media. En este sentido, San Agustín se esforzó por lograr que la teología dominara y rigiera la razón del hombre. Por lo tanto, señala que el hombre debe ver a Dios como el único creador del mundo, y por ende del hombre mismo, porque él habla en el interior de cada uno de nosotros. De ahí que una buena educación mediada por la iglesia consistía en formar (léase pedagógicamente) a cristianos que amaran y obedecieran a Dios para que pudieran llegar a su reino.¹³

Es por esto que en el medievo Dios era el único capaz de formar a través de la educación promovida y legitimada por el clero. Por lo tanto esta daba respuesta a sus intereses muy particulares. En cuanto al conocimiento, este era dado por Dios en el interior del hombre. Esto fue aceptado sin ningún cuestionamiento o duda de su veracidad; ya que se había asumido la consigna de obediencia ciega, la educación exigía acciones llenas de dogmas, subordinando las capacidades

11 El orden feudal se desarrolló en varias etapas "... propiedad feudal de la tierra, propiedad mobiliaria corporativa, y capital manufacturero, hasta llegar al capital moderno, condicionado por la gran industria y la competencia universal. ... A esta propiedad privada moderna corresponde el Estado moderno". *Ibid.*, p. 71

12 En la Edad Media al igual que en el pueblo antiguo romano la educación tuvo como fin mantener el imperio y la esclavitud de los pueblos súbditos, obligaron una formación que diera respuesta a las demandas del contexto histórico y político; entonces la intención educativa se centraría en formar a los hombres para la acción guerrera o bien para las actividades de su condición social. *Cfr.* Sarramona, Jaime. *¿Qué es la pedagogía?*, España, Ceac, 1985, p.90.

13 Señala Clemente de Alejandría (150 - 215 D.C) que la tarea de la pedagogía en esa época consistió en promover e internalizar en los hombres la idea de llevar una "...vida piadosa que es un aprendizaje de cómo servir a Dios, una instrucción para el conocimiento de la verdad y una recta educación que conduce hasta el cielo. Hay muchas clases de pedagogía, ... pero la pedagogía de Dios es la que indica el camino recto de la verdad que lleva a la visión de Dios, la que indica las obras santas que permanecen eternamente". en "El pedagogo," en Ramos, Luis. *La educación en la época medieval*, México, S. E. P., 1985, p. 22.

pensantes del hombre a la idea omnipotente de Dios.¹⁴ En este ámbito, la pedagogía religiosa ocupa un lugar trascendente en la transmisión del conocimiento y en la formación medieval.

A partir de esta época la educación, la pedagogía y la formación empezaron a abrir un campo de convergencia y contradicción¹⁵ con la intención de determinar el ideal o prototipo de hombre que se formaría; y cómo esta formación tendría que ser dominante y responder a los intereses de los grupos de poder y por ende al desarrollo económico, político y social. Estas categorías de todo fenómeno social fueron evolucionando a la par de los descubrimientos científicos. En cuanto a este rubro, "...la nueva ciencia del siglo XVI es, sobre todo, la astronomía. Copérnico establece de una vez por todas que el sol es el centro del sistema planetario. Y al establecerlo, coloca la primera piedra del nuevo método científico que ya nada tenía que ver con las especulaciones de teólogos (...) el telescopio de Galileo descubría a fines del siglo XVI nuevas e insospechadas dimensiones dentro de la esfera explosiva que es el universo."¹⁶

El nuevo espíritu científico alza vuelos definitivos en los que se crea la ciencia experimental apoyada en la observación de los hechos y en las matemáticas como ciencia ideal. Sería en esa época en que Leonardo Da Vinci precisaría el significado del espíritu científico en cada una de sus actividades, como lector de la naturaleza para sus pinturas, como experto en balística, o bien como ingeniero.

Bajo este contexto, Europa Occidental logra la expansión del comercio marítimo al establecer relaciones de poder gracias a su situación geográfica; mientras que en Oriente, el poder residía principalmente en manos del Estado, y en este caso la civilización podía ser identificada en la

14 Dilthey al respecto señala que "Los pueblos modernos vivieron en su primer estado bajo la mano directora de la iglesia. Su conducta personal, así como la dirección de la sociedad, estuvieron sostenidos por los principios del sistema teológico-metafísico, que ha construido la escolástica realista y ha eternizado poéticamente a Dante (...) Nunca ha visto Europa una enseñanza tan unitaria y con ello tan poderosa, como esta medieval; eclesásticos y maestros en las mismas personas, todos de enorme poder, influyó irresistiblemente con el predominio de la formación cultural (...). Pero los pueblos modernos alcanzaron la independencia. Sin embargo nunca se han alejado de la escuela del mundo clásico y de sus creaciones más profundas de la cultura y de la antigua iglesia cristiana". Dilthey, W. *Fundamentos de un Sistema de Pedagogía*, México, Lozada, 1985, p.340.

15 Tal campo implica hablar de un proceso de resignificación categorial, "...porque el conocimiento no lo producen individuos pasivos sino grupos sociales interactuantes embarcados en actividades particulares. Las evalúan y explican en referencia al contexto social y cultural en donde surgen. (De ahí que se hable no de una educación, formación o pedagogía, sino de varias) Su mantenimiento no es sólo una cuestión de cómo se relaciona con la realidad, sino también de cómo se relaciona con las metas e intereses que posee una sociedad en virtud de su desarrollo histórico". Barnes, Barry. "El problema del conocimiento" en Olivé, León (Comp.). *La explicación social del conocimiento*. UNAM, México, 1985, p.335.

16 Xirru, Ramón. *Introducción a la Historia de la Filosofía*, México, UNAM, 1987, p.167.

práctica con la aparición de una autoridad política centralizada. Las ciudades occidentales se caracterizaron más por la producción que por la administración, la distribución comercial de control militar, estas situaciones influyeron en lo que sería el desarrollo de Italia y España. Italia se destacaba por la adopción de cultura y productos orientales en el occidente, sobre todo por estructurar y promover un sistema comercial más flexible de lo que se había hecho hasta el momento en Europa.

En tal periodo, España establece criterios que determinarían su actuación y hegemonía en América, con el descubrimiento (por Cristóbal Colón en 1492) y la colonización de ésta. Este fenómeno ha sido considerado uno de los descubrimientos más espectaculares de la historia, razón por la cual los europeos se autoerigieron herederos de una gran parte de la superficie de la tierra; Portugal y España¹⁷ indicaron el camino que habrían de seguir otras naciones, (siendo éstas reconocidas como tales, en el siglo XVII como las únicas potencias coloniales). Los primeros asentamientos europeos se establecieron en la isla de Haití o *La Española* en las Indias Occidentales, donde la Española fue durante varias décadas el centro de la autoridad y empresa españolas.

De sus castas partían las obras de exploración y colonización en todas direcciones y con gran rapidez, tomando en cuenta los recursos disponibles y las dificultades más involucradas. "... las expediciones partieron hacia el norte, el sur y el oeste, a las costas continentales más alejadas; se determinaron definitivamente los límites del golfo de México, y se hicieron esfuerzos para ocupar la tierra firme desde las Carolinas hasta Panamá y Perú, hasta que Cortés y Coronado en el norte, y Pizarro y sus acompañantes en el sur, trazaron los límites de la expansión española en el nuevo mundo."¹⁸

Así estaba la situación en cuanto a la expansión y la economía de Europa; sumándose a estos cambios la contrarreforma que abarca tanto los cambios internos de la iglesia católica, como sus actividades de lucha contra el protestantismo. Las causas de la reforma católica del siglo XVI fueron de origen diverso, entre ellas encontramos la polémica sobre la validez de las indulgencias que

17 "La primera fundó un nuevo imperio basado en el comercio que durara más de un siglo; la segunda, un imperio que prevaleciera hasta fines del siglo XVIII. Navegantes y explotadores, los portugueses y los españoles abren el mundo al comercio de Europa. El nuevo comercio se patentiza, alcanzando primero las zonas atlánticas y, más tarde las zonas del pacífico". *Ibid.* p. 166

18 Sandoval, Adriana. *El Imperio Español en América*. México, Consejo nacional para la cultura y las Artes, 1990, p.2.0

otorgaba el Papa y la forma dudosa en que ejecutaban sus tareas los clérigos, de ahí que la plebe se encontrara a disgusto por la forma en que eran tratados. Los representantes de la iglesia hacían suyos problemas políticos (con un trasfondo económico) pero más que a favor de sus fieles, representaban y defendían sus propios intereses.

En el movimiento de contrarreforma tuvo lugar la fundación de la orden de los Jesuitas o también llamada Compañía de Jesús. Su representante más destacado fue Ignacio de Loyola (1491-1556). Los Jesuitas fueron clérigos con todas las características del clero secular, siendo éste su objetivo primordial y el que les dio origen. Consistió en trincar los avances cada vez más grandes de los protestantes, ya que la doctrina de éstos había conquistado casi toda Alemania.

Por tal razón, la Compañía de Jesús formó "... un ejército de tropas ligeras que, se mantendrían en contacto perpetuo con el enemigo, así estarían bien informados, de todos sus movimientos, fueron al mismo tiempo despiertos y lo bastante móviles como para poder presentarse a la menor señal allí donde hubiera peligro, y lo bastante flexibles como para saber cambiar de táctica según la diversidad de los hombres y de las circunstancias, todo esto con el objetivo y el mismo plan de mantener el control social."¹⁹

Podemos decir que esta compañía fue el medio más eficaz de control ideológico y social, ya que vivir *entre la plebe* garantizaba el saber lo que se pensaba, posibilitando una mejor y mayor manipulación y encubrimiento de las verdaderas acciones de poder que se entretejan. Como paso siguiente para cumplir el objetivo de control, se usó a la educación, una educación anquilosada, que se caracterizó por el regreso a los clásicos (el problema no se centró en eso) leídos desde un marco reduccionista; los veían abreviados, expurgados, rebajados al rango de instrumentos y armas de ofensa y defensa. Por tales acciones resulta obvio que más que promover una formación intelectual o espiritual, les interesó monopolizar el saber.

En cuanto a la reforma protestante, se caracterizó por una tendencia moralista y más que un orden teológico asume un orden ético. Martín Lutero (Fraile Agustino), se opone a que se otorguen indulgencias, piensa que el proporcionarlas impide el desarrollo espiritual. Por las acciones *dudosas* de la iglesia en la época, inaceptables para Lutero y dadas las condiciones en que vivía y laboraba,

19 Ibid. p. 29

regresa a la lectura de la Biblia y desde una interpretación propia estructura noventa y siete tesis donde pone en tela de juicio principios de la teología escolástica, trabajo que pasa desapercibido para sus contemporáneos. Ante esta situación, Lutero vuelve a escribir noventa y cinco tesis, pensando que pasaría igual que con las anteriores; pero en este caso tocó puntos aún más sensibles, como fueron la venta de indulgencias y el lucro que la escolástica ejercía.

La venta de indulgencias enjuiciadas por Lutero fue autorizada por el Papa León X. En este acto se jugaban intereses económicos y políticos muy fuertes; este Papa fue considerado como un ser indolente, avaro y corrupto. Mientras tanto, Lutero ponía *de cabeza* a la iglesia con sus noventa y cinco tesis y junto con otros reformadores pronunció por un concilio universal que fuera superior al del Papa. Después de varios encuentros y desencuentros, éste tuvo lugar en Trento en diciembre de 1545, generándose una fuerte discusión católica donde los protestantes fueron tachados y donde estos mismos exigían cambios en las costumbres del clero, tal concilio tiene lugar de 1545 a 1563, estando en receso la mayoría del tiempo.

Al igual que Lutero, Calvino promovía un replanteamiento del antiguo testamento, ya que en él había entendido que el hombre no era nada sin Dios, por lo tanto los decretos señalados en el antiguo testamento regían la vida del hombre, no importando su voluntad, sino más bien, se aceptaba que todo era resultado del destino. Indicaba Calvino que el reino espiritual de Cristo y el orden civil son dos cosas distintas, lo que no significa que el estado y la iglesia no tengan relaciones entre sí; los dos tienen en Cristo al mismo Señor, y el cristiano necesita del estado mientras vive en la tierra. El estado es para Calvino *uno de los medios externos* por los que Dios nos llama a la comunión con Cristo y nos conserva en ella; todo el régimen civil así como los gobernantes, están ligados a la palabra de Dios, pues no hay orden o distrito que esté fuera de los títulos de Dios.

Ambas reformas tuvieron gran trascendencia en el ámbito pedagógico formativo. En la reforma protestante se plantea por primera vez en términos concretos el problema de la instrucción universal, de ahí que todo cristiano debe estar en condiciones de leer las sagradas escrituras y, con ello, mantenerse en contacto directo con Dios a través de la oración y la lectura que el hombre hace en su casa y con su familia sobre las sagradas escrituras. Con esta actitud de protestantismo enfrenta y actúa junto a las acciones de los *mediadores* sacerdotes y el Papa.

Otro aporte de Lutero que recuperaremos es que en la traducción que llevó a cabo "... de la Biblia figura por vez primera el vocablo alemán (*Beruf*) profesión,²⁰ que trae consigo una remembranza religiosa: la creencia de una misión impuesta por Dios."²¹

El anterior precepto le indica al hombre su deber en la tierra y la posición que deberá asumir ante la vida. Si el hombre cumple con la *profesión* lícitamente, en la tierra complace a Dios. Creemos entonces que esta forma de regir su acción y su labor terrenal implican una subordinación religiosa, que controla la formación de los hombres y por ende su papel en el desarrollo económico, político y social.

Es de estos planteamientos de donde surge una pedagogía protestante que tenía muy clara la intencionalidad política y la necesidad de formar cuadros que respondieran de manera directa a las demandas económicas y sociales. Gracias a la ética y moralidad religiosa, estos cuadros se entregaban al trabajo con la mejor disponibilidad, ya que la profesión u oficio que desempeñaban era lo que Dios les había encomendado, *ya llegaría el momento de pasarla mejor*.

Al tiempo que las reformas se entrecruzan, "... vemos eclosionar toda una literatura pedagógica por vez primera en nuestra historia escolar. Están Rabelais, Erasmo, Ramos, Bude, Vives y Montaigne, quienes elaboran toda una producción teórico-científica del conocimiento y la educación y con ello contribuyen al movimiento sociocultural llamado humanismo."²²

Siguiendo a Durkheim anotamos que el humanismo tuvo su origen primeramente en Italia y no tardó en expandirse al resto de Europa, sobre todo en los países económicamente más adelantados como Francia, Inglaterra, algunas zonas de Alemania y sobre todo los países bajos, donde la autonomía de las ciudades se habían afirmado no menos que en Italia. Ésta, tenía un grado de desarrollo incomparable con los otros países europeos. La prosperidad que manifestaba se convertía en el punto de partida para el desarrollo y culminación de actividades productivas y comerciales,

20 Otro de los conceptos que señala es el de predestinación o destino, donde pareciera ser que el hombre cuando nace trae su destino y en el ya trae escrito cual será su oficio. Al protestantismo al igual que la compañía de Jesús les interesaba no perder de vista a la plebe para controlarla, por ese motivo se expandió el protestantismo a las diferentes ciudades europeas, de ahí que la instrucción era para la nobleza una fuente de riqueza y poder.

21 Weber, Max. *Op. cit.*, p.48

22 Durkheim, Emile. Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. Madrid, Piqueta, 1969, p. 230

sobre todo en las ciudades marítimas. Estos fenómenos posibilitaban los cambios en las fuerzas sociales, el ascenso de la aristocracia y las clases acomodadas de comerciantes y artesanos.

Dadas las condiciones de la época, el humanismo tenía mucho que ofrecer a la formación que el contexto demandaba; recordemos que a dicha formación solo tenían acceso la nobleza o gente con una posición desahogada. "... la formación espiritual del hombre culto se atribuía a las humane litterae, en cuanto diversos de los estudios teológicos. Se rechaza el ideal medieval de la reductio ortuman theologian y se proclama, por el contrario, la autonomía e importancia de las artes, que, con todo, no son en un principio otra cosa que las mismas siete disciplinas del trívium y el cuadrívium. ... Los humanistas tenían perfecta conciencia de estar luchando por un ideal de formación humana plena... por eso pregonaban la necesidad de estudiar directamente y con atención a los clásicos, y combatían los manuales escolásticos en que los clérigos habían aprendido por siglos latín, memorizando feos hexámetros preceptísticos y edificantes."²³

Lo que los humanistas querían era provocar rupturas de pensamiento estrechas, romper cualquier ligamento con la enseñanza medieval. Pensaban que era posible si se recuperaba el pensamiento clásico, a los griegos y latinos la idea consistía en rescatar la filosofía, la poesía, el arte, los valores morales y la ciencia, esto traería como consecuencia otra formación para el hombre del renacimiento. Aunque el humanismo promovía una educación más humana y artística, no se ocupaban de la educación popular, y esa educación artística era descuidada. En el caso de que se quisiera profundizar sobre alguna actividad se conformaban talleres para la gente interesada.

En esta época nacen dos corrientes pedagógicas. La primera es representada por François Rabelais (1483-1553) médico y literato autor de la novela *Gargantúa y Pantagruel* en la que encarnadamente critica la educación árida que imponía la escolástica en la edad media, en la "... que los jóvenes pasaban del trívium al cuadrívium en un bostezo sin fin. Quería, por eso, para su Gargantúa el agua del eleboro que al quitarle la memoria de la vieja educación, le dejara limpia el alma para la nueva enseñanza."²⁴

23 Abbagnano, N, et al., *Op. cit.*, p.201

24 Ponce, Anibal. *Educación y Lucha de Clases*, México, Editores Unidos, 1986, p.148.

Rabelais promulgaba la libertad, no estaba de acuerdo con la reglamentación en ningún espacio de la vida del hombre; él decía que reglamentar la naturaleza era mutilarla y volver a los paradigmas de la edad media; el renacimiento era posible precisamente para renacer en los diferentes espacios, para formarse otras concepciones sobre el hombre y el mundo. Señala que sólo a través de "...la ciencia, y únicamente por ella, puede conseguir el hombre realizar plenamente su naturaleza, agregando que había dos tipos de ciencia; primeramente el conocimiento directo que se tiene de las cosas, del mundo y de la naturaleza llamado empirismo. Y en segundo término el conocimiento que se puede tener de los hombres de la antigüedad en cuanto a sus opiniones, creencias, costumbres y doctrinas."²⁵ Estas dos posiciones se vinculan una a la otra y posibilitan la mas amplia y fundamentada explicación sobre los fenómenos sociales y de la naturaleza.

En lo que se refiere a Montaigne, se encontraba "...empapado en lecturas clásicas hasta la modula de los huesos, ... las utilizaba para estudiar la naturaleza humana, completándola con la observación directa, de la que fue maestro. Observación que es ante todo introspección. ... El procedimiento de Montaigne es pues, esencialmente autobiográfico. Lo que quiere es representarse en cuanto hombre para alcanzar así el conocimiento de la naturaleza humana."²⁶ Montaigne indicó que era, y creemos que sigue siendo, una necesidad contar con una educación que *forme cabezas bien hechas* y no *cabezas bien llenas*. Esto se refiere a la asimilación de conocimientos que estén vinculados con experiencias, de manera que el estudioso los internalice, se apropie de ellos y no sólo los memorice.

En cuanto a la segunda corriente, ésta estaba representada por Erasmo de Rotterdam, autor de la obra *El Elogio de la Locura*. Al igual que Rabelais, critica la práctica corriente de la religión. Erasmo reivindica "...los derechos del instinto irracional y del sentido común contra los esquemas de un escolástico y presuntuoso racionalismo."²⁷ Erasmo recupera algunos argumentos de la pedagogía humanista italiana, y son grandes sus aportes al espacio educativo.

El mismo autor señala la necesidad de respetar el proceso de maduración infantil y promover a temprana edad una educación literaria. Dice: "*No se puede considerar hombre a quien carezca de letras*, puesto que el hombre requiere de un amplio coloquio humano para formar sus propios

25 Cf. Durkheim, Emile. *Op. Cit.*, p.235,238.

26 Abbagnano, N. *Op. Cit.*, p.232.

27 *Ibid.*, pp. 227,28.

hábitos: un hombre no instruido en la filosofía u otras disciplinas es un animal inferior incluso a los brutos. Las bestias por lo menos siguen los instintos naturales, pero el hombre si no está formado por la literatura y la filosofía, es presa de pasiones inferiores a las de las fieras. Ningún animal es más feroz y nocivo que el hombre devorado por la ambición, la codicia, la ira, la envidia, la obsesión del lujo, la lujuria.²⁸

Erasmus ponía el *dedo sobre la llaga*, señalaba criterios que siglos adelante serían vigentes y recuperados por otros pensadores y corrientes educativas. Él se proponía combatir los castigos corporales y promover el sentimiento de honor y el elogio, se centraban en el método de enseñanza utilizados en la primera infancia ya que ésta sería determinante en todo el proceso formativo del ser humano. Erasmus le daba poca importancia a la ciencia y no por ello consideraba que para algunas explicaciones no fuera importante.

Hasta el momento, el presente, como punto de partida, nos ha permitido articular elementos históricos de la reflexión occidental sobre el renacimiento, algunos de los elementos constitutivos de la modernidad, que de una u otra manera nos posibilita someramente saber cómo, a partir de la época renacentista, nuestras categorías formación, pedagogía y educación se han convertido en problemáticas de múltiples rostros y que a su vez toman diversos caminos de conceptualización y fundamentación.

28 *Ibidem*, p.228.

1.2 EL IDEAL EDUCATIVO DEL SIGLO XVII.

A fin de avanzar sobre el carácter específico que nuestras categorías (pedagogía, formación y educación) van asumiendo en el seno de la modernidad, continuamos con la lectura histórica que ahora nos dará cuenta del ideal educativo del siglo XVII. Esta lectura nos permitirá identificar nuestras categorías como objeto de un discurso que presenta un determinado fundamento teórico-metodológico. Con esta aproximación pretendemos reconstruir la historicidad del discurso pedagógico formativo que ha sido elaborado siguiendo una racionalidad similar a la que enlaza al conocimiento. Surge entonces, la necesidad de reconocer la existencia de una serie de condiciones en las que se instaura una racionalidad que estipula la validez de tal discurso.

El siglo XVII se caracterizó por ser una época de liberación, los dos movimientos importantes en él fueron el propio renacimiento y las consecuencias sociales de la reforma que vinieron a quitar el velo a intereses económicos e intenciones formativas *dudosas*. De ahí que el orden teológico quedara aun más disuelto. En formas elementales operaba lo nuevo,²⁹ los hombres de ciencia ya no se limitaban a explicar los fenómenos naturales, se hacía necesario empezar a hacer ensayos para comprobar sus posibles alcances y consecuencias,³⁰ la visión se hacía cada vez mas amplia y demandaba apoyo teórico-experimental. Un hecho trascendental es saber de que manera estos avances y descubrimientos científico-sociales determinaron el ámbito pedagógico educativo.

Es en este ámbito donde Juan Amos Comenio hace grandes aportes, de ahí que sea considerado como el mayor espíritu pedagógico que ha producido Europa. El motor de sus investigaciones fue el problema del tiempo en el aprendizaje, razón por la cual estructura formas para

29 En este contexto Galileo construyó y sustentaba una nueva visión cósmica, descubrió los satélites de Júpiter, con su telescopio pudo ver que la vía láctea es un conjunto de estrellas, descubrió los anillos de Saturno, observó las fases de Venus en su movimiento al rededor del sol y reconoció las manchas solares que, como decía, fueron los funerales de la ciencia aristotélica, pues desmentían la pretendida incorruptibilidad de los cielos". Abbagnano, N, et al.; *Op. cit.*, p.280.

30 Fue en este siglo en que los filósofos y científicos " hacían coro, Bacon (1561-1626), Descartes (1596-1650), Pascal (1623-1662); afirmando el primero que la verdad va cambiando con los tiempos, aconsejando el segundo no rendirse a nada más que la evidencia, invitando al tercero a introducir el experimento como criterio seguro de las ciencias ". Larroyo, F. *Historia General de la Pedagogía*, México, Porrúa, S.A. 1944, p. 362.

llevar a cabo más rápida y eficientemente la enseñanza.³¹ Para poder concretar su forma de pensar y por ende de ejecutar la enseñanza ante el alumno, él se replantea la concepción de hombre, ya que es con él con quien trabajará, y señala entonces que éste será "... una criatura racional: observador, denominador y clasificador de todas las cosas, esto es conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo... Ser dueño y señor de las criaturas, disponer de ellas en provecho propio... Finalmente ser la imagen de Dios, representar vivamente el prototipo de su perfección."³²

Para entender estos planteamientos es necesario ubicarlos en el contexto histórico³³ que enmarca sus aseveraciones; en primer término está la tendencia secular de la educación. Tal tendencia se gestó desde los postulados luteranos que señalaron como necesidad primaria que al hombre se le enseñará a leer y a escribir sin descuidar la distinción, o sea la formación de los nobles y demás castas en el poder. De ahí que la intención educativa del siglo XVII se centrará en "... la formación cortesana, francesa, naturalista, que atrajo hacia sí en los principales países de Europa a los espíritus superiores; allí se reunieron al fin todas las condiciones bajo las cuales se halla nuestra educación y nuestra didáctica modernas europeas; aunado a esto (...) las nuevas teorías metódicas de un Bacon, de un Descartes y sus discípulos, el gran recurso de fundar una didáctica, como teoría metódica de la instrucción, en las leyes de la naturaleza misma. Nació la didáctica con validez general del siglo XVII."³⁴

Por estas razones se piensa en Comenio y en su *paedagogia* como en el nacimiento de una metodología de la enseñanza objetiva que se fundamenta en una ciencia de la educación y se auxilia de una técnica de la enseñanza basada en principios científicos que hacen de la educación una ciencia.³⁵

31 "Tales formas se derivan de un pensamiento que se viene desarrollando sin llegar a ser significativo hasta que ciertas condiciones materiales permiten el despliegue de la conciencia sobre un hombre que renace. Pero además, Comenio representa la agudización que en alguna medida da solución al debate entre el pensamiento medieval y pre-renacentista, el primero restringido en su divulgación y adherido a la idea de Dios, el segundo tendiente a la secularización del saber en pro del hombre terreno". Luna E, Ma. Eugenia. Tesis El Vínculo Docencia-Investigación en Pedagogía. ENEP-Aragón. México, UNAM, 1987, p.30.

32 Comenio, J.A. Didáctica Magna, México, Porrúa, (Sepan Cuantos,167), 1988, pp. 8,9.

33 Esa fue una época en la que el arribo de la burguesía al poder se hacía inminente con el avance de la manufactura, la apertura de rutas comerciales, el acercamiento del mercantilismo, que requería de la ruptura con las fuerzas anteriores que impedían el establecimiento de un Estado nacional al estado terrenal. Tal situación demanda un proyecto de hombre a formar. Principalmente que este respondiera a las necesidades del sector económico, político y social.

34 Dilthey, W. Op. cit., p.14.

35 Cfr. De la Mora, G. "Prologo" en la Didáctica Magna, Op. cit., pp. XXX, XXXI.

La época envuelta en los albores del mercantilismo demandaba cuadros (seleccionados de la plebe) formados en el menor tiempo posible y con un número mayor de conocimientos para responder al sistema económico; esta fue una de las características más importantes del saber moderno. En cuanto a la formación de los nobles, los procesos de enseñanza aprendizaje se caracterizaron por ser rápidos, agradables y llenos de perfección. Recuperando en ellos la idea, la palabra y la acción, el alumno asimilaba este proceso intelectual aplicándolo en los diferentes sectores de su vida.

De ahí que a mediados del siglo XVII "...la nobleza feudal perdía a grandes pasos su influencia política y social, a medida que el poder de los reyes se fortalecía cada vez más. En cambio la nobleza cortesana, de tentadora de altos cargos en el ejército, en la hacienda pública y en la administración, llegó a convertirse en nueva fuerza política... . La vida cortesana trajo consigo un ideal peculiar de vida. Su característica fue la galantería palaciega, esto es, el arte de una conversación agradable, ingeniosa y oportuna, que revela conocimientos y habilidades mundanas. *El galant homme* cifraba su ideal en la conquista de una posición relevante en la corte. Pero ésta, sólo podía alcanzar con formas sociales distinguidas, casi inmovilidad y elegancia física, y por ello, la educación ponía su peso principalmente en los ejercicios caballerescos: duelos, equitación, bailes y juegos de pelota."³⁶ Pertenecer a esa sociedad espectacular era el fin de la educación de la nobleza. Comenio, en medio de este siglo XVII, representa el espíritu de la modernidad. Es el *parte aguas*, provoca cambios y rupturas continuas³⁷ en las concepciones que de hombre, mundo, sociedad y educación se pretendían articular.

Otro de los grandes pensadores del siglo XVII es Francis Bacon (filósofo empirista) quien con sus aportes dio fundamento al *nuevo método científico*; primeramente hizo planteamientos sobre el problema de la técnica moderna, subrayó también que la tarea de la ciencia sería poner la naturaleza al servicio del hombre; por lo tanto, el hombre que tenga conocimientos, tendrá poder para

36 Larroyo, F. *Op. cit.*, p.371.

37 "...Hoy se toma el método como elemento de ruptura en la conceptualización pedagógica entre lo asignado como viejo, caduco, tradicional, y lo nuevo, dinámico, moderno, entendiendo la mayoría de las veces el primer término como reaccionario y al segundo como progresista (...). Sin embargo, pese a la ruptura en la conceptualización pedagógica, es posible señalar una continuidad: Pese al rompimiento metodico de la continuidad conceptual, permanece (...) el rol de la didáctica. La didáctica sigue preocupada por el educador; se trata de proporcionarle los elementos necesarios. Afirma de esta manera su carácter instrumental donando técnicas, recursos, medios, y por supuesto centrando todo el problema en el método". Fernandes, Pablo. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis" en *Revista Foro Universitario*, México, UNAM, 1981, pp. 37, 43.

lograr proyectos en beneficio propio. Para lograr esas acciones independientes en el hombre, dice Bacon: hay que demoler los ídolos³⁸ que el hombre ha creado y en los cuales deposita su confianza y fe para guiar su vida y explicársela. Recordemos que no estaba demás el actuar del hombre común, ya que su enseñanza estaba saturada de supersticiones (magia y alquimia). Entonces, para conocer la naturaleza, dice Bacon, es necesario que el hombre esté frente a ella, observe los hechos particulares, reales y los retenga en su experiencia (en términos generales a esto se le llamó método deductivo).³⁹ Por lo tanto, observando y experimentando, se llega al descubrimiento.

Lo anterior, transpolado a la educación es el mejor de los caminos para formar un hombre de espíritu inquisitivo. Y en lo que a educación se refiere en este siglo, es conveniente recuperar los planteamientos de John Locke, quien ha sido considerado como "... el pensador más preocupado en Inglaterra por el ideal educativo de la nobleza. Su tratado pedagógico, no sólo justifica el carácter realista que venía poniéndose a la educación nobiliaria; así mismo depura este nuevo ideal de formación y le suministra un sólido fundamento psicológico... El alma del niño, señala, es una tabla rasa, una hoja de papel en blanco. La sensación es la base de todo conocimiento. De las sensaciones obtiene el espíritu ideas simples y concretas primero; después complejas, abstractas y generales."⁴⁰ Entonces, a través de las experiencias el hombre llega al conocimiento de hechos y fenómenos que forman y transforman su espíritu pensante; en eso consiste la enseñanza.

Estar cerca de los objetos, observarlos directamente, aprender cosas útiles (oficio manual) que respondieran al contexto de ese entonces, fue el objetivo de la enseñanza del siglo XVII, centrada ésta en la geografía, la historia, el derecho civil, la aritmética y matemáticas que posibilitan el hábito de razonar, crear, o bien aplicar tal razonamiento en todo tipo de conocimientos.

Vemos claramente en estos planteamientos un "...concepto pragmático de la educación, que indica como la nobleza empezaba a comprender el nuevo giro que tomaba la vida social... Locke (señala) que la mejor educación es la impartida por un culto preceptor, fuera de la escuela pública.

38 "Bacon llama ídolos a los falsos dioses del conocimiento, es decir a las ideas que solemos considerar verdades sin darnos cuenta de que proceden de falsos orígenes y conducen a falsas conclusiones. Los ídolos que enumera son cuatro: el ídolo de la caverna, el del mercado, el de la tribu y el del teatro". Xirau, Ramón. *Op. Cit.*, p.221.

39 Ese fue el método propuesto por Francis Bacon que sería utilizado por las ciencias experimentales. Y "... consiste en un razonamiento que pasa de la observación de los fenómenos de un mismo género La inducción es, así, una generalización que conduce de los casos particulares a la ley general. Basada en la experiencia de algunas cosas, de un fenómeno, pasa a dar una ley para todas las cosas de los fenómenos de la misma especie". *Ibid.*, p. 281

40 Larroyo, F. *Op. cit.*, p. 373.

Por añadidura, se pronuncia en favor de la llamada educación formal.⁴¹ Es conveniente anotar que somos seres racionales y que sólo a través de la educación y ejercitando con disciplina nuestros hábitos de razonamiento y reflexión logramos cristalizar proyectos de vida social.

Mientras la escuela inglesa profundizaba sobre la estructuración de un método empírico para la ciencia, René Descartes en Francia trabajaba sobre el método deductivo; sin proponérselo, ambas escuelas contribuían a la revolución científica del siglo XVII que tendría consecuencias determinantes en el mundo entero. Señala Descartes “ mi propósito no es señalar el método que cada cual debe utilizar para guiar bien la propia razón, sino solamente dar a conocer la forma en que he tratado de dirigir la mía.”⁴² Los planteamientos de Descartes son determinantes en el pensamiento occidental y es considerado uno de los máximos precursores del pensamiento racionalista. A Descartes, como a ningún otro filósofo, le preocupó el diseño de un método único y preciso, que tuviera aplicación en cualquier trabajo que el hombre emprendiera en el orden teórico, metodológico y técnico en pro de su satisfacción. Descartes pensó que su método tenía que llegar a la certeza y no tuvieran lugar las dudas. Aparte del trabajo sobre el método, este filósofo se dedicó a estructurar las reglas del método y decía que entre más cuidados y certidumbre se tenga en la observación, los resultados serán más eficaces y seguros.

En lo que se refiere a las reglas, éstas consisten en lo siguiente: la primera regla implica no hacer juicios apresurados y darles un carácter de verdad sin confrontar; tener las evidencias necesarias y proceder a desaparecer cualquier duda. La segunda propone la desarticulación del fenómeno a investigar, en las partes que se considere necesarias, para proceder a analizar minuciosamente y dar solución al problema encontrado. La tercera promueve dar una lógica al pensamiento e ir planteando los problemas desde los más simples a los más complejos, se sugiere sintetizar los conocimientos obtenidos suponiendo que esto sea posible en las diferentes áreas del conocimiento. La cuarta y última regla plantea la necesidad de revisiones minuciosas y generales, que permitan tener la seguridad de que no falta nada.⁴³

41 *Ibid.*, p. 373

42 Abbagnano, N. *Op. cit.*, p. 289.

43 *Cfr. Ibidem*, p. 291.

Es conveniente señalar que las reglas por sí mismas carecen de sentido y es el hombre como razón quien se lo da, usándolas en las matemáticas, en el álgebra, en los problemas de la naturaleza y también en problemas sociales.

En este caso, quien retoma el método y sus reglas, tiende a dudar y cuestionar los fenómenos que se le presentan como reales y verídicos; el considerarlos falsos es lo mejor hasta no comprobar lo contrario. Porque ésta es la intención de Descartes, plantea la *duda metódica* que viene a ser la justificación del método, donde la duda lleva implícita la necesidad de buscar y llegar a una certeza. Otro de los aportes de Descartes es su famosa frase: *Cogito, ergo sum; pienso, luego existo*. Descartes afirma con esto que el hecho de pensar revela y muestra que se existe porque se tiene noción y capacidad de pensar. Con estos criterios el filósofo pretendió someter toda idea o juicio a la deducción y demostrar la veracidad de ésta a como diera lugar. Con sus planteamientos Descartes sentaba las bases del pensamiento racionalista occidental que devino en espinosa racionalidad.

Pensando en el ámbito educativo, los planteamientos de Descartes arrojan luz a la concepción de conocimientos de razón, de hombre, de mundo, y en este caso la inteligencia del hombre no sería más pasiva, por el contrario, empezaría por cuestionar sus propias estructuras; el por qué puede pensar, actuar e innovar⁴⁴ explicaciones sobre su propio accionar. Así, la educación se constituyó en una trama de acontecimientos inseparables, unidos a la cultura de la época. Encontramos ahí las raíces (de nuestra pedagogía, formación y educación modernas) de lo que se plantea como ideal educativo del siglo XVII.

En el presente se ha intentado puntualizar en los planteamientos de los pensadores más destacados del siglo XVII y que elaboraron aportes determinantes al proceso del conocimiento en la pedagogía y en la educación, y por ende en los procesos formativos socialmente delineados en este siglo. Estos filósofos nos muestran el panorama general de la educación del siglo XVII y también nos muestran las raíces de nuestras concepciones actuales sobre las categorías de nuestro objeto de estudio.

⁴⁴ Para responder a las demandas de los jóvenes, se crearon escuelas prácticas que se encargaron de vincular lo cotidiano con una profesión u oficio que socialmente se demandaba. Las materias básicas fueron la geometría, contabilidad, y aquellas que fueron útiles. Esta fue la intención formativa de las nuevas escuelas.

La pedagogía encuentra sus orígenes con el advenimiento del mercantilismo, sistema de organización económica, política y social que predominó entre comienzos del siglo XVI y mediados del siglo XVIII. Se define como central el papel que asume el Estado en las más diversas esferas de la actividad económica que realizan las naciones europeas que por entonces emergen. La razón del mercantilismo fue la búsqueda de una razón en sí. Racionalismo y naturalismo serán los nombres con los que se conocen los nuevos discursos que encontraron entre otros Bacon, Locke, Descartes y Comenio.

1.3 ILUSTRACIÓN: MITO O EMANCIPACIÓN.

Una vez que en el apartado anterior hemos anotado cómo se constituyó el ideal educativo del siglo XVII y cómo fueron determinadas nuestras categorías objeto de estudio, en el presente apartado continuaremos nuestra lectura-histórico conceptual de la pedagogía, la formación y la educación ubicadas en el centro de la modernidad del siglo XVIII. Queremos vislumbrar también el papel que juega nuestro objeto de estudio en el movimiento de ilustración y como éste determina el proceso de emancipación si es que las condiciones socioculturales le permiten cristalizarse.

El siglo de las luces se caracterizó por la revolución en la ciencia, la técnica, la economía, las ideas sociales y políticas. El siglo XVIII es el inicio de la etapa contemporánea y al mismo tiempo es la consecuencia de la revolución científica (del siglo XVI - XVII), de aquel empirismo y racionalismo y de aquel deseo de comprender las cosas a partir del hombre mismo que afloraba en el siglo XVI. Pero los descubrimientos más trascendentales del siglo de las luces son en las matemáticas, la física y la química, que repercuten directamente en el sector productivo. Entonces el progreso económico posibilitó que la sociedad pasara del estado mercantilista al estado capitalista, posibilitó también que el capital acumulado y creciente se dedicara a la manufactura, creciendo así la industria y con ella las técnicas e innovaciones industriales.

En cuanto a la economía política, los fisiócratas (del siglo XVIII) desde Quesnay hasta Condorcet, estructuraron la economía de manera que cubriera toda la ciencia social, y quien la fundó como tal economía política fue Adam Smith, limitando y circunscribiendo su objeto al estudio de la evolución de la riqueza, donde tal riqueza estaba originada por el trabajo, y recupera tales planteamientos para formular lo que sería la división del trabajo.⁴⁵ Ante estos cambios y avances surge la población urbana, y en ella la nueva clase media como el incipiente proletariado.

El iluminismo fue la época en que la humanidad de Occidente alcanzó su mayoría de edad tratando de entender el movimiento científico (gestado en el siglo XVI), generando una concepción

45 Cfr. Larrollo, F. *Op. cit.*, p. 429.

integra del mundo, logrando así la autonomía de la razón. De ahí que como máximo precursor del movimiento de ilustración y de la modernidad del siglo XVIII, sea Emmanuel Kant quien señala que "La ilustración es la liberación del hombre, de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Ten el valor de servirse de tu propia razón!: he aquí el lema de la ilustración."⁴⁶

Los planteamientos de Kant nos llevan a pensar en el ideal de hombre del siglo XVIII. Ahora, la fe moderna se depositaba en la ilustración. La ilustración vino a correr el velo del mito (metafísico cristiano) ante los ojos del hombre moderno; el hombre entonces haría uso de su razón y respondería de sus actos sin el cuidado de otro. Se asumiría como hombre pensante, creativo y responsable del desarrollo de su razón misma que lo conduce a un progreso⁴⁷ constante, sabiendo de su pasiva satisfacción y entregándose al trabajo, donde encontraría los medios que le permitan salir del abandono.⁴⁸

Reconocemos que el hombre moderno cumple con los principios de la modernidad. En él se suscita el rompimiento de esquemas de pensamiento sobre el universo y con el mismo hombre; rompimiento de las tradiciones que lo hacen vivir un sin fin de sensaciones de vértigo ante el oleaje que trae consigo la ilustración; siente atracción por las novedades, por lo efímero y fugaz de la modernidad. Pero, ¿cuándo se cumplirán estos preceptos?, ¿serán llevados hasta sus últimas consecuencias, o en el camino claudicarán todas las promesas que la ilustración y la modernidad le hicieron al hombre occidental?

La racionalidad⁴⁹ empezaba a entretejer su vestido de gala y a trazar su *trampa: la jaula de hierro* (como lo anunciara Weber metafóricamente). Ésta se empezó a filtrar en la ciencia, el arte y la

46 Kant, Emmanuel, *Filosofía de la Historia*, México, F.C.E, 1985, p.25.

47 "Con extensión del racionalismo al terreno social, la idea del progreso intelectual se amplió en idea del progreso general del hombre. (este planteamiento se refiere a la superación) de la ignorancia, prejuicios, y al logro de un mejoramiento de su situación, y finalmente la obtención de la felicidad, sería sólo cuestión de acrecentar el saber y difundir la luz. El crecimiento de la razón humana universal frase cartesiana debía asegurar un destino feliz a la humanidad". Bury, John. *La idea del Progreso*, Madrid, Alianza, 1971, p.121.

48 Cfr. Kant Emmanuel, *Op. cit.*, p. 27.

49 Anotemos que el concepto de racionalidad representa un signo y consigna de la cultura moderna, y Max Weber es quien lo construye históricamente. De ahí que se piense en la racionalidad como una propiedad de los tipos ideales como instrumentos para volver ilegibles las acciones, pero el término también designa visiones del mundo, conjuntos articulados de valores y creencias que orientan una forma metódica de vida. La racionalidad es una

moral, adjudicándoles un carácter autónomo y de especialidad que repercutiría directamente en las diferentes formas de convivencia social.

El siglo de las promesas, a través de Kant, engarza el movimiento de ilustración con la modernidad; ambas dan sentido a diferentes estructuras de racionalidad y también diferentes formas de pensar la razón. Primeramente se le adjudica un carácter y uso crítico y público; en segundo término se le da un sentido universal que implica que ésta se convierta en el fundamento de toda práctica individual y social del individuo. En la medida que se va conformando la clase social del siglo XVIII, se va descubriendo la intención real de la educación de la clase de los nobles y cultos ahora llamada burguesía, y es una educación formal, dedicada a formar al hombre (perfecto) de mundo, con personalidad bella y satisfecha consigo misma. El establecimiento de una didáctica científica se constituyó apartir del siglo XVII, de Comenio a Herbart, pasando por Juan J. Rousseau, Pestalozzi y Kant, principalmente.

En cuanto a los planteamientos de Kant⁵⁰ sobre este rubro, señala que la formación del sujeto no es sólo social, sino también moral. En esa época, Kant pone de manifiesto problemas graves y reales en los procesos de formación. Uno de los más urgentes es el que se centra en la forma de conocer (en lo que ahora se llama modelo de conocimiento); para este proceso se necesita un tutor (docente-objeto que da el conocimiento) y un pupilo (alumno-sujeto que recibe el conocimiento); agrega: "...es tan cómodo no estar emancipado. Tengo a mi disposición un libro que me presta su inteligencia, un cura de almas que me ofrece su conciencia, un médico que me prescribe las dietas, etc., así que no necesito molestarme. Si puedo pagar no me hace falta pensar."⁵¹

Por un lado, Kant polemiza y cuestiona al hombre contemporáneo y al mismo espacio educativo;⁵² al hombre lo encara con sus capacidades naturales, mismas que es necesario recuperar, pero al mismo tiempo bajo el contexto de las luces se entreteje la homogeneidad y modelización del

estructura que establece medios (o medidas) particulares para lograr fines (también particulares) en la vida social y particular.

50 Kant lleva a cabo cursos sobre pedagogía que vienen a ser la expresión clásica en la teoría de una pedagogía experimental. El hombre que aplicó el experimento pedagógico a las condiciones más simples y al mismo tiempo más difíciles y al objetivo puesto de moda más inmediato y humilde fue Pestalozzi. Dilthey, *Wilhelm*, *Op. cit.*, p. 220.

51 Kant, Emmanuel, *Op. cit.*, p. 26.

52 La institución pública recibió en este siglo un principio claro, respondiendo al tiempo moderno, la formación del individuo pone la perfección y felicidad puestos en él. Este principio fue expresado primero teóricamente por Locke y Rousseau. Cfr. Dilthey, *Wilhelm*, *Op. cit.*, p. 221.

hombre moderno. Por este obstáculo⁵³ de comprensión y coherencia en el movimiento de ilustración surgen oposiciones a las ideas de Kant, entre ellas encontramos las de Juan J. Rousseau,⁵⁴ quien se opone al intelectualismo de la época, promueve ante tal intelectualismo una idea originaria y natural de la vida. Y por tanto su lema es *Volver a la naturaleza*, a la esencia de la vida y del mismo hombre; con estas armas lucha contra el artificialismo en la vida y en la educación. Esto se logrará, dice, en la medida en que se forme en el hombre el hábito de reflexionar, comprender y sobre todo valorar la vida en la naturaleza.

Con respecto a la educación, Rousseau la concibe como "... un proceso vital que dura la vida entera; un proceso que tiene su significado y valor en sí mismo y no sólo con vistas a una vida futura. Rousseau hace del niño el verdadero factor del proceso educativo."⁵⁵ Aquí la pedagogía (fundamentada en los preceptos de la psicología) se detiene a considerar los fines de la educación, y en lugar de fomentarlas y adecuarlas a las necesidades y demandas de los alumnos, subordina la naturaleza del menor a los fines socialmente determinados. Rousseau propone un modelo de hombre, de formación y condiciones didácticas que concreten el ideal formativo, político y social, como una severa crítica a la Europa del siglo XVIII. Y para fundamentar su planteamiento promueve la libertad del hombre como proyecto político. En el *Emilio* y en el *Contrato Social* (publicados en 1762), da a conocer una plataforma tendiente a memar los residuos del feudalismo que trasluce el absolutismo, sistema absurdo, contrario a los principios del derecho natural y a toda buena política.⁵⁶ Y mientras en el plano social se crean estructuras que respeten la libertad natural y civil del hombre, anotamos que los fenómenos sociales y humanos son explicados a través del discurso conceptual de las ciencias naturales.

De esta manera, la psicología del siglo también se fundamenta en las ciencias naturales, y en este contexto tiene lugar una fuerte disputa entre reconocer y aceptar el surgimiento de las ciencias

53 Nos auxiliamos de éste concepto porque nos permite ilustrar lo que pasa con el conocimiento sobre la ilustración. De ahí que "El conocimiento de lo real es una luz que siempre proyecta alguna sombra. Jámás es inmediata y plena. Las revelaciones de lo real son siempre recurrentes. Lo real no es jamas lo que podría creerse, sino siempre lo que debiera haberse pensado. Bachelard, Gastón. *La Formación del Espíritu Científico*, México, Siglo XXI, 1988, p. 15

54 "Rousseau entonó la advertencia contra la ilustración. 'Hombre, saber de una vez por todas que la naturaleza desea manteneros alejados del daño causado por el conocimiento, lo mismo que una madre arrebató un arma peligrosa de las manos de su hijo; que los muchos secretos que os esconde son los numerosos males de los cuales os protege'. Si Rousseau sospechaba que la ilustración podía ser más una catástrofe que una solución para el problema humano, Nietzsche afirmó que dicho peligro era el fundamento de la época". Friedman, George. *La Filosofía Política de la Escuela de Frankfurt*, México, F.C.E., 1986, p.117.

55 Larroyo, F. *Op. cit.*, p.430.

56 Rousseau, Juan J. *El Contrato Social*, México, Porrúa, (Sepan Cuentos, 159), 1982, pp. 3,4.

humanas. "Y como fruto de la reflexión sobre la problemática de la diferenciación de las bases científicas de las diversas disciplinas, se introdujeron los puntos esenciales del constructo defensor de la autonomía de las ciencias humanas. La pedagogía, incluida desde un principio dentro de las ciencias humanas, no será fruto de reflexión preeminente por ser considerada materia de carácter práctico o aplicable, además, al ser considerada base de la acción escolar en sus primeros niveles, se veía como opuesta al concepto que en la época se tenía del saber universitario, siendo por ello marginada de las discusiones teóricas del momento."⁵⁷

En el siglo de las luces, la pedagogía se reviste de nuevos bríos que el mismo hombre le da a través de sus proyectos político-pedagógicos. Ésta resurge como una necesidad y medio eficaz de transmitir la cultura, los valores morales y éticos de la época. La pedagogía se empieza a hacer necesaria a pesar de no tener una estructura teórico-metodológica propia; mas bien es auxiliada por la teología, la moral, la política y la joven psicología del siglo XVII. Sin contar con los aportes que en ese siglo le darían Rousseau, Kant, Pestalozzi y otros.

Respecto a la pedagogía, Kant señala "...un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto y ha de construirse él mismo el plan de su conducta."⁵⁸ Los planteamientos y diferencias que establece Kant son trascendentales; dice que el hombre sólo es hombre a través de la educación, ésta le permite al hombre disciplinarse, dejar su naturaleza biológica y pasar a la naturaleza humana. Kant ya planteaba en este siglo a la educación como un problema, tal vez el más difícil planteado a los hombres, y desde que éste se da cuenta de ello se ha propuesto la tarea de entender, explicar y en muchos casos de proponer.

"En el siglo XVIII. Se llegó a afirmar el poder infinito de la educación. El hombre, mediante el perfeccionamiento y desarrollo de las facultades, llegaba hasta límites aparentemente inalcanzables. Leibniz afirmaba que la educación todo lo podía y vencía. *El que es dueño de la educación (decla) puede cambiar la faz del mundo.* Y aseguraba también: si se reformase la educación, se reformaría el género humano. Helvecio coincidía con este optimismo: la educación lo

57 Colom Castellás, A. *Teoría y Meta-teoría de la Educación*, México, Trillas, 1986, p. 12.

58 Mantovani, Juan. *Educación y Plenitud Humana*, Buenos Aires, El Ateneo, 1978, p.20.

puede todo. Pero la época de las luces abordó el tema, moviéndose en un campo muy limitado: daba el primer rango a la razón. Esta era la excelencia fundamental del ser humano.¹⁵⁹

Por lo anteriormente expuesto, la pedagogía en el siglo XVIII adquiere un carácter dominante que a través de la educación cumple hasta sus últimas consecuencias los ideales educativos que le asignan los proyectos político pedagógicos del contexto, y para un mejor cumplimiento de ellos también la didáctica amplía sus preceptos, ya que se hace necesario estar al día en cuanto a la satisfacción de demandas sociales e individuales. Para dar respuesta a estas necesidades, la pedagogía desarrolla nuevos sistemas metodológicos para la educación, ya que el objetivo es conducir al hombre a la perfección y esto sólo se logrará a través de la estructura de los contenidos que guiarán su formación. Para esto, la pedagogía recupera el espacio de la experiencia, así como elementos de la moral, de la psicología, de la ética, la lógica y la política; toma sus reglas y las adecua al proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como éste es llevado a cabo, y se centra en las características particulares del educando.

Se hace necesario tener presente que aún a pesar del pragmatismo eficientista que la pedagogía se ha adjudicado, el problema se hace más grande. De nada ha servido que la pedagogía tenga un cuerpo prestado y por algunos sea llamada ciencia, mas bien la polémica se hace mas grande porque surge la pregunta: ¿para qué querer que la pedagogía sea una ciencia?, ¿qué garantizaría?, ¿acaso sería más humana y real la formación que promovería?

La pedagogía, al dejarse manejar y conquistar por la modernidad y la ilustración, tiende a convertirse "...en la *centésima* de las ciencias actuales de las sociedades, muy diferente de lo que ocurre en su relación con la práctica. Cuando actúa ésta, sólo puede hacerlo radicalmente. Trata de dominar, por medio de sus modelos abstractos y uniformes, las grandes estructuras históricas de la educación pública que han surgido de las profundidades de las culturas tradicionales."⁶⁰

Es de notar que la pedagogía dominante avanza a pasos agigantados al ponerse las cadenas del dogmatismo y el pragmatismo, se ciega con la inmediatez, la facilidad y el uso de la técnica, se vacía, aún más, abandona lo subjetivo y legítima la racionalidad científica. Aún *convulsa* en

59 *Ibidem*, p.13.

60 Dillthey, W. *Op. cit.* p.26.

ambigüedades y empobrecimientos teóricos, ella quiere vivir su sueño, *dejar se ser la cenicienta, ponerse el vestido prestado y por momentos ser la reina de la modernidad.*

Recuperando la lectura de Ramón Xirau, nos damos cuenta que cada siglo viene heredando una historia y una política plagada de descubrimientos, horrores, avances que se cristalizan en las corrientes de pensamiento contemporáneo. Entre los filósofos más destacados, ubicamos a David Hume, quien se da a la tarea de engrandecer más al empirismo inglés. Hume. "...no se contenta con decir simplemente que las ideas vienen de la experiencia. Trata con toda precisión, de explicar el mecanismo mediante el cual los pensamientos proceden de ella."⁶¹ Hume establece diferencias entre los pensamientos y las impresiones para entender cuál es el proceso en el conocimiento, señala: los primeros son vagos, difíciles de asimilar, mientras que las segundas son exactas y amplias. Él considera que la experiencia es la única y más grande fuente del conocimiento humano.

Cada uno de los filósofos de este siglo generan y plantean diferentes maneras de explicar, entender y vivir la realidad. Cada uno tiene maneras particulares de leer los diferentes fenómenos naturales y humanos, y a su vez cómo éstos son retomados en el sector educativo.

De ahí que se hable en este espacio de un conocimiento que depende directamente de la experiencia, consideramos que debido a esto, se puede pensar en una pedagogía empírica que parte también de la misma, y ambas se fundamentan de los pensamientos e impresiones.

Es conveniente señalar que el movimiento de ilustración no es un movimiento generalizado, más bien éste se va manifestando de manera muy particular en los diferentes países de occidente. En algunos se cuenta con condiciones más favorables, como es el caso de Inglaterra, Francia y otros; mientras que en otras naciones la situación resulta peligrosa, trae consigo enfrentamientos entre los grupos de poder, ya que se juegan intereses económicos y políticos. En el caso de España, la literatura va siendo adquirida de manera muy cerrada, a través de las aduanas y de los buques extranjeros es como se va logrando pasar uno o dos libros que eran guardados celosamente, ya que leer a Bacon, Erasmo, Descartes y Hobbes era penado por la inquisición y el mismo Estado; ambos controlaban la entrada de libros.

61 *Ibidem*, p.240.

Ante el desarrollo que se daba en Europa, los hispanoamericanos estudiaban sus posibilidades de crecimiento, ponen énfasis en sus valores y necesidades. Al mirar la riqueza científica y cultural del exterior, no tienen menos que empezar a estructurar planteamientos que les permitan entender su manera de ser y la relación que guardan con su medio ambiente. Se pensaba que el intelectual de esa época debía tener un bagaje cultural muy amplio y destacarse al abrir nuevos caminos de explicación, así como diseñar modelos teóricos, medir, recopilar y analizar libros, y sobre todo dar respuesta inmediata a las demandas del momento, sea cual fueren.

Se reconoció que España estaba muy atrasada y que por lo tanto el trabajo sería lento. Las causas de este atraso fueron sobre todo los abusos que cometía la escolástica, el abuso de autoridad, el rechazo de la observación y la experiencia como medios de conocimiento y comprensión del hombre y el mundo. Contrario a esto, promovían los trabajos manuales, hechos éstos mecánicamente, donde lo importante era su utilidad. Estas acciones, sumadas a muchas otras, indican que la España conquistadora negaba la ilustración a sus colonias, estaba prohibido siquiera albergar esperanzas de estudiar en el extranjero.

Es bien sabido que la situación no siempre resultó ser tan restringida. Se piensa que quienes contribuyeron favorablemente en la renovación del pensamiento español fueron los nobles, quienes fungían como embajadores. Con sus acciones, abrieron caminos para las innovaciones que moverían y, no muy tarde, derribarían al régimen antiguo. Haciendo suyo el problema de la ilustración española, Pablo Olvide promovió una revolución en la enseñanza superior, planteaba reformas educativas y la necesidad de éstas.

Por haber leído a Hobbes, Voltaire, Diderot etc. se le consideró hereje y por tanto se le retiró el apoyo para la reforma educativa y posteriormente fue desterrado. "Todos los centros del saber eran así; después de 1770 Alcalá y otras universidades aceptaron cambios graduales. En 1774, el Consejo de Castilla celebró un curso para un libro de texto de filosofía, que incluyera las teorías de Descartes, Malebranche y Leibniz, en 1779 se aprobó un texto del Capuchino Villalpando. En 1781, el general de las Carmelitas descalzas españolas apremió a todos los profesores bajo su mando para que leyeran a Condillac, Locke, Newton, Bacon. etc."⁶²

62 Kamen, Henry. *La Inquisición Española*, México, Grijalbo, 1985, p.340.

Así fue llegando la *luz* a España. Las nuevas ideas se fueron difundiendo, primero en pequeños grupos de intelectuales de alto nivel. Señalemos que para tener acceso a tal información y formación, la inquisición otorgaba licencias de préstamo. Al poder formarse se adquirían nuevas perspectivas, se pensaba en la educación como un elemento importante para futuras reformas sociales y económicas. "La inquisición estuvo lejos de mostrarse hostil a las sociedades económicas de amigos del país, fundados por Pena Florida y dedicados a la reforma económica en toda España. Pero cuando las ideas de la ilustración vinieron acompañadas de doctrinas sociales radicales, el Santo Oficio dejó de ser tolerante y pasó a la ofensiva."⁶³

La inquisición Demostró en cada uno de sus actos que no iba a ser fácil quitarle el poder. Cuando fue introducida una ley agraria que evidenciaba *el teje y maneje* de la escolástica y la nobleza sobre la tenencia de la tierra, ésta se opuso a cualquier reforma que pusiera en peligro sus intereses. Otra de sus grandes hazañas fue la censura, amenazaban a todas aquellas obras que pusieran en peligro las normas de conducta y pensamiento oficiales.

La España del siglo XVIII *vivía la luz*, comenzó a experimentar cambios trascendentales, las tierras adquirían nuevos valores, la reforma agraria centró intereses en la agricultura, el auge económico se ampliaba aún mas con la expansión del comercio; "...gracias a esta expansión, en aquellos años surgió una próspera burguesía en los grandes puertos dedicados al comercio, sobre todo en Barcelona.(...) Esta expansión constituyó las propias raíces del cambio cultural y social. Cuando los nobles españoles leían libros extranjeros no era solo por intereses hacia la cultura extranjera, sino también porque deseaban aprender de lo ajeno y aplicar métodos foráneos a los problemas económicos españoles."⁶⁴

Los españoles ampliaban su bagaje, la formación del hombre español también sentía los cambios, se manifestaba una gran necesidad por adoptar modelos teóricos de otros países y generar cambios tanto sociales como individuales; conforme se consolidaba el movimiento de ilustración, la inquisición se daba cuenta de que su lucha por retener el poder y el mando era nula. En el siglo XVIII con el movimiento de Ilustración se llegó a pensar que "...únicamente con el triunfo de la razón el hombre podría vivir una vida realmente humana. Además, en sus propias palabras, *la ilustración siempre aspiró a liberar a los hombres del temor y a establecer su soberanía*. Empero, la tierra

63 *Ibidem*, p.342.

64 *Ibid.*, p.357.

eternamente ilustrada irradia el desastre triunfante.⁶⁵ Esa época, que debió ser la más humana y donde la promesa de la ilustración debió ser moneda corriente, fue por el contrario, la más escalofriante. Su símbolo no fue la novena sinfonía de Beethoven, sino Auschwitz.⁶⁶

Creemos que la ilustración (como tal) fue un mito para las clases desposeídas y fue un proyecto político intelectual bien avenido para letrados y grupos en el poder. Pero también es cierto que la ilustración como movimiento revolucionario y social marcó el devenir de la historia en todo su esplendor y en todas sus áreas particulares de vida. La ciencia que aspiró a someter la naturaleza lo logró pero subyugó al ser humano. La libertad que había prometido la ilustración se convirtió en un formalismo vacío; fracasó la razón por su propio éxito. Decimos esto porque el nivel de racionalización, burocratización y cientificación de la vida social se escapan a la razón, el *progreso* determina la subordinación de la autonomía del hombre a las exigencias de los procesos político-económicos y de producción. Así que esa razón histórico-política tiende a la absolutización y a quedar reducida en una razón científica, planificadora y totalizante. La razón ilustrada se convirtió en la ciencia moderna, se prepararon las condiciones para recibir al hombre universal. En cuanto a los procesos formativos, se escribió sobre la pedagogía experimental, que ha venido dando pautas para diversos modelos de educación según época y contexto.

65 Horkheimer, Max, et al., *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires, Sudamericana, 1994, p. 47.

66 Cfr. a Friedman, George. *Op. cit.*, p. 121.

1.4 CIENCIAS HUMANAS Y DEL ESPÍRITU: OTRO PROYECTO FORMATIVO.

En el presente apartado pretendemos indagar las raíces de las ciencias humanas y del espíritu, y la oposición que se da entre éstas y las ciencias naturales. Así como anotar algunos planteamientos sobre el proyecto de hombre que promueven las ciencias humanas y con ello dilucidar si podrían dar fundamento a un proyecto formativo no dominante. Y cuando llegemos a este momento podremos también conocer *a grosso modo* la producción histórica, teórica y conceptual de nuestras categorías. Esto es con la intención de que tal producción nos permita comprender qué es lo que fundamenta nuestras categorías, en particular en el contexto mexicano. Entonces, podremos entender por qué existen tan diversas connotaciones y por qué son paradójicas, aclarando que esto lo iremos realizando en el transcurso del segundo capítulo.

Para entender en qué consisten las ciencias humanas y lo que postulan, es necesario conocer dónde tienen sus orígenes y cuál es su contexto. Para esto nos iremos adentrando en los cambios que se suscitan en el siglo XIX. Éste se caracterizó primeramente por el advenimiento de un "...nuevo paisaje sumamente desarrollado (...) en el que tiene lugar la experiencia moderna. Es un paisaje de máquinas de vapor, fábricas automáticas, vías férreas, nuevas y vastas zonas industriales; ciudades rebosantes que han crecido de la noche a la mañana, frecuentemente con consecuencias humanas pavorosas; (...) de capital cada vez más fuerte, de movimientos sociales de masas que luchan contra esta modernización desde arriba, con sus propias formas de modernización desde abajo; de un mercado mundial siempre en expansión que lo abarca todo, capaz del crecimiento más espectacular, capaz de un despilfarro y una devastación espantosa, capaz de todo salvo de ofrecer solidez y estabilidad."⁶⁷

Ante esto no nos queda más que reconocer que cada siglo, cada década, cada año, (hora y hasta minuto), son un nuevo capítulo de la vida humana en la historia de la reflexión occidental. Cada párrafo de esa historia es impredecible, inquietante, que llena de angustia y al mismo tiempo de

67 Berman, marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire. México, F.C.E, 1989, p.5.

placer, es como *el mejor de los besos que la modernidad da a sus súbditos llenos de admiración*. Así, tal cual, se muestra la modernidad en el siglo XIX, crea sentimientos de una total aceptación y al mismo tiempo de rechazo; a pesar de la seducción que ejercen los nuevos instrumentos y maquinaria, el hombre forcejea aunque las máquinas puedan acortar su fatiga y aumentar la producción, esto trae el despido de la fuerza de trabajo, provocando el hambre y el agotamiento del trabajador y su familia.

Pero ¡se va al progreso! “El dominio del hombre sobre la naturaleza es cada vez mayor; pero al mismo tiempo el hombre se convierte en esclavo de otros hombres o de su propia infamia. Hasta la sola luz de la ciencia parece no poder brillar mas que sobre el fondo tenebroso de la ignorancia. Todos nuestros inventos y progresos parecen dotar de vida intelectual a las fuerzas materiales, mientras que reducen la vida humana al nivel de una fuerza material bruta.”⁶⁸

El siglo XIX se destacó por los destellos que el progreso trajo consigo. Fenómeno misterioso que provocó placer y displacer, tranquilidad y a la par un torrente de preguntas entre los hombres y las mujeres modernas del siglo. El siglo XIX se preguntó por el destino de esta ola de cambios, de contradicciones y de ambigüedades de la vida moderna. Pero esa vida moderna en Europa se vivió de diferente manera; en algunas ciudades la industrialización fue rápida y fogosa, mientras que al oriente de Europa ésta fue muy lenta debido a las condiciones y contexto particular de cada zona. “Después de la Revolución Francesa las nacientes clases medias de Alemania se enfrentaron con dos problemas; primero tratar de modificar su realidad social y de crear una concepción nueva del orden social en ascenso que fuera mas compatible con sus intereses y supuestos distintivos. Pero en segundo término, muchos estaban también dispuestos a rechazar el nuevo orden que la Francia revolucionaria ofrecía a Europa. Alemania se vio ante el problema de su incapacidad para vivir en el antiguo orden feudal y también de aceptar la alternativa que presentaba Francia.”⁶⁹

Los alemanes se debatían ante el poder y la dominación francesa, la *alternativa* que éstos presentaban dejaba de ser tal en el momento en que la ofrecían *con represión* y con fuertes fricciones económicas y políticas. Ante esta crisis social, los alemanes se sentían presionados. ¿Cómo actuar si se carece de lo mínimo para impulsar un movimiento propio y que además fuera impulsado por las bases? Se hacía manifiesta la inseguridad sobre la dirección que tomarían las fuerzas alemanas; las

68 *Ibidem*, p. 6.

69 Gouldner W, Alvin. *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid, Alianza, 1979, p. 302.

posibilidades de rebelarse contra su propio régimen eran nulas y apoyar al régimen que nacía con el siglo, ni pensarlo.

Sin embargo "...se pensaba que el cambio era necesario, la política y una solución política se consideraban imposibles. Incapaces de revolucionar la sociedad, los intelectuales alemanes trataron de revolucionar la cultura.(...)Elaboraron una expresión particularmente desinhibida del poderoso movimiento de revitalización cultural que ellos llamaron Romanticismo. Este movimiento social tuvo tres principales expresiones culturales: primero, el Idealismo filosófico de Kant, Hegel, Schelling y Fichte; segundo, el Historicismo y la nueva historiografía; tercero, se produjo una revolución en el arte, la estética y la crítica literaria. Estos parámetros(...)se convirtieron en la cultura esencial de los mandarines alemanes."⁷⁰

No perdamos de vista los parámetros del romanticismo, ya que con la aceptación y reconocimientos de esas tres expresiones, se da origen a la consolidación de corrientes filosóficas que se encargarían de las explicaciones de la nueva Europa del siglo XIX. Entre los nuevos paradigmas de explicación se encuentra la sociología creada por Saint Simon y Augusto Comte. Posteriormente Comte representa su filosofía positiva, y en esa misma época, tiene lugar el funcionalismo de Durkheim, el psicoanálisis con Freud, y las ciencias humanas y del espíritu, entre otras.

Cada una con la batalla de construir un cuerpo teórico metodológico propio que diera cuenta de la realidad, en su interpretación y explicación. Luego entonces, el Romanticismo como movimiento revitalizador de la cultura alemana fue de vital importancia en la apertura y solidez de varios paradigmas de explicación.

Otra de las consecuencias de este movimiento, fue el rechazo que los alemanes manifestaron contra la concepción de ilustración francesa; éstos pensaban en lo moderno como en aquel proceso de conocimiento centrado en tres principios: la razón, la ciencia y la técnica. Todo lo que resultaba de esos tres pilares era lo válido, lo único. En cambio el romanticismo pensaba lo moderno como en aquellas innovaciones o descubrimientos inéditos en las artes, la estética y la literatura. Vamos viendo que los románticos alemanes recuperaban lo que para los franceses *no tenía sentido ni mucho menos valor*.

70 *Ibidem*, p.306

Los alemanes se dieron a la tarea de significar en este caso la historia, que sumada al presente les permitió el estructurar nuevas visiones sobre el futuro. Fue muy ardua la tarea que los románticos traían en *hombros*, se les consideró como "...la revuelta de una élite intelectual y una élite artística (que se revelaba) contra su propia subcultura interna. En esta medida pues, el romanticismo fue la sustitución de la política por la estética, de la crítica social por la crítica cultural y fue una exigencia de libertad artística en vez de libertad política."⁷¹

Pensaríamos en el romanticismo como en el [no a las normas] que han regido el pensamiento del hombre por generaciones y milenios y en un [sí a la libertad imaginativa], fuente inédita de trabajo. Esa libertad y artesanía intelectual que promovió el movimiento social del siglo XIX buscó un nuevo lenguaje de los sentidos y la imaginación, que suscitaron nuevos aportes a la estética, la literatura y la pintura a través de los símbolos, la ironía y lo grotesco.⁷²

Así, el romanticismo como movimiento polifacético hacía frente a los cambios del siglo XIX, en los diferentes espacios de la vida social e individual, en el espacio filosófico, científico, religioso, artístico, en el de la literatura, en el del conocimiento y otros. Este movimiento se resistía a la normatividad heredada por tantos siglos. Ya que él mismo se destacó por humanitario, y libertador. Ahora el hombre no sólo se conformaría con descubrir el mundo sino también dotarlo de significados, la idea fue no sólo entender lo que ocurría a su alrededor, sino comprender los porqués de los hechos y transformar el entorno.

Dado el contexto del siglo XIX y los encuentros y desencuentros entre grupos de poder y corrientes de pensamiento, no resulta extraño el surgimiento de grupos que se oponen al paradigma dominante, tanto en la política y en la economía como en el mismo espacio del conocimiento. En este último, recordemos que desde los siglos XVI y XVII el único paradigma de *verdad* empezó a ser el científico, ya que salió airoso de la lucha que mantuvo con el sistema teológico metafísico en aquel entonces dominante.

71 *Ibid.*, p. 308.

72 Cabe aclarar que el romanticismo del siglo XIX también tiene matices conservadores. De ahí que hayan rechazado "...la concepción de la ilustración específicamente francesa de lo moderno como centrado en la razón, la ciencia y la técnica. Además, para ellos, lo moderno no suponía una crítica de la religión ni estaba en oposición a ella. En efecto, los románticos buscaron un modo de ser modernos sin tener que rechazar la religión y los valores que ellos asociaban con la religión". *Ibid.*, p.306.

De ahí que toda explicación sobre el hombre y el mundo tuviera que llevar el sello de validación y aceptación universales. A grosso modo se ha venido reflexionando acerca de cómo el paradigma científico, con el paso del tiempo y los descubrimientos, se va consolidando al grado de no querer ver el mundo desde otro cristal, pero sí atreverse a explicar los hechos humanos y sociales desde su mismo marco teórico naturalista. Sin embargo, habría que recordar que cada coyuntura y crisis social trae consigo rupturas de pensamiento, derrumbe de paradigmas y nuevos planteamientos, en este caso lo vivido en el siglo XIX no es la excepción.

Entre los cambios que en él se suscitan, se ubica "La autoreflexión lógica de las ciencias del espíritu, que en el siglo XIX acompaña a su configuración y desarrollo, está dominada enteramente por el modelo de las ciencias naturales. Un inicio de ella es la misma historia de la palabra *ciencia del espíritu*, la cual para nosotros sólo tiene el significado habitual en su forma de plural. Las ciencias del espíritu se comprenden a sí mismas tan evidentemente por analogía con las naturales que incluso la resonancia idealista que conllevan al concepto de espíritu y la ciencia de éste mismo retrocede a un segundo plano."⁷³

Es necesario reconocer que las ciencias del espíritu tienen un origen problemático, y por demás un desarrollo *espinoso*, ya que crecen a la sombra de las ciencias naturales y a nuestro modo de ver manifiestan un problema epistemológico que se refiere a la carencia (en principio) de un cuerpo teórico, metodológico y epistemológico propio. De ahí que la posibilidad de pensarlas haya sido gracias a las ciencias naturales.

Ante esta situación surgen algunas interrogantes: ¿cómo es que surgen las ciencias del espíritu?, ¿desde dónde son fundamentadas?, ¿qué promueven?, y algo más, ¿cómo se establece la relación entre la ciencia, el espíritu y lo humano?, ¿acaso se les tiene que adjudicar necesariamente el carácter de ciencia a aquellas corrientes de pensamiento que tratan de comprender las acciones humanas y sociales? frente a estas interrogantes, Gadamer señala que fue a través de la traducción de la lógica de J. S. Mill que por primera vez se introdujo la idea de ciencias del espíritu muy apegada a las ciencias naturales, al grado de señalar que en ese espacio también tiene validez el método inductivo.

73 Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y Método*. Sígueme-Salamanca, Salamanca, 1993, p. 31.

Consideremos que Mill "...forma parte de una tradición inglesa y por tanto sus planteamientos están muy apegados a ella, de ahí que diga que en las ciencias morales se trataría de reconocer analogías, regularidades y legalidades que hacen predecibles los fenómenos y cursos individuales. (...) La aplicación del método inductivo estaría también en ellos libre de todo supuesto metafísico, y permanecería completamente independiente de como se piense la génesis de los fenómenos que se observan. (...) el verdadero problema que plantean las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprehendida si se las mide según el patrón del conocimiento progresivo de leyes."⁷⁴

Es una polémica la situación en que se desarrollan las ciencias del espíritu, en este caso las ciencias morales. ¿Por que querer reducirles su campo de explicación y comprensión?. Aquí podríamos decir que no es lo mismo hablar de cuestiones de relatividad que de cuestiones morales o espirituales; sin duda en ambas se dan puntos de contacto, pero si creemos que no se pueden desarrollar con el mismo método y marco teórico por lo que se hace necesario considerar que "...la experiencia del mundo socio-histórico no se eleva a ciencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales. Signifique lo que signifique aquí ciencia, y aunque en todo conocimiento histórico esté implicada la aplicación de la experiencia general al objeto de investigación en cada caso, el conocimiento histórico no obstante no busca ni pretende tomar el fenómeno concreto como caso de una regla general. Lo individual no se limita a servir de confirmación a una legalidad a partir de la cual pudieran en un sentido práctico hacerse predicciones. Su idea es mas bien comprender el fenómeno mismo en su concreción histórica y única."⁷⁵

Estos planteamientos ponen en tela de juicio la adopción que hacen las ciencias del espíritu de las ciencias naturales, y mas bien de lo que se trata es de establecer una separación entre naturaleza y espíritu, ya que mientras las primeras promueven la universalidad, la objetividad, un monismo metodológico y sobre todo los cánones de las ciencias físico matemáticas con miras de convertirse en los supuestos explicativos de las ciencias sociales y humanas a nivel universal, las segundas con gran preocupación tratan de diferenciarse y establecer sus propias características. Empiezan por rechazar el monismo metodológico y el desmesurado afán por la predicción de las

74 *Idem*, p. 31

75 *Ibid.*, p. 33

ciencias naturales. Otro de sus postulados es la comprensión de hechos particulares y la consideración de la hermenéutica⁷⁶ como posible método de explicación. Vamos viendo entonces que los planteamientos de estas ciencias son opuestos totalmente a los de las ciencias naturales, y esta falta de adecuación trae ciertas consecuencias como el decir que las ciencias del espíritu son inexactas, negativas y de poca confiabilidad, y en el caso de estructurar verdades, éstas son nulas, ya que no tienden a la predicción y menos a la universalidad.

Dado que las ciencias del espíritu se destacan como un gran problema filosófico urgente, hay pensadores que dedican a la ardua tarea de ir abriendo y estructurando un espacio de discusión y fundamentación para estas ciencias, entre ellos ubicamos a Helmholtz, Droysen, Mill, y otro muy notable filósofo: Dilthey, quien señala que fue el espíritu de las ciencias naturales quien lo guio en sus planteamientos, y el conocimiento científico derivado de él, desató ataduras vitales y distancias con la propia historia de los hechos. Una de las corrientes filosóficas que aportó en gran medida a estas ciencias fue el "...idealismo, se desprendió un interés exacerbado por todas las manifestaciones humanas y, consecuentemente, por su estudio.

De esta manera se entabla una fecunda conexión que despierta en el logro que conceptúa el hecho teórico de la propia manifestación humana.... De esta forma, las ciencias humanas se nos presentan como el análisis de un hecho humano, en función del espíritu del pueblo que lo creó y del devenir del mismo a través de la historia, entendida ahora como dimensión ontológica del ser de las cosas, y tales ciencias están demasiado lejos de concebirse como simple explicación del pasado."⁷⁷ Dilthey plantea entonces establecer la autonomía epistemológica⁷⁸ de las ciencias del espíritu, ya que desde mucho tiempo atrás han sido pensadas por las mismas ciencias naturales. Para esto es necesario reconocer que carecen de un cuerpo teórico metodológico, y epistemológico propio. Aquí es conveniente anotar que el pensamiento de Dilthey se encuentra determinado por las ciencias naturales

76 La hermenéutica tiene sus raíces más cercanas en Hegel a finales del siglo XVIII. "Desde la experiencia del tratado con los hechos históricos, culturales, sociales, psicológicos y jurídicos ... , se llega a la conclusión que su manejo no puede ser el mismo que el sufrido por los objetos de las ciencias naturales. Porque éstas renuncian a las visiones comprensivas a fin de obtener resultados precisos... . Desde este punto nuclear, se derivan consecuencias metodológicas inevitables: la comprensión (verstehen) es el método adecuado para captar un mundo significativo e intencional". De ahí que al hablar de hermenéutica se hable de una intención metodológica de comprender e interpretar el sentido de un objeto de estudio. J M. Mardones N. Ursua. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*, México, Fontamara, 1988, p.149.

77 Colom Cañellas, A. *Op. cit.*, p. 21.

78 Entendemos que la epistemología no quiere ser un sistema a priori, dogmático, que dicte autoritariamente lo que debe ser el conocimiento científico, más bien hablamos de un estudio crítico (a posteriori) de los procesos del conocimiento, recuperando en ello sus dimensiones históricas, políticas y sociales para la construcción de un marco teórico, conceptual y metodológico que confronte y de razón de un hecho social específico.

y el empirismo de Mill, y también por el romanticismo idealista, de ahí que se hable del concepto de espíritu.

Vemos cómo se toma la palabra ciencia, en cuanto se recuperan analogías y similitudes con las ciencias naturales; posteriormente se habla de espíritu en la medida que también se recuperan intenciones del idealismo. Al polemizar sobre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu o humanas, se reconoce la necesidad de diferenciar el objeto de estudio, el campo en el que se trabaja y también el método que se utiliza. Por lo tanto, las ciencias del espíritu o humanas van conformando un marco referencial que las caracterice como tal. Intentan delimitar su objeto y éste va a consistir en las manifestaciones y actividades representativas del espíritu. Entre ellas encontramos el lenguaje, las costumbres, la política, el derecho, la religión y la economía, todas actitudes humanas particulares que el mismo espíritu produce al tomar conciencia de sí al irse afirmando y trascender a una conciencia para sí misma,⁷⁹ sin olvidar su devenir histórico y comprender las características particulares y el contexto. Las ciencias del espíritu o humanas se caracterizan por el análisis y la comprensión de lo particular más que por la predicción universalista.

De ahí que "...el propio espíritu, al desarrollarse crea las condiciones para la educación. Desde esta perspectiva, el problema educativo no se agota en la investigación sobre las distintas técnicas de enseñanza, ya que su objeto es algo más grave y profundo, ligado al mismo problema de la propia realidad espiritual; por esto, si la pedagogía se centra en el estudio de la formación del hombre y si éste no es una realidad entre las otras realidades, sino la misma realidad universal, el pedagogo o es filósofo o no será nada, ya que si la pedagogía tiene como objeto de estudio el proceso formativo de la realidad, ella se integra en este mismo objeto y se conforma en todo caso, en la práctica de la formación humana; integrándose en el contexto más amplio del conocimiento filosófico, ya que éste, tal como decimos, abarca el estudio de la realidad (espíritu) de la que el hombre es una de sus manifestaciones universales."⁸⁰

Señalemos que Colom continúa abriendo e indagando la veta que (vehiculizó Rousseau) le permite establecer las relaciones directas entre la pedagogía y las ciencias humanas. Recordemos que en el siglo XVIII la pedagogía, aunque inmersa en dichas ciencias, no fue fruto de reflexiones

⁷⁹ Entendemos la conciencia para sí, como el despliegue que el hombre es capaz de tener de su condición meramente biológica y la trascendencia a una generalidad, que es posible desde el momento en que el espíritu tiende a una formación de su propia interioridad.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 23.

teóricas, sino mas bien de preocupaciones prácticas. Señalemos que en ese siglo la pedagogía se limitaba a responder al *como*. Conforme se van incrementando los descubrimientos y avances en las diferentes esferas del conocimiento, surgen paradigmas complejos en su explicación.

En este caso, Colom establece fronteras entre las ciencias humanas y la pedagogía, relaciones muy sutiles, pero también muy seguras. Da bases para pensar en la pedagogía como en un problema filosófico, que se pregunta los por qué, dónde, cuándo y para qué de los hechos humanos; en este caso la pedagogía ya no es limitada sólo a la preparación de técnicas o métodos, ahora sus inquietudes van mas allá, son de naturaleza teórica, metodológica y hasta epistemológica, donde es necesario analizar la naturaleza de los fenómenos e interpretar la esencia de las cosas y no sólo explicarlas. Colom en la anterior cita embarca al pedagogo en la *nave de la reflexión y del compromiso*, cuando indica que el pedagogo o es filósofo o no será nada, ya que la pedagogía como responsable de la formación humana, viene a ser un problema bastante complejo y profundo. Nos preguntamos, ¿que implica hablar del pedagogo como filósofo, cómo ha sido formado?, y si esa formación le posibilita lo que la misma filosofía le demanda, ¿a qué se refiere Colom cuando habla de formación humana y qué implicaciones sociales e ideológicas trae consigo esta formación?.

Continuemos con Colom, quien señala que "...el mérito indiscutible del idealismo es haber afirmado por medio de la identificación hombre-realidad por un lado, el valor pedagógico de la filosofía (una filosofía que no sirve para mejorar la realidad, o sobre todo para el mejoramiento del hombre, no sólo es inútil y abstracta sino falsa) y por otro, el carácter filosófico de la pedagogía, ya que ésta no puede considerarse como arte o como simple técnica, ni tampoco como una disciplina que se basa en la exclusividad de métodos científicos, sino mas bien fundamentalmente quiere ser una doctrina que agote su propósito de conocimiento del hecho que constituye su objeto. La pedagogía, entonces, debe superar necesariamente los cuadros del saber científico y elevarse a una teorización general (es decir filosófica) de educación humana."⁸¹

Lo que hacen los pensadores de las ciencias del espíritu, es quitar el manto gris que por tanto tiempo ha cubierto y marginado a la pedagogía, considerándola como un saber *inexacto* y sin esqueleto propio. Ahora bien, los pensadores del siglo XIX adoran a la pedagogía con un rayo de luz, señalan muy claramente que ésta no es arte, técnica, didáctica ni ciencia y tampoco una

81 *Idem*, p. 23.

disciplina. Entonces, ¿cómo pensarla?, ¿no será acaso esa misma indefinición lo que le da un carácter existente, un sentido de búsqueda continua y también un sentido de generar planteamientos inéditos que le permitan explicar el proceso de formación humana y de vivencia, como ella lo piensa y comprende?

Diríamos que la pedagogía con sus posibilidades le da vida a un cuerpo teórico, que da cuenta de una realidad particular (y donde ese cuerpo trasciende el saber científico), en este caso, de la formación. Consideramos que los filósofos que han reflexionado al respecto dan pautas para continuar con la búsqueda y análisis del posible objeto de estudio de la pedagogía, considerada ésta como una *posible ciencia del espíritu*. Aunque aquí habría que tener cuidado con las trampas en que siempre se atoran los pedagogos, y de donde no todos logran salir.

Regularmente el pedagogo es atacado por el instinto conservativo⁸² y el deseo de estabilidad tanto de su persona como de sus conocimientos. Se pretende pensar a la pedagogía como *una ciencia* para así poder ser llamado *científico social* y universalista. Este es el sentido que se ha venido haciendo dominante sobre la pedagogía; las *otras* formas no son reconocidas; resultando desgastante el pensarla como un cuerpo teórico que puede comprender e interpretar hechos particulares y determinantes de la vida social. Pero ¡no!, el pedagogo se deja conquistar (le resulta más fácil) y se pierde buscando la *cientificidad* de su formación y de la misma pedagogía, en lugar de entender sus propias necesidades formativas y sus expectativas hacia lo social.

Creemos que estas ambigüedades tienen su razón de ser en los pedagogos mismos ya que no hay claridad en ellos, cómo están siendo formados, cómo se están formando y sobre las expectativas que ofrece cada época y si ésta corresponde a las necesidades personales y sociales. Para profundizar un poco en el cómo se entiende la formación y sus orígenes, apoyémonos en los planteamientos de Gadamer.

82 Entendiendo que en el instinto conservativo "llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su saber a lo que lo contradice, en el que se prefieren las respuestas a las preguntas. Entonces el espíritu conservativo domina y el crecimiento espiritual se detiene". Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, 1988, p. 17.

El concepto formación tiene sus orígenes en la época medieval. En ese período el único legitimado por la religión para poder formar era Dios,⁸³ el fue el pedagogo del Medievo, los hombres fueron *formados* por la teología y metafísica; posteriormente, en el renacimiento y un siglo adelante hasta la fecha, la formación ha sido naturalista, aunque cabe aclarar que en el siglo XIX, y por trabajo de los románticos idealistas, "la formación pasó a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Entre Kant y Hegel se lleva a término esta acuñación herderiana de nuestro concepto. Kant (...) Habla de la *cultura de la capacidad* (o de la *disposición natural*), que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa. Así, entre las obligaciones para uno mismo, menciona la de no dejar oxidar los propios talentos, y no emplea aquí la palabra formación. Hegel en cambio habla ya de *formarse* y *formación*, precisamente cuando recoge la idea Kantiana de las obligaciones para consigo mismo.

W. Humboldt percibe con el fino sentido que lo caracteriza una diferencia de significado entre cultura y formación, pero cuando en nuestra lengua decimos *formación* nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética, y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter. Aquí formación no quiere decir ya cultura, esto es, desarrollo de capacidades o talentos. El surgimiento de la palabra formación despierta más bien la vieja tradición mítica según la cual el hombre lleva en su alma la imagen de Dios conforme a la cual fue creado, y debe reconstruirla en sí; el equivalente en latín para formación es *formatio*, a lo que en otras lenguas, por ejemplo en inglés (*shafesbury*) corresponden a *form* y *formation*. También en alemán se comparan con la palabra *Bildung* las correspondientes derivaciones del concepto de la formación, por ejemplo *formierung* y *formación*. Desde el aristotelismo del renacimiento la forma se apartó por completo de su sentido técnico y se interpreta de manera puramente dinámica y natural. Realmente la historia de la palabra *Bildung* sobre la de *form* no es casual, pues en *bildung* esta contenida la imagen (*bild*). El concepto de *forma*, retrocede frente a la misteriosa duplicidad con lo que *bild* acoge simultáneamente *imagen imitada* y *modelo por imitar*.⁸⁴

83 Clemente de Alejandría señala que "La educación recibida de los padres, como la llaman, pasa con facilidad; pero la formación que viene de Dios es una posesión que permanece para siempre. Nuestro pedagogo es Jesús, Dios Santo, logos conductor de la humanidad eterna. El mismo Dios que ama a los hombres se hace pedagogo..." "El pedagogo" en Amos, Luis. *Op. cit.*, pp. 22,23.

84 Gadamer, Hans-Georg. *op. cit.*, p. 39.

Lo anterior nos permite mantener un acercamiento al significado etimológico de la palabra formación; como vemos, no es cosa fácil, ya que guarda relaciones muy estrechas con el idealismo y con una noción de formación religiosa, que sin embargo nos ayuda a dilucidar sus posibles conexiones que expliquen el por qué de su presencia en la preocupación pedagógica, vislumbrando también rupturas epistemológicas en lo que se refiere a la forma de pensar, la formación misma y por ende los procesos de conocimiento que ésta pone en marcha en cada época. Por un lado, si en el siglo XVIII el ideal fue lograr el perfeccionamiento del hombre a través de las ciencias exactas y aún en la incipiente tecnología, por el otro en el siglo XIX se promueve un nuevo proyecto formativo que tiende al desenvolvimiento interior y estético, razón por la cual el trabajo y el arte son considerados instrumentos que posibilitan la expresión creadora y valiosa en la vida del hombre, de ahí que lo espiritual esté íntimamente ligado a la formación.

“De hecho es Hegel el que con más agudeza ha desarrollado lo que es la formación, y a él seguimos ahora. También él vio que la filosofía *tiene en la formación la condición de su existencia*, y nosotros añadimos que: (y con ella las ciencias del espíritu), pues el ser del espíritu está esencialmente unido a la idea de formación. El hombre se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y natural, que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. *Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser*, por eso necesita de la formación. Lo que Hegel llama esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad. Con el concepto de un ascenso a la generalidad, Hegel logra concebir unitariamente lo que su época entendía bajo formación. Este ascenso a la generalidad no está simplemente reducido a la formación teórica y tampoco designa comportamiento meramente teórico en oposición a un comportamiento práctico, sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana en su totalidad. La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general. El que se abandona a su particularidad es *inculto*; por ejemplo el que cede a una ira ciega sin consideración ni medida. Hegel muestra que a quien actúa así lo que le falta en el fondo es capacidad de abstracción, no es capaz de apartar su atención de sí mismo y dirigirla a una generalidad desde la cual determinar su particularidad con consideración y medida.”⁸⁵

Diríamos entonces que el ser humano se diferencia del resto del reino animal, ya que mientras los otros actúan según sus instintos de alimentación, reproducción y protección de las inclemencias del tiempo, el hombre es un ser con la capacidad de razonar y por ello necesita de la formación. En

85 *Ibidem*, p. 41.

este caso, el medio mas adecuado para llevarla a su plenitud se considera que es la educación; en ella el hombre tiene la posibilidad de acercarse a la información que le posibilite comprender su entorno y comprenderse a sí mismo.

A través de la educación, ya sea esta formal o informal, es decir, la institucionalizada por un lado, y por el otro la que recibe de su familia, en el trabajo, con el grupo de amigos, en el juego, en el arte, la política, y en el mismo lenguaje, es lo que contribuye a formar al hombre. Éste, a través del discernimiento, diferencia lo que le conviene y será trascendental en su proceso formativo y tiene también la capacidad de rechazar o eliminar lo que no le resulta significativo.⁸⁶

Hegel también destaca la importancia del trabajo en la formación del hombre, ya que a través de éste el hombre se recrea, transformando la materia prima en una figura artística, herramienta o utensilios; en esta actividad el hombre se reencuentra a sí mismo, dando forma a sus propias ideas y creaciones imaginativas. A través del trabajo el hombre trasciende la inmediatez por una generalidad. De ahí que el hombre, al sentirse dueño y productor de objetos artísticos o rudimentarios, le da sentido a su vida, a su tiempo. Esto viene a ser un proceso interno del espíritu del hombre que lo forma, que lo constituye no sólo como ser productor y reproductor, sino también transformador. A través de esos símbolos y signos el hombre expresa lo que mira de su entorno y es significado por él mismo, es su lenguaje nacido de su necesidad de comunicarse con los otros, ya que éste sólo vive por y para los demás.

Con sus planteamientos, Hegel da un lugar preponderante a la formación en su *cuna de nacimiento* que es la filosofía. Espacio sumamente complejo y vasto para seguir en la búsqueda de parámetros, o bien, fronteras inéditas que permitan la fundamentación particular de la pedagogía y de su posible objeto de estudio, *la formación humana*. Esta postura teórica, denominada ciencias del espíritu o ciencias humanas, tiene sus orígenes desde siglos atrás y por azares político pedagógicos ha pasado desapercibida. Creemos que se le puede considerar como una fuente interminable de trabajo

86 En cuanto a lo que resulta significativo para el hombre, o lo que deja de serlo, Gadamer señala "Retener, olvidar y recordar pertenecen a la constitución histórica del hombre y forman parte de su historia y de su formación (...) la memoria tiene que ser formada, (...) se tiene memoria para unas cosas, para otras no, y se quiere guardar en la memoria unas cosas, mientras se prefiere excluir otras. Sería ya tiempo de liberar al fenómeno de la memoria de su nivelación dentro de la psicología de las capacidades, reconociéndolo como un rasgo esencialmente del ser histórico y limitado del hombre ... Sólo por el olvido obtiene el espíritu la posibilidad de su total renovación, la capacidad de verlo todo con ojos nuevos...". Gadamer *Op. cit.*, p.45.

intelectual encaminado a clarificar, no de manera universalista y sí de manera particular, según sea el caso, qué sucederá con la formación pedagógica y qué actitud asume ésta ante la modernidad.

Mientras las ciencias del espíritu hacen su lucha y protesta por un lado, en ese mismo siglo se manifiesta el realismo como una filosofía que "...surge de lo más inmediato y próximo, a los datos empíricos de la sensación. Con ello se abre paso a lo que pronto asumirá el movimiento de la pedagogía científica, que bajo una triple dimensión (biologista, psicologista y sociologista), se adapta al pragmatismo ideológico y metodológico de J. Dewey, presionando fuertemente las concepciones pedagógicas educativas de finales del siglo XIX y de gran parte del siglo XX."⁸⁷ En lo anterior se puede denotar cómo desde el paradigma científico se estructura el marco teórico metodológico en el que descansará la pedagogía moderna, la pedagogía científica o también llamada ciencia de la educación del siglo XX.

Herbart ha sido considerado como una de las figuras que históricamente se ha destacado por su posición independiente y crítica ante los movimientos románticos e idealistas del siglo XIX. Y es él quien estructura el primer sistema de la teoría educativa. Logra clasificar el tumulto de problemas pedagógicos a la luz de una amplia y congruente doctrina, tomando, como nadie antes lo había hecho, la tarea de una ciencia de la educación en el verdadero sentido del término. "Con clara conciencia de lo que se propone, indica que ante todo, hay que diferenciar la pedagogía como ciencia, del arte de la educación; agrega que: el concepto fundamental de la pedagogía, es la educabilidad (*Bildsamkeit*), esto es, la ductilidad y plasticidad del hombre para conformarse a cierto modo de vida regida por fines moralmente valiosos. Por ello, la pedagogía como ciencia depende de la filosofía práctica y de la psicología. Aquella muestra el fin de la educación; ésta, el camino, los medios y los obstáculos."⁸⁸

En este caso, el objetivo de la educación es que el educador⁸⁹ forme el carácter del hombre, a través de los procesos educativos que lo harán firme, combativo y con juicio moral. Porque en tales procesos lo trascendental es el interés reflexivo del alumno. Interesar al alumno implica generar en él gustos por aprender e indagar.

87 Colom Castellés. *Op.cit.*, p.24.

88 Larroyo, F. *Op.cit.*, pp. 543,544.

89 "Con la teoría herbartiana adquiere gran categoría el educador. Por primera vez en la historia pedagógica se le informa de que debe realizar una tarea sometida a un método conciente, científico, no a rutinas prácticas o accidentales intuiciones. Pero si esa fue la extraordinaria labor de Herbart, y sus discípulos, fue también la principal falla del sistema." Mantovani Juan. *Op.cit.*, pp. 14,15.

El sistema pedagógico herbartiano aborda tres vertientes importantes: "1.- La relación entre los principios de la pedagogía y los conceptos centrales de la filosofía de Herbart. 2.- La importancia y trascendencia que concede a la experiencia del maestro y a su propia experiencia como preceptor que, por cierto, no es una mera acumulación, sino una reflexión y una sistematización de esa experiencia y 3.- Su concepción acerca de los contenidos de la educación deben responder a la expansión multilateral de los intereses del individuo. Y por tales planteamientos Herbart afirma que únicamente la transformación de la pedagogía en una ciencia, la liberará del cruel destino sufrido por la medicina de su tiempo, convertida en juguete de las creencias. Para lograrlo, la pedagogía (deberá) deliberar lo más exactamente posible sobre sus propios principios y cultivar más una reflexión independiente, convertirse en sí misma en el centro de un círculo de investigaciones y no depender de ninguna otra."⁹⁰ Así es la pedagogía de fines del siglo XIX, una pedagogía científica; fundada en la psicología y en la filosofía práctica de Herbart. Por eso hablamos también de una pedagogía práctica que responda a las necesidades de los proyectos político-formativos de la época.

En este último subtema correspondiente al primer capítulo hemos querido concluir de manera parcial nuestra lectura histórico-conceptual de las categorías: Formación, Pedagogía, Educación y Modernidad. Desde un plano de producción (teórica e histórica) europea,⁹¹ porque es precisamente en este nivel donde se encuentran las raíces históricas, teóricas y conceptuales de nuestro objeto de estudio. Esta lectura llevada a cabo metodológicamente en cuatro subtemas nos ha permitido ubicar el devenir de nuestra problemática, así como damos cuenta de la producción conceptual en que se encuentran nuestras categorías. En cuanto a la formación que se caracterizó en el medioevo por ser clerical y en el renacimiento por ser naturalista; en el siglo XIX se manifiestan dos tendencias: una que se ha venido haciendo cada vez más dominante, nos referimos a la formación técnica, especializada, y aquel proyecto no dominante que promueve una formación crítica del espíritu, que en lugar de modelizar al hombre moderno, lo libera a través de la creatividad, del trabajo intelectual, vinculado éste con el trabajo práctico, así el hombre a través del trabajo social crea y transforma su entorno.

90 Curjel, M. Martha, et al., *Herbart y la Construcción de la Ciencia Pedagógica*. México, U.P.N., S.E.P., 1987, p. 21.

91 Señalamos a nivel Europa porque en el segundo capítulo nos centraremos en la misma lectura de categorías pero en el contexto mexicano específicamente, y sobre todo contemporáneo. Aunque pudiera pensarse que hay un corte entre el primero y el segundo capítulo, debemos recordar que estos responden a los niveles metodológicos que se plantean originalmente y también al o a los métodos que se utilizan combinados durante el trabajo de investigación.

En cuanto a la estructura conceptual de la formación, fue en el siglo XIX donde de manera más seria y profunda se trabajó (por la filosofía alemana) teóricamente, abriendo con ello posibilidades de resignificación. Y curiosamente también fue en este siglo, y bajo el contexto del mismo, que la formación ha devenido en una franca barbarie. Y en el siglo que ahora nos ocupa la intención es formar al hombre moderno, al hombre que subyugó la naturaleza y que con tal acción también se autosubyugó, el hombre que se ha empezado a preocupar en hacer el mayor número de actividades en el menor tiempo posible; al hombre que se deshumaniza y se extraña de su propia existencia. En lo que se refiere a la estructura conceptual de la pedagogía desde el siglo XVI (no de manera sólida) se plantea una pedagogía cristiana donde hay un pedagogo formador, que es Dios. En el siglo XVII, Comenio habla de una posible pedagogía científica, hecho que se consolida en el siglo XVIII con Kant, Rousseau, el empirismo inglés y el racionalismo francés. En el siglo XIX con Herbart es replanteada como una ciencia de la educación y, por la filosofía alemana, como una ciencia humana.

La categoría de educación ha tenido lugar desde el origen del hombre, y a través de la historia ha sido adecuada a los intereses y necesidades sociales. En el siglo XVI la educación enseña, socializa y normatiza a los desposeídos para el servicio del clero y de los señores feudales. En el siglo XVII la educación socializa al hombre, lo prepara para aceptar los cambios (laborales) del contexto y a las clases letradas les enseña buenas costumbres, un oficio, les enseña a cuidar la forma y expresión anatómica, hace del hombre un ser bello. En el siglo XVIII se continúan y acentúan los cuidados en la educación de los letrados. El noble, a través de la educación, se libera, se erige amo de la naturaleza. Y por lo que se refiere a la naciente clase proletaria, ésta es capacitada en el menor tiempo posible para producir más en el nuevo sistema capitalista.

En el siglo XIX se aprende para nunca olvidar que unos cuantos son dueños de los medios de producción y otros muchos solo tienen su fuerza de trabajo, razón por la cual se da lugar a dos clases: una burguesa y otra proletaria. Tal fenómeno social hace diferente a los hombres; es el siglo en que el hombre deviene en bárbaro, en que la educación de manera más cruda es regida y manipulada por intereses políticos y económicos. En cuanto a su estructura conceptual, la educación a partir del siglo XVII ha sido más sistemática, ha abierto espacios como lo fue la creación de instituciones públicas, privadas, escuelas, museos y laboratorios. A través de los siglos XVIII y XIX,

los pensadores han logrado concretizar conceptualizaciones teórico-metodológicas sobre el proceso enseñanza aprendizaje.

Con respecto a la categoría modernidad, anotamos que se engarza en cada uno de los aspectos hasta el momento expuestos. La modernidad es entonces una categoría espectacular, fría, calurosa, bella y a la vez monstruosa. Es pertinente anotar que corresponde en el segundo capítulo exponer las formas en que en nuestra actualidad estas categorías se complejizan.

**CAPITULO II. MODERNIDAD EN MÉXICO: SUS REPERCUSIONES
EN LA FORMACIÓN.**

2.1 EXISTE O NO LA MODERNIDAD EN MÉXICO.

2.2 EL DESENCANTO CON LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.

2.3 FORMACIÓN-PEDAGOGÍA.

2.4 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA ANTE LA MODERNIDAD.

2.1 EXISTE O NO LA MODERNIDAD EN MÉXICO.

En el capítulo anterior llevamos a cabo una lectura histórica de nuestras categorías de formación, pedagogía y educación en la modernidad; y hemos podido esclarecer dos discursos de formación: pedagogía y educación. Por un lado se encuentra un *discurso dominante*⁹² que fundamenta nuestro objeto de estudio y lo determina como una práctica instrumental, con fundamentos pragmáticos y procesos de educación determinados a cumplir con fines particulares, políticos y económicos. Por otra parte, existe un discurso no dominante, que da cuenta de nuestras categorías como prácticas históricas y sociales que pueden fundamentar posibles reflexiones en la recuperación de tal discurso o proyecto.

Corresponde en este segundo capítulo analizar la trascendencia de los aportes teórico - epistemológicos europeos en América latina, específicamente en México, y esclarecer cómo han sido determinados los marcos teóricos que fundamentan nuestras categorías en la actualidad, así como acercarnos al conocimiento del impacto que se genera en los proyectos formativos y por ende en las prácticas pedagógicas actuales. Esto nos permitirá acceder a un nivel de explicación en el que iremos concretando el paso de una totalidad abstracta a una totalidad concreta.⁹³

Mientras que en la Europa de los siglos XIX a XX la modernidad (revolución científica) convertía a los hombres en *hombres modernos y universales* que se dirigían al progreso tecnológico y por lo tanto al capitalismo, en América latina se vivía una época de desgarramientos; su herencia

92 Se entiende el discurso como una elaboración teórico-conceptual que se confronta con la realidad, asumiendo una caracterización sociohistórica que puede fundamentarse en el postulado marxista que señala que "No es la conciencia social de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia". Marx, C., *Introducción general a la crítica de la economía política*, México, Siglo XXI, 1982, pp. 66, 67. Entendemos entonces por discursos dominantes aquellos que son presentados y sostenidos por los grupos de poder, aquellos que impregnan lo social con las redes categoriales por ellos determinados. La corriente positivista ilustra esta afirmación en tanto fundamento del discurso que indica los cauces por los que transcurrirá lo social.

93 Al avanzar en la problemática, ésta se hace concreta en la medida en que se revelan sus determinaciones, así "con la abstracción se trataría de expresar al concreto en la conciencia, en forma sintetizada (...) esta reducción de lo concreto en la abstracción sería una condición cognoscitiva sin la cual ninguna aprehensión de lo real sería posible (...) el pensamiento que avanza de lo concreto a lo abstracto; no significa un alejamiento del objeto, sino un acercamiento a él". De la Garza T, Enrique. *El método del concreto-abstracto-concreto*. México, ENEP Aragón, UNAM, 1989, pp. 37-38.

española la hace ver como una época irracional y oscura⁹⁴ (se dice esto por la analogía que se establece entre América latina y la vida de la edad media de los países europeos) que es necesario rechazar para llegar a la modernidad. De ahí que los pensadores del siglo pasado y principios de este, recuperaran las filosofías (liberalismo, eclecticismo y positivismo) que en ese entonces fundamentaba el movimiento de ilustración en España⁹⁵ y en América latina.

Entonces la modernidad⁹⁶ "... llega a México como catástrofe; como en la frase apocalíptica de Marx: cuanto era sólido fue disuelto en el aire, cuanto era sagrado fue profanado. El viejo mundo indígena fue arrasado; fueron destruidas sus seguridades, sus relaciones interiores, sus intercambios con el cielo, la tierra, el agua y el fuego, su cultura y sus creencias y menos de diez por ciento sobrevivían al comenzar el siglo siguiente al de la conquista". La modernidad llegó a América bajo formas feudales.⁹⁷ Pero señala Gilly: este "...hombre en su corazón tenía ya el valor de cambio, la intención de buscar oro y demás metales. Estaba el mundo capitalista envuelto aún en ropajes feudales, el oro como mercancía universal y no como valor simbólico de la religión y del poder, destruyó a las antiguas civilizaciones y culturas, a la mexicana entre ellas."⁹⁸

Dentro de este proceso de transición (de pérdidas y adaptaciones), México hereda de España su historia colonial, así como la tendencia a crear corporaciones como la universidad, la casa de moneda, la inquisición, los gremios y otras costumbres. Esto sería el inicio del progreso junto con la abolición de los privilegios dados al clero y al ejército.

94 Ya desde esa época, el hombre latinoamericano se vió *atrapado* por lo que no es, al llegar la modernidad, canceló su pasado, adoptando otras formas de vida, sustentadas por las ideologías que surgen en las grandes naciones.

95 Esta nación fue considerada por los pensadores de América Latina como un valuarie de la Edad Media, ya que se había quedado al margen de la modernidad.

96 Aquí entendemos la modernidad como "... el proceso de desencantamiento con la organización religiosa del mundo. La sociedad religiosa se caracterizaba por la alteridad absoluta de un principio divino como garantía inviolable del orden. (...) La modernidad consiste en la ruptura con esa fundamentación trascendente y la reivindicación de la realidad social como un orden determinado por los hombres: Afirmando su autonomía, los hombres se hacen cargo de organizar su conveniencia. La modernidad es ante todo un proceso de secularización: el lento paso de un orden recibido a un orden producido. El mundo deja de ser un orden predeterminado de antemano al cual debemos someternos, y deviene del objeto de la voluntad humana." Lechner, Norbert. "Un desencanto llamado postmoderno", en *Imágenes desconocidas. La modernidad en la encrucijada Postmoderna*. México, CLACSO, 1988, p.130.

97 Gilly, Adolfo. "La otra Modernidad" en *Revista Nexos*, México, 1988, p.29

98 Cfr. *Ibid.*, p.29.

Observemos que cada una de las disposiciones anteriores fue respaldada por un proyecto ideológico y por una política de la época, o sea por el liberalismo⁹⁹, que promovió un proyecto de progreso, modernización y desarrollo nacional independiente. Dentro de sus razgos esenciales encontramos: "1) la exaltación de la competencia en la batalla por la ganancia y la utilidad; 2) la fetichización del mercado como la esfera propia y necesaria de esa competencia; 3) la reivindicación del trabajo por su aspecto *positivo*, ya que gracias a él se adquiere el nacimiento de la propiedad privada y 4) la exaltación del individuo como un absoluto que exige protegerle del estado y las instituciones públicas."¹⁰⁰

El liberalismo mexicano de fines del siglo XIX rechazó el orden igualitario, consideraban que los indígenas eran incapaces de participar activamente en la vida pública. Reconocían tal igualdad pero no la aceptaban. Llevaron a cabo también repetidos intentos por fundamentar la estructura y existencia de un estado¹⁰¹ que determinara quiénes podían hacer un uso responsable de esos derechos y quiénes tenían que someterse a un largo proceso de homogeneización basado en la educación. A la par de lo anterior también se pretendía poner un límite al poder estatal, garantizar la libertad del hombre, imponer normas o legislar las funciones gubernamentales, la democracia, la división de poderes y la no reelección del gobierno. Y en cuanto al sector económico, se instauró la libre empresa; y son estas contradicciones e inicios de desarrollo lo que caracteriza la época moderna en México.¹⁰²

Estos cambios sociales vienen acompañados de reformas que determinaron la separación de clases sociales con base en un criterio económico y social. Así se destruyen automáticamente las jerarquías, y es en 1824 que se legisla la práctica del sufragio casi universal que fundamentaría la

99 El liberalismo es considerado como un movimiento político-filosófico en contra del absolutismo real y los privilegios aristocráticos. Propugnó por la libertad personal, de cultos, de expresión, de asociación. En esta corriente de pensamiento el principio de la libertad de propiedad es puesta por encima de cualquier pretensión igualitaria sea jurídica o real.

100 Sánchez U, Adolfo. "La polémica Liberalismo - Socialismo", en *Los grandes cambios de nuestro tiempo: la situación internacional. América Latina y México*, México, UNAM, F.C.E., 1982, p.82

101 La noción de "Estado", es una categoría histórica, y a través de esa misma historia podemos visualizar cuatro subtipos: "el estado soberano que dominaba 'quizá' hasta 1650 se caracterizaba por el confesionalismo y la constitución estamental. Los dos siguientes se aproximan entre sí cronológicamente y son : el estado de economía y el estado de derecho. Son vigentes en el siglo XIX y se desdoblaron en el parlamentarismo británico y en el absolutismo continental. El último es el estado nacional y generaliza a la constitución representativa orientada al sufragio universal y a la democracia. La formación de estos cuatro tipos, conforman la esencia del estado moderno desde el final de la edad media hasta el siglo XIX y de este al XX hablamos del estado nacional burgués." Guerrero, Omar. *El estado en la era de la modernización*, México, Plaza y Valdés editores, 1992, p.74.

102 Con la independencia entre España y México, se desarticula el estado colonial y se da paso a la construcción del estado republicano.

participación de los individuos en el gobierno, y también se estipulan normas precisas para la conformación de una sociedad libre y democrática.

En México ...“con la victoria en 1867 de Benito Juárez sobre el emperador Maximiliano y el partido conservador, el liberalismo acabó por imponerse. A partir de entonces se le identificó con la nación misma, una nación que en palabras de Juárez había logrado su independencia por segunda vez. Los años que siguieron vieron el establecimiento de una tradición liberal que se asentó aún más con la revolución de 1910.”¹⁰³ Posterior a esta revolución el liberalismo encontró un ambiente intelectual gracias a la filosofía positivista,¹⁰⁴ aunque paradójicamente el positivismo europeo en 1820 repudiara los principios del liberalismo.

En 1867 se presentó en México la doctrina positivista que pretendía solucionar los problemas sociales y políticos del país, influenciando de manera determinante el ámbito educativo desde el nivel primaria hasta el superior en el gobierno de Porfirio Díaz. En 1857 se legisó el artículo 27 constitucional que amparaba la propiedad privada, y el artículo 28 que abolía los monopolios. Bajo este contexto, Gabino Barreda¹⁰⁵ introduce la filosofía positivista a la sociedad mexicana, y es aceptada en México por la afinidad que se da entre los postulados y objetivos del positivismo y los intereses de los liberales mexicanos.

Al adoptar el positivismo se hace una adecuación de los principios y postulados acordes a la realidad mexicana. Justo Sierra, influido por la cultura europea, piensa y expone que es la burguesía mexicana quien logra el triunfo de la Reforma Constitucional. Para esto, se había ya desatado una fuerte confrontación entre liberales y conservadores; los primeros logran el triunfo ensarbolando así su poder hegemónico.

103 Con la independencia entre España y México, se desarticula el estado colonial y se da paso a la construcción del estado republicano.

104 El positivismo es una filosofía creada en el siglo XIX (en Francia) por Augusto Comte. Recordemos que tal siglo se caracteriza por el desenvolvimiento de las ciencias experimentales por el orden ético, por el repudio de lo sobrenatural. De ahí que el positivismo haya tenido gran aceptación y Comte deseara ser un Newton de la historia. Decimos esto porque el sistema positivista reposa en el caso de la historia de México en el primer estado teológico que estaría representado por la época colonial, el estado metafísico por el período liberal y el científico por la época científico tecnológica.

105 Barreda fue reconocido como seguidor de Augusto Comte y de su filosofía positivista y que posteriormente introduciría a México. Entre otras cosas, Barreda publicó “La educación Moral”, el primer ensayo positivista mexicano, y en septiembre de 1867, pronunció su famosa oración cívica, el discurso en conmemoración de la independencia que incluyó una interpretación comteana de la historia de México.

De ahí que la burguesía mexicana, a semejanza de la europea, tuvo una etapa combativa con grupos hostiles de la cual pudo salir airoso gracias a la filosofía enciclopédica de Francia. En este caso, los Jacobinos (Melchor Ocampo entre otros), se opusieron a las clases de poder de México. Sin embargo, al triunfar dicha clase la filosofía resultó peligrosa, ya que alentaba a otros grupos sociales a exigir los derechos que ellos reclamaron contra la clase conservadora, surgiendo así otra etapa de la burguesía en México, la de orden positivista.¹⁰⁶

Fue entonces la filosofía positiva la que fundamentaría la dirección política, económica y social del México moderno. Para lograr sus objetivos fue necesario pensar en los medios, y en este caso qué mejor que la educación¹⁰⁷ para impulsar el progreso, la perfectibilidad del mexicano, la creación de una nueva mentalidad lejos de fanatismos y dogmas teológicos. Para cumplir con estos fines se determinaron reformas en las escuelas secundaria, preparatoria y superior; tales cambios se observaron claramente en las materias que guiarían la formación académica; ésta se centró en el estudio sistemático de las ciencias naturales ahora positivas.

Las materias humanísticas sufrieron un gran deterioro y abandono encontrándose dispersas en el plan de estudios. "Además de ser autoritario, el sistema de la preparatoria estaba orientado claramente a educar a una nueva élite que condujera a México a la era positiva. Si bien tanto Barreda como Díaz Covarrubias afirmaban que en la escuela nacional preparatoria romperían las barreras tradicionales en la sociedad mexicana, no lo decían pensando en la democracia, sino más bien en una especie de meritocracia congruente con las costumbres mexicanas."¹⁰⁸ La intención fue crear un perfil de hombre que respondiera a las necesidades económicas que el contexto demandaba. Barreda pensó que al incorporar a los estudiantes en las instituciones educativas, el proceso educativo eliminaría las distinciones de razas y orígenes de los ahí reunidos. Se pensaba también lograr otro de los principios del positivismo, la fraternidad entre los estudiantes; del número matricular se seleccionarían a los nuevos tecnócratas del nuevo orden social capitalista.

Así empezaba la época de la cultura científica en México; surgió la especialización o trabajo científico aislado de algunos investigadores mexicanos, dando lugar al encuentro entre ciencia y

106 Cfr. Zea, Leopoldo. El positivismo en México: nacimiento, apogeo y decadencia, México, F.C.E., 1993, p.46.

107 La educación se transformó en el móvil político e ideológico por excelencia para organizar a la hegemonía en las disputas por el control y la organización de la vida civil.

108 A. Hale, Charles. Op.Cit., p.252

filosofía, a la producción de revistas técnicas y científicas. En cuanto a lo político, durante el gobierno de Porfirio Díaz y la modernidad de la época, se da lugar a la modernización,¹⁰⁹ se piensa en lo moderno como en la posibilidad de adoptar los modelos ideológicos de países como Estados Unidos. En la sociedad mexicana es conveniente aclarar que lo moderno resulta confuso y falto de materialización; entre promesas se construyó la nación mexicana.

En lo que se refiere a la producción del conocimiento, se reconocen formalmente en Europa¹¹⁰ dos ciencias positivas, la sociología y la psicología; la primera como una ciencia evolutiva y la segunda como una disciplina experimental. La pedagogía, por su parte, al fundamentarse científicamente en estas dos ciencias, se adhiere al positivismo con la clara intención de consolidarse como ciencia y auxiliarse de la experimentación para explicar los factores educativos más que los propios hechos educativos. Hablamos entonces de una pedagogía experimental. Uno de los pensadores destacados de este tipo de pedagogía es John Dewey, quien propugna el positivismo como una filosofía científica fundamentada en la observación y la experimentación. Dewey, al igual que William James, es representante de la filosofía pragmática llamada también instrumentalista o filosofía de la acción, de ahí que su pedagogía sea una pedagogía de la acción; en este caso señala que la escuela es una *escuela para la vida*. Con este tipo de pedagogía se concluye el siglo XIX y nace la realidad educativa del siglo XX.

"El movimiento de la *escuela nueva* o *escuela activa*, se desarrolló por los cinco continentes y dio lugar a una gama de métodos educativos que se basaban en principios científicos (biológicos, psicológicos y sociológicos), que enfatizan en la cuestión de la formación a través de la acción."¹¹¹ Dadas estas circunstancias, el proceso educativo sería normatizado por la psicología, que demostraría, a través de la exteriorización, que el alumno ha aprendido, y por la sociología, que tendría el objetivo de lograr la sociabilidad del alumno, tanto en la escuela como en su ámbito familiar y laboral.

109 La modernización se entiende como un proceso de apertura que va a racionalizar los medios (estructuras económicas, políticas, institucionales y sociales), para lograr en este caso el progreso de México. Adolfo Gilly señala que fue el gobierno de Francisco y Madero donde tuvo lugar "... la reforma democrática, la modernización política y la culminación del estado mexicano, proyectado en la constitución liberal de 1857 y desarrollado a lo largo del periodo Porfiriano." Gilly, Adolfo. *Op. Cit.*, p. 32.

110 Reconozcamos aquí, que la producción teórica de Europa repercutió directamente sobre otras naciones, porque se recuperan para explicar los fenómenos que ocurren en ellas, algunas veces se hacen conceptualizaciones, y en la mayoría se recuperan los marcos teóricos europeos para ser aplicados en la realidad latinoamericana de manera arbitraria.

111 Colom, Castellás. *Op. Cit.*, p.39.

Bajo estos fundamentos pedagógicos norteamericanos surge la pedagogía experimental mexicana, que se encarga de formar al hombre en el saber hacer, lo prepara para lograr el progreso de México a través de la enseñanza de conocimientos útiles, prácticos y rápidos de aprender. En la escuela, como en los proyectos educativos y perfiles que se solicitan desde el mercado laboral, influyen de manera determinante las transformaciones capitalistas y tecnológicas de la llamada segunda revolución industrial. Ante esta situación, la escuela se organiza y ofrece variedad de experiencias productivas, sociales y ante todo un ambiente de vida y trabajo.

Consideramos que los fenómenos histórico-sociales no se dan de manera lógica e inequívoca, y menos pasiva. El siglo XX es considerado como una época de peligros y crisis en todos los ámbitos de la vida humana. Basta recordar la primera guerra mundial, que dejó al mundo entero en una total inestabilidad; después la guerra de España y la segunda guerra mundial que acentuó aún más el desequilibrio, generando el nacimiento de los estados totalitarios. "La Alemania nazi, nos mostró que el hombre contemporáneo puede ser mucho más primitivo que los salvajes más primitivos; la bomba atómica amenaza con la destrucción no sólo de una cultura, ni sólo de un sistema de creencias y de ideas, sino de la humanidad misma."¹¹²

Bajo este proceso histórico de sin razón se le da el advenimiento al hombre moderno, se vive la modernidad en Europa, en América Latina y por tanto en México. La modernidad del siglo XX gesta en estas naciones un gobierno tecnocrático que cree en la *eficiencia* política y moral de un cientificismo que ha tomado el poder en sus manos. Al hacer a la tecnocracia de la ciencia un fin, elimina al ser humano pensante, creativo, capaz, y hace a éste olvidar los valores humanos. Uno de los peligros más claros en nuestro tiempo es la filtración de la técnica en todos los espacios de la vida.¹¹³

En América Latina a partir de la postguerra se crea un especial vínculo entre "...las fuerzas productivas y las relaciones sociales de la producción. La explosión educativa y la necesidad de formar recursos humanos para el desarrollo son presentados como objetos de indiscutible realidad."¹¹⁴ En este sentido la educación es considerada como un requisito indispensable para lograr

112 Xirau, Ramón. *Op. cit.*, p. 347.

113 *Cf. Ibid.*, p. 347.

114 Puigros, Adriana. *Imperialismo y Educación en América Latina*, México, Nueva Imagen, 1980, p. 17.

el desarrollo económico. El hombre es visualizado como un recurso económico; desde esta perspectiva las capacidades del hombre se reducen a aprender saberes técnicos (se desliga la reflexión del hacer y predomina el pragmatismo) que posibilitan la reproducción del capitalismo dependientista.

La pedagogía, al igual que la educación, guía sus criterios y determinaciones desde lo útil y eficiente¹¹⁵ (fundamentada en la filosofía conductista), tomándose así en una tecnología¹¹⁶ para los países dependientistas. Con ésta pedagogía funcionalista se pretende que a través de la educación se logre conformar una civilización de lo universal, donde sea más fácil planear las mediaciones para lograr el control ideológico del ser humano. La corriente filosófica que fundamenta estos proyectos político-educativos e ideológicos del siglo XX es el funcionalismo que surge bajo la influencia del positivismo. Durkheim es uno de los representantes más destacados de esta filosofía; ofrece aportes teóricos y metodológicos al espacio educativo y pedagógico.

Durkheim señala que cada sociedad prescribe un ideal de hombre (lo que éste debe ser), para la sociedad. Ante la demanda de un proyecto de hombre específico, la pedagogía y la educación¹¹⁷ son las responsables de formar en el hombre hábitos, capacidades, así como socializarlo y hacer que él internalice el papel que le tocaría desempeñar en su sociedad; por esta razón se ve a la educación como el medio de perpetuar la homogeneidad en la conciencia del hombre. También indica que la pedagogía es la que se encarga de reflexionar sobre los hechos educativos, sobre los problemas a que se enfrenta el educador.

115 Por lo que aquí se indica, Puiggrós señala que "...los pedagogos latinoamericanos han abandonado la reflexión filosófica. El modelo economista y eficientista exhibe un grado de generalidad que todo lo abarca: El fin, los objetivos, el carácter de mediaciones, el objeto de la pedagogía está ya determinado en forma universal y nada queda a la reflexiónse tratará ahora de clasificar la inteligencia, la creatividad y las formas de pensamiento en una escala que justifique la marginación, la selectividad y elitismo del sistema escolar y la proliferación de formas no escolarizadas de educación sistemático masivas y altamente tecnificadas dirigidas a homogeneizar las conciencias en torno a un modelo educativo universal". *Ibid.*, p.19.

116 La tecnología es entendida "...como una forma de poder, no sólo implica la creciente división y especialización del trabajo y la aguda competencia intelectual implícita en la racionalidad burocrática, sino presupone la existencia de una cosmovisión cosificadas de la productividad. Así, el mundo contemporáneo requiere de una ideología tecnocrática que introyecte en los individuos la obsesión por la producción y consumo incesante de objetos (mercancías), en tanto que rasgo distintivo del progreso y la modernidad". Ceballos, G. Hector. "Poder y Razón Tecnológica" en *Acta Sociológica Revista Cuatrimestral*, México, UNAM, 1990, p. 20.

117 Señala Parsons que la función de la escuela estadounidense "Coincide con la tendencia general de la sociedad capitalista a la diferenciación y especialización institucional. La escuela tiende cada vez más a convertirse en una agencia de socialización y a un medio de selección social, lo cual resulta justificado para Parsons; (...) por lo tanto, la escuela viene a ser una agencia de colocación. Es además el vehículo para la movilidad social dentro de la sociedad capitalista moderna; las expectativas en este sentido han pasado de la autoeducación, basada en el esfuerzo individual a la socialización plancada con fines educativos". *Ibid.*, p.110

Es precisamente la tarea de la pedagogía, analizar e indagar sobre las formas de concebir la educación y cristalizarla en planteamientos teóricos que den cuenta del acto educativo, ya que éste es considerado la materia de la misma pedagogía. Es conveniente señalar que la pedagogía en esta época, no se considera como una ciencia, pero sí es capaz de autolegitimar su discurso auxiliándose de algunas ciencias constituidas, como es el caso de la psicología, que le ha permitido participar en la determinación de los procedimientos pedagógicos, y la sociología, como ciencia naciente, que le permite ir fijando el objeto de la educación.

Ante esto, nos atrevemos a afirmar que es de trascendental importancia recuperar en todo momento la historia de la pedagogía, pues sólo con ella, se podrá esquivar la censura, que en muchas ocasiones ha intentado anularla. Pensar en una pedagogía a futuro, implica recuperar y hacer manifiesto su devenir, y en este caso, lo que más hace falta por parte del pedagogo, es una actitud teórico-metodológica.

De acuerdo a lo anterior, es desde ese marco teórico y metodológico que se explican los aspectos educativos.¹¹⁸ Estos modelos de explicación estadounidenses son recuperados en América Latina para la explicación y comprensión de nuestras realidades y necesidades educativas y, por ende, económicas. Estos hechos trascendentales nos dan razón de la modernidad del siglo XX, de cómo son recuperados los aportes teóricos de Europa en América Latina (especialmente en México). Fue después de la segunda guerra mundial que en América Latina se bloqueó la idea de modernidad.¹¹⁹ Los latinos se sintieron tardíos y pasivos receptores, no pudiendo eliminar la duda e

118 Otra de las corrientes que auxilian en el proceso enseñanza aprendizaje tanto en la fundamentación como en la acción es la tecnología educativa que tiene su fundamento en la filosofía del control, la teoría de sistemas y la teoría de la comunicación. Esta tecnología es creada para responder a las necesidades productivas de la expansión económica de Estados Unidos. Se caracteriza por el uso de instrumentos (cada vez más sofisticados) en la educación, con el fin de lograr el progreso, la eficiencia y la eficacia. Dicha tecnología es traída a México por organismos internacionales interesados en la educación, entre ellos se encuentran la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Didáctica, así como Publicaciones especializadas.

119 "Existe una tesis que sostiene que la modernidad se impuso en América Latina como un artificio, una mentira; en cualquier caso como una constelación cultural superpuesta a una realidad más real de Latino América, la profunda indígena ancestral 'macondiana'. De seguro aquí recibía su sustrato más auténtico. Según ésta tesis para ser modernos nos faltó casi todo: reforma religiosa, revolución industrial, burocratización en serio del estado, difusión de una ética individualista. Procesos que recién producidos hubieran hecho posible la aparición del ciudadano adquisitivo que produce, consume y vota conforme a un cálculo racional de medios y fines. Hay quienes proclaman a partir del desenmascaramiento de nuestra pseudo-modernidad la revitalización de 'las culturas interiores' de nuestra religión, el reparcamiento de lo mágico menos real y el florecimiento de una cultura cuyas metáforas fundantes se encuentran de común ligadas a la naturaleza y sus fuerzas". Bronner, José. "¿Existe o no la modernidad en América Latina?". en *Imágenes Desconocidas de la Modernidad en la Encrucijada Posmoderna*, México, CLACSO, 1989, p. 95.

incredulidad en las promesas de la modernización. Sin embargo, aunque ésta haya tenido tales características, no dejó de ser partícipe en el contexto constitutivo de la modernidad.

"Para América Latina fue catastrófica la victoria de la instrumentalización de la razón al servicio de la dominación; fue también una profunda derrota de América latina, pues por su propia situación colonial la producción de la racionalidad moderna estuvo ahí asociada, sobre todo a las promesas liberadoras de la modernidad. La metamorfosis de aquella quedaría destinada a durar un período histórico muy prolongado. América Latina no volvería a encontrar la modernidad sino bajo la cubierta de la modernización."¹²⁰

El vínculo entre razón y dominación se consolidó y universalizó con el predominio de Estados Unidos en el capitalismo y la imposición de la paz americana. Después de la segunda guerra mundial América Latina paso a ser una de las víctimas de la modernización que, junto con la técnica y la tecnología, se han convertido en formas específicas de poder y de ahí en verdaderos mitos ideológicos indispensables para el eficaz funcionamiento de la racionalidad tecnoburocrática contemporánea. Estos planteamientos nos hacen recordar que en el siglo pasado la modernidad contenía un matiz cultural subversivo, artístico y liberador.

A fines del siglo XX, la modernidad se ha transformado en un modelo dominante de evolución social y técnica de la humanidad. Hoy la modernidad, más que liberadora, se ha convertido en un concepto que se ha filtrado poco a poco en todos los espacios de la vida humana, hasta transformarse en un modelo y discurso hegemónico, en un imaginario colectivo, y sobre todo en un modelo mundial de evolución económica. De ahí que en las últimas décadas la mayor parte de los países Latinoamericanos, respaldados por sus políticas de modernización, han abierto sus puertas a las transnacionales.

"El objetivo de las nuevas tecnologías (adoptadas en América Latina) es aniquilar las distancias y las relaciones espaciales. En el medio de las comunicaciones, la modernidad es la instantaneidad, la imagen transmitida por satélite a todos los rincones del mundo, la información que llega por computadora a todas las terminales (...) la moda es lo inmediato y obsoleto y es también el consumo masivo que borra las distancias culturales, que se realiza al mismo tiempo en todo el

120 Quijano, Arribal. "Modernidad, Identidad y Utopía en América Latina." en *idem*, p.17.

mundo. La modernidad significa ante todo un modelo cultural hegemónico en que dominan los valores de espontaneidad, compatibilidad y criterios de prestigio imitados de los valores americanos.¹²¹ El modelo de desarrollo (que dirige a los países Latinoamericanos) cultural y económico al cual todas las naciones del mundo entero deberán llegar sigue siendo la sociedad norteamericana.

De ahí que en América Latina se piense en la modernidad como en la imposición de un modelo de desarrollo económico y político; por tanto, la modernización adquirió un matiz diferente a la modernización del centro. Los procesos de modernización han guiado a América Latina a la dependencia bajo innovadoras formas de control. Tal situación provoca serias dificultades al hombre al querer integrarse a la sociedad moderna; éste ve la modernidad como un espejismo, como algo cercano y a la vez inalcanzable. La modernidad divide; por un lado se encuentran las clases que prosperan y aún logran el prestigio social, y por el otro la pobreza y frustración de la clase desposeída. En América Latina se visualiza la polarización; estos países con sus técnicas adoptadas del extranjero, centran su consumo en productos de los países desarrollados. Los países latinoamericanos, al abrir las puertas a la tecnología, han posibilitado la robotización de algunos espacios de la industria y de la administración.

Así que pensar en una América Latina postindustrial se convierte en una utopía irrealizable por el camino emprendido por la modernización. No está demás entonces que la ideología y discurso dominante se encubra en el mito del progreso,¹²² y que como tal tiende a confundir la historia del occidente industrializado con la del mundo en general. De esta forma, los gobiernos de América Latina pretenden hacer creer que a través de las políticas modernizadoras se logrará el progreso fundamentado en la técnica. Esta situación logra someter la economía de Latinoamérica al desarrollo de Estados Unidos.

121 Paris P, Ma. Dolores. *Crisis e Identidades Colectivas en América Latina*, México, Casa Abierta al Tiempo UAM-X, 1992, p.6.

122 Tal progreso se muestra como una ilusión de la robótica, de la técnica y la informática proyectada por la sociedad altamente industrializada. Una ilusión que como cualquier otro mito niega todo cuestionamiento. A pesar de esto el mito del progreso que dio origen a todas las utopías modernas como el movimiento de ilustración hasta la actual sociedad industrializada ha devenido al deterioro progresivo del mundo mismo: explotación de los recursos naturales, empobrecimiento genético. Pero el progreso ha puesto al hombre al borde de las catástrofes como por ejemplo la posibilidad de la Apocalipsis nuclear, la degradación de la capa de ozono, los posibles problemas ecológicos entre otros. Y nos preguntamos como el estado Latinoamericano sigue sosteniendo como discurso dominante la ideología del crecimiento e intenta solucionar todos los problemas, a través de la modernización.

La llamada modernización en México ha consistido en la liberación de la economía y en los proyectos de racionalización de las empresas a nivel nacional, mismo que se da a través de la importación de tecnología, con la clara intención de competencia entre estas industrias. Se piensa que la competencia logrará que la producción nacional alcance un nivel y calidad como el internacional; de ser así, se ganarían divisas que posibilitarían el cumplimiento de las necesidades financieras con el extranjero.

“A pesar del discurso oficial, México está lejos de insertarse en la economía mundial con una producción diferenciada y competitiva. Los esfuerzos hechos en este sentido y para el pago de la deuda han llevado al empobrecimiento de la población, descenso del producto por habitante, insuficiencia adquisitiva del salario, disparidad de la distribución del ingreso, descenso de los niveles de empleo y del gasto estatal *social*, y sobre todo grave insatisfacción de las necesidades de alimentación, salud, vivienda y educación para la mayoría de la población.”¹²³ Por lo tanto, modernizar significa hoy progresar e incorporarse a *la modernidad del mundo*. América Latina tiene la necesidad de importar tecnología y maquinaria entre otros productos, introduciéndose así en el grave problema del déficit, reencendándose cada vez más. En cuanto al nivel cultural, la modernización ha provocado confusión y rupturas en la identidad¹²⁴ y la conformación de sociedades extremadamente fragmentadas e indiferentes.

Después de lo expuesto, podemos señalar que México se vincula a las promesas de la modernidad Europea, convirtiéndose en un miembro activo de tal modernidad. Aunque, al mismo tiempo, haya venido poniendo en peligro sus raíces históricas. Decimos esto porque como señala Nestor Canclini: “la modernidad es vista como una máscara. Un simulacro urdido por élites y por los aparatos estatales, sobre todo los que se ocupan del arte y la cultura, pero que por lo mismo los vuelve irrepresentativos e inverosímiles. Las oligarquías liberales de fines del siglo XIX y principios del siglo XX hicieron como que constituían estados, pero sólo ordenaron algunas áreas de la sociedad para promover un desarrollo subordinado e inconsistente; hicieron como que formaban culturas nacionales pero apenas construyeron culturas de élite dejando fuera enormes poblaciones indígenas y

¹²³ *Idem*, p.32.

¹²⁴ Por lo expuesto aquí, es que pensamos que el caos, la modernidad y el salvajismo están hermanadas, al tiempo que crean fórmulas de agónica racionalidad eficientista. Proceden a eliminar cualquier vestigio de moral colectiva o de altruismo institucional. Se convoca a la religiosa caridad en tiempos de competencia a muerte e individualismo inducido sin una filosofía que soporte la creación de significados compartidos.

campesinas que evidencian su exclusión en revueltas y en la migración que *trastorna las ciudades*.¹²⁵

Ante esto tenemos que reconocer que en México sí existe la modernidad, pero una modernidad de élite, una modernidad preparada, que se ha convertido en un modelo dominante de evolución social y técnica, que ha logrado que América Latina y, particularmente México, como país con un desarrollo diferente al hegemónico se integra a una política de competitividad, a una producción subordinada y financiada por capital extranjero. La modernidad se vive en México a través de modelos de desarrollo, de modernización, de administración, de conocimiento y educación fundamentados en ideologías norteamericanas.

Esto nos hace pensar que vivimos en el mundo de la ciencia ficción, donde *todo es posible*, gracias a las adaptaciones que México hace de los avances y descubrimientos de los países ya mencionados. Somos espectadores de los vuelos interplanetarios, del viaje a la luna, del rayo láser, de la robótica, la microelectrónica y demás progresos de la investigación científica y tecnológica de la Europa occidental. Sí, México vive la modernidad y en la modernidad.

125 García Canclini, Nestor. Culturas Híbridas, México, Grijalbo, p.22.

2.2 EL DESENCANTO CON LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA.

Continuando con el devenir histórico de la modernización (trabajado en el apartado anterior), pretendemos en este espacio anotar cómo se determina el vínculo modernización-educación, cuáles son las implicaciones ideológicas que promueve tal modernización educativa y, por último, subrayar el por qué hablamos de desencanto. En la actualidad, abordar el tema de modernización implica un desafío; decimos esto porque tal fenómeno se ha extendido a las más diversas esferas de la vida social. De ahí que desde décadas atrás haya sido recuperada y polemizada por las ciencias sociales. Entonces, situar a la modernización¹²⁶ implica un esfuerzo de ubicuidad histórica, donde se destaquen los patrones de la modernización, es decir, ciertas secuencias históricas que marcan el paso universal de la modernización.

En cuanto a ésta, Ma. Dolores Paris afirma que, México (como país Latinoamericano) vive “...una crisis de modernización que se expresa en tres espacios: una crisis de modernización económica que consiste en el final del crecimiento económico y el agotamiento de los recursos para el desarrollo. Una crisis de modernización política que se plasma en la pérdida de funcionalidad de los enormes aparatos burocráticos y en la pérdida de credibilidad de los proyectos políticos y de utopías. Por último, una crisis de modernidad cultural en la que dejan de existir las vanguardias artísticas. La producción de artículos de consumo y el arte pierden contenido para volverse una producción deliberadamente superficial, confundida muchas veces con la publicidad.”¹²⁷

126 “Usualmente la palabra modernización se asigna a los procesos de cambio y comprende una diversidad de transformaciones que van desde medidas gubernativas, hasta privatización. Sin embargo hay que señalar que el término ha perdido precisión y rigor semántico. (...) En paralelo a las décadas de los sesentas y setentas actualmente la modernización se trata dentro de una atmósfera de profunda crisis pero cuyos efectos más perniciosos se han dejado sentir en los países subdesarrollados. La modernización es abordada como un mecanismo de ‘superación de la crisis’ y un remedio general de los males de la época actual.” *Ibid.*, p. 8.

127 Paris Pombo, Ma. Dolores. *Op.cit.*, pp. 19,20.

En lo que se refiere a la modernización educativa ¹²⁸ ubicamos a Valentín Gómez Farías quien pugnó por lo que sería la primera reforma educativa liberal, que proponía derribar el monopolio de la educación clerical e "...impulsar una nueva educación, cuyo objetivo último era modernizar, capacitar a los nacionales para crear instituciones liberales y promover la industria. Con esta inspiración fue suprimida la Real y Pontificia Universidad de México ("por inútil, irreformable y pernicioso") y junto con ella otras instituciones como el Colegio de Santa María de todos los Santos."¹²⁹

Sin embargo los intentos de reforma y modernización de Gómez Farías resultaron nulos, al tomar otra vez la presidencia el dictador Santa Anna. Posterior a esta pugna de poder, es sabido que la independencia de México marco un cambio radical en la ideología educativa.¹³⁰ Los liberales de la época asumieron la tarea de crear un México moderno, libre de la colonización y a la altura de los grandes países europeos. Para tales proyectos la educación fue considerada como el medio más eficaz para el logro de los objetivos; a través de esta se crearía la conciencia nacionalista, se formarían a los hombres libres y productivos, se cumpliría el propósito de informarles sobre sus derechos y obligaciones como ciudadanos

Los cambios en los diferentes niveles de educación, no quedaron ahí. Para 1925 fue creada la escuela secundaria y de esa manera se desdobló a la Universidad Nacional de tal responsabilidad, sin olvidar que esta última en 1921-1923, tuvo tensiones con el Estado. "En vez de acercarse al poder público, los universitarios buscaron alejarse de él y lograron su propósito en 1929, cuando el Estado concedió la autonomía a la institución. Al conquistar la autonomía, la universidad, se convirtió en el primer poder de la sociedad civil legitimado por el Estado de la Revolución Mexicana y este sería un rasgo diferencial del sistema educativo."¹³¹

128 Ribeiro, Darcy. Habla de una modernización refleja que consiste en la "Suposición de que agregando ciertos perfeccionamientos o innovaciones a las universidades, las verentes acercarse cada vez más a sus congéneres más avanzados hasta volverse tan eficaces como estas". *La Universidad Latinoamericana*. Chile, Universitaria, 1971, pp. 33,38. Aquí mismo, es necesario aclarar que de modernización no se habla por primera vez en la década de los sesenta sino también ya en los cuarenta e incluso antes aunque no de manera tan formal.

129 Guevara Niebla, Gilberto y Patricia de Leonardo *Introducción a la Teoría de la Educación*, México, Trillas, 1991, pp.35,36.

130 La educación de esa época, "... tenía, por lo tanto, un carácter político instrumental, más que una idea finalista, conservadora y, por lo mismo, los liberales radicales consideraron que la educación debía estar a cargo del Estado. Los liberales jacobinos se empeñaron en arrancarla de manos de quien se oponía a la existencia misma de las nuevas instituciones: los conservadores y la iglesia. (...) Con el triunfo de los liberales moderados, lograron imprimir su orientación en las leyes de Reforma en 1833: la educación será libre y laica (esto quiere decir neutral, no dogmática)." *Ibid*: p. 38.

131 *Ibid*: p. 40.

Lo anterior es necesario considerarlo como una de las secuencias que nos dan cuenta de la modernización en México y particularmente de la modernización educativa. En la década de los treinta Lázaro Cárdenas al tomar la presidencia de México, promueve un proyecto de reformas políticas y modernizantes que en palabras de él mismo haría de México un país moderno. Entre las reformas que proyectó se encuentra la que fue aprobada en 1934 que se refiere a la Ley de educación socialista "...que incluyó la creación o reestructuración de una serie de instituciones de educación técnica abocadas a la formación de especialistas que respondieran a las necesidades específicas del desarrollo. Entre estas instituciones figuran las Escuelas Regionales Campesinas, la Escuela Nacional de Agricultura, la Escuela Nacional de Maestros y el Instituto Politécnico Nacional, todas ellas instituciones impregnadas de una filosofía nacionalista y antiimperialista, que recibían como alumno fundamentalmente a hijos del pueblo. (...)”¹³²

Con estas reformas se pretendía formar cuadros intelectuales cualitativamente especializados y capaces de responder a las demandas de desarrollo nacional. Pero es de saberse que estos proyectos políticos presentaron obstáculos y mutaciones (al interior de las mismas instancias gubernamentales) en 1940 con la presidencia de Manuel Ávila Camacho. El nacionalismo educativo y desarrollista adquirió matices abstractos, ya no se trataba del nacionalismo popular cardenista sino más bien de un nacionalismo burgués que pretendía contener las luchas y manifestaciones populares, a pesar de los encuentros y desencuentros en los proyectos discursivos de poder.

El proyecto modernizador que tuvo lugar en 1940¹³³ durante el proceso de industrialización, da lugar a un cambio cultural e ideológico y, como es de esperarse, a nuevas formas de consumo, a un marcado aumento en la demanda de escolaridad y a una adopción descontrolada de costumbres y formas de vida de los países desarrollados. En la década de los cincuentas, "la política modernizadora universitaria surge por la situación de expansión que se manifiesta en la universidad y que está en crisis a fines de los sesentas, ...tal política se presenta como un intento de respuesta a la situación de

132 *Idem*, p. 40.

133 Entre las características de la modernización de la década de los años treinta a los cuarenta, encontramos: Una campaña anticlerical que proponía una educación libre de dogmas y a su vez la aceptación de otro modelo de educación, la socialista. La educación básica de que entonces sería única, integral, científica y ante todo obligatoria. La idea era garantizar el ingreso a este espacio y concluir, para ello se crean cursos nocturnos. En 1946 fue creada la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar, así como el Consejo Nacional Técnico de Educación, que se encargaría de la revisión y valoración de programas educativos con la intención de darles un carácter más activo. Esto da cuenta del proceso de modernización en México de manera más formal, ya que tal proceso se ha dado en cada fase histórica de manera diferente.

desfase existente entre la realidad universitaria y las necesidades del proyecto de desarrollo económico y social del estado.¹³⁴

Entonces la modernización intenta dar respuesta al crecimiento acelerado de la matrícula universitaria¹³⁵ y demás niveles educativos (en la década de los cincuentas), sin estar capacitada para ello. De ahí que al proyecto de modernización de 1940, al entrar en crisis, se le hagan modificaciones en la década de los sesentas. Éstas se llevan a cabo en tres momentos: la etapa inicial tiene lugar a mediados de los sesentas en el "...sexenio del presidente Díaz Ordaz, el proyecto modernizador muestra un carácter tecnocrático, una tendencia dominante en los planteamientos sobre la planeación y son adoptados durante esa década en toda América Latina. La segunda etapa es la de reforma, se llevó a cabo en el sexenio del presidente Echeverría, y en este momento el carácter político de la modernización subordinó el planteamiento tecnocrático, como resultado de la coyuntura política de los sesentas. La tercera etapa se refiere al encuentro de la tecnocracia en una nueva redefinición del estado frente a las clases sociales, redefinición en la cual la fracción monopolista de la burguesía ocupa posiciones importantes y busca una universidad apolítica y eficiente, racional y eficaz para el desarrollo capitalista del país. Tal tendencia se convierte en directriz de la política universitaria."¹³⁶

Entendamos por qué la modernización se instala estratégicamente en el sector educativo, lugar donde se promueve un proyecto ideológico que tendría como objetivo legitimar un discurso dominante, y esto a su vez garantizaría la transmisión del mismo en los diferentes estratos sociales. Así, la universidad cumple con una tarea social y de reproducción ideológica; pero subrayemos que la universidad en esas décadas se encontraba en una severa crisis ante la excesiva demanda matricular y la demanda económica del país. En esa época de caos, la crisis se acentúa con la baja calidad de la enseñanza y, por ende, con la baja calidad terminal, debido a la ausencia del servicio de orientación vocacional, ocasionando un desfase entre las exigencias políticas, económicas y lo que la casa de estudios ofrece como respuesta. Ante este caos, la modernización educativa como proyecto político económico pretende volver funcional la universidad y que, de esta manera, responda al capitalismo contribuyendo con la reproducción de las condiciones dependencistas del país.

134 Mendoza Rojas, Javier. "El proyecto Ideológico Modernizador de las Políticas Universitarias en México 1965-1980" en *Perfiles Educativos*, México, UNAM-CISE, 1970, No. 12, p. 6.

135 Es conveniente señalar que en la décadas de los cuarentas y cincuentas la educación universitaria representó un medio seguro de movilidad social.

136 Mendoza Rojas, Javier. *Op. cit.*, p.3.

Así, la política modernizante de la universidad pretende los siguientes objetivos: "a) racionalizar los servicios educativos en todos sus aspectos, lo cual se obtendrá a través de la planeación administrativa y docente, a fin de lograr un uso eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos; b) modificación de la importancia de las carreras, dando prioridad a las especialidades de carácter técnico sobre las humanísticas; c) ajuste del producto de la universidad a los requerimientos de la economía, formar profesionales con la calidad y en la cantidad que el sector de la economía demande; d) incremento de las exigencias pedagógicas: selección rigurosa para el ingreso; e) adecuación de contenidos a los avances científicos y tecnológicos; f) búsqueda de nuevas formas de organización universitaria."¹³⁷

Con estos objetivos se pensó que la universidad se modernizaría y alcanzaría la calidad de los modelos educativos estadounidenses, pero lo que se logró fue una transpolación (sin previo diagnóstico de posibilidades y análisis de pertinencia) de avances tecnológicos que ocasionaron desencuentros entre contenidos, aportes y la realidad mexicana, y sobre todo una marcada dependencia y acriticidad por parte de la misma.¹³⁸

En el periodo presidencial de Díaz Ordaz, la planeación como eje conductor pasó a segundo término; la importancia se centró en la posibilidad de una reforma universitaria y ésta fue pensada como una estrategia política que se encargaría de establecer el consenso ideológico entre los grupos de estudiantes. "Los acontecimientos del sesenta y ocho condicionaron la política educativa del sexenio de 1970-1976 y sugiere la importancia que había de tomar en las preocupaciones del gobierno Echeverrista la educación superior."¹³⁹ En este sexenio, la política modernizadora universitaria iniciada en la década anterior sufrió algunos cambios, precisamente por la necesidad fundamental que tendría el estado de recuperar la legitimidad política y el consorcio ideológico. Por ello, los planteamientos estrictamente modernizantes (racionalidad de la universidad, eficiencia

137 Cfr. *Ibid.*, p.8.

138 Posterior a éste problema "El CPNES realizó un diagnóstico de la educación superior en México, primer estudio sistemático que pretendió dar a conocer una situación de 'disparidad' y disfuncionalidad de la universidad. El pretendido plan buscaba, en palabras del entonces presidente de la ANUIES, "incorporar la educación superior", de manera definitiva y permanente a un programa de desarrollo que permitiera el establecimiento de las condiciones necesarias para su transformación y superación". *Ibidem.*, p.10.

139 No sólo la educación superior tendría cambios. En el caso de la educación básica, en el nivel primaria se adoptaron libros de texto que tendrían el objeto de crear una actitud científica en los estudiante. Se crearon centros de educación fundamental, programas de enseñanza ocupacional y la Ley Federal de Educación para Adultos.

académica, funcionalidad de la universidad al aparato productivo, planeación como instrumento de desarrollo) democratizante.¹⁴⁰

Con estos rasgos modernizantes y reformantes, se pretende que la universidad responda eficientemente a las necesidades del sistema productivo y a la población en general. En el sexenio de 1970 a 1976, la política modernizante se caracteriza por: a) la búsqueda de un sistema nacional de educación superior, a través de unificación de créditos académicos y planes de estudio; b) modernización académica por medio de un sistema nacional de evaluación y certificación de conocimientos; c) modernización Institucional; d) alternativas de estructuras universitarias; e) pragmatismo económico, manifiesto en la necesidad de elaborar proyectos de cooperación para incorporar la tarea educativa.¹⁴¹

En la reforma planteada por Echeverría, dilucidamos en cierta manera un matiz populista, matiz y propuesta que tuvieron la intención clara de *acallar superficialmente* el descontento social. Así que, para la presidencia de López Portillo, se había acentuado la crisis económica y política del país, se manifestaba el déficit en el sector público, la deuda externa se acrecentó ocasionando un desequilibrio en la bolsa mexicana. Ante esto, el gobierno Portillista establece una política económica que posibilite si no sacar, al menos sostener el país ante la crisis económica, y como rubro importante en esta ardua tarea se tiene a la educación.

Se plantea a ésta como el punto de apoyo para la transformación social y un medio para canalizar fuerzas sociales y orientarlas a la realización de valores. De ahí que las acciones y estrategias educativas tengan un objetivo central en la instrumentación de las estrategias de desarrollo. Para proceder a esto, se parte por reconocer la necesidad de asegurar la instancia y conclusión de la población escolar, educación básica (como ciclo de diez años y obligatoria), elevar la calidad de ésta, así como promover la articulación entre los distintos ciclos educativos y el sistema productivo. Darle relevancia a la educación básica, es reconocer que es la base para la formación secundaria, media y superior; y articulados estos niveles, posibilitan la adopción de valores favorables a una actividad económica más moderna y, por tanto, se cumpliría con el trabajo, la racionalidad y el consumo, con miras a mejorar el nivel cultural y económico del país.

140 Cfr. *Ibid.*, p. 14.

141 Cfr. *Ibid.*, p. 15.

Para la década de los ochentas, Miguel de la Madrid H. expone que recuperará en su totalidad el artículo 3º Constitucional, que señala que, la educación que imparta el Estado, será democrática porque promoverá el mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, y será nacional porque asegurará la independencia económica del país y contribuirá al crecimiento de nuestra cultura y convivencia humana.

“El artículo 3º, y las aspiraciones de los mexicanos que en él expresan, obligan a planear una educación que contribuya a formar individuos libres en una sociedad justa. La educación, permite a la colectividad el acceso a los beneficios del progreso y la posibilidad de crear y disfrutar juntos un mismo tiempo histórico.”¹⁴²

Se plantea que la educación y la cultura inducen al desarrollo y al progreso, este último, resulta así decisivo para avanzar hacia el bienestar económico y social, y se concluye diciendo en este sexenio que, la calidad de la educación se ha rezagado con respecto a la expansión del sistema, el nivel de educación básica muestra serias deficiencias en la calidad, los índices de deserción y reprobación se elevan. Y para ser más exactos, esto no ocurre sólo en el nivel básico, ha venido siendo una situación que está predominando en cada uno de los niveles educativos. Sumándosele a esto, problemas de congruencia y dispersión de los contenidos formativos, de ahí que la formación que se recibe institucionalmente no responda a las demandas del sector productivo y económico, y menos a las expectativas poblacionales.

Ante tal desfase, el presidente Carlos Salinas de Gortari, al iniciar su gobierno señaló que “...a través de la racionalización se logrará la modernización por nuestro camino para el cambio, será la modernización nacionalista, democrática y popular.”¹⁴³ (...) Alentará y conducirá el esfuerzo de modernización nacional que respetará nuestras tradiciones y la identidad diversa y múltiple que une a los mexicanos.”¹⁴⁴ ¿Cómo tomar el discurso gubernamental sobre la modernización?, ¿hasta dónde la

142 Poder Ejecutivo Federal. Plan de Desarrollo 1983-1988, México, 1983, p. 222.

143 Apunta: “Será una modernización nacionalista por que reafirma los valores fundamentales que nos dan identidad como mexicanos y porque tiene el propósito implícito de asegurar nuestra soberanía e independencia y la defensa de nuestros intereses nacionales. Será democrática por que la llevaremos a cabo de manera concertada (...) porque está destinada a ampliar los espacios políticos y a crear vías institucionales que requieren la mayor participación de la sociedad. Será una modernización popular por que tendrá un claro sentido social. Salinas de Gortari, Carlos. “Informe Presidencial” en Revista El Mercado de Valores Nacional Financiero, México, 1988, No. 24, p. 4.

144 *Ibid.*, p. 4.

contradicción entre lo que se dice y hace?, ¿cómo preservar costumbres y tradiciones mexicanas si la ideología que se promueve en los discursos oficiales es americanizada, de indiferencia, de adopción y subordinación ante los modelos dominantes de otros países que se legitiman en México a través de la educación? De ahí la necesidad de considerar a la educación como un detonador de la transformación de la sociedad actual y moderna.

Por estas situaciones, Salinas de Gortari señala que "para México, emprender una profunda modernización educativa es inevitable, pero al mismo tiempo la modernización educativa es indispensable para lograr los grandes objetivos nacionales. Necesitamos cambiar lo que impide sustentar un nuevo desarrollo del país, que abra iguales oportunidades para todos los mexicanos."¹⁴⁵ Así es como se pretende que la modernización educativa dé cuenta de los proyectos de, la formación del hombre del siglo XXI.

Para lograr la modernización educativa, se plantea empezar por el nivel básico, ya que como su nombre lo indica, es la base de la formación del hombre. En primera instancia se llevó a cabo un Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Se parte por considerar a la educación como un espacio decisivo en el futuro de nuestro país, así como reiterar el concepto (histórico) de educación nacional. De ahí la importancia de la modernización en la educación. Para cristalizar de manera más acertada este proyecto, se realizó una consulta donde se recuperaron las experiencias, demandas y opiniones de los "...maestros, padres de familia, investigadores y de la sociedad en general, así como de expertos y funcionarios de la SEP, en relación con la necesidad de modernizar los contenidos"¹⁴⁶ de la educación básica como parte de varios procesos que conduzcan a mejorar la calidad de la educación y distribuir los servicios educativos con criterios de mayor justicia y equidad.¹⁴⁷

Se reconocen los bajos índices de eficiencia terminal en el sistema educativo, los altos índices de deserción y reprobación, así como el bajo promedio nacional de escolaridad, que no dudamos que

145 *Idem.*, p. 5.

146 "Sin ser el eje central de la modernización educativa ni tal vez su aspecto más relevante, no obstante el cambio de contenidos, reviste importancia capital ya que de él se desprenden numerosas acciones que repercuten directamente sobre otros elementos del hecho educativo, como es el caso de los métodos de enseñanza, las relaciones entre los diversos actores: maestros, alumnos, padres de familia, sociedad, la elaboración y uso de los libros de texto y otros materiales de apoyo, la función de la escuela en la sociedad y la misma visión del mundo que fomenta la sociedad a través de la escuela." CONALTE, *Hacia un nuevo modelo educativo*, México, 1991, Modernización Educativa No. 2, p.13

147 *Idem.*, p. 13

tengan mucho que ver con los contenidos fragmentados y ambiguos que se dan en los diferentes niveles educativos.

Por estas razones, es que surgió la necesidad de relaborar y ajustar los contenidos educativos con la intención de mejorar los conocimientos, las habilidades y los valores que son aprendidos para responder a las necesidades contemporáneas. "La modernidad apunta a un cambio estructural del sistema educativo cuyo propósito es dinamizar las relaciones entre sus elementos internos y las que se dan entre ese sistema y la sociedad. Entre los retos se ubican los siguientes: El reto de la descentralización; El reto del rezago educativo; El reto demográfico; El reto del cambio estructural de la sociedad; El reto de vincular el ámbito escolar y productivo; El reto del avance científico tecnológico; El reto de la investigación educativa. Estos desafíos se consideran prioritarios en el contexto histórico y social que vive nuestro país, y a la vez identifican los problemas educativos por resolver a corto y mediano plazo para modificar las actuales tendencias negativas que impiden alcanzar el desarrollo anhelado por los mexicanos como futuro."¹⁴⁸

Podemos decir entonces, que la Modernización Educativa es una parte del proyecto modernizador de México. Pero una parte específica y a la vez total, y por tanto, trascendental para el progreso de la Nación, que demanda una tarea ardua: por un lado se tiene la de recuperar la historia de la educación, y de ahí, rediseñar propuestas educativas; por otro, la de innovar dinámicamente en los contenidos, técnicas y métodos de enseñanza. La modernización educativa, entonces, pretende adecuar lo que nuestra educación ha sido históricamente y lo que es en el momento actual para lograr la modernización que tanto se promueve.

En este proyecto participan numerosas instancias gubernamentales para crear las condiciones necesarias para el mejor procedimiento del programa de modernización. Para lograr estas condiciones, es necesario reconocer que es en nuestro actual y propio proceso social e histórico donde se encuentra inserta la modernización educativa. De ahí que ésto nos ubique en un país y tiempo concreto, así como en obstáculos y posibilidades también concretas.

Como primera meta, el Programa de Modernización Educativa señala que el ciclo básico debe ser obligatorio y accesible a todos los mexicanos, así como garantizar su estancia y conclusión,

148 *Ibid.*, p.24.

para consolidar en los alumnos un pensamiento científico, creativo y emprendedor que se vincule directamente con el medio ambiente y aprenda a hacer. Con respecto a la educación secundaria, ésta demanda ser vinculada con la vida social (y en consecuencia, terminar con indefiniciones) y ser relevante y útil para los diferentes egresados. La educación media superior amplía posibilidades, ofrece opciones terminales y, al mismo tiempo, abre opciones de ingreso a instituciones superiores, mientras estas últimas reordenan sus sistemas de trabajo y reestructuran los planes y programas de estudio.

En todos los niveles educativos se produjeron cambios que son la pauta de la transformación. Por tal motivo, México, en su afán por ser participe en la modernización, se sirve de la educación como de una palanca que conduce al progreso. Amén de los discursos oficiales sobre la modernización, el hombre de fines del siglo XX es un hombre que ha sido invadido por la razón, al igual que todos los espacios de la vida social; la razón suele presentarse como el único elemento normativo de la vida humana. La otra parte del hombre, su sensibilidad, es reprimida en aras de la razón; no se quiere asumir que de seguir así sólo se están reproduciendo modelos de hombre mutilados y alienados.

Ante el panorama que ofrecen los discursos oficiales, es que nos atrevemos a hablar de desencanto.¹⁴⁹ Desencanto porque a fines de sexenio y de siglo nos encontramos en una profunda desolación, desempleo, caos económico y sobre todo político y social y cabe preguntarnos a dónde nos conduce la modernización, y acaso lo que ha estado gestando en el sector educativo puede garantizar el progreso y equilibrio social. Consideramos que por mucho que prometan y aseguren los discursos dominantes, la modernización educativa está ayudando a cavar la propia *sin razón* y capacidad creadora del hombre moderno, decimos esto porque cada vez se hace más notorio que el hombre se deshumaniza, ejecuta actividades meramente mecánicas, desligadas de la reflexión, no se tiene formada una conciencia clara que permita entender su pertenencia en la sociedad y de esta manera contribuir al desarrollo del país y de la humanidad.

149 El desencanto suele expresarse como una pérdida de fe (en el estado) en una teoría o proyecto (que conduzcan al progreso) parecía tener la clave para entender el proceso social en su totalidad. Ahora nuestra época se caracteriza por la desconfianza frente a todo tipo de discurso omnicompreensivo. "Aclaremos, el desencanto actual es con la modernización y en particular con un estilo gerencial (tecnocrático) de hacer política. El desencanto tiene dos caras: La pérdida de una ilusión y una resignificación de la realidad y el elogio a la heterogeneidad. Asistimos a la amenaza de derumbe de paisajes que eran familiares y permitan el movimiento con cierta previsión". Carrizales Rematazo, Cesar, et al., *Modernidad y postmodernidad en educación*, Cuernavaca, Morelos, U.A.E.M., 1990, pp. 17, 24.

2.3 FORMACIÓN-PEDAGOGÍA.

Una vez que en los apartados anteriores hemos intentado ubicar las categorías Modernidad y Modernización en México, procedemos ahora a develar las mediaciones teórico conceptuales de la formación y la pedagogía, instaladas en una racionalidad moderna. Queremos con esto reflexionar sobre las implicaciones político-ideológicas de éstas en la realidad mexicana; así como señalar en qué momento se conforman en constructo, para posteriormente, en un segundo nivel de reflexión, esclarecer la polémica y perspectivas de la Formación Pedagógica ante la Modernidad.

Pensar en la formación es pensar en una categoría histórica, política y, por qué no decirlo, económica, aunque los tiempos modernos den indicios de lo contrario. Actualmente se piensa en la formación como una actividad meramente funcional, con concepciones y/o definiciones restringidas. Por esta razón tenemos la intención de llevar a cabo una lectura de estas categorías que nos permita vislumbrar situaciones ocultas que se entrecruzan en los marcos teóricos que la sustentan. Al decir esto, enfatizamos que no hay una sola manera de leer e interpretar el proceso formativo; más bien creemos que existen definiciones, que erigen o anulan las perspectivas de tal categoría. De ahí la importancia de dudar de lo dado, y la necesidad de deconstruir¹⁵⁰ lo que se dice sobre ésta para provocar en lo posible perspectivas que den cuenta teórica y política del objeto que nos ocupa.

Así, como existen modelos de formación, definiciones fundamentadas desde el positivismo que vienen a reducir el proceso formativo, tenemos otras concepciones no muy trabajadas (que encuentran fundamentación teórica en las ciencias humanas), e incluso diríamos marginadas, que ofrecen posibilidades diversas de interpretación. De ahí que la formación en este proceso de construcción y deconstrucción se convierta en objeto del pensamiento y conocimiento científico, evitando con esto su caída en la vulgaridad.

150 Se entiende la deconstrucción como un proceso de desarticulación de determinaciones que podrían pensarse acabadas. La deconstrucción se refiere precisamente a la posibilidad de lo iracabado, de lo que se encuentra abierto a nuevas realidades susceptibles de enriquecer las determinaciones establecidas. Dicho de otra manera, se refiere a la expresión de movimientos que se dirigen a direcciones inéditas. Cfr. Zeman, Hugo. *Los Horizontes de la Razón*, México, Anthropos, 1992, (Tomo I).

ESTA TESIS NO DEBE SALIR DE LA BIBLIOTECA

Es necesario entonces, romper con las visiones e ideas que reducen la categoría y la formación a conceptos de perfeccionamiento, educación continua, capacitación y actualización. Aunque hay que subrayar que, articuladas las relaciones de estos conceptos, vienen a ser parte del amplio y complejo proceso formativo del hombre. La formación, al ser una categoría histórica, política, económica y filosófica, hace referencia a un "... ascenso a la generalidad, a una tarea humana. Requiere sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad (...). Hegel desarrolla la génesis de una autoconciencia verdaderamente libre *en y para sí mismo*, muestra que la esencia del trabajo no es consumir la cosa, sino formarla."¹⁵¹

Cuando el ser humano descubre su capacidad creadora y transformadora (en el trabajo), se reconoce como un hacedor de historia, se autoafirma, se da un sentido a sí mismo y, sobre todo, mantiene constante su apertura hacia lo diverso y plural, resultando esto de trascendental importancia, como una medida de resistencia ante las pretensiones y presiones de la ciencia moderna. La formación, vista así, no es algo que se ejecute y logre al modo en que funcionan las teorías y objetivos técnicos, sino que tal proceso hace referencia a una permanente reflexión filosófica que provoca revelaciones desconocidas, dudas sobre los discursos dominantes (que la amordazan) que legitiman valores, costumbres y proyectos formativos sospechosos. Tales pensamientos provocan rupturas y conocimientos que tienen su origen en lo imaginario. Señala Kierkegaard que "...el hombre formado por la angustia, lo es por lo posible, y solamente el que forma lo posible lo es por su infinidad."¹⁵² En este caso, la angustia gesta la esperanza; el mico,¹⁵³ la construcción que posibilita el descubrimiento de nuevos horizontes.

Uno de los problemas serios en la formación es la continua intención de fragmentar el proceso formativo; se habla de formación profesional, formación personal, formación teórica y/o intelectual o práctica. Pareciera entonces que la categoría es algo exterior al hombre, algo que se hace, se lleva o concluye. La mayoría de las veces se pasan por alto los procesos subjetivos del hombre. No se comprende que la formación, en un sentido serio, conduce a significar experiencias cotidianas que pareciera que han perdido el sentido. Al señalar lo anterior queremos decir que no es posible hablar de formación como se habla de fragmentos o partes que no se corresponden.

151 Gadamer, H. George. *Op. cit.*, p. 42.

152 Citado por Honore, Bernard en *Para una Teoría de la Formación*, Madrid, Narcea, S.A., 1980, p. 4.

153 Con esto queremos decir que "Toda ruptura es formativa, que la actividad formativa es vivida con una cierta intensidad emocional. Es vivida con angustia, cuando la ruptura toma su sentido fundamental de desorganización, su sentido de muerte afuera, ..." *Idem*, p. 160.

Consideramos que de lo que se trata es de articular las diferentes experiencias de formación, sin desfasarlas o dar mayor relevancia a alguna. Cristalizar esto es pensar la formación como un espacio de reflexión que posibilita la defensa de la interioridad del hombre, permite también hacerla responsable de su personalización, así como una fuente de proyectos impensados que sólo dependerán del cómo se concibe y vive tal proceso formativo. En cuanto al problema actual sobre la separación entre formación teórica y formación práctica, queremos recuperar algunos planteamientos que hace Hegel al respecto, para corroborar la interrelación que entre ambos existe y entonces señalar que no cabe duda que el proyecto de fragmentación de los conocimientos teórico-prácticos no son más que un cúmulo de estrategias político-ideológicas que pretenden lograr la indiferencia del hombre ante los otros y ante su propio mundo.

La formación teórica, señala Hegel, "...llevará más allá al hombre de lo que él mismo sabe y experimenta. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas, y encontrar puntos de vista generales para aprender la cosa (...). Reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino el retorno a sí mismo desde el otro ser. En esta medida toda formación teórica (...) es mera continuación de un proceso formativo (...)."¹⁵⁴ En cuanto a la formación práctica, Hegel demuestra que la profesión se desempeña en todas direcciones. Y esto incluye que se supere aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna, volviéndolo completamente propio. Esto es hacer de la profesión una cosa propia. Entonces ella deja de representar una barrera.

Pensando así la formación, hablaríamos de un proceso continuo que conduce a la transformación y superación de la naturalidad del hombre hacia un espíritu histórico y estético, donde éste sabrá diferenciar lo feo de lo bello, la calidad de lo que no la tiene, y el que tenga formado su sentido histórico sabrá lo que se puede cambiar y lograr de lo que no. Entonces la formación abre y rebasa fronteras, guía al hombre a la diversidad y pluralidad. Así es la formación interior, la formación teórico-práctica, donde ni una ni otra son barreras porque ambas son parte de un proceso formativo que no invalida visiones, sino por el contrario, las crea posibles.

154 Gadamer, H. George. *Op. cit.*, p. 43.

Consideramos que la formación puede ser pensada así en beneficio de la humanidad y que puede convertirse en un campo de continuo análisis y acción para los interesados en esta área del conocimiento, y con ello evitar el olvido del hombre genérico. En cuanto al espacio pedagógico, visualizamos que éste se encuentra en una encarnizada polémica; resiste como nunca los embates de enemigos teóricos que la limitan, reducen, disfrazan o llegan a anular. Se dice que es una técnica, un arte, una didáctica y, en el *mejor de los casos*, una ciencia de la educación que sólo algunos logran visualizar como una posible disciplina.

De ahí que hablar de pedagogía nos provoque preguntarnos acerca de su estructura teórico-conceptual, donde la pregunta nos coloca ante dos visiones: la primera anclada en una fundamentación hermenéutica (ubicamos aquí a Dilthey) y la segunda atrapada en marcos positivistas (Comte, Bacon).¹⁵⁵ En la primera se plantea una pedagogía con trabajo serio y teórico; en la segunda, una pedagogía disuelta en otras ciencias y, por ende, negándole la posibilidad de estructurar un marco teórico propio.

En cuanto a la educación, Kant anota que tal proceso es determinante para el desarrollo del hombre, porque éste no es sino lo que la educación hace de él y sólo puede ser educado por personas igualmente educadas. De ahí que la educación sea considerada como el arte que engrandece (y en algunos casos coarta) las capacidades naturales del hombre. Mientras que la pedagogía como ciencia sólo es hasta el momento un proyecto con mucho futuro. Natorp, al igual que Kant y Herbart, concibe a la pedagogía como una ciencia: "por pedagogía entendemos nosotros la ciencia"¹⁵⁶ de la formación (*Bildung*), esto es, el fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción de los niños en sus formas tradicionales; esto se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad.¹⁵⁷

155 El discurso pedagógico que se fundamenta desde éste paradigma, se constituye en base a un aparato conceptual elaborado en otros campos disciplinares, en verdades científicas fundadas en la observación.

156 "¿Qué quiere decir aquí ciencia?. Se reconoce que el ideal de este conocimiento difiere fundamentalmente del modo e intenciones de las ciencias naturales, queda la tentación de caracterizarlos en forma privativa, como *ciencias inexactas*. Incluso en 1862 Hermann Helmholtz realizó su justísima ponderación de las Ciencias Naturales y del espíritu, poniendo tanto énfasis en el superior significado humano de las segundas. La caracterización lógica de éstas siguió siendo negativa. (...)Helmholtz distinguía dos tipos de inducción: inducción lógica e inducción artística, instintiva. (Aun que) Esto significa que no estaba distinguiendo estos métodos en forma realmente lógica sino psicológica". Gadamer, H. George. *Op.cit.*, p.33.

157 *Ibidem*, p. 186.

Con los planteamientos de estos teóricos queremos ubicar lo que puede ser considerado como objeto de estudio de la pedagogía: la formación humana. Ésta, estaría fundamentada y explicada desde la ética y la psicología, aunque hay quienes proponen un marco teórico-conceptual más amplio; o sea, desde la filosofía misma. Diríamos entonces que la educación y, por tanto, la formación del hombre, son determinadas desde la estética, que coordina la fantasía creativa, la lógica que da valor a la forma de pensar y la filosofía de la religión en el problema de la formación o de la educación concebidos profundamente, que han de converger en diversas ciencias que en conjunto den razón del desarrollo armónico del estado anímico del hombre¹⁵⁸ y por ende de su formación.

En cuanto a la situación epistemológica de la pedagogía, es sumamente controvertida. Algunos piensan que esta tarea aún está por hacerse; no hay claridad al señalar si la pedagogía es ciencia, o una ciencia de la educación, se suscita la confusión sobre el concepto. Esta situación pone en juego presupuestos epistemológicos que pareciera que complacen a pequeños grupos, mientras que otros pretenden sustraer a la pedagogía de la rigurosidad para mantenerla en los límites de lo incabable.

Dilthey señala que la pedagogía no escapa a las exigencias culturales, ya que los sistemas pedagógicos se extraen de la praxis social. Por tanto, la pedagogía no puede pensarse como un modelo general con validez universal, de ahí que ésta sea más bien replanteada como una disciplina humana y cultural, donde sus fines surgen de las tendencias de la vida anímica, siendo su objeto la formación y perfección del hombre. La educación, entonces, es el medio para lograr la autorealización y personalización del hombre social.¹⁵⁹

Pensando en una de las posibilidades epistemológicas particulares de la pedagogía, se analiza el paradigma hermenéutico,¹⁶⁰ donde Dilthey señala que la "...comprensión deviene término clave en el abordaje científico del espíritu (historia y cultura). La psicología comprensiva dice que será la disciplina que permita acceder a la vida anímica del individuo"¹⁶¹ (hacia la formación de éste) sobre esta vida anímica, la pedagogía habrá de actuar.

158 Cfr. *Ibidem*, p. 187.

159 Cfr. con Nuñez Pérez, Violeta. *Modelos de Educación Social en la época Contemporánea*, Barcelona, Publicaciones Universitarias, S.A. (P.P.U.), 1990, p. 50.

160 "La investigación hermenéutica aporta una forma metódica a un proceso de comprensión entre individuos (y de autocomprensión) establecido a un nivel precientífico en el nexo de tradición que constituyen las interacciones simbólicamente medidas..." Habermas, Jürgen. *Conocimiento e Interés*, Madrid, Taurus, 1990, p. 158.

161 Nuñez Pérez, Violeta. *Op. cit.*, p. 51.

Por tal motivo, si la psicología no le da elementos suficientes, recuperará planteamientos políticos y filosóficos que le permitan comprender y dar razón de la formación del hombre contemporáneo. La pedagogía, visualizada así, abre un horizonte desde el cual interroga a la formación y al saber del hombre. Podemos señalar que la pedagogía se edifica de manera similar a la filosofía, pues recupera su propia historia como tema de interés. La pedagogía asume la tarea de conformar discursos que dan cuenta de la educación históricamente.

La teoría pedagógica selecciona y analiza fenómenos particulares de diferentes discursos educativos como efecto de la lectura crítica que hace de éstos. Se convierte y da lugar a discursos con proposiciones particulares que generan efectos diversos en la realidad socio-educativa. Para tal caso, la pedagogía estructura redes categoriales y conceptuales que dan fundamento a los modelos educativos socialmente reconocidos (hegemónicos y también no dominantes).

Con estos planteamientos, lo que hace Dilthey es promover una pedagogía diferente a la concepción dominante. Hablamos entonces de la pedagogía como una *ciencia del espíritu*. Dilthey, para empezar a dar fundamento a sus planteamientos, se da a la tarea de establecer diferencias tajantes entre las ciencias del espíritu y las ciencias naturales. Dice: pensar en la pedagogía como una ciencia social es preocuparse y reflexionar sobre el hombre como un ser pensante espiritual, en un mundo cultural y natural, donde el objeto de estudio de la pedagogía sería la formación de ese hombre pensante. Ya decía Hegel que sólo el pensar es el espacio donde todas las ataduras alienantes son eliminadas y donde el espíritu e imaginación son absolutamente libres; esto es el fin en sí mismo.

Dilthey fundamentó la historia de la pedagogía y las demás ciencias que se relacionan con el hombre en cuanto a ser histórico y social. Descubre que la teoría del conocimiento de las ciencias naturales no hacía justicia a su peculiaridad. Por esta razón, trata de fundamentar las *ciencias del espíritu*. Creemos que el objeto de estas ciencias no es ajeno al hombre, sino que por el contrario, este hecho hace que el hombre pueda captar su mundo histórico-social como desde dentro de las mismas ciencias del espíritu, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias naturales. Por esta razón, Dilthey señala la diferencia en la metodología de ambas posturas de explicación y conocimiento.

Pensamos que de gestarse y cristalizarse las ciencias del espíritu en un sentido riguroso, se tendrá que asumir una responsabilidad con ellas mismas cada vez más consciente y crítica. Diríamos entonces que "...las ciencias humanas (o sociales) captan el objeto en su singularidad y se interesan por tanto en lo único y singular. La concreción de esta *singularidad* se halla en la cultura, pues cada elemento cultural es diferente de los demás. Un hecho cultural constituye un conjunto que tiene su propia singularidad y diferenciación y es, en consecuencia, el objeto a estudiar bajo sus diversas manifestaciones por cada una de las denominadas ciencias humanas."¹⁶² Entonces tales ciencias se centran en el sujeto, en el querer comprender lo que le acontece y las manifestaciones sociales de su entorno y particularidad.

Dilthey planteó la posibilidad de fundamentar *científicamente* a la pedagogía, considerarla como una ciencia del espíritu o social. La pedagogía podría ser pensada como una disciplina del hombre. Si las ciencias humanas tienen como objeto de estudio y reflexión la actividad humana, la adquisición cultural y de conocimiento del ser humano, entonces la pedagogía, como parte de ellas, estaría encargada de la formación que, a través de la educación, el hombre aprehende, ya que el acto educativo es un acto eminentemente humano.

En tal caso, la pedagogía asumiría como tarea u objeto de estudio el análisis, la reflexión, la comprensión e incluso la teorización sobre el acto educativo, los perfiles y proyectos formativos. La pedagogía, como ciencia del espíritu, tiene la capacidad de integrar los conocimientos que dan razón del fenómeno formativo desde un nivel teórico-conceptual, metodológico y técnico. Varios filósofos y sociólogos han dado pautas para poder pensar de esta manera.

En cuanto a la fundamentación pedagógica, Horbart señala que la pedagogía podría fundamentarse en la ética y en la psicología; Natorp, en la filosofía; Bergemann, en la biología; Weber, en la estética y Durkheim que en la sociología. Cada una de estas disciplinas ofrece a la pedagogía elementos y principios básicos que pueden y han logrado que la misma se enriquezca cada vez más. No se niega la complejidad de tales aportes, precisamente en eso consiste la labor de nuestra disciplina, leerlos e interpretarlos de manera muy particular, según lo demande el caso que se tenga.¹⁶³

162 Colom Castellás, Antoni J. *Teoría y Meta-teoría de la Educación*, México, Trillas, 1986, p. 44.

163 Cfr. Moreno y de los Arcos, Enrique. *Principios de Pedagogía Asistémica*, México, UNAM, 1993, pp. 103-106.

Pensar en la pedagogía como una disciplina implica pensar primeramente en un objeto de estudio, que en este caso sería la formación del hombre que se logra a través del acto educativo. Es necesario contar para este objeto, con una metodología que posibilite dar cuenta del objeto de estudio, y planteamos que podría ser la hermenéutica, el método fenomenológico, el constructivismo y, desde otro enfoque, el método experimental causal, estimativo, que a su vez traen consigo sus instrumentos y técnicas adecuadas para el fenómeno a estudiar.

Creemos que hoy resulta incuestionable el reconocimiento de la independencia epistemológica de la pedagogía, ya que el devenir de la misma ha hecho posible su fundamentación sólida, recuperando, aclarando, aportes de otras disciplinas. Es necesario señalar que esa autonomía se halla constantemente en peligro por la usurpación que de su campo de acción quieren hacer otras disciplinas.

Actualmente la pedagogía cuenta con un discurso dominante que la consolida en el ámbito social. Al mismo tiempo, ésta se hace más compleja y tiende a desamordazar el discurso crítico que también alberga, pero que le ha sido silenciado a través de los siglos. Paradójicamente, su estructura y estabilidad se tambalean. Las mismas disciplinas que la auxilian pretenden despojarla de su objeto de estudio y tomarlo en sus dominios. Entonces se habla de filosofía de la educación, de sociología de la educación, de psicología educativa y así sucesivamente; entonces todas las otras disciplinas dicen tener derecho y *algo* que decir de la educación y, en consecuencia, de la formación.

En el caso de la pedagogía, pensamos que tiene elementos y posibilidades de llevar a cabo una lectura hermenéutica más completa de la realidad, en la cuál se entrelazan fronteras entre los diversos enfoques de las disciplinas sociales. Y es precisamente esto lo que constituye el contenido complejo del campo pedagógico. De ahí que la pedagogía, en su sentido más amplio, sea pensada como una teoría de la formación del hombre que demanda ser teóricamente fundamentada, y que requiere aprender un sentido filosófico, sin decir por ningún motivo que la pedagogía deje de ser ella y se convierta en otra filosofía.

Se hace necesario que la pedagogía y los pedagogos se comprometan a abrir espacios de reflexión y empiecen a hilvanar categorías, conceptos y planteamientos que posibiliten la

conformación de una estructura teórico-metodológica para la pedagogía, para que así, ésta sea pensada como una disciplina de la educación y la formación humana, en su más amplia acepción.

2.4 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA ANTE LA MODERNIDAD.

Corresponde en este momento (metodológico) exponer la problemática en que se instaura la Formación Pedagógica ante la Modernidad. Pretendemos develar la situación actual de la Modernidad mexicana,¹⁶⁴ sus síntomas y la manera en que éstos han colocado al pensamiento y a la formación contemporáneas en crisis; crisis que cada vez va adquiriendo matices más inhumanos. Ante esto es que se plantea a la formación pedagógica, a la formación plural como una posibilidad frente a los síntomas de la modernidad. Al hablar de modernidad nos referimos a la sustitución de un orden recibido por un orden producido, a la sustitución de la razón teológica por la razón social. Ahora, por lo tanto, la modernidad expresa los signos de la racionalidad también moderna, mientras que la modernización se convierte en la praxis de la primera, adoptando formas diversas y específicas. Lo que queremos decir, es que ambas incursionan en los valores (morales), en las estrategias de dominación, de poder y por qué no decirlo, también en el mundo de las ilusiones, de los deseos, de la locura, de lo distinto y de lo impensado.

Procedemos a ubicar los siguientes fenómenos que ponen ante nuestros ojos los síntomas de la modernidad (en lo que se refiere al campo educativo). Algunos de los síntomas que se ubican en la modernidad mexicana son en primera instancia "...la uniformidad, otro la despersonalización. El consumo ha ampliado y diversificado sus *tentáculos*, pues hoy el mercado no sólo controla las relaciones de producción, sino todas las relaciones de la vida humana, los lugares más protegidos por la tradición, incluso lo privado"¹⁶⁵ son filtrados y manipulados. La modernidad confecciona modelos idílicos desde los cuales el hombre rige su vida social y ahora personal. El hombre se confronta continuamente con el deber ser, un deber ser que lo coloca en crisis, un deber ser que cumple los objetivos de la modernidad, homogeneizando las necesidades y hasta deseos del hombre, así como arrancándole su sentir más profundo.

164 Aclaramos que para comprender los síntomas de la modernidad se recuperan los planteamientos que hace César Carrizales sobre éstos, desde conceptos de autores europeos, como es el caso de Nietzsche y Baudrillard. Si se recuperan es porque se considera, en cierta medida, que tienen pertinencia en la realidad mexicana.

165 Carrizales Rematosa, César. *Uniformidad, Marginalidad y silencio de la Formación Intelectual*, Cuernavaca, Morelos, U. A. E. M., 1985, p. 9.

La uniformidad como síntoma de la modernidad viene a ser uno de los problemas más importantes en los procesos de formación contemporáneos, pues son precisamente los procesos de formación los que asumen una clara tendencia a la homogeneidad y, por ende, ésta trae consigo una despersonalización deshumanizada.

"Otro signo de nuestro tiempo que es pertinente incorporar a la reflexión, es el de la velocidad, los cambios actuales se caracterizan por el vértigo, a tal grado que dejan nuestro pensamiento perplejo. La velocidad está presente en: la ciencia, la producción, el consumo, las teorías, las tecnologías en la comunicación, en la política y en los sentimientos."¹⁶⁶ La velocidad cambiante que no deja al hombre ubicarse, confundiéndolo y arrastrándolo a la vorágine de la impersonalidad, de la indiferencia, donde ésta última actúa de manera silenciosa, despreocupada; nos damos cuenta que, aunque se encuentren fundamentadas por políticas dominantes, son actitudes perversas que alejan al hombre del hombre mismo, confrontándose entre ambos por la competencia y el deseo cultivado de ser el primero.

El estado actual del pensamiento es el desencanto por las actitudes de la razón moderna. Hay desencanto en los proyectos pedagógico-formativos, en los políticos, productivos, sociales y culturales. La noción de utilidad vinculada al campo productivo, la producción de cosas útiles, la espera del progreso, se empiezan a desvanecer, así como la intención de articular la formación profesional con la industria (también se encuentra este espacio en crisis). La indiferencia provoca vacíos existenciales y, por ende, ocupacionales.

La modernidad no ha cumplido sus promesas. "Nietzsche nos advirtió del peligro de la ciencia cuya racionalidad ha dado muerte a Dios o, como Baudrillard señala, la modernidad significa también *la muerte del sujeto* en los procesos de su propia formación, del cual paradójicamente también surgirá el hombre nuevo, que creará nuevos valores, nuevos procesos y una nueva sociedad."¹⁶⁷

Consideramos que es en la educación (el lugar donde se hace culto a la razón) donde se necesita actuar, quitar los velos a la racionalidad, desmitificar los conceptos de progreso y utilidad

166 *Idem.* p. 11.

167 Nietzsche, citado por Carrizalez Rematoza, César. *Op. cit.*, p. 74.

(ante esto la educación apela al discurso de la valoración para que se le reconozca su jerarquía). Es necesario quitar a las aulas las *rejas de hierro* que subordinan, reprimen y hacen extraños a los hombres. Se hace urgente entonces pensar en la formación y en la pedagogía como categorías históricas, políticas, capaces de darse un nuevo sentido filosófico que permita pensar en el hombre como un ser transformable y educable que, sin negar la realidad caótica, actúe ante el consumismo, la alienación, la uniformidad, la despersonalización, la velocidad; en breve, ante los síntomas de la modernidad.

Dada la crisis del pensamiento contemporáneo, el síntoma de la uniformidad va perdiendo espacio. Tal situación provoca que las culturas que antes eran marginadas ahora se manifiesten más arbitrariamente e incluso se tiende a aceptar la diversidad y la pluralidad ante las nuevas necesidades y dilemas de la modernidad. Dentro de tales dilemas se encuentra el deterioro de vida de los grupos desposeídos; entre ellos encontramos los grupos de profesionales de la educación, quienes se debaten en la incertidumbre de los tiempos en toda la extensión de la palabra, de ahí que los marcos teóricos de explicación sobre los tiempos que se viven están teniendo serias y fuertes resignificaciones. Ante lo dicho, se considera que la escuela no puede ser pensada únicamente como el enarbolamiento de los proyectos de la modernidad, sino también se hace necesario visualizarla como un espacio de cuestionamiento, de búsqueda, de desmitificación de los discursos dominantes. Por esto creemos que la escuela, la educación y la formación son y no son refugios de los síntomas de la modernidad. Y decimos esto porque tenemos la seguridad de que no hay una sola forma de conceptualizar a la formación y tampoco hay una sola manera de formar.

"Hoy estamos en un instante de nuestra historia que nos invita a no aferrarnos a identidades agotadas, a modelos puros trascendentales e incumplidores de sus paradisiacas promesas, instante que genera en algunos desencanto, en otros pragmatismo, y en otros más indiferencia; pero este instante nos invita también a la reconstrucción de identidades y de deseos que se niegan a repetir ingenuamente los caminos ya seguidos por la modernidad."¹⁶⁸

Se hace necesario generar diferentes caminos, que nos conduzcan al encuentro de un hombre total (léase antropológicamente), genérico, formado armónicamente. En este caso, a la pedagogía le

168 Carrizales Rematoza, César. *La formación Multicultural de los Profesores*, España, Centro Asociado de la UNED en Ceuta, 1992, pp. 20, 21

corresponde valorar al hombre y reconocerle las capacidades naturales que tiene para formarse intelectualmente y su susceptibilidad a las influencias. Reconociendo estas posibilidades, la pedagogía se niega a todo aquello que no pueda cultivarse a través de la educación. Estas son precisamente las preocupaciones de la pedagogía que promovemos; la principal entre ellas es la de rescatar al hombre, porque hay que decirlo, la formación humana está en juego.

De ahí que consideremos que la modernidad actual requiere de nuevas actitudes, y entre ellas destaquemos la actitud filosófica, entendida como "...poco pragmática, especuladora, más comprometida con la interrogante que con la certeza. (Tal actitud) ... es un saber crítico, es una insubordinación a la evidencia, un poner en crisis a la razón",¹⁶⁹ desenmascarando los discursos reduccionistas y pragmáticos, las verdades objetivas que se convierten en saberes sospechosos. Esta actitud es necesario formarla, motivarla y orientarla al ejercicio crítico de la razón, así como a la construcción de evidencias que posibiliten evidenciar las formaciones ingenuas, modelos inertes y prejuicios científicos, pues nos parece "... que en la modernidad la actitud filosófica adquiere un significado vital, pues actúa como freno ante la tendencia a despersonalizarnos, por ello la formación (pedagógica) intelectual requiere incorporar a la actitud filosófica como condición para desarrollar el sentido crítico de la razón que busca entallarnos a trajes despersonalizados."¹⁷⁰

Es conveniente reconocer que en la modernidad, la formación pedagógica crítica e intelectual es la menos reflexionada. A ésta se le ha convertido en *algo extraño* al propio hombre. Quienes planean los proyectos formativos lo hacen desde marcos teórico-conceptuales y racionales, elaboran modelos a los que los hombres tendrán que ajustarse. ¿Dónde queda la pluralidad?: donde el reconocimiento de visiones que durante siglos han sido marginadas, como es el caso de la formación interior o humana, o las culturas originales del México antiguo. ¿Qué no es ser la modernidad?: seres racionales, de razón y con razón, donde olvidamos la pasión, el deseo, el gusto y el sentido.¹⁷¹

A esta parte de la historia humana y trascendente se le va olvidando cada vez más con el paso del *progreso*. Podríamos decir que éste casi la ha absorbido, al igual que el *deber ser*. Ahora el hombre, para tener éxito, es como se le solicita en el perfil de convocatoria, que es precedido por la estructura institucional, el saber técnico y útil. Los grupos en el poder determinan lo que es útil,

169 *Ibidem*, p. 14.

170 *Ibid.*, p. 15.

171 Para mayor referencia sobre estos sentidos consultar a Gadamer, Hans George. *Op. cit.*, pp. 47, 50.

práctico y por lo tanto necesario. Estamos llegando a un nivel tan crítico de dependencia que se atreven a indicar cómo pensar, hacia dónde, qué consumir, cómo competir para lograr el éxito.

Ante el panorama que ofrece el fin de siglo, es conveniente hacer objeto de reflexión profunda a las categorías Formación y Pedagogía, resignificarlas, buscando en los planteamientos que se pasan por alto por ser *meras especulaciones*, cuando lo que sucede es que las estigmatizan por ser meras palabras sin fundamento alguno. El hombre, creemos, es la conjunción del bien y el mal, de lo bello y lo sublime, de lo material y lo real. Lo importante es que el hombre sabe diferenciar entre lo auténtico y lo falso; él sabe lo que puede hacer cambiar y lo que no podrá lograr. Amén de lo que se pueda decir al respecto, volvemos con la intención de reflexionar (sobre la formación pedagógica), en medio de la era del vacío, la era donde todo está en crisis, donde *ya nada vale la pena*, la era del silencio y la indiferencia. Parados aquí queremos volver la vista atrás e intentar significar las formaciones expulsadas, las formaciones que, si el hombre quiere, aún nos pueden hacer más leve la caída. Tan grave es la situación que, aunque queramos, no podríamos evitar la caída al *viaje sin retorno*.

La formación pedagógica la ubicamos en "...lo ausente, lo inenseñable y lo impensable, constituye ésta la zona del silencio institucional (y social), precisamente esta zona está integrada por saberes y valores, actividades inútiles, que según el discurso institucional no responden a las necesidades sociales, ni a las expectativas que orientan la formación ..."¹⁷² Agregamos que si esta formación no responde a las expectativas sociales, al menos puede desarrollar y ejercitar las capacidades personales, pero obviamente esto es nada ante las necesidades productivas; ésta se ha venido convirtiendo en una zona sin trascendencia.

Actualmente tenemos claro que tampoco la formación dominante está respondiendo a las demandas sociales, y menos aún a las expectativas individuales. A estas últimas se da el gusto de extirparlas y desaparecerlas porque no son útiles, objetivas y racionales; se convierten en especulaciones sin valor, mientras que los saberes dominantes, científicos, racionales y calificados se consideran aceptables y necesarios, aunque no se desempeñen a lo que se proceda sea becar a desempleados para que estos puedan intentar sobrevivir.

172 Carrizales Rematoza, César. *Op.cit.*, p. 21.

¿Qué saber procede y cuál no?, esto es algo que compete a los encargados de diseñar planes y programas (para el desempleo) para formar al hombre contemporáneo, fundamentando éstos desde contenidos o conocimientos que promueven poder. De ahí que se diga *el que sabe, puede*. Por esto afirmamos que sólo en el pensamiento, en la reflexión y en los cuestionamientos continuos podremos optar si no por nuevas, al menos por diferentes perspectivas de vida, más humanas. De antemano sabemos "...que no existe en ninguna parte una receta para pensar bien. Lo que puede y existe son métodos que auxilian a cada uno a pensar por sí mismo. Al mismo tiempo el pensamiento es arte y estrategia permanente. Precisamente pensar nuestro pensamiento es pensar en cómo pienso, no sólo en qué pienso, sino cómo y desde dónde. Estas son prácticas de formación generalmente silenciadas en las instituciones..."¹⁷³

En esto consiste la formación pedagógica, son estas las actitudes que necesitamos asumir ante los síntomas envolventes y nebulosos de la modernidad. Lo que podemos lograr al pensar nuestras evidencias, nuestros sentidos, normas personales, formas de explicación y entender el mundo, es la desmitificación del mundo feliz, del progreso sin muerte, de la estabilidad nacional sin dolor. Es momento de parar la producción del modelo de hombre que es formado para estar al servicio de la alta industria de la computación, donde éste aplica teorías, pero es incapaz de explicárselas y entenderlas dentro del contexto real en que se producen. No es posible seguir formando caricaturas pseudopensantes alejadas de su naturaleza y de su propia historia.

En este apartado, de forma somera, hemos intentado esclarecer la tesis que dio sentido y lugar a este trabajo. Consideramos que los síntomas de la modernidad, y dígase la misma modernidad, se encuentran en una fase de múltiple desencantar, donde tales desencantos provocan dudas, desesperanza, incredulidad, desilusión con respecto a las promesas que en algún momento enunció la modernidad como proyecto que se encontraba en la cúspide del esplendor. Han pasado varios siglos y ésta sigue siendo un proyecto inconcluso que cada día cobra más regalías y seguidores que se le entregan, traicionando su propia naturaleza e historia ante la conquista de los síntomas de la modernidad. Nosotros creemos que la Formación pedagógica repensada de manera profunda puede enfrentarse ante los síntomas descritos. Al pensar en la recuperación de la formación plural, multicultural y humana, creemos que puede combatir arduamente ante la modernidad. Creemos que puede ser ésta una posibilidad de múltiples formas.

173 *Ibidem*, p. 27.

CAPITULO III. LOS OTROS SABERES QUE TAMBIÉN FORMAN.

3.1 PRÁCTICA SOCIAL DEL PEDAGOGO.

3.2 LA COTIDIANIDAD COMO UN ESPACIO DE FORMACIÓN.

3.3 PENSANDO EN EL PEDAGOGO COMO EN UN ARTESANO INTELECTUAL.

3.4 PEDAGOGÍA Y ACUPUNTURA: EN BUSCA DE LA PLURALIDAD DEL CONOCIMIENTO.

3.1 PRÁCTICA SOCIAL DEL PEDAGOGO.

En el tercer capítulo corresponde acceder a un nivel donde se concreten las dos lecturas teórico-conceptuales que se realizaron en el primero y el segundo. Pretendemos pasar de la totalidad abstracta que representa la formación, la pedagogía y la modernidad a una totalidad concreta¹⁷⁴ donde lo que procede son las problematizaciones sobre la práctica social del licenciado en pedagogía (caso concreto de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón), la recuperación de la cotidianidad como un espacio de formación, pensar al pedagogo como un posible artesano intelectual y, por último, plantear la vinculación entre pedagogía y acupuntura, en la búsqueda de la pluralidad del conocimiento.

La construcción de este capítulo intenta abrir espacios a la formación pedagógica, intelectual y, sobre todo, plural. Creemos que es necesario asumir, para tal intención, una actitud abierta, y más aún, intentar exponerla aquí como los primeros indicios que permitan ubicar a la formación pedagógica como una fuente inagotable de trabajo que demanda su aplicación en las diferentes áreas de la vida social. Consideramos que, para poder hablar de la práctica social del pedagogo, primero es conveniente llevar a cabo una aproximación a la formación disciplinaria del pedagogo universitario, para desde ahí anotar cómo el currículum¹⁷⁵ de la formación en pedagogía (en la ENEP Aragón) inciden en la práctica social del pedagogo.

174 La problemática al irse desarrollando se va haciendo más concreta, conforme se ubican sus determinaciones. Al analizarlas se sintetizan y exponen. Aclaramos que en momentos pareciera que se vuelve al abstracto pero esto sólo indica acercamientos más significativos al problema.

175 El currículum se entiende como "... el espacio particular en que socialmente se sistematizan, en términos de selección y orden, los contenidos. Por tanto es en este lugar particularizado donde se transmite y se evalúa el saber legítimo y validado en lo social". Remedi, V. *Modelos Ideales Práctica Real del Quehacer Docente*, México, ENEP-I, U.N.A.M., 1981, p. 10.

Empezaremos por ubicar a la Universidad Nacional Autónoma de México¹⁷⁶ como una institución que se rige por un proyecto político-ideológico que se reconoce autónomo estatalmente, pero dependiente del subsidio del estado, situación que determina el trabajo universitario. Entre los objetivos de esta casa de estudio se ubican: la promoción y ejecución de la tarea docente, la investigación educativa y la difusión cultural.

Nos parece importante subrayar el carácter crítico que ha caracterizado desde sus orígenes a esta institución educativa, pues este carácter es el que posibilita la comprensión de las contradicciones que se entretienen entre los proyectos de formación dominantes impuestos institucionalmente y las formaciones reales y específicas que se generan en el interior de las facultades, (específicamente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón),¹⁷⁷ que es donde tienen lugar las políticas modernizadoras de las décadas de los setentas. Estas políticas crean cuatro escuelas descentralizadas de Ciudad Universitaria. Con la intención de dar respuesta a las demandas educativas de nivel superior.

"La historia del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, arranca con el intento de automatización y legitimación del saber pedagógico y de la propia disciplina, frente a los demás saberes humanísticos y sociales; desde su nacimiento en 1955 la maestría en pedagogía, como expresión de su ruptura con la orientación normalista anterior... surgió sin poder dar cuenta de su base epistemológica y social... se presenta como un proceso complejo de dinámicas internas y externas a la institución, atravesadas por relaciones y conflictos entre grupos y sus respectivas actuaciones en lo político y académico para mantenerse, reproducirse y legitimarse."¹⁷⁸

176 "Desde su fundación en 1910, la institución universitaria, para responder a la verdadera libertad crítica, pugna por la consecución de su autonomía, misma que como ya se ha indicado, se encontraba implícita en los proyectos de 1881 (...) asegurando la coexistencia de un pluralismo ideológico en la docencia, la investigación y la divulgación de la cultura". García V. Lía. Del proyecto Nacional para una Universidad en México, México, UNAM, 1984, pp. 83,84. Consideramos que esta Casa de Estudios tiene la tarea de desempeñar actividades políticas que correspondan con sus características y proyectos educativo-culturales. Y puede también, en todo momento, expresar sus desavenencias con las políticas del Estado, o bien, proponer otros proyectos de solución a las demandas de éste.

177 La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, tuvo su origen en el programa de descentralización universitaria que fue aprobado por el H. Consejo Universitario en 1974, fue creada el día 23 de septiembre de 1975 e inició labores del 19 de enero de 1976. Esta escuela junto con la ENEP-Iztacala, Acatlán y Zaragoza, fueron creadas para dar respuesta a la demanda de educación superior.

178 Ducoing Watty, Patricia. "Acercas de la Historia de la Pedagogía Universitaria en México", comp. Rodríguez Ousset, Azucena y Ducoing Watty, Patricia. en Formación de Profesores de la Educación, México, UNAM-ANUIES-UNESCO, 1990

El primer plan de estudios de pedagogía se caracterizó por su propia ambigüedad, por un lado, priorizó el ámbito psicológico a pesar de contar con una estructura de materias teóricas, y por otro, se encuentra la ausencia del objeto educativo específico de la pedagogía como ciencia social. Por estas insuficiencias, se piensa en una pedagogía ahistórica e indefinida. En la década de los cincuenta y como respuesta a la expansión del nivel superior, específicamente del área social, se creó el nivel de licenciatura en pedagogía "... como ciclo de formación básica profesional en todas las especialidades impartidas en Filosofía y Letras. El título que se expedía entre 1959-1966, era el de pedagogo, con un plan de estudios de tres años.¹⁷⁹ Si bien en éste se visualiza la importancia de la formación teórica, con asignaturas de teoría pedagógica, filosofía de la educación, filosofía contemporánea y pedagogía comparada, y se reforma, aunque incipientemente, la conceptualización de la educación como fenómeno histórico y social, tal parece que el saber educativo mantiene su distancia con respecto a su constitución como objeto de conocimiento teórico, revelando su incapacidad para delimitar conceptualmente sus fronteras con otros campos disciplinarios."¹⁸⁰

En tal licenciatura predominan los saberes fundamentados en el positivismo, situación que le adjudica a la pedagogía un cierto matiz cientificista (para la década de los años sesentas, se adopta un segundo plan de estudios de corte humanista y filosófico que hasta la actualidad permanece parcialmente vigente). Vista así, la pedagogía representa un proyecto que pretende, en décadas posteriores, vincularse con los proyectos tecnolizantes para dar respuestas inmediatas a las demandas institucionales y sociales.

La licenciatura en pedagogía es reconocida porque se visualiza pragmáticamente,¹⁸¹ como un proyecto útil que puede funcionar como un *paliativo* en un momento de crisis universitaria y social. La pedagogía, entonces fundamentada desde una visión instrumentalista, procede a formar docentes, investigadores, capacitadores, psicopedagogos, orientadores, etc. funcionales y operativos para lograr el progreso científico y tecnológico del sistema educativo. Es de nuestro conocimiento que a raíz del

179 "La orientación de los estudios de Pedagogía (de ésta década), hacia la docencia, constituye la base del incipiente reconocimiento de la complejidad de la práctica educativa universitaria y su correlativa necesidad de reflexión y análisis. Queda establecido desde esa época, como objetivo prioritario de altos estudios, la formación de profesores de escuelas secundarias y del saber pedagógico ahí construido, mantenido y reproducido." *Ibid.*, p. 308.

180 *Ibid.*, p. 387.

181 "No es casual que en este momento la universidad mexicana en su proceso de modernización, adopte las propuestas genéricas que se derivan de la pedagogía norteamericana. Por cuanto los fundamentos epistemológicos de esta pedagogía se derivan del funcionalismo y del pragmatismo propios de una sociedad centrada en la eficiencia militar, empresarial e industrial." Díaz B, Ángel. et al., *Curriculum de Pedagogía*. México, ENEP-Aragón., 1988, p.8.

programa de *descentralización universitaria* fue creada la ENEP Aragón, la cual inicia sus labores académicas en enero de "...1976 con once licenciaturas, contándose entre ellas la de pedagogía, inició sus actividades retomando el plan de estudios vigente en el colegio de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mismo que se caracterizó por estar estructurado por asignaturas, sin embargo, en la ENEP Aragón, a partir de 1981 la organización de la carrera de pedagogía se transformó en una organización matricial."¹⁸²

El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía se encuentra estructurado por cincuenta y ocho asignaturas con doscientos cuarenta y cuatro créditos, distribuidos en ocho semestres. En los dos primeros se cursan: Teoría Pedagógica, Antropología Filosófica, Iniciación a la Investigación Pedagógica, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Conocimiento de la Infancia. En el tercer y cuarto semestres se cursan: Didáctica General, Historia General de la Educación, Prácticas Escolares, Estadística Aplicada a la Educación, Conocimiento de la Adolescencia y Auxiliares de la Comunicación. En el quinto (a partir de éste se cursan las materias optativas) y sexto semestre se cursan: Teoría y práctica de la Investigación Educativa, Pedagogía Experimental, Orientación Educativa Vocacional y Profesional, Psicología Contemporánea, Prácticas Escolares, Historia de la Educación, entre otras. En los dos últimos semestres: Economía de la Educación, Filosofía de la Educación, Legislación Educativa Mexicana, Didáctica y Práctica de la Especialidad.¹⁸³ El curriculum sigue presentando cambios que han resultado del trabajo del departamento de educación continua y seminarios, de la planta docente y ayudantes de profesor. Esta forma de trabajo se adopta con la intención de comunicarse permanentemente y generar una conciencia de responsabilidad en torno a cada área del curriculum de pedagogía.

Las áreas que lo estructuran son las siguientes: Área de Investigación Educativa, Histórico Filosóficas, Sociopedagogía, Área de Didáctica y Organización y por último el Área de Psicopedagogía. La estructura del curriculum por áreas tiene la finalidad de que, de manera separada, se proceda a revisar y unificar criterios para determinar los contenidos básicos de los programas y, con ello propiciar una formación teórico-metodológica e instrumental acorde con las demandas actuales de la sociedad y del proyecto ideológico que promueve una práctica pedagógica tecnologista inserta y fundada en las políticas modernizadoras, en las cuales la educación ha desempeñado

182 Barrón T, Concepción, et al., *Encuentro sobre Diseño Curricular*, México, ENEP-Aragón, 1982, p.179.

183 Cfr. Documento proporcionado por la Coordinación de pedagogía. México, ENEP-Aragón, 1987, p.1.

siempre un papel fundamental. Cabe aclarar que, formar desde un plan de estudios por asignaturas, trae consigo serios problemas que van desde la fragmentación de contenidos hasta la fragmentación de la realidad en que se vive (el fundamento epistemológico de esta visión la encontramos en el positivismo, que argumenta que es necesario parcelar la realidad para comprenderla mejor; creemos que esta situación obstaculiza la visión que el estudiante puede tener de la realidad que analiza).

Otro de los problemas continuos durante la carrera es la repetición de contenidos y la no pertenencia entre éstos, sin contar con los materiales aislados que nunca se sabe el por qué de su revisión durante la licenciatura. Y uno de los más serios radica en las contradicciones que se suscitan en la formación técnica por la carencia de elementos teóricos. Y cabe aquí preguntarse, ¿dónde quedan los objetivos de formación universitaria?, ¿desde dónde se pretende formar al pedagogo que dará respuesta a los problemas educativos y productivos?

Nos damos cuenta que la formación del Licenciado en Pedagogía, se encuentra en múltiples contradicciones: ubicamos la indefinición profesional que trae consigo serios problemas en el desempeño profesional porque no responde a las exigencias cambiantes del sector productivo, la ausencia de claridad en la intervención técnica. F. de Barolomeis denuncia la incapacidad de la pedagogía para "...hacer propuestas factibles de ser llevadas a la práctica por el sentimiento de inutilidad del pedagogo..."¹⁸⁴

Es ante estas contradicciones y demandas reales de nuestra época que consideramos que de lo que se trata, no es de invalidar el rol técnico o los saberes no institucionales de las actividades pedagógicas, más bien creemos que es urgente reconocer los diferentes niveles de la actuación pedagógica y abrir espacios de reflexión sobre éstas, pues son precisamente esas posibilidades lo que da origen a la diferencia, y de ahí, ofrecer expectativas discursivas y particulares a la pedagogía. Consideramos que es preferible llegar a la conmoción que seguir limitando la práctica del pedagogo y al mismo tiempo encubrir al propio pedagogo tras las visiones agazapadas de la pedagogía.

La pedagogía, como práctica del pedagogo "...es un campo de afirmaciones y una zona de exclusión que articula, como en todos los campos disciplinarios, imágenes, símbolos, deseos y actuaciones. Y esto es indiluíble e impuro y no se deja atrapar totalmente por las purificaciones de la

184 Rodríguez Ousset, Azucena. *Op. Cit.*, p.95.

escisión teórica y práctica o por la fabricación de espacios superpuestos. El discurso pedagógico lo es por su propio imaginario, sus símbolos y sus intenciones.¹⁸⁵ Es de ahí de donde pueden partir las reflexiones y resignificaciones de la pedagogía, así como de sus tareas. Recuperamos a Furlan cuando señala que la pedagogía no se limita a dar instrucciones sobre la mejor manera de utilizar los métodos educativos en el aula, más bien afirma que si el pedagogo tiene algo que hacer, es incitar y motivar a sus colegas y también de otras disciplinas, a cuestionarse sobre el perfil de hombre que se pretende formar, o bien, desde dónde o desde qué perspectiva teórico-social se está desempeñando.

Como hemos expuesto, la práctica social del pedagogo se encuentra en una fuerte polémica; su formación le ha proporcionado elementos básicos para desempeñarse en la docencia, investigación, evaluación, capacitación y planeación entre otras. Se pretende que el pedagogo reconozca estas actividades como propias. Para el caso de la docencia se revisó el "...modelo de docencia que se propone en el currículum y cómo es llevado a la práctica, ya que el docente hace de su quehacer una práctica variable (...) es valido indicar que el quehacer del docente no se desprende ni mecánica ni linealmente del currículum."¹⁸⁶ Es importante subrayar esto porque mucho de la forma en que se ejerce la docencia es responsabilidad y compromiso del propio docente.

No podemos negar que la docencia socialmente tiende a los estereotipos o modelos (de ahí mucho de su desvalorización), por esta razón en muchos de los casos, los procesos educativos se convierten en procesos de información. Pero es conveniente anotar que ya en la práctica se dan fuertes contradicciones entre las formas de abordar los contenidos; algunos docentes se limitan a informar, otros a recuperar el contexto del contenido, analizarlo y reflexionar su pertinencia en la materia o carrera. Consideramos de manera particular que la docencia, sobre todo ejercida por el pedagogo, demanda sobrepasar el corte instrumentalista que le *designa* el currículum. Porque el profesor de pedagogía es pensado como un incitador de la interrogación, y cabe preguntarse cómo abrir un espacio institucional que posibilite la incitación.¹⁸⁷

Creemos que el análisis permanente de la práctica docente nos posibilita contar con elementos para reconceptualizar la práctica y vislumbrarla desde perspectivas menos alienantes.

185 Furlan, Alfredo. "La Formación del Pedagogo, las Razones de la Institución", en Formación de Profesionales de la Educación, Op. Cit. p. 74.

186 Escamilla, Jesús, et al., "La importancia de la docencia para el pedagogo" en Barrón T, Concepción. Memoria del Foro Análisis del Currículum de la Lic. en Pedagogía, México, ENEP-Aragón, 1986, p. 89.

187 Cfr. Furlan, Alfredo. Op.Cit., p.76.

Afirmamos que la docencia vista así adquiere un papel importante para el pedagogo, pues mediante ésta se puede generar un discurso teórico-metodológico y social, y desde ahí los sujetos participantes son sujetos de reflexión y, por tal razón, constructores de objetos de estudio y de su propio aprendizaje. Resignificando a la docencia, se contribuye a promover procesos de investigación sobre la misma para posteriormente verter los resultados en la práctica; de ser así, se puede garantizar un trabajo académico con mayor calidad.

Es necesario entonces asumir que la escuela da respuestas y rara vez enseña preguntas. Comprendiendo las consecuencias formativas que esto provoca, no podemos seguir normatizando la actividad docente desde el *deber ser* institucional y curricular que lo único que hace es apropiarse del accionar ante la ausencia de la reflexión de la propia práctica. Consideramos que la docencia universitaria¹⁸⁸ es una temática central porque trae consigo una carga histórica e intelectual, un compromiso de años ante las necesidades sociales. Los docentes de estas instituciones son resultado de procesos formativos teórico-conceptuales y técnicos. De ahí que se cuente con elementos suficientes para poder hacer objeto de estudio a la docencia, reflexionarla y abrirle espacios de transformación social.

Al pensar en la docencia universitaria aludimos a la formación profesional teórica-conceptual que da lugar a la construcción "...de conocimientos, lo cual implica formar en los sujetos históricos un pensamiento autónomo que garantice el *pensar, analizar y criticar* diversas explicaciones que desde las diferentes aproximaciones teóricas se hacen en relación a un objeto de estudio, en contraposición con una capacitación técnica relativa a un *saber hacer*..."¹⁸⁹ Este tipo de formación permite al pedagogo docente saber resolver los problemas pedagógicos que se le presenten. Su formación le auxilia en las indagaciones, es capaz también de confrontar y exponer su visión de las cosas, produce sus propios conceptos y estos son parte de él, son el resultado de una acción interna.

Añadimos que la capacidad de crítica es un elemento básico en la formación teórica del pedagogo. La crítica es entendida como una vigilancia que el pedagogo hace en relación a los conceptos que recuperará para realizar su trabajo con respecto al objeto de estudio particular en que

188 Para fundamentar esto recuperamos y subrayamos que la universidad siempre ha "... tenido un sentido en sí, hoy combatido por los sectores que no ven más allá del utilitarismo (...)Hay quienes proponen acabar con la universidad, preparar para el trabajo en el trabajo mismo, imponer sólo una escolaridad tecnológica". Follari A, Roberto "El Currículum como Práctica Social" . *Ibidem*, p.61

189 *Ibid.*, p.50.

se esté desempeñando. Cabe aclarar que actualmente la teoría se encuentra en serios problemas, ya que la mayoría de las veces es concebida sólo como especulación sin fundamento teórico o metodológico.

Ante lo expuesto hasta aquí, se pretende recuperar el compromiso histórico que, desde su creación, ha tenido la universidad con la sociedad en la que se encuentra inserta, para producir explicaciones teóricas que posibiliten una explicación diferente, original y más fecunda sobre los hechos sociales que la circunscriben.

Reconocer los principios de esta institución educativa y los de la misma docencia permite acercarse a otra de las prácticas importantes y necesarias para el pedagogo: la investigación. Esta práctica, al igual que la docencia, muestra, desde su origen en la carrera, una fundamentación técnico-positivista, que apriorística y arbitrariamente determina los métodos a utilizar en las investigaciones, evitando con esto la producción de conocimientos diferentes. Con esta posición epistemológica se niega la teoría, porque es considerada como el punto de llegada y no de partida en el proceso de conocimiento. Nos damos cuenta que esta situación no viene sola, dado que, desde el mismo plan de estudios por asignaturas, ya se concibe a la investigación como una actividad meramente complementaria y técnica. Está lejos de ser pensada como eje conductor y constructor de la formación pedagógica.

Dadas las determinaciones institucionales y curriculares de la práctica social del pedagogo, es necesario que éste indague, reflexione y llene (cuantas veces sea necesario) de significado y reconceptualice la práctica y la misma praxis del pedagogo. El pedagogo fue y es formado para resolver los problemas educativos, y se considera que es desde sus propios problemas de formación que tendrá que empezar a construir sus propias respuestas. En forma particular procederemos a intentar dar significado a estas connotaciones; pretendemos entender que la práctica se produce en la esfera de la efectividad. Es guiada y determinada por objetivos y fines que pretenden obtener resultados reales y efectivos. También se plantea que la práctica es un "...conjunto de actos (en la docencia e investigación) en virtud de los cuales un sujeto (docente) modifica una materia prima dada",¹⁹⁰ ya sea física, biológica o humana.

190 Sánchez Vázquez, Adolfo. *Op. cit.*, p.245.

El hombre antepone los fines, y las actividades se traducen en expresiones de sus deseos ante su realidad. Entonces, toda actividad humana se manifiesta en su trabajo, que crea y transforma de manera artística y respondiendo adecuadamente a los fines previstos. El trabajo y creación no son otra cosa que la transformación real y objetiva del mundo natural y social para satisfacer determinadas necesidades humanas, donde el resultado puede ser una nueva realidad que subsiste independientemente del sujeto concreto que gesta y cristaliza su actitud subjetiva, transformadora y práctica. Por tanto, la actividad práctica sólo existe por el hombre y para el hombre como ser pensante y social.¹⁹¹

Ahora bien, la praxis es concebida como un proceso en el que se entretreje lo teórico y lo práctico, es una acción ejercida por el hombre sobre una materia que se crea y transforma, dando lugar a nuevas situaciones. Por esta razón, el hombre no siempre está creando; crea cuando tiene la necesidad de adaptarse a nuevos espacios y situaciones: Cuando lo logra, tiende a repetir o reproducir lo que en primera instancia le dio resultados. Sin embargo, es trascendental reconocer que crear ha sido para la humanidad la primera y más vital necesidad, porque sólo apasionado por la creación y la transformación, es que el hombre ha abiercto nuevos caminos al mundo en crisis del que somos parte.

En este caso, la praxis productiva es "...determinante porque en ella (y por ella) el hombre no sólo produce un mundo humano o humanizado, en el sentido de un mundo de objetos que satisfacen necesidades humanas y que sólo pueden ser producidas en la medida en que se plasman en ellas fines o proyectos humanos, sino también en el sentido de que en la praxis productiva el hombre se produce, forma y se transforma a sí mismo."¹⁹² En el caso del pedagogo, la praxis se ubica en las actividades que desempeña como docente e investigador (ambos trabajos genéricos y productivos socialmente). Desde aquí podemos pensar en el pedagogo como en el intelectual comprometido con su objeto de estudio, la formación humana, que logra, a través de la educación, la realización plena del hombre. El pedagogo como creador (reflexiona permanentemente su objeto de estudio) y transformador de la realidad educativa, se ocupa de comprender lo que acontece en su campo profesional y procede a resignificar los espacios olvidados de la formación humana. Esta significación implica darle expresión objetiva al discurso pedagógico que artesanalmente elabora sobre una realidad muy particular.

191 Cfr. *Ibid.*, p.252.

192 *Ibid.*, p.256.

Actualmente vivimos una crisis en todas las estructuras: en la social, cultural, de pensamiento o conocimiento (entre otras), en el ámbito de las ciencias sociales, ocasionando que la crisis profesional rebasa las fronteras laborales. Los profesionales trabajan donde pueden y no para lo que fueron formados. El pedagogo suplente a los psicólogos o viceversa, el Licenciado en educación primaria al pedagogo, y así sucesivamente.¹⁹³ Esto nos muestra la incoherencia y la incompetencia de la planeación profesional y los estudios del mercado. Se forman cuadros que no se están demandando; esto ocasiona desencantos que tienden a anular la credibilidad en la formación profesional. En el caso del pedagogo, desde su origen fue formado principalmente para la docencia y la investigación, con el paso del tiempo su perspectiva se ha ampliado al espacio de la evaluación y diseño curricular, orientación educativa, vocacional y profesional, evaluación de problemas de aprendizaje y lenguaje, entre otras. Pero, como ya mencionamos, son pocas las profesiones que logran desempeñarse para lo que fueron formadas.

Ante esto, nos damos cuenta que la pedagogía no es lo que muchos pudieran haber pensado en la década de los setentas: *la panacea* que resolvería todos los problemas educativos. Es conveniente señalar que esta crisis profesional no es exclusiva de dicha ciencia social, por el contrario, es un problema que cada vez se hace más extenso en todas las ciencias exactas y sociales. De ahí la necesidad de que la pedagogía y los pedagogos cuestionen permanentemente su identidad histórico-conceptual, y entonces se entienda que la pedagogía representa una práctica social que afirma, excluye y articula imágenes, signos, símbolos, deseos y actuaciones como resultado de la unión teórico-práctica. Se hace urgente romper con los espacios superpuestos y preelaborados para dar lugar a una pedagogía que tiene su propio imaginario y sus propios signos; que hace posible que tanto el pedagogo como el estudiante se encuentren en el umbral de las interrogantes. De significar a la pedagogía, se significa su práctica social y se actúa ante sí misma y ante formaciones técnicas y pragmáticas que promueven las políticas modernizadoras.

En este apartado se ha intentado dejar claro que en la práctica social del pedagogo incide la estructura institucional y productiva que promueve claramente una formación técnica, de ahí la

¹⁹³ Consideramos que analizar lo que está ocurriendo en las diferentes ciencias sociales, arrojaría luz sobre lo que está pasando en "...los procesos interprofesionales (de las diferentes carreras), vale decir en el juego institucional, que requiere una división del trabajo entre profesiones a veces muy cercanas. Muchas de las profesiones del campo de las ciencias sociales tienen espacios sociales poco definidos que *comparten* con otras profesiones". Rodríguez Oussat, Azucena, *Op. Cit.*, p.91.

confusión laboral en que egresan los pedagogos, y esto trae consigo que el pedagogo no se reconozca como un intelectual capaz de producir y transformar, desde su producción conceptual, hasta la realidad en que labora. A pesar de las estrategias silenciadoras de los proyectos modernizadores con respecto a las formaciones críticas, consideramos que la pedagogía y el pedagogo pueden generar nuevas fronteras entre las diferentes áreas del conocimiento para fundamentar su práctica social.

3.2 LA COTIDIANIDAD COMO UN ESPACIO DE FORMACIÓN

En este apartado se pretende primeramente dilucidar la conceptualización e importancia de la categoría cotidianidad, para posteriormente subrayar su trascendencia formativa, institucional y socialmente. En el apartado anterior se ha manifestado la crisis profesional en que se ubica el pedagogo, hemos sugerido la resignificación de la práctica social del mismo y también anotado el vínculo tan estrecho que se establece entre la pedagogía y la formación. En este espacio se expone la necesidad de recuperar a la cotidianidad como un área de la vida silenciada del hombre que puede arrojar luz sobre posibles proyectos formativos y la explicación de los mismos.

Se sabe actualmente que a nivel mundial se encuentran en crisis grandes modelos teóricos y propuestas de investigación social de gran alcance. Se duda de todo; como dijera Marx: *todo lo sólido se desvanece en el aire*. En décadas pasadas, las ciencias sociales "...despreciaron a menudo esta zona intermedia concreta, aquella en la que se encuentra el nexo real considerándola como un mundo de mera empiria que, como tal, no es digno de un análisis científico en profundidad destinado a examinar las constituciones internas."¹⁹⁴ A pesar de los contras, se ha tenido que reconocer la necesidad de buscar y encontrar otros paradigmas de interpretación social que desempeñen y revivan el estudio de temáticas olvidadas, como es el caso de la cotidianidad y especialmente el caso de la vida cotidiana escolar.

Este estudio ha empezado a cobrar importancia, porque posibilita "...reflexionar con la mirada puesta en la realidad, resulta, por el contrario, que solamente a través de la mediación de una esfera tal pueden ser comprendidas científicamente las interrelaciones e interacciones entre el mundo económico-social y la vida humana. Los hombres (en su particularidad) se adaptan a las formas sociales que sus fuerzas productivas hacen nacer cada vez concretamente."¹⁹⁵

194 Agnes Heller. *Sociología de la Vida Cotidiana*, Barcelona, Península, 1977, p. 9.

195 *Ibidem*, p. 9.

En este caso el estudio de la vida cotidiana se convierte en una veta que necesita ser explorada porque en ella se entreteje el sentir del ser humano, sus gustos, angustias, pasiones, retrocesos, etc. Vista la cotidianidad como una fuente de múltiples significados y discrepancias, es que el pedagogo, como otros estudiosos del fenómeno educativo y formativo, tendrían que emprender una lectura de la cotidianidad, pero una lectura que arroje luz sobre lo que es silenciado y lo que predomina en cuestión de saberes en el proceso formativo del hombre. Decimos esto porque a nivel institucional se promueve una formación sustentada en el deber ser que responda al perfil institucional, pero nos damos cuenta que en ocasiones el perfil es rebasado, pues al interior de las aulas se suscitan situaciones que trascienden los saberes técnicos, gestándose procesos de conocimientos reflexivos que provocan en los alumnos una visión más amplia y completa de su realidad particular y social.

Estas discrepancias sacan a la luz otras, entre ellas las siguientes: ¿por qué la gente dice hacer lo que no hace?, ¿por qué hace creer que se rige por las normas sociales y eso sólo queda en apariencia? Precisamente porque la cotidianidad no es homogénea y sí una heterogeneidad universal que demanda minuto a minuto regirse por la espontaneidad, a su vez provoca que la genericidad¹⁹⁶ (socialidad o historicidad) del hombre deje de ser muda y hable en la ideología particular, en las actividades del científico, el filósofo, el artista. Es necesario verla como un espacio de reflexión.

Lo anterior quiere decir que "...la sociedad sólo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal. La vida cotidiana constituye la mediación objetivo-ontológica, la simple reproducción espontánea de la existencia física y las formas más altas de la genericidad ahora ya consciente, precisamente porque en ella, de forma ininterrumpida, las constelaciones más heterogéneas hacen que los dos polos humanos de las tendencias apropiadas de la realidad social, la particularidad y la genericidad actúen en su interrelación inmediateamente dinámica."¹⁹⁷

Ahora envuelto por la vida moderna, el hombre tiende a separar su vida personal de su práctica social, de tal manera que éste vive su vida en horarios, por la mañana es profesor y por la

196 La genericidad implica en primer lugar, la socialidad o historicidad del hombre... Por consiguiente la genericidad es idéntica a la socialidad. Se dice entonces, que el hombre, para afirmar su desarrollo genérico, niega la estructura social dada. Cfr. *Ibidem*, p. 33.

197 *Ibidem*, p. 11.

tarde estudiante, coordinador o supervisor. Creemos que al profundizar en el estudio y comprensión de la cotidianidad como en una zona de mediación, se puede salvar el aparente abismo en que se encuentra el sujeto. El hombre que articula sus diferentes quehaceres asume una posición auténticamente humana, ante su realidad social y se eleva trascendiendo su particularidad a un nivel también social.

Por lo tanto, la lectura reflexiva de la vida cotidiana escolar nos puede mostrar las dinámicas internas de la vida particular y social del ser humano, sobre la genericidad del hombre, y sobre la comprensión de los procesos heterogéneos de la realidad social. De no promover el estudio de la vida cotidiana "no comprenderíamos nunca correctamente los procesos reales si no estudiásemos el significado de las interrelaciones (basadas en la particularidad inmediata) de tales tendencias, precisamente en la vida cotidiana, en el teatro real de su resolución. Así, la vida cotidiana es la forma inmediata de la genericidad del hombre, aparece como la base de todas las reacciones espontáneas de los hombres a su ambiente social, la cual a menudo parece actuar de forma caótica. Pero precisamente por esto está contenida en ella la totalidad de los modos de reacción, naturalmente no como manifestaciones puras, sino más bien caótico-heterogéneas. Por consiguiente quien quiera comprender la real génesis histórico-social de estas reacciones, está obligado, tanto desde el punto de vista del contenido como del método, a investigar con precisión esta zona del ser."¹⁹⁸ Zona que en los espacios institucionalmente educativos se margina y silencia por considerarse carente de sentido y de certezas comprobables.

A pesar de las actitudes que se asumen por negar este espacio de conocimiento y formación, hay quienes se apasionan y entregan al estudio de este *sin sentido aparente*, porque creen que ahí es donde se encuentran las claves para comprender qué está pasando en las instituciones escolares y por qué, tanto docentes como alumnos, hacen lo que supuestamente tendrían que impugnar y anulan lo que tendrían que hacer.

Para leer esta zona del ser, señala Ginzburg (en Crisis de la Razón) que es necesario comprender los indicios o detalles de la vida cotidiana, de los actores del proceso educativo, entender las acciones humanas. Es posible entender esta tarea si previamente se conoce a la institución, esto es, a los indicios de la vida cotidiana, mismos que se refieren a la serie de actividades que los

198 *Ibid.*, p.12.

participantes de la institución emprenden cada día para la construcción social de su realidad. De otra manera, se pueden llegar a hacer apreciaciones que poca relación tengan con las acciones de los profesores y alumnos en el proceso de conocimiento.

Por cotidianidad vamos a entender, siguiendo la idea de Agnes Heller, todos aquellos espacios en que los particulares llevan a cabo actividades (el ejercicio de su profesión, o bien ser estudiante) que reproducen su propia particularidad, entonces la vida del particular se da en espacios particulares y al mismo tiempo, como grupos, colaboran en la reproducción de la vida social. Entonces "Ninguna sociedad puede existir sin que el hombre particular se reproduzca, así como nadie puede existir sin reproducirse simplemente. Por consiguiente, en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana. Sin embargo esto no quiere decir de ningún modo que el contenido y la estructura de la vida cotidiana sean idénticas en toda sociedad y para toda persona. La reproducción del particular es reproducción del hombre concreto, es decir, el hombre que en determinada sociedad ocupa un lugar determinado en la división social del trabajo..."¹⁹⁹

De esta manera, para comprender la vida cotidiana de los protagonistas de la acción educativa y trascender a un nivel de comprensión y también a un nivel de posible construcción teórica sobre los fenómenos educativos estudiados, es determinante inmiscuirse en la cotidianidad particular que se quiere entender. Desde este paradigma de explicación es nulo hablar de modelos teóricos que se adapten y repitan sin más ni más, que en lugar de construir la problemática y analizarla, la den por entendida y concluida.

Actualmente, hablar de formación implica referirse a los perfiles, proyectos o modelos dominantes que, más que promover una formación preocupada y comprometida con la realidad social, tienden a vaciar de sentido a la categoría a tal grado que sólo se preparan técnicos. Estas *propuestas formativas* pierden su particularidad. La posible riqueza que el docente y el alumno (a nivel superior) hayan podido acumular hasta el momento, pretenden ser anuladas por el arbitrario cultural manifiesto en el currículum pedagógico de la E.N.E.P. Aragón; éste pretende que todos los individuos sean iguales, que cada uno por su lado haga lo mismo que los otros y que lleven a cabo lo que otros elaboraron y que aparentemente les dio resultado.

199 *Ibidem*, p. 19.

En este caso, los profesores buscan ocuparse en actividades ya diseñadas o visualizadas por otros, a las que se tienen que insertar. Entonces la actividad recreativa o genérica, en este caso del profesor, es silenciada, ya que la imposición y aceptación de una propuesta diseñada sin él y para él hacen que sienta su proceso de trabajo como algo ajeno. El profesor se convierte en un aplicador de instrumentos, al que se indican las funciones específicas de acuerdo a un juego ya trazado; no seguirlo implica violentar el camino o método, y con ello el riesgo de ser considerado por quienes lo evalúan como *mal maestro*. Considerarse un *mal maestro* es resultado de considerar a su vez que las formas de hacer, basadas en la experiencia personal, no son convenientes. Las formas modernas, las que se basan en el diseño de formas modernas, son las que se suponen mejores, porque son más eficientes. Decirse o ser tradicional es como decir *perversidad*, se tiende a anular y a desaparecer de ser posible, el modelo tradicional e imponer un modelo innovador y eficaz.

Consideramos que antes de partir de un modelo, es necesario partir del conocimiento de la cotidianidad del docente y del alumno, de su institución, departamento, carrera específica. Al hacer obvia la cotidianidad del docente (y del alumno), se supone que sus acciones *así son*, que no están bien y que es necesario modificarlas. La particularidad se evade o se inserta dentro de un planteamiento general, toda propuesta de formación docente que evade la cotidianidad del mismo, tendrá como objetivo estandarizar tal la actividad, sin considerar la historia de la institución, la carrera en que se ejerza y en la que fue formado el profesor.

De ahí que la docencia sea la vida del docente en sus espacios particulares. Cada docente se relaciona con alumnos, con otros profesores, etc. Su accionar no es obra meramente individual y tampoco meramente grupal; es tanto una como otra. Individual porque, al tener control de su actividad, puede introducirle su sello singular, social, porque su grupo o mundo particular le va imprimiendo ciertos códigos y reglamentos que tiene que respetar. El currículum también le trazará los límites de su accionar.

Por currículum no se entiende el simple listado de materias. El currículum es eso y más; es la organización de conocimiento válido y legítimo, esto es, los saberes ilegítimos no se presentan en él.²⁰⁰ El saber que se presenta como legítimo es el que se impone en la escuela por medio del

200 John Eggleston. *Sociología del Currículum Escolar*, Troquel, s/f, p.20.

curriculum. La acción es a partir de una actividad pedagógica arbitraria que, como diría Bordieu, es un arbitrario cultural.²⁰¹ Siguiendo con Egglestón, el curriculum normativiza la actividad docente y modela la formación del alumno al indicar un contenido, unas actividades a desarrollar, unos mecanismos de evaluación, una seriación de materias que van desde el reclutamiento, la promoción y la permanencia en la institución. Todos estos reglamentos pueden variar de institución a institución, o pueden ser similares, pero en cada una de ellas son las acciones de los particulares las que le dan sentido y peculiaridad. De igual manera, el contenido o esencia del curriculum no cambia de institución a otra; en todas se organiza el saber válido y legítimo, que se convierte en un arbitrario cultural que se impone como violencia simbólica.

En todo curriculum, se presentan tanto el arbitrario cultural como la violencia simbólica. Se podrá argumentar que eso es exclusivo de los currícula *caducos*, donde su planta docente no se ha modernizado, donde los contenidos radicales no se han impuesto etc.,. Pero independientemente de esto, se expresan el arbitrario cultural y la violencia simbólica. El acto educativo es un acto de imposición, y no es casual que la mayoría de las propuestas de formación de profesores olviden esta característica del acto educativo. Consideran que cambiando la actitud del docente eso que suponen *malo* se reproduce una y otra vez, porque todo poder que impone sus significados lo hace con violencia simbólica, sea un poder para fortalecer el orden, para hacerlo más eficiente o para transformarlo.

Para considerar la cotidianidad como un espacio de formación es necesario recuperar las acciones que en tal cotidianidad se emprenden e indican los sentires y acciones de docentes y alumnos. Es conveniente rescatar el accionar del docente en sus espacios de reproducción, así como esos otros espacios que también influyen, como son las reuniones de área, grupos de trabajo, discusiones e intercambios de ideas con compañeros, las relaciones entre autoridades, docentes y alumnos. También se requiere rescatar el saber de la disciplina en que el docente se desempeña, esto significa reconocer la didáctica particular, ya que no es lo mismo impartir contenidos de filosofía o pedagogía, que de química o física. Cada uno requiere de un desmenuzamiento singular, de una transmisión y asimilación específica y de metodologías, instrumentos y técnicas particulares.

201 Pierre Bordieu y Jean Claude Passeron. *La Reproducción*, Barcelona, Laia, 1981, p. 44.

También es conveniente considerar la situación particular en que se encuentra el desarrollo teórico, científico, metodológico o tecnológico del saber o saberes en cuestión. Aquí se hace referencia especialmente a la rama del conocimiento que el docente tiene como materia de trabajo. Lo que interesa conocer son las polémicas, el desarrollo específico, los enfoques diversos, etc. Es importante ubicar la institución educativa que se analiza, su orientación, la rama del conocimiento que imparte, su papel en la división social del trabajo y su nivel en el sistema educativo entre otras cosas.

Toda institución se construye por la acción de sus integrantes. Las instituciones con reglamentos y objetivos similares pueden ser finalmente instituciones diferentes; esto es independiente del arbitrario cultural que en toda institución se impone. Podrán tener cosas en común, pero la dinámica particular es obra de los particulares, y por eso la importancia de conocerla a fondo. No debemos pasar por alto la función del currículum, que más que un listado de materias, es un campo problemático, complejo y contradictorio que se debate en connotaciones que van desde visiones de lo más simplistas hasta otras más complejas y elaboradas.

Por esto, es necesario reconocer que en el espacio del currículum el paradigma central es el sustentado por R. Tyler, que da cuenta del diseño y planeación tanto de los currícula como de los planes de estudio. Lo paradójico es que este paradigma es fuertemente criticado y polemizado, pero es el que impera, con el que se racionaliza la relación fines-medios-resultados. Con este enfoque es más fácil absorber y delinear a través de los proyectos formativos a los sujetos. En otras palabras, es más común ver que el individuo (maestro y alumno) es quien se subordina a lo establecido institucionalmente que ver que se provoquen cambios acordes a las necesidades y expectativas del sujeto. Es entonces el currículum el que indica la tendencia hegemónica que opera en las prácticas educativas y que organiza y determina los proyectos formativos de las distintas disciplinas.

Pero aclaremos que esta es sólo una manera de visualizar el currículum. Y aunque este trace los límites al docente y al alumno en su accionar, hay actitudes que escapan a sus designios, saberes silenciados que sólo esperan el momento oportuno para hacer que los protagonistas de la acción educativa se cuestionen, se piensen y piensen en el cómo se están formando, y es precisamente aquí donde la vida cotidiana escolar aflora los proyectos formativos que al interior de ella misma se generan.

En lo que se refiere a la vida cotidiana del alumno pedagogo y del docente en pedagogía, tenemos que esa cotidianidad demanda ser analizada a través de la lectura de las acciones que en ella se juegan. Regularmente en la Licenciatura de Pedagogía (E.N.E.P. Aragón), un grupo se conforma de treinta a cuarenta y cinco alumnos; todos son el grupo, pero en su interior se forman subgrupos; todos viven en el aula, pero sólo algunos conviven, y esa convivencia demanda códigos y normas; se unen por afinidades, situación familiar particular, clase social, paradigma en que se cree, sexo, postura política, trabajo en equipo, discusiones, intercambio de ideas e incluso hasta el etiquetamiento que se suscita en el aula. En un lado se encuentran haciendo equipo los alumnos que preguntan, que leen; en otro lado los que sólo acatan las indicaciones y de vez en cuando no están de acuerdo y por otro lado todos aquellos a los que nunca se les oye hablar.

Otra forma de etiquetamiento consiste en adjudicarse sobrenombres o *apodos*, pero estos son nombres de teóricos, que se aplican según la actitud que el compañero de grupo intenta asumir, por lo que no resulta raro escuchar que se dicen: Bordieu, Gramsci, Makarencio, Epistemóloga, Azucena Rodríguez, Margarita Panza etc. Otra distinción se da entre los que se instalan en el cubículo de estudiantes, en la jardinería, en los pasillos o en las explanadas de otras carreras. Estos alumnos de manera personal reproducen su particularidad y en grupo reproducen lo social. Algunos de ellos en el aula cuestionan el arbitrario cultural que fundamenta en el currículum, cuestionan la postura política y teórica del docente, se les extraña cuando no van, porque entonces, aquellos que regularmente no participan lo tienen que hacer forzosamente; hay otros que nunca están de acuerdo con nadie, se les califica de anarcos, excluyéndolos o alejándose de ellos.

¿Cómo podemos leer e interpretar esta cotidianidad, estas acciones que dan razón de las necesidades formativas del alumno y del mismo docente?. Creemos que ambos necesitan ser parte activa de un proyecto diferente de formación que rompa con las intenciones pragmáticas del arbitrario cultural. Queremos denunciar la existencia de una formación silenciada por autoridades, docentes y por los mismos alumnos. Esta formación se disfraza y, de manera muy sutil, se hace presente, coloca a docentes y a alumnos ante el umbral del desconcierto, de la angustia, de la contradicción discursiva y la discrepancia entre el discurso y el hacer; porque de no ser así, ¿como se explica la tendencia a modelizar y despersonalizar y aún a pesar de ellas se pueda hablar de formación? Aunque aclaremos la formación intelectual nunca se tiene completamente, está y deja de

estar, es una categoría que muy difícilmente se puede llegar a concretar, más bien diríamos que es un abstracto con miras a ser un concreto real.

Decimos esto porque no acabamos de entender cómo el docente por una parte desea formar alumnos críticos, creativos, transformadores, y por otra aspira a subordinarlos a su orientación; y entonces es su alumno quien, atraído por su discurso, repite más o *menos al pie de la letra* lo que él dice, reproduciendo el modelo de profesor. Esta paradoja lleva al docente a desear que el estudiante piense y haga como él enseña. El docente quiere que el alumno piense por sí mismo de manera correcta y es él quien lo hace participe de su marco teórico y quien le da los puntos de partida y le indica para qué, cómo y qué criticar.²⁰²

Pensar en las paradojas silenciadas que se gestan en la experiencia y en la vida cotidiana es detenemos y darnos el tiempo para pensar, ¿desde dónde se esta pensando como alumno y desde dónde piensa el docente?. Implica también pensar en la formación silenciada, en esas acciones que nos forman pero que se niegan. Es necesario que el docente piense su práctica cotidiana y no se enfrente en el *deber ser* o en la angustia de tener que ser como el modelo institucional que se indica.

"Dewey fue el pedagogo que mayor valor le dio a la experiencia en la labor formativa. Argumentó la necesidad de construir una filosofía de la experiencia y recomendó a los formadores el conocimiento de ésta.²⁰³ Podemos decir que tanto en la experiencia profesional como en las experiencias de la vida cotidiana, se encuentran *signos claves* que pueden ser leídos e interpretados por el pedagogo para tomarlos como derroteros en una posible construcción de una teoría de la formación; con esto no se pretende (...) apologizar los conocimientos que en ella residen, sino cuestionar las certezas y sacudir la seguridad que ellas proporcionan. Partir de la experiencia tampoco implica aliarse al poder que en ella radica, por el contrario, implica desalienar tanto a sus modelizaciones como a la subjetividad que la elabora, así como hacer objeto del pensamiento crítico a los ámbitos que intervienen en la formación de la experiencia."²⁰⁴

Resulta trascendental mantener una actitud en continuo cuestionamiento de lo cotidiano, de lo contrario la conciencia es subordinada por el pensamiento técnico y burocrático. En esto reside el

202 Carrizales Rematoza, Cesar, *El filósofo de los Profesores*, Cuernavaca, Morelos, Lito casa, 1990, p.27.

203 John Dewey, "Experiencia y Educación." citado por Carrizales en *El Filósofo de los Profesores*, *Ibidem*, p. 37.

204 *Ibidem*, p. 37.

problema de la élite. "...¿Cómo llevar a los sujetos a que sean como deben ser?; por ello, el recorrido se convierte en su obsesión pedagógica. Para tener posibilidades de éxito, la élite requiere del poder en una doble dimensión: primero el poder como estructura institucional, (arbitrario cultural) razón burocrática y segundo el poder como saber técnico razón tecnocrática. Esta fusión entre la razón burocrática y la tecnocrática, permite a la élite decidir y convocar."²⁰⁵

Con esto nos vamos dando cuenta de dónde viene y tienen origen los perfiles formativos que el arbitrario cultural gesta en los currícula profesionales. Las intenciones reales son disfrazadas por el éxito y el confort, estos son los objetivos de la modernización, y la élite se afirma diciendo: *trajes mejores no pueden desear las personas.*

Y como es de esperar, "...la élite descuida la reflexión teórica que permita aproximaciones al conocimiento de lo existente y aún más, han olvidado la actitud filosófica. Sus teorías, más que explicar, buscan convencer, más que formar intelectualmente, transmiten evidencias ya elaboradas (según planteamientos de la élite). El éxito, es el número uno, el VENCER, son puntos de llegada de la formación, pero en la modernidad el éxito es consumir ante más capacidad de consumo es mayor la aproximación al éxito, nadie logra llegar a él, nadie sacia la voracidad del consumo en la modernidad, pero la seducción no radica tanto en adquirir sino en competir y perseguir, de ahí que nos preguntemos ¿no será el mejor alumno nuestra mejor víctima?, y ¿no será el *mejor* docente el más alienado o más próximo a la uniformidad despersonalizada?"²⁰⁶

Actualmente, y en medio de la modernidad, se manifiesta la duda, la incertidumbre por lo que nos rodea; donde menos se imagina, salta el deseo atroz de la dominación, del poder y la subordinación. Esta es una *pasión perversa* en todo el sentido, pero que, *paradójicamente*, enamora y que pretende deshumanizar al hombre, vaciarlo de sentido y razón humana. Ante este teatro infernal, que es nuestra realidad cotidiana, resulta necesario pensar en crear espacios que posibiliten recrear nuestra vida; la formación en un sentido que comprometa a la raza humana a cambiar para ser verdaderamente humana y no *cibernantrópodos*.

205 *Ibidem*, p. 89.

206 *Ibid.*, p. 90.

Planteamos que el pedagogo formado plenamente tiene elementos teóricos, metodológicos y técnicos para poder leer el éxito, el fracaso, las actitudes políticas, teóricas que se asumen ante los síntomas de la modernidad, ante el arbitrario cultural y ante la misma cotidianidad. Ya no es posible seguir representando y reproduciendo la formación racionalizada. Con pedagogos y sin ellos esto se tiene que hacer. Es urgente desmitificar la racionalización institucional de éxito y fracaso, también es necesario desmitificar los saberes legitimados por el arbitrario cultural y dejar brotar los saberes ilegítimos pero que también forman.

Es necesario abrir espacios a los saberes que son capaces de germinar una "actitud de sospecha para indagar y delimitar la zona del silencio en la formación, que nos conduzcan a sospechar que las evidencias no son tan evidentes, que tal realidad no es tal, que mi pensamiento no es sólo mi pensamiento, que el poder no es el poder, que el mejor no es el mejor. Pero para reflexionar lo expulsado se requiere delimitarnos, una es la gran diferencia. Delimitar es presentar mis limitaciones, delimitar es desbordarlas. Pues bien, delimitar la reflexión de la zona del silencio es lo que se sugiere a quienes indagan el campo educativo (formativo); ya estamos muy delimitados, de lo que se trata es de desdelimitarnos."²⁰⁷

Estos planteamientos van dando pautas para el estudio de la formación en la cotidianidad. Es urgente leer los *sin sentidos aparentes* escolares; es urgente también leer la cotidianidad del pedagogo alumno y del docente, explorar este espacio nos coloca ante las interrogantes y la interpretación. ¿Cómo leer entonces lo irracional, lo no visible pero sintomático, aquello que se considera inútil, como la charla en la jardinería, en los pasillos, en los tocadores, los encuentros en la sala de profesores, el juego, las fiestas en el aula, todo esto entretejido entre docentes, alumnos y autoridades?, ¿acaso podemos seguir pensando que estos espacios no forman?, ¿qué nos querrá decir la rutina del aula, el silencio de ésta, el lenguaje de los gestos, el lenguaje de las ausencias, el movimiento inquieto tanto del alumno como del docente?, ¿acaso no es esta cotidianidad la que escribe realidades e historia, la que da cuenta de las demandas y necesidades de los actores de la acción pedagógica?

¿Qué nos promete la interpretación de los *poderes ocultos* del lenguaje?; si consideramos que la palabra produce vida o muerte ¿qué consecuencias asume el veredicto del docente en el alumno,

207 *Ibidem*, p. 93

cuando el primero al revisar un trabajo del segundo llega a la conclusión que éste le entregó una *porquería*?, ¿qué actitud asumirá el alumno ante el docente, hacia la materia y los contenidos?'

Señala Bourdieu y Passeron: "violencia es la explotación de una clase por otra clase, violencia ...es también inculcar a los alumnos que todavía son páginas en blanco... sí, también esto es violencia. Pero también en este sentido es violencia enseñar a leer y escribir, a llevarse la comida a la boca, a hablar, a caminar...ni se puede imaginar alguna forma de educación o relación entre niños y adultos que no sea violenta."²⁰⁸

¿Por qué razón no se reconoce esta violencia simbólica en la acción educativa? ¿por qué se prefiere la subordinación y la aceptación de que uno es el que sabe (el maestro) y otro es el que carece de todo conocimiento (alumno) y entonces se procede a legitimar saber y poder?. Tenemos que reconocer que al hablar de educación se habla de un arbitrario cultural y con ello de una autoridad pedagógica y de una violencia simbólica. Heli Morales, Psicoanalista, en una de sus conferencias en la E.N.E.P. Aragón mencionó que la familia es la *cuna* de la violencia, un espacio de destrucción, muerte y vida, por lo que nos preguntamos, ¿acaso la escuela no será la *cama* y continuación de esa violencia y con ello un espacio de muerte y vida? ¿Podremos aceptar y asumir que el docente atenta contra el alumno y éste contra el docente? ¿Qué currículum será el responsable de nuestra formación?

Dentro de este panorama, tanto docentes como alumnos reproducen su particularidad y, al mismo tiempo, la realidad social. Estos actores, inmersos en una acción pedagógica, entablan fuertes luchas a nivel de lo simbólico; unos logran zafarse del perfil formativo, otros terminan asumiendo lo establecido en él.²⁰⁹

Para recuperar lo que los saberes legítimos marginan en la *zona del silencio* es necesario reconocer que "la lógica para juzgar los saberes cada vez se simplifica más, para hacerlo se cuenta con el concepto útil y su inversión, lo inútil; así, los saberes se hipervaloran y se seleccionan o se desvaloran y se expulsan. Para que los saberes útiles se consuman mejor, se necesita eliminar los saberes juzgados inútiles. De esta manera, la formación profesional, la del estudiante, la del docente y la del investigador está constituida tanto por los saberes útiles como inútiles, la diferencia radica en

208 Bourdieu y Passeron. *Op. cit.*, p. 30.

209 A manera de ilustración recordamos las películas de Pink Floyd *El muro* y la *Sociedad de Los Poetas Muertos*.

que los primeros están presentes como evidencias y los segundos están en la *zona del silencio institucional*. Indagar la zona del silencio parece absurdo; cómo indagar lo que no está, lo que ha sido expulsado por no ser útil. Sin embargo, si analizamos desmitificando lo útil y lo inútil, quizás nos demos cuenta qué saberes expulsados merecen estar y qué saberes hipostasiados son evidencias simuladoras o disimuladoras que merecen no estar. En cualquier caso, la zona del silencio es un campo para la reflexión intelectual del docente...²¹⁰ pedagogo, del docente formado en otra disciplina; mas bien diríamos que es una veta de análisis y de muchas posibles creaciones para todo aquel que quiera comprometerse con su práctica social.

Es la hora, como dice Carlos Ángel Hoyos M.²¹¹ en que, con pedagogos y sin ellos, se tiene que proceder a gestar espacios de investigación que estén dirigidos a la construcción urgente y sólida de una teoría de la formación, y en ella misma contemplar las múltiples posibilidades de rescatar los saberes ilegítimos y silenciados. Otra de las posibilidades es la de establecer fronteras con otras áreas del conocimiento que posibiliten el compromiso con nuestra realidad social.

Hasta el momento (someramente) se ha recuperado la conceptualización de la cotidianidad, la importancia del estudio de esta esfera marginada para propiciar una mejor comprensión sobre las demandas reales de la formación pedagógica. Consideramos que el estudio de ésta promete significaciones reales en los planes de estudio y proyectos formativos.

210 Carrizales Rematoza, *Op. cit.*, p. 98

211 Hoyos M, Carlos A. et al., "Marco Teórico Conceptual y Metodológico para la Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación", en Barrón T, Concepción. *Op. cit.*, p. 355.

3.3 PENSANDO EN EL PEDAGOGO COMO EN UN ARTESANO INTELLECTUAL.

Corresponde en este espacio el pensar en el pedagogo como en un artesano intelectual; pretendemos con ello cuestionar y dudar del proyecto de formación pedagógica que se promueve institucionalmente. A la par de esto se ha analizado la situación actual de la práctica social del pedagogo, y por ello hemos querido proceder a dilucidar lo referente a la artesanía intelectual como una posibilidad para el pedagogo y su práctica profesional. Para entender el porqué de ésta recuperación, continuaremos con la exposición de los síntomas de la modernidad.

En nuestros tiempos, señala Gisburg, "estamos siendo bloqueados por nuestras propias percepciones, se han cerrado los umbrales del sentimiento, sellados los senderos de la sensación, obstruidos los caminos de la imaginación, tapados los campos de la consciencia cubiertos de polución. Blake dijo que nuestros cinco sentidos han sido cerrados de tal modo que nos estamos moviendo en mundos no realizados. ...Blake fue el primero que, en medio del entusiasmo y la admiración por la ciencia y la tecnología de la revolución industrial, denunció el esclavizamiento físico que traerían los *oscuros molinos satánicos* y la esclavización mental que causaría la *visión única y el sueño de Newton*.."212

No nos queda más que reconocernos como herederos de un racionalismo pragmático, que ha normado desde siglos atrás nuestras acciones individuales y grupales. Si somos capaces de reconocer que lo que deseamos no se está realizando, y que día a día se nos imparta más la frustración, podremos entrever las trampas que nos tiende la ciencia dominante, los discursos dominantes y la tecnología. Aplicada ésta a los diferentes espacios de la vida; nos daremos cuenta de que se difunden a través de proyectos innovadores y prometedores de estatus y confort. En la medida en que reconozcamos los deseos ocultos de subordinación, podremos contrarrestar las acciones que tienden única y exclusivamente a la despersonalización y maquinación del ser humano.

212 Racionero, Luis. *Filosofía del Underground*, Barcelona, Anagrama, 1987, p. 25.

Ya los románticos del siglo XIX manifestaron enorme horror ante la maquinación del hombre causada por la revolución industrial (dicha mecanización se extendía hasta la esfera del pensamiento), y señalaban que no sólo era necesario resolver los problemas a nivel económico, sino que también desatar las cadenas mentales que la revolución provocaba en el sujeto.

Los románticos se manifestaron en contra de lo que se provocaba al género humano: el advenimiento del capitalismo. Decían que éste sólo promueve la explotación del hombre por el hombre, y la opresión mental del mismo. Por esta razón, los románticos, "...en el nivel material, proponían la descentralización de las fábricas en talleres pequeños, para evitar la maquinación y la explotación del hombre y proponían, en el nivel mental, a la *imaginación* como forma de liberar al individuo de la masificación y opresión mental del racionalismo. La imaginación es la facultad que fomenta y acentúa la individualidad, la originalidad y la diversidad. Era, para los románticos, el medio para combatir la mecanización de las personas, lo que luego Marx llamaría alienación."²¹³

El movimiento romántico promovía una Revolución Cultural que rompiera los esquemas mentales del racionalismo y el cientificismo, a sabiendas de que éste no era un proyecto inédito, porque ya en el Renacimiento se perseguía lo mismo; pero para la época del romanticismo se tenían elementos teóricos y filosóficos de mayor peso para hacer un replantamiento social. Se perseguía atacar las raíces del autoritarismo que dominaba la reflexión occidental, el espacio de la política, la economía que, traía consigo una burocracia despersonalizada, y una educación especializada fundada en la cibernética y el positivismo lógico. Planteaban que éstas formas de pensar y de actuar marginaban la diversidad, el individualismo, el erotismo y la espontaneidad.

Recuperamos estos planteamientos para seguir insistiendo en la necesidad que hay de revolucionar el pensamiento occidental; es necesario rescatar también el proyecto de renacimiento y romanticismo, para ver qué se propuso, qué se logró, y así poder conocer las causas que impidieron la culminación de tales proyectos.

Si anotamos que el primer derecho del hombre es el de imaginar, y los discursos dominantes obstaculizan esta capacidad, ¿cómo hacer que ésta parte creativa del ser humano se cultive y pueda gestar cambios a nivel individual, grupal y social?, ¿cómo podemos proceder a desmitificar la razón

213 *Ibidem*, p. 27.

si, es sabido que resulta más fácil pensar racionalmente que imaginar?; porque la razón nos conduce a la repetición de hechos, actitudes y pensamientos, mientras que la imaginación nos conduciría necesariamente a la creación, a la ruptura de esquemas anquilosados, y hay quienes señalan que "razonando se da la vuelta al mundo en ochenta días, e imaginando se da la vuelta al día en ochenta mundos. Que cada cual elija su viaje, pero sin imponer el avión de Newton sobre la alfombra mágica, ... (en este caso) el racionalismo está diseñado para entender el mundo como es, no como podría ser..."²¹⁴ Nuestra idea es que no podemos seguir rigiendo nuestras vidas con base en modelos o diseños; lo que queremos es que se permita al sujeto (y en este caso que el mismo sujeto se lo permita) entregarse a la imaginación, a la espontaneidad, y que así sea capaz de elaborar un marco teórico o de ideas propio en y de su práctica, donde sea el protagonista y responsable de sus acciones personales y sociales.

Entonces, diríamos que " ...la realidad no es objetiva, sino creada; el espacio, en vez de ser una vacía extensión infinita, es la forma de lo que creamos. La imaginación crea la realidad y, puesto que el deseo es parte de la imaginación, el mundo que se desea es más real que el mundo que se acepta pasivo e indiferente ..."²¹⁵

Acaso, ¿será mucho desear que el hombre haga suyos los placeres y las penas de su especie, que imagine intensamente y que construya posibles soluciones a través de la poesía, la música, la literatura, el teatro, la pintura y de planteamientos teórico-conceptuales, que den cuenta de la realidad en que se vive, ¿por qué se ha silenciado el trabajo del hombre como actividad genérica, si éste siempre ha posibilitado el desarrollo físico, moral e intelectual del ser humano?, ¿Por qué el pensamiento de nuestro siglo rehuye lo lúdico; lo inesperado y lo discontinuo será acaso que, éso que sale del control (dominante) institucional (escolar, familiar, laboral), provoca terror al no poderlo reprimir u ocultar, pero por el contrario pone al descubierto la ensoñación aparentemente fútil. Resulta paradójico que en nuestro siglo, tan sin sentido, todavía haya quien se interese por las cosas que no tienen precio, actitud que preocupa a la visión plana del universo que promueve la filosofía positivista y pragmática.

214 *Ibid.*, p. 33.

215 *Idem.*, p. 33.

Entendamos ahora porqué reina la sensación de haber sido atrapados en una *jaula de hierro*, y entendamos por qué los *cautivos* en ella, no poseen la cualidad mental para comprender la interrelación del hombre con su sociedad y su propia biografía. Somos el producto de proyectos fragmentados e inconclusos, por tal razón el hombre particular, muy difícilmente hace frente a sus problemas particulares, y aún es más difícil esperar que pueda imaginar las transformaciones estructurales que hay detrás.

No sólo se necesita de información, en ésta era del dato, la información, con frecuencia domina la atención, y rebasa la capacidad para asimilarla. No son sólo destrezas intelectuales lo que se demanda, aunque muchas veces la lucha para conseguir las agote la limitada energía moral; lo que se requiere, creemos, es una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo. Esa cualidad es la "...imaginación sociológica que permite a su poseedor comprender un escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior... Este es el primer fruto de esa imaginación (es la primera lección de las ciencias sociales que la encarnan), es la idea de que el individuo sólo puede comprender su propia experiencia y evaluar su propio destino, localizándose así mismo en su época, y de que puede conocer sus propias posibilidades en la vida si conoce las de todos los individuos que se halle en sus circunstancias."²¹⁶

Si empezamos por denunciar y reconocer las deficiencias formativas que tenemos a nivel social, estaremos en posibilidad de buscar con mayor claridad nuevas fronteras que posibiliten replantear la práctica social que tenemos como estudiosos de lo social. En este caso, es conveniente asumir una actitud de cuestionamiento ante la estructura social, saber cómo se compone y relaciona entre sí, cuál es su sentido y repercusión en los cambios histórico-sociales y cuáles son los proyectos de formación, de hombre, de sociedad y de conocimiento que promueve.

Estos derroteros permiten ejercitar la imaginación y trascender de una perspectiva psicológica a otra política, pedagógica o histórica, por citar algunas. Éstas diferentes visiones sobre el hombre y su mundo, nos permiten comprender las transformaciones sociales y humanas. Cuando se ejercita la imaginación, el hombre vive y da sentido a su conciencia, se siente hombre histórico, político y capaz de recrear su pensamiento; le da agudeza a su capacidad de asombrarse, va

216 Mills C. Wright. La Imaginación Sociológica, México, F.C.E, 1961, p. 25.

adquiriendo nuevas formas de leer y pensar su realidad, aún a pesar de que “el nuestro es un tiempo de malestar e indiferencia, pero aún no formulado de manera que permita el trabajo de la razón y el juego de la sensibilidad. ... (pensamos que es) la tarea política e intelectual (porque aquí, coinciden ambas cosas) del científico social, y que consiste hoy en poner en claro los elementos del malestar y la indiferencia contemporáneas. Esta es la demanda central que le hacen los otros trabajadores de la cultura, los científicos del mundo físico y los artistas; por lo que creemos que las ciencias sociales se están convirtiendo en el común denominador de nuestro período cultural, y la imaginación sociológica en la cualidad mental más necesaria.”²¹⁷

Señala Mills que, los científicos sociales son quienes deben leer y problematizar la indiferencia, la despersonalización y la uniformidad de nuestra *época moderna*; y creemos que a ellos también les corresponde significar la imaginación, la creatividad, el trabajo genérico y el arte.

De manera particular queremos hacer un llamado a los pedagogos, por su campo tan diverso y su formación, creemos que hay posibilidades de participar creativa y activamente en el cambio que nuestra sociedad necesita. Con ello no negamos que, estos estudiosos de lo social, desconozcan el uso que se puede hacer de la imaginación para mejorar el trabajo que ellos mismos desempeñan como docentes, investigadores y orientadores, entre otras actividades.

La intención es reconocer a la imaginación como una categoría central, y desarrollarla de manera que de respuesta a las esperanzas culturales y a las que se tienen en ellos como profesionistas. Por eso, nos atrevemos a pensar en los pedagogos como artesanos intelectuales, donde su tarea, sería recuperar las tradiciones clásicas de las diversas disciplinas que ponen a su disposición suficientes elementos para explorar y cristalizar lo que la imaginación sociológica demanda. Aunque sería necesario aclarar que están en libertad de abordar el *barco de la ensoñación*, o bien seguir adorando los paradigmas dominantes. Y con esto, queremos decir que con su participación consciente podrían cubrirse varios vacíos en los proyectos de formación; de lo contrario, pueden no darse por enterados y seguir su camino sin preocupación.

Otro de los problemas es que “el significado cultural de la ciencia física (el mayor y más antiguo común denominador) se está haciendo dudoso. Como estilo intelectual, la ciencia física

217 *Ibidem*, p. 33.

empieza a ser considerada por muchos como algo insuficiente. ...los progresos recientes en éstas ciencias, con su clima tecnológico en la bomba 'H' y los medios para transportarla, no se han sentido como solución a ninguno de los problemas ampliamente conocidos y profundamente ponderados por comunidades intelectuales y públicas; (más bien) han suscitado más problemas (tanto intelectuales como morales) que los que han resuelto, y los problemas que han planteado radican casi completamente en la esfera de los asuntos sociales, no físicos... Ahora se cree que esta ciencia vaga a su antojo, sin objetivo y que necesita ser revalorada.²¹⁸

En otro momento ya se ha mencionado la crisis generalizada en los paradigmas de explicación de las diferentes esferas del conocimiento, también se ha señalado la necesidad de abrir espacios que conformen otros cuerpos teóricos de explicación, como es el caso del estudio de la cotidianidad, de la artesanía intelectual, de la acupuntura, entre otros. Aquí nos interesa destacar las posibilidades de comprensión que se abren a las ciencias sociales, consideramos que éstas sólo serán viables si continuamos reconstruyendo nuestros marcos teórico conceptuales por un lado, y por otro si consideramos el estudio de las ciencias sociales como un oficio genérico y no como un empleo para vivir. Por las diferentes crisis que se manifiestan en la vida moderna y en sus diferentes espacios, es que pretendemos significar la práctica del pedagogo como un artesano y plantear algunos supuestos de apertura hacia el ámbito social.

Se sabe que cuando se habla de arte, creatividad, ingenio e imaginación, mentalmente se evoca la imagen de un artista: de un poeta, pintor, escritor etc., pero difícilmente se piensa en un *científico social*, y aún menos en el pedagogo. Se cree también que el arte y la ciencia son áreas opuestas (situación con la que no estamos de acuerdo); a la ciencia se le piensa como un modelo objetivo terminado y listo para usarse, o bien como un conocimiento inequívoco y superior a cualquier otro planteamiento explicativo, mientras que al arte se le ve como algo placentero, bello, como una expresión individual, pero no necesaria.

Consideramos que estas esferas, de manera particular, ofrecen una interpretación y comprensión de la realidad humana. Ambas tienen establecido su código de comunicación y expresión, lo que no quiere decir que no tengan puntos de enlace. Más bien, tanto el científico de las ciencias naturales como el de las sociales y el artista, tienen intereses en común, primero se dan a la

218 *Ibid.*, p. 35.

búsqueda de hechos significantes, dan lugar y tiempo a su imaginación creativa, indagan en lo desconocido buscando inéditos, elaboran proyectos propios y generan opciones para que sus abstracciones sean una realidad y construyen códigos particulares que expresen su lectura lo más fielmente posible.

En su proceso de trabajo, tanto el científico como el artista, se arriesgan, se pierden en la confusión aparente, en la incertidumbre de lo posible; hay angustias, retrocesos, miedos, pero están conociendo, produciendo: A veces no se sabe si su esfuerzo llegue a la culminación, pero lo importante para el científico social y el artista es la aventura, el camino andado las sorpresas y el asombro. Problema es el del científico de las ciencias naturales, si no logra llegar a la comprobación de las hipótesis del proyecto de investigación, tiene que repetir el proceso, para ubicar dónde sucedió el error.

En el caso del estudioso de lo social y del artista, al no lograr su objetivo, renuevan su esperanza, revolucionando su creatividad; y durante su proceso de producción, donde interviene su postura histórica, cognoscitiva, ética, e ideológica, se vuelven protagonistas de la realidad social, de ahí que sean vistos como organizadores y proveedores de cultura, asumiendo un compromiso con la producción de significados. Ellos en sus productos muestran una concepción del hombre y del mundo. Compartimos la idea de que el arte no es algo dado y estático, sino por el contrario, se caracteriza por recoger el devenir histórico y social de la humanidad. Nos atrevemos a afirmar que el científico social (sociólogo, pedagogo, psicólogo entre otros), es artista en nuestra humanidad y lo es porque, como ser humano tiene la capacidad de imaginar, de crear, de leer su realidad y exponer su interpretación.

En este caso, el pedagogo, como artesano intelectual, tiene que "...luchar contra la dureza del mundo (lo que) significa no solamente que el hombre debe aprender a manipular las cosas, (sino que) debe apropiarse de las costumbres y las instituciones para poder usarlas, para poder moverse en su propio ambiente y para poder moverlo frente a otros ambientes y frente a otros hombres y estratos."²¹⁹

219 Agnes Heller. Sociología de la Vida Cotidiana, Barcelona, Península, 1977, p.36.

Este es el papel de todo aquel que asume un compromiso con su práctica social y consigo mismo, la lucha continúa por ser intermediario entre su lectura y los sectores, entre su postura y decisión y las indicaciones institucionales; este intelectual comprometido, lucha por sí mismo contra otros, trabaja áridamente elevándose a la genericidad. Él, con su actividad, goza, crea y provoca cambios en su espacio laboral. De ahí que Agnes Heller señale que "...ciencia, arte y filosofía son objetivamente (actividades) genéricas del conocimiento y autoconocimiento humanos."²²⁰ Y porque son actividades propias y genéricas del ser humano es necesario cultivarlas en todo sujeto, y específicamente, queremos decir, en el pedagogo, para que se asuma como un artesano intelectual.

Estas tres esferas del conocimiento originalmente se plantean, como diría Heller, como necesidades de la vida cotidiana que después, con la evolución histórica fueron demarcando su autonomía. De ahí nace la visión que se tiene sobre los científicos. Éstos sólo hacen ciencia en el laboratorio; los filósofos, especulando en los rincones y los artistas, en campos verdes. La situación es que con estas acciones se tiende a vivir y ver a de manera fragmentada, en éste caso, el pensar en un filósofo, un artista o un científico nos lleva a pensar en condiciones creadas y no en la misma cotidianidad.

"Según Spinoza, a través de la catársis, la obra de arte está en condiciones de plasmar la vida de las personas particulares en tal sentido de enseñar. Pero puede hacerlo porque da expresión a la autoconciencia del desarrollo humano y precisamente porque su fin no es el inmiscuirse directamente en la vida, el educar..."²²¹ Pero se inmiscuye y educa aunque no sea su fin. Recordemos que toda obra de arte, ya sea poesía, literatura, pintura etc., aprehenden la realidad bajo un contexto histórico-ideológico, y muestran lo que acontece y se dice en esa cotidianidad; pero quien es capaz de hacer esto, es porque se ha elevado a la genericidad y ha trascendido su mundo inmediato.

En este caso, el artista y el científico (pedagogo, sociólogo, psicólogo) hacen su vida y son artesanos intelectuales, no por horarios establecidos, sino de tiempo completo; porque no divorcian su trabajo profesional de lo lúdico y placentero, de su cotidianidad. Por el contrario, asocian unas y otras actividades y enriquecen aún más su experiencia, ejercitando su imaginación y estimulando sus

220 *Ibid.*, p. 189.

221 *Ibid.*, p. 189.

hábitos de artesanos. El trabajo intelectual libera al hombre y le posibilita formarse y perfeccionarse en su oficio.

Decimos lo anterior porque, al reconocerse el pedagogo como un artesano, no dudamos que nos lleve a rememorar a un humilde campesino del cuento "Canastitas en serie" de B. Traven. Aquél fue y sigue siendo un campesino con grandes dotes artísticas; dichas dotes se admiraban en cada canasta que diseñaba, en ellas se cristalizaban los más bellos animales. Estas figuras eran parte misma de la fibra teñida y producidas sin consultar previos modelos o diseños, salían de su imaginación como por arte de magia, pero, como siempre sucede, estas obras de arte, no eran reconocidas, se pagaba cualquier moneda por ellas. Algunos osaban decir: *sólo por caridad la compro*.

"El canastero tenía escaso conocimiento del mundo exterior, si es que tenía alguno, de otro modo hubiera sabido que lo que a él le ocurría pasaba a todas horas del día con todos los artistas del mundo. De saberlo se hubiera sentido orgulloso de pertenecer al pequeño ejército que constituye la sal de la tierra, y gracias al cual el arte no ha desaparecido."²²²

Otro hecho que no podemos pasar desapercibido del canastero artesano, es que un *gringo* lo quiso timar. Su mentalidad cuadrada no le permitía pensar en lo que había detrás de la producción de tres docenas de canastas, no podía percibir el tiempo, el rito y el amor que se cristalizaba en cada canasta y se le hizo fácil querer hacer un gran negocio con el trabajo del canastero. Fue a Nueva York a platicar con un confitero. Dijo el *gringo* ¡No encontrará cajitas más originales y artísticas que estas para sus dulces, se le ofrecen hasta sesenta dibujos diferentes! El trato se hizo; lo que no sabía el *gringo* era que el canastero no era una máquina que pudiera producir en serie. Dijo el indio: "...tengo que hacer esas canastitas a mi manera, con canciones y trocitos de mi propia alma; si me veo obligado a hacerlas por millones, no podré tener un pedazo del alma en cada una, ni podré poner en ellas mis canciones; resultarían todas iguales, y eso acabaría por devorarme el corazón pedazo por pedazo. Cada una de ellas debe encerrar un trozo distinto, un cantar único de los que escucho al amanecer, cuando los pájaros comienzan a gorjear y las mariposas vienen a posarse en mis canastitas

222 Traven B. *Canasta de cuentos mexicanos*, México, Selector, 1992, p. 12.

y a enseñarme los lindos colores de sus alitas para que yo me inspire. Y ellas se acercan porque gustan también de los bellos tonos que mis canastas lucen.²²³

Por estos hechos tan poco comunes, es que creemos que, tanto el arte como la imaginación, son capacidades naturales del ser humano que demandan ser sacadas de la zona del silencio donde se han marginado. El arte y la imaginación son facultades que no se pueden comprar o reproducir, porque, precisamente a través de ellas, el ser humano ha expresado su sentir, de amor, rabia, frustración y logros. El hombre, en su arte literario, musical, pedagógico, etc., ha querido eternizar lo significativo y bello a su vista. Por eso se afirma que, a través de los siglos la ciencia ha podido plantear niveles de producción sin haberlos logrado, pero no se puede concebir ni siquiera un decenio sin la producción artística en las diferentes esferas de la vida social.

Adjudicamos a los artesanos intelectuales la posibilidad de movilizar las capacidades humanas y las pasiones de los hombres. Así como reconocer que "...el *homo ludens* no es más que la revelación del hombre entero en la actividad lúdica, donde puede manifestarse por tanto toda su humanidad en el juego; puede ser celoso, envidioso, indiferente, apasionado, bondadoso, etc., puede jugar con o sin inventiva, con mayor o menor fantasía, de modo lógico o ilógico; puede tomar o no en serio la derrota; puede transferir o no la vida real, el dolor sufrido en el juego, etc....Mediante el juego pueden ser puestas en movimiento todas las facultades humanas. ... pero hay una facultad que salta siempre a primer plano: la fantasía. Precisamente porque la realidad es substituida por una realidad imaginaria y se vive en un mundo inventado y autónomo, todo juego se convierte en una satisfacción de la fantasía..."²²⁴

Reconocer este plano de la realidad, es también reconocer que no todo ha terminado, y que nuestras facultades, aunque han querido ser marginadas, están ahí, y posibilitan ser motivadas. Lo que se acaba de anotar sobre el juego es la misma situación que acontece en la realidad profesional, claro que en estas circunstancias no se le dice juego, sino ejercicio profesional. En este nivel se suelen enmarcar todas las acciones, a las cosas no se les llama por su nombre sino que se les buscan conceptos con *cliché*.

223 *Ibidem*, p. 27.

224 Agnes, Heller, *Op. cit.*, p.373.

Pero ¿cómo podemos pensar, o bien, ubicar la función del juego en la vida cotidiana?, ¿se referirá acaso a la libertad subjetiva que tiene el hombre para pensar y recrear su papel y desempeño en determinado espacio laboral o social?. Pensarnos imaginativos es pensar en nuestras potencialidades humanas, es pensar en la lucha declarada a la alienación, es reconquistar el espacio lúdico y vertirlo en las acciones cotidianas como docente, investigador, orientador, capacitador, etc.

Actualmente, aunque se trate por diferentes medios de anular y evitar los viajes imaginarios y creativos, es urgente hacer entender a los implicados en estos procesos de formación, la importancia de promover el consumo cultural, la literatura, la investigación, ir al teatro, al cine, a conciertos, recitales de poesía etc. Estos acercamientos con el sentido humano posibilitan la aventura, la fuga y el retorno, el análisis, la suplantación de protagonistas, la lectura apasionante y placentera de la realidad y de su realidad.

De ahí que hablar de artesanía intelectual signifique recuperar la cotidianidad, fomentar la imaginación y verlas como fuentes de trabajo para todo aquel intelectual que desee trascender lo cotidiano. Asimismo, artesanía no quiere decir retraso o regreso a viejas formas intranscendentes de producción, no queremos entrar a la polémica de la producción en serie y cual sería la mejor. Lo que sí sabemos es que en nuestra época, la modernización se apodera de las mentes, y entonces se anhela el *seriado*, hasta en la forma de vestir, pensar y llorar. No queremos mas que idear esto como un proceso de pensamiento cristalizado en múltiples formas únicas, donde la creación, la recreación, el juego intelectual y la fantasía asumen funciones determinantes en el desarrollo intelectual del ser humano.

Lo anterior, transpolado a las formas de trabajo intelectual de los diferentes profesionistas de las ciencias sociales, implica una entrega a su profesión, vivir para ella. Estamos hablando del arte de un oficio, donde el oficio en este caso sería la lectura permanente, el análisis continuo, la contextualización político-social e histórica; la escritura que representaría una fotografía de la realidad comprendida, al grado de jugar y adornarla con el mundo de la metáfora y lo simbólico.

Es necesario reconocer lo trascendente de la formación en la artesanía intelectual (aunque ésta se encuentre en crisis) y, a través de ella, cultivar los hábitos de comunicación entre el sujeto y el libro (objeto), y entre el sujeto y sujeto, ya que todo aquel que intenta descubrir su medio particular

para lograr la comunicación previamente tuvo que situarse en su realidad social, interpretarla, observar minuciosamente su cotidianidad y no sólo mirar, sino convivir y adentrarse en las costumbres de ésta.

Hasta aquél que escribe poesía, que para algunos puede ser lo más fácil e inmediato, parte de lo angustiioso pero real, de lo placentero; éste se da a la tarea de hilvanar sus experiencias vividas, lo observado, lo leído, lo comentado con los grupos de amigos, lo que recuperó del cine, teatro, literatura, periódico o alguna revista. El artesano intelectual elabora toda una lógica empapada de juego, pasión y gusto por comentarla. Este artesano logra controlar su proceso de trabajo intelectual, para él sólo es necesario descartarlo sea la hora que sea y el lugar que fuese, él inicia su *rito* fuera del aula, en el teatro, cine, bar, en el camión, a las tres cuarenta y cinco de la mañana. Este artesano, para expresarse, no necesita checar tarjeta; a diferencia del obrero y del artesano convertido en técnico que le indican lo que tiene que hacer, cómo lo va a hacer y a que hora.

Ante esta arbitrariedad tenemos que dejar de ser todo lo que durante cuatro años de carrera pensamos mil veces que seríamos. El contacto con el mismo campo laboral nos coloca otra vez en el umbral de la duda, la pregunta, y la necesidad de saber que somos, para qué somos, por qué somos, y con esta actitud lo que logramos es perdernos en el *abismo de los espejos rotos*, sin encontrar puerta alguna. Pensamos que de lo que se trata es de liberarnos de las actitudes de seguridad y claridad, buscando nuevos caminos de enlace y comunicación entre otros saberes poco conocidos pero también formativos.

Es necesario recuperar las pequeñas cosas que a veces son consideradas *sin sentido* y que son precisamente las que nos permiten comprender las discrepancias entre el deber ser y el ser, ya que el individuo no es lo que dice ser, sino lo que hace; tiende a divorciar los diferentes (mas no antagónicos) espacios de su vida particular. El hombre moderno comete tantas arbitrariedades y salvajismos consigo mismo, como las que cometen los discursos dominantes en nombre del progreso.

Creemos que la imaginación puede ser una instancia que posibilite el encuentro del hombre con el mismo hombre, creemos también que la imaginación puede liberar del tutelaje a la razón, y abrirle nuevos horizontes y recreación. Por esta razón, señalamos que la artesanía intelectual, la imaginación, la recuperación de lo lúdico, la fantasía y la cotidianidad son elementos a considerar y

reconsiderar. No podemos olvidar la construcción de los guiones usados y representados por los actores en su particularidad y entorno social. De ahí que los consideremos como vetas vírgenes de trabajo intelectual para todos aquellos interesados en lo social que quieran vincularse a esta tarea. Estas han sido vetas que por todos los medios se ha intentado silenciar y marginar, lo que no quiere decir que hayan desaparecido. Es una tarea árdua, pero creativa, porque ejercita el análisis y la reflexión, se llegan a proponer vías intransitadas y se admiten hermenéuticas diversas.

En este apartado se ha propuesto hacemos volver la vista atrás a las actividades genéricas y humanas que siempre han caracterizado al hombre integral, creador, transformador, político e histórico. Pero consideramos que no sólo la vista es lo que tenemos que volver atrás, sino más bien nuestros pasos para recuperar la historia y la praxis humana, solo así creemos que el hombre puede volver a significarse en la era del dato.

3.4 PEDAGOGÍA Y ACUPUNTURA: EN BUSCA DE LA PLURALIDAD DEL CONOCIMIENTO.

Tal vez suceda que al leer el tema del presente apartado, de inmediato se antepongan las siguientes preguntas (entre otras): ¿por qué vincular pedagogía y acupuntura?, ¿desde dónde se expone tal vínculo?, ¿el pedagogo podrá ofrecer tratamiento acupuntural o masaje terapéutico?. Subrayamos primeramente que plantear el vínculo pedagogía-acupuntura, responde a una necesidad de recuperar o exponer la experiencia profesional que como acupunturista y masajista se ha tenido (desde una perspectiva pedagógica), en el tratamiento de niños con parálisis cerebral, crisis convulsivas, hiperactividad, entre otras disfunciones cerebrales y motoras que obstaculizan su proceso psicológico y pedagógico.

Exponer lo posible de este vínculo, tiene que ver con la relación tan estrecha que desde siempre han guardado psicología y pedagogía al compartir el ámbito educativo y formativo del sujeto. Al tener de manera particular acceso al discurso de la acupuntura y el masaje, conocer sus posibilidades y perspectivas, se pensó en recuperar el viejo concepto de formación integral, que manifiesta una honda preocupación sobre ese *todo* que es el ser humano. De ahí nació el interés sobre esta profesión²²⁵ de acupunturista y masajista con la intención de hacer más plural el proceso de formación. Promovemos la pluralidad del conocimiento, la recuperación de saberes cotidianos que también forman y ante todo, trascienden las paredes del aula y la educación.

Al ejercer en la acupuntura y en el masaje como egresada de pedagogía,²²⁶ implica asumir que la práctica profesional pedagógica se encuentra multideterminada por "...las encrucijadas, las

225 Entendemos por "profesión, el conjunto de conocimientos técnicos aplicados a la resolución de problemáticas específicas, y se constituye por una o varias prácticas profesionales." Fernández, Alfredo. en *Formación de profesionales de la educación*. Op. Cit., p.299. Esto, nos posibilita reconocer las encrucijadas y disputas en que se encuentra la pedagogía interprofesionalmente. Entonces, dadas las condiciones de la época, es necesario buscar otros saberes y conocimientos particulares para responder a las demandas sociales.

226 Cuando se dice que se ejerce como pedagoga en la acupuntura y el masaje terapéutico, se quiere decir que la carrera de pedagogía aporta elementos formativos, que vinculados con las dos técnicas señaladas permiten ofrecer un servicio terapéutico más formal, profesional y con perspectiva, aunque es necesario señalar, que para poder practicar los saberes arriba señalados, se ha participado en diferentes procesos de conocimiento sobre los temas, entre ellos: un curso introductorio a la acupuntura, impartido por la Dra. Lu Daming de la Universidad Tradicional

luchas y disputas interprofesionales (...) en cierta medida (contribuye) la ambigüedad conceptual, social y profesional en que se encuentra la pedagogía...²²⁷ Queremos decir, que si la psicología clínica está retomando la acupuntura como una manera viable para dar respuesta a problemas de educación especial y lo que esto implica, por qué no llevar a cabo una lectura de esta técnica desde la perspectiva pedagógica para responder a los problemas particulares que se le presentan en el área de psicopedagogía.

La que sustenta este trabajo, anota que es necesario asumir una actitud de interrogación, e inventiva ante los síntomas de la modernidad. Se considera que no es posible marginar el proceso formativo de un pedagogo, ni sus capacidades pensantes por "...no tener amarrada una zona fija de aceptación laboral,(...) lo que ha venido prevaleciendo entre los pedagogos universitarios es una constante sensación de extraterritorialidad, y la espera de que aparezcan en escena nuevos ídolos indicando el camino depurado. Creo que estas ilusiones bloquean la reflexión detenida del pasado, lo cual es un modo de cancelar el estudio crítico del presente. Si la pedagogía se formó históricamente en la intervención y en la medida en que su objeto también lo es, tiene que constituirse en torno a esta marca de nacimiento y analizar sus luces y sombras..."²²⁸

Consideramos que estos planteamientos nos dan pautas para justificar la búsqueda de esa pluralidad en el conocimiento y de ahí plantear el vínculo entre pedagogía y acupuntura; asentamos que este es el primer trabajo que se expone en pedagogía esta temática. Podemos decir que la pedagogía está interviniendo, preocupada por el estudio del presente y al menos desde nuestra perspectiva, no pretendemos adorar ídolos, sino más bien estructurar una lectura propia de estos saberes, recuperando lo negado de la misma pedagogía, como es el caso de la pedagogía de la postura.

Corresponde ahora describir los posibles puntos de articulación entre pedagogía y acupuntura. Para acceder a este nivel, hemos de recordar que después de la organización matricial de

China de Hailongjian. Otro sobre acupuntura, masaje terapéutico y auriculoterapia, impartidos por el Director del Centro de Estudios y Atención Psicológica A.C. Lic. en Psicología Clínica y Maestro en Historia Sergio López Ramos.

227 Fernández, Alfredo. *Op. Cit.*, p.301.

228 Furlan, Alfredo. *Op. Cit.*, p. 77.

la Licenciatura en Pedagogía (de la E.N.E.P. Aragón), se estructuran cinco áreas formativas o de especialidad, entre las que ubicamos el área de Psicopedagogía.²²⁹

Esta área se encuentra estructurada por las siguientes materias: Psicología de la Educación I y II, en primer y segundo semestre; Psicotécnica Pedagógica I y II (diagnóstico de problemas de aprendizaje), en tercer y cuarto semestre; Psicología Contemporánea I y II, en tercer y cuarto semestre; Sistema de Educación Especial en octavo semestre, así como Conocimiento de la Infancia I y II, y Conocimiento de la Adolescencia I y II. Ésta, pretende lograr que el pedagogo tenga los elementos teórico-metodológico y técnicos necesarios para cumplir con su práctica social en: la atención de problemas de aprendizaje y de lenguaje, elaboración de planes de formación y capacitación en clínicas de conducta, de técnicas de enseñanza, y centros de formación de personal especializado, entre otras actividades.

En el área de psicopedagogía se pretende recuperar elementos técnicos que se derivan del desarrollo teórico del campo de la psicología, y adecuarlos para su aplicación en el campo educativo, para el logro de un *saber hacer* (en detrimento de un esfuerzo cognitivo tendiente a generar planteamientos racionales que abran la posibilidad de la generación de un saber estrictamente pedagógico) impuesto como modelo de práctica profesional para el pedagogo.

Desde las prácticas profesionales del psicólogo clínico y del psicopedagogo,²³⁰ podemos afirmar que comparten el objeto de estudio: la educación especial²³¹ de niños que, debido a impedimentos neuromotores, auditivos, visuales y/o de deficiencia constante en su proceso

229 "El área de psicopedagogía representa una parte de la formación y realidad discursiva sobre la formación pedagógica, que la institución escolar ha generado para legitimar el ideal de formación. Servino Castañeda, J. Antonio. "Reflexión sobre el área de Psicopedagogía del plan de estudios de la licenciatura de pedagogía de la ENEP-Aragón". en *Memoria del Foro de Análisis del Currículum. Op. cit.*, p. 315.

230 Es necesario señalar que la formación curricular del pedagogo no tiene punto de comparación con la del psicólogo clínico. Queremos decir que la formación que se le posibilita al pedagogo es básica. De ahí que en algunos casos en el departamento de educación especial (de la ENEP-Aragón), al llegar los solicitantes de éste servicio, sean valorados por un psicólogo y un pedagogo. Y si desde su perspectiva el problema es severo y no se cuenta con lo necesario, son canalizados al especialista correspondiente.

231 La primera iniciativa de brindar atención educativa a niños con necesidades especiales correspondió a don Benito Juárez. Posterior a esto, "En 1919 y 1927 comenzaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la UNAM. (...) El doctor Santamarina y el maestro Lauro Aguirre, que comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actualizadas, reorganizaron como Departamento de Psicopedagogía e higiene escolar lo que hasta esa fecha era sección de higiene escolar dependiente de Educación Pública. El Departamento de Psicología e Higiene Escolar se avocó al estudio del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. (...) En 1935 se creó el Instituto Médico Pedagógico en Parque Lira. En 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial...". *Historia de la Educación en México*, México, Cuadernos S.E.P. 1981, No. 8, p. 11.

cognoscitivo, no logran una evolución psicológica y pedagógica que les permita ser autónomos y capaces de tomar decisiones en su entorno.

A grosso modo, venimos hilvanado la relación entre psicología y psicopedagogía. La psicología, para dar respuesta a los problemas que se clasifican en el rubro de educación especial, ha optado por recuperar planteamientos de la Medicina Tradicional China (*acupuntura*), como es el caso del Centro de Estudios y Atención Psicológica A. C. (CEAPAC), que tiene como objetivos ofrecer atención integral a la población que así lo requiera en las áreas de educación especial, problemas de aprendizaje, problemas de conducta, de lenguaje, asesoría psicológica, trabajo social, servicio odontológico, acupuntura y masaje corporal.

Se ha logrado articular el uso de la acupuntura como parte del servicio, "...atendiendo a niños con problemas de retardo; el objetivo de esta vinculación consiste en que el niño obtenga un mejor estado físico y emocional. En la terapia²³² se han obtenido logros bastante importantes y consistentes sobre el aprendizaje, se controlan problemas de hiperactividad y de convulsión infantil, mostrando una conducta favorable para su aprendizaje, y consecuentemente los beneficios repercuten a nivel familiar."²³³ Lo que ha pretendido esta asociación al recuperar la acupuntura y el masaje en el área de psicología, ha sido, primeramente, dar respuesta a problemáticas y demandas sociales particulares que la psicología tradicional ya no alcanza a aliviar. Posteriormente está la intención de recuperar saberes (olvidados y cuestionados desde la ciencia) marginados, que también forman y posibilitan la reconstrucción de proyectos de vida personal y social.

Es sabido que en México no se cuenta con una institución oficial que promueva una carrera profesional de acupuntura o masaje terapéutico, más bien se promueven cursos en la ENEP Iztacala, y se cuenta con una especialidad en la Escuela de Medicina Homeopática del Instituto Politécnico Nacional. Aclaremos que existe gran predisposición para aceptar estos saberes (como respuesta a la alta gama de problemas en educación especial) situación que depende de cómo los occidentales hemos pensado nuestro cuerpo, al hombre y a la vida misma a través de la historia. De ahí que para fundamentar el planteamiento de la recuperación de la acupuntura y el masaje en la psicopedagogía

232 En el Centro de Estudios y Atención Psicológica, A.C. se elaboró durante 6 meses, en el tratamiento de menores con parálisis cerebral, espástica, flaccidez, síndrome de Down, traumatismos y crisis convulsivas entre otras. Para esto, se combinaron las técnicas de acupuntura y masaje terapéutico.

233 López Ramos, Sergio. *Entre la Fantasía, la Historia y la Psicología*, México, Centro de Estudios y Atención Psicológica A.C, 1993, p. 111.

lleveremos a cabo una breve lectura sobre la historia del cuerpo humano, y posteriormente sobre la acupuntura para establecer de ser posible, sus puntos de convergencia

“Los griegos contribuyeron a la objetivación del cuerpo de dos maneras; primero, en las sectas donde Platón retoma y traspone la enseñanza al campo de la filosofía, elaboran una nueva noción de alma (alma inmortal que el hombre debía aislar y purificar para separarla del cuerpo, cuyo papel se limitó entonces a ser un receptáculo o tumba). Después persiguieron, a través de la práctica y la literatura médica, una investigación sobre el cuerpo, observando, describiendo, teorizando sobre sus aspectos visibles, los órganos internos, su funcionamiento, los humores diversos que circulan en él y que rigen salud o enfermedad.”²³⁴

Notemos de quién hemos heredamos las formas actuales de concebir el cuerpo, de cuidarlo y de vivir en él. Y decir esto es pensar sobre nuestras tradiciones occidentales que se han destacado por separar tajantemente el cuerpo del alma, lo espiritual de lo material. De ahí que pensar en Dios implicará reconocer que él oye, ve y comprende, él no tiene necesidad alguna de órganos vitales que cumplan con funciones especializadas. En el caso del hombre, como no es un ser divino, si tiene corporeidad, tiende a comprender “... realidades orgánicas como fuerzas vitales, actividades psíquicas e inspiraciones o influjos divinos. ... que el cuerpo humano sea efímero no significa solamente que está destinado de antemano, por bello, fuerte, perfecto que parezca, a la decrepitud y a la muerte, sino que, de manera más esencial que al no ser en él nada inmutable, las energías vitales que despliega, las fuerzas físicas y psíquicas que pone en movimiento, sólo permanecen un breve instante en plenitud, se agotan desde el momento en que se ejercen, como un fuego que se consume y debe alimentarse intensamente para impedir que se apague ...”²³⁵

Con este planteamiento se echó por tierra la idea de que el hombre era como Dios. Y reafirmó la necesidad de reconocer al cuerpo como la máquina más perfecta que se ha creado en el universo; y como tal, hay que generar las formas más óptimas de avivar su energía²³⁶ y el

234 Vernant, Jean Pierre “Cuerpo Oscuro, Cuerpo Resplandeciente” en Fragmentos Para una Historia del Cuerpo Humano, España, Taurus, 1990, p.24.

235 Ibidem, p.26.

236 “Una premisa básica de la medicina tradicional china, es la energía (qi), que tiene relación con los procesos fisiológicos, patológicos, y con el tratamiento clínico. La palabra energía, tiene el sentido de materia y de función... La materia y la función, son dos conceptos diferentes, pero complementarios e indivisibles, porque la función debe basarse en la composición material, y ésta, se refleja en la actividad funcional.” Recopilado por el Instituto de la Medicina Tradicional China de Beijing, et al., Fundamentos de Acupuntura y Moxibustión de China. China, Lengua Extranjera de Beijing, 1984, p. 10.

funcionamiento de sus órganos, recuperando todo aquello que ofrece la naturaleza en sus ciclos, e intentar comprender cómo es que funcionan y se relacionan directamente con el hombre.

La alimentación en esa época consistía en "...carne, pan y vino, como *pasto de efímeros* porque ellos estaban marcados por la muerte, la descomposición y la podredumbre. La carne que sirve de alimento es carne muerta, de un animal degollado durante un sacrificio ...ofrecido a los dioses ...el pan representa el alimento humano por excelencia, el símbolo de una vida civilizada; los hombres son comedores de pan. Vivir del fruto de la tierra labrada es para los griegos otro modo de decir: ser mortal ... en cuanto al vino, por muy desconcertante y ambigua que esta bebida sea, a pesar de todo, al ser trabajada por la fermentación, proviene en cierto modo de lo podrido..."²³⁷

Pero los griegos, al igual que el hombre moderno no reparaba en la composición o elaboración de los alimentos, pero sí en la preparación material de los banquetes. Es obvio que lo importante para ellos, más que nutrirse, era saciar su apetito. Aunque esa gula desenfrenada los condujera a la muerte o bien a perder algunas de sus facultades.

Otro momento clave en la historia del cuerpo se desarrolla en la primeras etapas de la Edad Media, donde el cuerpo era considerado como un medio para acceder a lo religioso. "De todos es conocido el culto a las reliquias. Desde los inicios de la Edad Media hasta la época moderna se han venerado trozos de santos muertos como manifestaciones de lo sagrado. ...El culto a las reliquias era sólo una de las formas mediante las cuales la evolución tardía medieval hacía hincapié sobre el cuerpo como algo sagrado ..." ²³⁸

Ese sentido religioso que se le adjudicó al cuerpo entre los siglos XIII y XV, permitió romper con la idea de separar el cuerpo del alma. Ahí se empezó a considerar que éstas dos partes en que se dividía al hombre no podían separarse, sino más bien demandaban la unidad psico (mente) somática (cuerpo). En esa época ya se pensaba en la enfermedad como en una fase o estado que podía y debía ser evitado.

En el siglo XIII los teólogos "Alberto Magno, Giles de Roma o Richard de Middleton,

237 Vernant, Jean Pierre. *Op.cit.*, p. 27.

238 Walker Bynum, Caroline. "El cuerpo Femenino y la Práctica Religiosa en la Baja Edad Media" en *Fragmentos ... Op.cit.*, p.166

escribieron tanto sobre embriología como sobre la resurrección del cuerpo, y establecieron de forma explícita una conexión entre ambos temas, ya que los dos tenían que ver con la cuestión de la naturaleza y la identidad de la persona...²³⁹ Bajo el contexto clerical, se promueve el estudio del cuerpo humano sin desligarlo de la mente humana. Entendido así, el alma tendría que dar cuenta de lo hecho por el cuerpo, y viceversa. Y se planteaba que para hablar de una persona, se tendría que hablar de ambas partes, ya que las dos, interrelacionadas, dan cuenta de la felicidad del hombre y de su realización como ser. En tanto, de los siglos XVI a XVIII, se desataron fuertes preocupaciones y polémicas por la perfección corporal. De ahí que todo aquel que estuviera deforme o lisiado era despreciado públicamente, y por el contrario, los soldados y caballeros de cuello derecho, de gran fuerza, de pecho y hombros erguidos eran reconocidos y alabados públicamente.

Por estas disputas sociales, "...los libros de urbanidad del siglo XVI dan a la postura una dimensión que podríamos calificar ya de higiénica. Se considera que las malas posiciones del tronco, como hábitos de la infancia, son peligrosos para la salud. La *jobra* es el riesgo que se corre con esas malas posturas, porque esos hábitos tolerados en la primera infancia se transforman en naturaleza y hacen que el cuerpo del niño se deforme. ...para dar respuesta a estas demandas morales, higiénicas y corporales, se crean hábitos de conducta urbana. La *nueva pedagogía de la postura* y del cuerpo busca referencias en la geometría del universo, y de este modo las nuevas normas se definen con mayor aplomo... La *pedagogía del siglo XVI* no puede situarse al margen de la episteme del siglo: la repetición y el parecido.²⁴⁰ Ésta nace obligada a dar respuesta a las demandas contextuales, a los preceptos morales y formativos de la época. Promueve el enderezamiento corporal, el porte, el estilo, y sobre todo, la gracia con que ha de hacerse el más mínimo movimiento.

La aristocracia exigía perfección, aunque es evidente que la pedagogía de la postura y del cuerpo carecía de fundamentos sólidos que le permitieran respaldar la importancia de esa higiene corporal, no se tenía un discurso que explicara cómo coordinar el desplazamiento del cuerpo y cómo conducirse con gracia y propiedad. Creemos que esa incipiente pedagogía de la postura y del cuerpo empezó actuando empíricamente, y afirmaba que el ejercicio haría al hombre ágil, sano y diestro; esto resultaba fácil de afirmar.

239 *Ibidem*, p.196.

240 *Ibid.*, p.154.

“En realidad, el cuerpo y su rectitud están atrapados en una red de consideraciones morales. El porte se relaciona con los polos del comportamiento, de modo que guardar la compostura y ser cortés es responder al mismo entramado psicológico. ...Leonardo Da Vinci hace unas breves observaciones sobre posiciones erguidas distintas. Distingue entre quienes tienen la espalda arqueada y quienes la tienen recta. Pero no hay punto de referencia para establecer estas diferencias, salvo en las superficies frontales, donde carecen de interés en relación con los problemas de postura...”²⁴¹ Los planteamientos y dibujos de Da Vinci, podríamos considerarlos como las aproximaciones a un análisis de la anatomía del hombre, de sus movimientos y posturas demandadas social y moralmente. Decimos aproximaciones porque es muy difícil, enfrentar paradigmas dominantes. Recordemos, antes el cuerpo tuvo un significado divino y ahora se empieza a cuestionar la forma y postura del sistema óseo y la manera en que son cubiertos por la capa de carne y piel.

Ante esta situación, la pedagogía indaga sobre las formas de corregir y manipular los hábitos higiénicos de la transformación de la postura. En los objetivos de ésta pedagogía, recuperamos el concepto de educación que plantea Durkheim sobre la acción educativa entre adultos y menores. Queremos decir que en esa época, no había más profesor o corrector de hábitos o proceso de aprendizaje que el adulto, padre, madre, maestro; en este caso para iniciar la tarea del enderezamiento corporal del niño, ya que su cuerpo es más flexible y también es más posible corregir esos problemas.

“En los tratados sobre enfermedades infantiles se mencionan los primeros preceptos de la rectitud. Las indicaciones que aparecen en los textos tienen una intención terapéutica, pero también dejan translucir un enfoque preventivo y pedagógico. Se traza un sistema de vida con las costumbres diarias que se deben inculcar a los niños.”²⁴²

En el siglo, XVII la literatura pedagógica amplía sus trabajos sobre la postura corporal. La sociedad cortesana exige que todo aquel que trabaje públicamente debe lograr una postura perfecta. El cuerpo es visto como una pintura o escultura que debe ser admirada por todo aquel que así lo desee; por tal motivo, la elegancia, la gracia del cuerpo, debía imponerse. En el siglo XVIII continúan los avances sobre este campo del desarrollo humano aún no consolidados. Aquí se afirma que el

241 *Ibidem*, p.166.

242 *Ibid.*, p.168.

ejercicio debe realizarse suavemente; de lo contrario, se pierde la gracia y el decoro. En el caso del baile y la danza, éstos deberían constituirse por movimientos moderados, que cumplieran el objetivo de dar tranquilidad y alegría quien lo ejecutara.

En esa época, el cuidado de la postura, el porte, la elegancia, la higiene corporal etc., son sometidos y regidos por intereses de clase. Este saber estético fue reducido a modelos de comportamiento social, se procedía a descartar la espontaneidad y la libertad en la conducción corporal. El ejercicio fue vivido como una rutina impuesta por un maestro de baile.

Queremos remarcar las actividades que le han sido encomendadas a la pedagogía a través de la historia. Empezaríamos por reconocer que ésta, desde siglos atrás, ha estado imbricada con el sector salud: higiene, desarrollo corporal, alimenticio, rendimiento laboral y escolar. Todo esto tiene que ver directamente con la formación integral e intelectual del ser humano. En tiempos contemporáneos se ha estructurado una teoría del cuerpo o sociología del cuerpo, interesada en comprender el desarrollo personal en una sociedad fundada en el consumo personalizado. En las sociedades modernas occidentales, el poder tiene un objetivo específico: el cuerpo. Éste es utilizado como el medio más eficaz para las relaciones políticas y de mando, en este caso el cuerpo es visto como un objeto de poder y es producido con el fin de ser controlado, identificado y reproducido.

¿Qué relaciones guardan las nuevas concepciones del cuerpo con las teorías de los títeres?. ¿Será una coincidencia que se tienda a simbolizar al hombre con un títere, que es manipulado por fuerzas superiores y ajenas a él? Recordemos que desde que el hombre pudo, construir con sus manos, una máquina con engranaje propio, él empezó a soñar con máquinas autónomas que fueran capaces para hacer su trabajo. Esa fue la imagen tecnomitológica que el hombre empezó a acariciar y que ahora ha podido hacer realidad. Pero ¿para qué, con qué intenciones?, ¿acaso ha estado consciente de lo que eso implica para su propia seguridad y desarrollo humano?

Creemos que son las condiciones de nuestra sociedad, *la vorágine de la sin razón*, lo que no le permite al hombre ver con claridad la genericidad que éste tiene en su propio ser, y la derrocha sin darse cuenta. En nuestra época se ha vuelto común hablar del cuerpo, pero en un sentido pobre e incluso peyorativo. Estamos en el tiempo del dato, de lo útil y objetivo. Se habla del cuerpo en cualquier lugar, anuncio, revista, televisión etc. Se habla de la imagen del cuerpo, de su lenguaje, de

su liberación y también de su prisión. El cuerpo, a través de la historia, ha sufrido mutilaciones, tatuajes, ritos, represiones (escolares, familiares y penales), encarcelamientos, incineraciones, violaciones; con él se han y siguen cometiendo las más bajas acciones.

Cuando cada uno de nosotros nos referimos al cuerpo, pareciera que hablamos de un objeto o artefacto de nuestra propiedad; pero, ¿en realidad nos pertenece? ¿Qué es un cuerpo?. En otras ocasiones nos da por lucir un cuerpo que no se siente propio, y sí de los demás, porque lo hemos uniformado como la mayoría de los cuerpos que deambulan por las calles transitadas. Y aunque la fachada de ese cuerpo ha sido mirada ante el espejo, se desconoce qué hay dentro, no nos sentimos ni reconocemos como portadores de un hígado lleno de ira, de dos riñones con pánico, de un corazón que se desborda por el fuego que alberga o de unas uñas enterradas; no se asume que se tortura a los pies con los zapatos estrechos, etc. ¿Qué pasará en el pensamiento del hombre y la relación que, entabla con su cuerpo?.

Esta vida moderna ya no sólo otorga carceres despersonalizadas, sino también, a causa de la alimentación deficiente que se consume, encarcela en gruesas capas al hombre delgado. Este es aprisionado por el hombre gordo occidental, ¿cómo fue que sucedió e hizo del hombre delgado un ser desesperado y grueso? el hombre delgado, encubierto por el hombre gordo, está atrapado por los pliegues de la abundancia industrial, por sus deseos imperiosos de ser el consumidor número uno, por su sensación convulsiva de festejar derrotas y logros. Todo se convierte en razón válida para un buen banquete. Y en medio de la abundancia, el hombre delgado hace señas, gestos, sonidos indiscutibles para que lo dejen salir.

A pesar de todas las torturas hechas a nuestros cuerpos,²⁴³ el pensamiento occidental sigue empeñado en el dualismo mente-cuerpo; entonces una cosa es mente y otra es cuerpo, se cree que no se corresponden; y si mentalmente se está bien, no hay de que preocuparse, se plantea que en el oriente no se tiende a separar el cuerpo del alma, y la salud es un estado que interrelaciona al espíritu y al organismo, como un todo (al menos hasta donde se sabe); a diferencia del occidente, donde las disfunciones orgánicas no tienen nada que ver con la mente, y entonces se procede a curar sólo la

243 Para mayor comprensión de este tema, consultar a Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*, México, siglo XXI, 1989. Este teórico nos ofrece una lectura occidental de la historia del cuerpo.

zona dañada sin sondear el espacio espiritual (zona ubicada en el cerebro) ahora llamado también psicológico.

"En china, el cuerpo es percibido como la réplica del universo... es la reproducción del cosmos y, nacido de la divina transformación del soplo divino o de una secreta alquimia que actúa en el crisol del vientre materno, es divino de parte a parte. Aparece en el centro del mundo como el más precioso de los seres, y forma, junto con el cielo y la tierra, una triada que resume el universo bajo su aspecto único y múltiple..."²⁴⁴ Pensado así el cuerpo, es aceptar que éste se mueve a la par (del movimiento) del cosmos, es este último quien a través de la naturaleza, le da la energía para que viva plenamente y se desarrolle como un todo y tenga una mejor respiración, alimentación y se aclimate a una zona geográfica adecuada. Aunque aclaremos que esta no es la única visión que se tiene sobre el cuerpo.

"Los chinos piensan al hombre como un ser integral, completo, conformado por los cinco elementos: agua, tierra, fuego, madera y metal. Los riñones negros y asociados al norte son concreción del agua. El bazo se asocia a la tierra, es amarillo. El corazón es el soplo del trigramo, y es la concreción del fuego. El hígado es el soplo del trigramo zen, que marca la primavera, es la concreción de la madera, y los pulmones, que son el soplo del trigramo kui, concreción del metal. Estos cinco elementos conforman el todo humano."²⁴⁵ En el caso de la medicina china, se plantea que todas las partes del cuerpo se encuentran interrelacionadas. De ahí que la enfermedad no sea una instancia ajena a lo psicológico del ser humano, y por esta razón tampoco resulte fácil diagnosticar y aún menos generalizar síntomas.

Subrayamos que, el cuerpo es un todo y único; en cada cuerpo la energía se mueve de manera diferente y eso es resultado de cómo se alimenta cada sujeto, de cómo respire, camine, trabaje y viva emocional y afectivamente. Con estos primeros planteamientos, vamos notando las enormes diferencias entre las bases filosóficas occidentales y orientales en torno al cuerpo y a la misma concepción de vida, hombre y sociedad. "Para los orientales, el origen de la vida es algo más allá de la procreación material, del descuido y el mero deseo complacido. Involucran en sus percepciones una relación con el cosmos y el planeta tierra, la materialización se da por medio de una energía vital

244 Levi, Jean. "El cuerpo Blasón de los Taoístas" en *Fundamentos, Op. cit.*, p.109.

245 Cfr. *Ibid.*, p.118.

que no se puede destruir sino que se mantiene, se agota, se desplaza o se transforma por medio de la alimentación, del aire, del sol, de los líquidos.²⁴⁶ Y porque se ofrecen diversas maneras de entender el cuerpo, se hace necesario asumir una postura ante tal situación. Resulta obvio reconocer que la preocupación por el cuerpo no es nada nueva, y si actualmente desvirtuada y manipulada por la época consumista y llena de apariencia en que vivimos. Creemos que el cuerpo merece ser considerado como un documento en su totalidad, en el cual se puede leer la historia del sujeto, se procede a hacer una lectura minuciosa, comprender y detectar las múltiples relaciones entre los diferentes órganos para registrar la información que cada zona proporciona.

En cuanto a la acupuntura, es sabido que, al igual que la técnica de moxibustión, constituye una parte importante de la Medicina Tradicional China. Tratan enfermedades mediante la punción en algunos puntos del cuerpo humano con agujas o con el calor generado por la moxa. "La acupuntura y la moxibustión tienen una eficacia amplia y evidente. La formación y el desarrollo de la acupuntura (es una técnica médica que data de dos mil a tres mil años de antigüedad) y la moxibustión cuenta con un largo proceso histórico. Ellas condensan las experiencias obtenidas por el pueblo trabajador durante varias centurias en su lucha contra las enfermedades. Ya en la Edad de Piedra la gente usaba las *bias*, agujas de piedra con propósitos curativos. Esto constituye la base más rudimentaria de la acupuntura. Cuando la humanidad entró en la edad de Bronce y en la Edad de Hierro, empezó a usar agujas metálicas en lugar de las *bias*..."²⁴⁷ Y ya en la época moderna se ocupan agujas de oro, plata o acero.

Aunque la acupuntura se conoce y practica en muchos países, hay diversas escuelas en cada región. Pero es conveniente reiterar que es en China donde tiene sus orígenes. Ahí se conformó la escuela clásica que fue influenciada por diversas disciplinas filosóficas y astrológicas. Cabe señalar que en la actualidad se ha mezclado la ciencia ortodoxa occidental con la milenaria sabiduría empírica para formar un marco ágil de procedimientos para tratar la mayoría de los problemas de salud. Dentro de esta reestructuración o revalorización, se sigue sacando a la luz el antiquísimo legado de la acupuntura como una técnica que estudia la relación entre diversos puntos del cuerpo con una amplia gama de signos y síntomas de la enfermedad.

246 López Ramos, Sergio, Ponencia, 'La Acupuntura', E.N.E.P-Iztacala, México, 1993, Mimeo, p. 1
247 Recopilado por el Instituto de la Medicina Tradicional China de Beijing, et al., *On cil*, p.V.

"Esta ciencia-arte se ha conocido en occidente desde que la introdujeron frailes que regresaban de la China, a principios de siglo pasado especialmente en Francia. A principios de este siglo, Pierre Soulié de Morant renovó el interés en esta vieja disciplina, que desde entonces cobró adeptos en todos los países europeos. Su asociación con fenómenos de conductancia eléctrica y su uso veterinario demostraron fehacientemente que no se trataba simplemente de un truco hipnótico o sugestivo. Más bien, hay evidencia que el psiquismo humano disminuye la efectividad de esta terapéutica."²⁴⁸

A partir de 1950, en China se llevó a cabo una campaña de revalorización de esta ciencia por su idoneidad para tratar problemas de salud. Sus ventajas son la sencillez, inocuidad y bajo costo. Hemos enunciado ya la existencia de una escuela clásica de acupuntura, ahora señalaremos que ésta se fundamenta en la teoría de los cinco elementos, variaciones horarias, diagnóstico por el pulso, entre otros principios. Esta escuela es la que más difusión ha tenido en Europa y el mundo entero hasta antes de 1950.²⁴⁹ Posterior a esta década se habla de una nueva acupuntura que utiliza marcos conceptuales sencillos, apegados a la terminología médica occidental. Para el tratamiento utiliza menos puntos y de manera más profunda y estimulación manual vigorosa. "Después tuvo lugar la electroacupuntura, que asume características más modernas con la utilización de aparatos eléctricos, tanto para localizar puntos como para mediciones diagnósticas de conductancia eléctrica y para estimular eléctricamente los puntos, se usa el rayo láser."²⁵⁰

Otro de los avances es la acupuntura (o terapia neural), que se refiere al uso de sustancias químicas en los puntos por medio de agujas hipodérmicas, la acupuntura cutánea que se refiere a la estimulación dérmica con la flor de ciruelo o balines pegados en la piel, y como último la digitopuntura o acupresión en los puntos de tratamiento.

En los últimos años se han intensificado las investigaciones tendientes a confirmar y explicar los fenómenos responsables de la respuesta acupuntural. "La Organización Mundial de la Salud declara, por medio del Dr. Banerman, que la acupuntura es un procedimiento clínico de valor no desdeñable. A través del Institute for Advanced Research on Asian Science and Medicine of New York, Se acreditan las investigaciones que contribuyen a mejorar nuestros conocimientos sobre ella el

248 Cáceres Estrada, Edgardo, Introducción a la acupuntura, Guatemala, CEMAT, 1980, p.3.

249 Cfr. Ibid., p.14.

250 Kao, Dr. Frederick, Acupuncture Therapeutics, England, Eastern Press, New Haver, 1973, p.98.

descubrimiento más revelador en los últimos años, lo conforma la identificación de compuestos peptídicos que son capaces de alterar la percepción de dolor y son originados internamente y han sido asociados al efecto analgésico de la acupuntura.²⁵¹ Ante esto es conveniente subrayar que la terapia acupuntural, por medio de los puntos seleccionados cutáneos produce sus efectos, comunicando los meridianos y regulando la circulación de la energía vital y la sangre. Entonces, el éxito de ésta, depende por lo tanto, del exacto conocimiento y localización de los puntos claves.

La acupuntura se fundamenta en la teoría del yin-yang²⁵² y la teoría de los cinco elementos. Estas dos teorías nos ofrecen dos puntos de vista naturales de la Antigua China para explicar el funcionamiento de todas las cosas, reflejan un materialismo y una dialéctica comprensible. Han desempeñado un papel activo en el desarrollo de las Ciencias Naturales de China. Los antiguos médicos aplicaron estas dos teorías en su campo, lo cual dio lugar a una importante influencia sobre el desarrollo del sistema teórico de la Medicina Tradicional, guiando hasta la fecha las prácticas clínicas de China. "La teoría del yin-yang sostiene que todos los fenómenos del universo conllevan estos dos aspectos opuestos: yin-yang, los cuales se hallan a la vez en contradicción y en interdependencia. La relación entre yin y yang es la ley universal del mundo material, principio y razón de la existencia. (...) Esta teoría se compone principalmente de los principios de oposición, interdependencia, crecimiento y decrecimiento e intertransformación del yin y yang. Estas relaciones son ampliamente usadas en la medicina Tradicional China para explicar la fisiología y patología del cuerpo humano y sirven de guía para el diagnóstico y tratamiento en el trabajo clínico."²⁵³

251 Duke, Marc. Acupuntura, Nueva York, Pyramid Books, 1972, p. 223.

252 Por lo tanto, referirse al yin es hacer mención a la noche, a la mujer, al agua, a la tierra, mientras que el yang se refiere al calor, al hombre, al fuego, al día, al cielo. Esta unidad contradictoria e interdependiente se manifiesta en cada meridiano. Se cuenta con doce meridianos que sustentan la acupuntura. Cada uno de estos meridianos corresponden a un órgano. Entonces, tenemos meridiano de Pulmón, Intestino Grueso, Intestino Delgado, Estómago, Bazo, Corazón, Pericardio, Riñón, Vesícula Biliar, Hígado, Vejiga, Sanjiao (no es órgano, pero se conoce como meridiano de la mano). Todos ellos tienen relación interna entre sí y externa con los tejidos, formando así un todo integrado. Cada meridiano se compone de un número de puntos específicos que son usados al igual que la teoría de los Cinco Elementos y la teoría del Yin-Yang para establecer un diagnóstico y tratamiento del paciente. En esta relación dialéctica de todos los meridianos, se encuentran las posibilidades de la acupuntura, la auriculoterapia y el masaje en diferentes tratamientos orgánicos y emocionales, como el caso de hiperactividad, problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, depresión, histeria, amnesia, insomnio, migrañas, problemas de columna (algunos ocasionados por las malas posturas y formas de caminar, pararse y sentarse), convulsiones infantiles etc. Para profundizar y conocer los estudios realizados sobre estos problemas y otros, hemos revisado: Avances y desarrollo ... Op. cit., p.89 "La observación clínica de 360 casos de parálisis infantil tratada por acupuntura", en la pág. 127 "Estudio sobre clínicas y mecanismos de acupuntura en el tratamiento de 510 casos de sordera y 310 de sordomudez", en la pág. 159, "Análisis clínico de 582 casos de extracción dental bajo anestesia por acupuntura, ...". Otro libro consultado es el de: Practical Handbook. Jilin Science and Technology, China, 1987. En él encontramos tratamientos en la pág. 303 para desórdenes mentales maníaco depresivos, en la pág. 222, histeria, pág. 236, convulsión infantil.

253 Ibidem, p.3.

En cuanto a la teoría de los Cinco Elementos, ésta sostiene "...que la madera, el fuego, la tierra, el metal y el agua son los elementos básicos que constituyen el mundo material. Mediante esta teoría se explican las relaciones de intergeneración, interdominación, y exceso en dominancia y contradominancia entre ellos.²⁵⁴ La Medicina Tradicional China usa esta teoría para clasificar en diversas categorías los fenómenos naturales e interpreta las relaciones entre la fisiopatología del cuerpo humano y el medio ambiente aplicando la teoría de los Cinco Elementos; ésto constituye la guía de la práctica médica."²⁵⁵

Con este esbozo, creemos que tenemos elementos para pensar en el vínculo entre psicopedagogía y acupuntura, ya que, desde siglos atrás la pedagogía ha estado implicada (silenciosamente) con la formación humana, con aquella que no se limita a las paredes institucionales, trascendiendo al nivel de lo social. Al decir esto, nos referimos a la *Pedagogía clínica*, a la *pedagogía de la postura*, a la formación del hombre galante del siglo XVIII, al proyecto de formación integral que por siglos ha sido mencionado, pero pocas veces comprendido. Como intento de respuesta a este compromiso ancestral, es que hemos pretendido recuperar la lectura expuesta y comprender que el hombre es un ser multifacético, y entre mas tratemos de comprender y explicar el por qué de sus actitudes, esto nos acerca a ver lo integral del hombre contemporáneo.

Es necesario mencionar que actualmente sólo algunos psicólogos²⁵⁶ se han dado a la tarea de recuperar la acupuntura y el masaje²⁵⁷ (entre otras posibilidades) para ampliar los horizontes de su práctica profesional. En el caso de la psicopedagogía, consideramos que la recuperación de éstas técnicas podrían ser los primeros indicios para el área de psicopedagogía que pretende dar respuesta a las demandas que se le presentan en educación especial. Consideramos que esta área de la

254 Para mayor aclaración y explicación de estos conceptos revisar el texto ya citado sobre Fundamentos... *Op. cit.*..pp. 9,11.

255 *Ibidem*, p.9.

256 Se cuenta con casos particulares; psicólogos de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales -Iztacala y el caso de la Universidad Iberoamericana, donde se ha presentado la tesis siguiente: Aproximaciones Teóricas de la Meditación: Una aproximación Cognitiva. de Guerrero Martínez Ana. México, 1990. En este trabajo se plantea la recuperación de las técnicas de meditación para disminuir los índices de reprobación y deserción, así como elevar el rendimiento escolar.

257 En cuanto a la técnica de masaje corporal, señalamos que ha resultado una buena terapia para problemas que van desde un leve cansancio, hasta para atender parálisis cerebral espástica que nos indica una lesión de la corteza motora, provocando incoordinación motora que obstaculiza su desarrollo psicológico y pedagógico. El masaje ofrece una posibilidad si no de cura (en algunos casos), al menos impide atrofas y no provoca reacciones degenerativas a mediano o largo plazo. En el masaje, a lo que se procede es a leer el cuerpo, y en esa lectura descubrir la historia del sujeto, interpretando los síntomas que manifiesta.

educación tiene un espacio de marginalidad social y por si fuera poco, se intenta dar respuesta desde los modelos tradicionales positivizados. Contraria a esta visión, se encuentra la acupuntura, que ofrece alternativas en el tratamiento de problemas de aprendizaje, de lenguaje, retardo mental, hiperactividad, entre otros padecimientos.

Los hallazgos de la acupuntura, que pueden ser recuperados por el pedagogo,²⁵⁸ nos hacen cuestionar nuestra forma de pensamiento occidental, así como los esquemas que rigen nuestra vida. Es necesario reconocer que en la crisis en que vivimos actualmente en cada esfera de la sociedad, es necesario que se imponga el sentido de búsqueda, y no que aceptemos pasivamente ser espectadores de la vida y de nuestras vidas.

La intención del presente ha sido establecer los primeros indicios sobre el vínculo entre psicopedagogía y acupuntura. Aceptamos que durante toda la investigación hemos discurrido por varios niveles, trastocando las diferentes áreas de la pedagogía, pero quisiéramos que quedara claro que ha sido con la intención de abrir posibilidades al pedagogo y a la pedagogía.²⁵⁹ Afirmamos que, como siempre se ha dicho, no hay una sola manera de conceptualizar a ésta disciplina y tampoco hay manera precisa de determinar de una vez por todas su objeto de estudio. Consideramos que esta ambigüedad al mismo tiempo que le reduce su práctica le posibilita la inventiva. Pensar ahora en la pedagogía es pensar y visualizar mentalmente un crisol de variadas luces que reflejan y crean nuevas

258 Se sugiere para mayor información en cuanto a la revisión de problemas particulares revisar López Ramos, Sergio *Acupuntura y Psicología: Una búsqueda en la intervención de las Alteraciones Psicológicas*, México, UNAM, ENEP, Iztacala, Cuadernos de Psicología No. 1, 1988. En el expone su visión sobre el origen del retardo en el desarrollo, agrega que éste no es resultado de una determinación causal o biológica. Más bien plantea que tienen que ver con las condiciones sociales que determinan al individuo como producto histórico social, en relación a las condiciones de vida material, que es donde se constituyen las relaciones intersubjetivas del individuo y su familia. Y para fundamentar sus planteamientos, en el cuaderno mencionado expone seis casos, describiendo la historia clínica, la medicación que llevaban hasta antes de adoptar el tratamiento con acupuntura y las evoluciones que se van manifestando ya en el tratamiento con acupuntura.

259 Cuando se enuncian las posibilidades del pedagogo, queremos señalar que, quien sustenta el presente, tiene dos años laborando como masajista y acupunturista. Se aclara que no se tiene la formación particular que ofrece el área de psicopedagogía, pero sí se cuenta con la formación pedagógica general que promueve la licenciatura, y eso ha bastado para sentirse atraído por estos saberes formativos que han dado la posibilidad de dar respuestas particulares a casos, o bien, problemas de salud también particulares. Se han tratado problemas de parálisis cerebral espástica, de flacidez, menores con traumatismos y crisis convulsivas, adultos con migrañas, depresión, problemas de vías respiratorias, de postura, crisis nerviosas, entre otras. En estos dos años, se ha vinculado la acupuntura, el masaje terapéutico, la auriculoterapia, la aplicación de moxa, de ventosas, de la teoría de los cinco elementos y principios básicos para mejorar la alimentación del paciente, para ofrecer un servicio integral, obteniéndose en este lapso respuestas y experiencias satisfactorias, tanto que han sido la razón de exponer el presente a ustedes y compartir la riqueza que estas técnicas ofrecen al ser humano y por ende en su proceso formativo.

tonalidades al proyectarse en el mar de la educación (formación), porque es a través de ella que el hombre es capaz de crear, transformar y reproducir las condiciones para alcanzar su plenitud.

RECONSIDERACIONES

En el presente trabajo no hemos querido hablar de conclusiones, porque creemos que, más que concluir el mismo, se han abierto perspectivas teóricas que demandan reflexión permanente para acceder a una práctica pedagógica plural. La investigación se inicia con una lectura histórico-conceptual de las categorías: formación, pedagogía y modernidad, desde el siglo XVIII al siglo XX. Tal lectura nos posibilita reflexionar sobre el sentido particular que estas categorías han asumido a través de la historia, así como ubicar los fundamentos histórico-rationales que han dado lugar a los proyectos de formación del hombre contemporáneo.

Ante esto, se manifiesta la necesidad de reconocernos como herederos de un racionalismo pragmático que se ha venido infiltrando en las diferentes esferas de la vida particular y social. Esta racionalidad moderna, centra su atención en los espacios de conocimiento y acción técnicos e instrumentales. De ahí que también se hable de una pedagogía pragmática, que se ha convertido en un medio eficaz para fortalecer los discursos dominantes de formación; y con ello, marginar la actitud aún crítica y reflexiva del hombre. Ante la era de la información y del dato, los caminos de la imaginación se encuentran bloqueados, nuestros sentidos se están cerrando, habitamos en un mundo donde los proyectos, para y de los hombres, están perdiendo prioridad. ¡Quién dijera! que el progreso, la revolución industrial, la tecnología y la ciencia llegarían a esclavizar la mente humana. El hombre contemporáneo habita en la *jaula de hierro* que él mismo ha edificado, sobre la razón clásica (y moderna) que pretende, ante todo, lograr el control ideológico y la subordinación del hombre contemporáneo.

Ante esta situación, se ha pretendido indagar sobre la categoría *formación*, pero entendiendo a ésta más allá de lo técnico-instrumental. Hemos querido plantear una formación y una pedagogía que, se construyen y pueden reconstruir un discurso histórico, político y teórico para sí mismas. La formación y la pedagogía, creemos, son fin y medio, reflexión que da fundamento y lugar a una práctica social; son categorías que promueven un desenvolvimiento interior y estético, que se

cristaliza en expresiones creadoras, trascendiendo de la inmediatez a la generalidad; a una generalidad que permita al hombre recuperar sus capacidades genéricas.

Sostener esta formación, y una pedagogía que la cultive y fundamente, es pensar también en un proceso educativo que enfrente los signos de nuestros tiempos, es creer que todavía puede haber fronteras que nos conduzcan a la pluralidad del conocimiento y al reconocimiento de esos saberes que también forman, y que son marginadas por considerarlas especulaciones o ambigüedades desligadas de la reflexión. Aclaremos que no hemos querido en ningún momento eliminar el sentido pragmático de los proyectos de formación y pedagogía actuales; más bien, de lo que se trata, es de comprender esta vertiente en tanto que es un proyecto de construcción teórica en el acontecer de una realidad particular o regional.

Con esto, subrayamos la intención de recuperar el sentido histórico de la pedagogía y la formación como prácticas sociales. La idea es articular la trascendencia de estos conocimientos en su accionar ante la realidad; es decir, ante las posibilidades para lograr un sustento comprensivo y explicativo, precedente a todo intento de transformación particular. La construcción de esta particularidad, posibilita la oposición a la razón de lo dado en las prácticas pedagógicas dominantes. Esto nos muestra las dimensiones del trabajo pedagógico que no podemos pasar por alto para la reconstrucción de los proyectos de formación pedagógica.

Consideramos que este replanteamiento es necesario y urgente, por ello, hemos recuperado los conceptos de artesanía intelectual y, en ella, la cotidianidad, la imaginación, porque son consideradas como fuentes de trabajo intelectual que trascienden lo inmediato. La artesanía intelectual, significa lo insignificante, lo recrea, le da forma y sentido a través de la imaginación cristalizada en la artesanía intelectual; realidades que provocan el reencuentro del hombre con el hombre, liberando sus fantasías, que se cristalizan en expresiones creativas, dando cuenta del mismo y de su mundo.

Por otro lado, como respuesta a la búsqueda de pluralidad en la formación pedagógica, se plantea establecer el vínculo entre el área de psicopedagogía y la acupuntura, como otra de las fronteras que se construyen para desamordazar las prácticas pedagógicas alienantes que crean y defienden, en nombre de lo científico, el rechazo y la negación de saberes marginados, entre ellos la

acupuntura. Pero aclaramos que, para algunos, ésta es vista como una posibilidad formativa y de respuesta a demandas particulares.

Por estas razones, es que hablamos aquí de reconsideraciones, ya que creemos necesario seguir considerando y repensando los juicios que nunca deberían ser pensados como únicos, acabados y universales. Hacer esto, es negar la historia, y porque ésta se sucede, es que el hombre puede pensar, reflexionar y analizar su entorno, y práctica profesional.

Con esto, pretendemos evidenciar la diversidad de la pedagogía. Nos podrá mostrar uno de sus rostros, como tecnología educativa, empeñada en optimizar la transmisión de los saberes, pero con ello, no se niegan las posibilidades atrás planteadas, así como la necesidad básica de la investigación en toda actividad humana; ya que ésta, vista profunda y seriamente, se ha convertido en una opción de construcción de objetos de estudio diversos, que liberan polémicas marginadas, y da apertura a la razón del hombre, así como opone resistencia a la razón moderna, cuestionándola y dudando de sus discursos oficiales. Estas perspectivas de formación ofrecen elementos sólidos para actuar ante los síntomas de la modernidad.

PERSPECTIVAS

Consideramos que al reconocernos herederos de un pragmatismo, se posibilita la valoración las circunstancias contextuales que fundamentan los proyectos formativos actuales, dándonos cuenta de los impactos reales de la modernidad en la formación humana. Ante esto, lo que hacemos es llevar a cabo una lectura de la modernidad y sus implicaciones político-ideológicas en la formación contemporánea, para posteriormente, pensar en algunas posibilidades diferentes de formación.

Se abren nuevos dilemas ante la demanda de formación plural, de ahí la necesidad de abrir espacios formativos en diversas corrientes de pensamiento como es el caso de las filosofía oriental entre otras, señalamos también el estudio de la cotidianidad, el pensar en el pedagogo como un artesano intelectual, y el vínculo entre pedagogía y acupuntura. Ubicamos a la pedagogía como una

práctica social que se encuentra entrecruzada por múltiples discursos disciplinarios, y no por ello se considera estructurada, por el contrario, al terminar parcialmente esta investigación, hemos llegado a creer fielmente que siempre ha estado presente la pedagogía en la vida del hombre y, por lo tanto, consideramos que ésta es histórica, política, económica y social y, por tales razones, es conveniente continuar con la significación teórica y social de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

Abbagnano N. y Visalberghi, A. Historia de la pedagogía, México, Fondo de Cultura Económica, 9ed., 1990.

Acosta, Ignacio. El trabajo interior vivir en feliz armonía (ZA-ZEN), España, Tradiciones Orientales, 1991.

Amos, Luis. La educación en la época medieval, México, Caballito, S.E.P., 1985.

An Xichuan, Chen Fangliang & Zhang Yuhuan. Practical handbook on acupuncture and Moxibustión, China Beijing, 1980.

Azuela, Arturo. Universidad nacional y cultura, México, UNAM, 1990.

Bachelard, Gaston. La formación del espíritu científico, México, Siglo XXI, 15a. ed., 1988.

Barrón T., Concepción, et al. Encuentro sobre diseño curricular, México, ENEP Aragón, UNAM, 1982.

Barrón T., Concepción. Memoria del foro análisis del curriculum de la licenciatura en pedagogía, México, ENEP Aragón, UNAM, 1986.

Berman, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire, México, Fondo de Cultura Económica, 2a. ed., 1989.

Bordieu, Pierre y Jean Claude Passeron. La reproducción, Barcelona, Laia, 2a. ed., 1981.

Carrizales Rematoza, César. El filosofar de los profesores, Cuernavaca Morelos, Lito casa, 1990.

Carrizales Rematoza, César. La formación multicultural de los profesores, España, Centro Asociado en Ceuta, 1992.

Carrizales Rematoza, César. Modernidad y posmodernidad en la educación, Cuernavaca Morelos, U.A.S. y U.A.E.M, 1990

Carrizales Rematoza, Cesar. Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual, Cuernavaca Morelos, U. A. E. M, 1988.

Cáceres Estrada, Edgardo. Introducción a la acupuntura, Guatemala, CEMAT, 1980.

Ceballos G., Héctor (comp.). Acta sociológica revista cuatrimestral, México, UNAM, 1990.

- Colom Cañellas, A. Teoría y metateoría de la educación, México, Trillas, 1986.
- Connaughton Hanley, Brian, España y nueva España ante la crisis de la modernidad, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.
- Comenio, Juan A. Didáctica magna, México, Porrúa, 21a. ed., "Sepan Cuantos", 1988.
- Consejo Nacional Técnico de la Educación. Hacia un nuevo modelo educativo, México, Modernización educativa No. 2, 1989-1994.
- De la Garza T, Enrique. El método del concreto-abstracto-concreto, México. ENEP Aragón, UNAM, 1989.
- De Alba, Alicia.(comp). ¿Teoría pedagógica?, México, CESU-UNAM, 1989.
- Díaz Barriga, Ángel. et al., Curriculum pedagogía, México, ENEP Aragón, 1988.
- Dilthey, W. Fundamentos de un sistema de pedagogía, México, Grijalbo, 1985.
- Downing, George. El libro del masaje. Barcelona, Pomaire, 1970.
- Durkheim, Emilio. Educación y sociología, Bogotá, Linotipo, 1979.
- Durkheim, Emilio. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. Madrid, La piqueta, 2a. ed., 1969.
- Ducoing Watty, Patricia y Rodríguez Ousset, Azucena (comp). Formación de profesores de la educación, México, UNAM, UNESCO, ANUIES, 1990.
- Duke, Marc. Acupuntura, Nueva York, Pyramid Books, 1972.
- Eggleston, John. Sociología del curriculum escolar, Barcelona, Troquel, 1989.
- Féher, Michel et al., Fragmentos para una historia del cuerpo humano, España, Taurus, 1990.
- Foucault, Michel. Vigilar y castigar, México, Siglo XXI, 16a ed., 1989.
- Friedman, G. La filosofía política de la escuela de Frankfurt, México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Gadamer, George-Hans. Verdad y método, Salamanca, Sígueme-Salamanca, 5a. ed., 1993.
- García Canciani, Nestor. Culturas híbridas, México, Grijalbo, 1989.
- García V, Lía. Proyecto nacional para una universidad en México, México, UNAM, 1984.
- Gargani, Aldo. (comp.) Crisis de la razón, México, Siglo XXI, 1983.

- Gilly, Adolfo. La revolución interrumpida, México, Era, 1994.
- Gouldner W, Alvin. La sociología actual, renovación y críticas, España, Alianza, 1979.
- Guevara Niebla, Gilberto. Introducción a la teoría de la educación, México, Trillas, 1991.
- Guerrero, Omar. El estado en la era de la modernización, México, Plaza y Valdés, 1992.
- Guerrero Martínez, Ana . (tesis) Aproximaciones teóricas a la meditación, una aproximación cognitiva. México. 1990
- Habermas, Jürgen. Conocimiento e interés, España, Taurus, 1990.
- Habermas, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa, España, Taurus, 1987.
- Hale, Charles. La transformación del liberalismo en México a fines del siglo XIX, México Vuelta, 1991.
- Haring, C.H. El imperio español en América, México, Alianza, 1990.
- Hegel, G.W.F. Enciclopedia de las ciencias filosóficas, México, Porrúa, 1980, "Sepan cuantos", No. 187.
- Heller, Agnes. Sociología de la vida cotidiana, España, Península, 1977.
- Honore, Bernard. Para una teoría de la formación, España, Narcea, 1980.
- Huizinga, J. El concepto de la historia y otros ensayos, México, Fondo de Cultura Económica, 1980.
- Hyodo, Masayoshi. Ryodoraky treatment. An objective aproach to accupuncture. Japón. Ryodoraku, autonomía, 1970.
- Kao, Dr. Frederick. Acupuncture therapeutics, New York, Eastern Press, New Haver, 1973.
- Kamen, Henry. La inquisición española, México, Grijalbo, 1990.
- Kant, Emmanuel. Filosofía de la historia, México, Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto, México, 4a. ed., Grijalbo, 1988.
- López Ramos, Sergio. Acupuntura y psicología. Una búsqueda en la intervención de las alteraciones psicológicas, México, ENEP Iztacala, UNAM, Cuadernos de Psicología, No.1, 1988.
- López Ramos, Sergio. Entre la fantasía, la historia y la psicología, México, Centro de Estudios y Atención Psicológica A. C, 1993.
- Marx, Carlos. La ideología alemana, México, Quinto sol, s/f.

- Manganiello, Ethel M. Introducción a las ciencias de la educación. Buenos Aires, Librería del Colegio de Buenos Aires, 1970.
- Mantovani, Juan. Educación y plenitud humana, Argentina, El Atenco, 1981.
- Mardones N, Ursua. Filosofía de las ciencias humanas y sociales, México, Fontamara, 2a. ed., 1988.
- Mills C, Wright. La imaginación sociológica, México, Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Moreno y de los Arcos, Enrique. Principios de pedagogía asistemática, México, UNAM, 1993.
- Núñez Pérez, Violeta. Modelos de educación social en la época contemporánea, España, Publicaciones Universitarias, S.A., (P.P.U), 1990.
- Paris P, Ma. Dolores. Crisis e identidades colectivas en América Latina, México, Casa Abierta al Tiempo UAM-Xochimilco, 1992.
- Poder Ejecutivo Federal. Programa para la modernización educativa 1989 a 1994.
- Ponce, Anibal. Educación y lucha de clases, México, Editores Unidos, 1986.
- Puigros, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina, México, Nueva Imagen, 5a. ed., 1987.
- Puigros, Adriana. La educación popular en América Latina, México, Nueva Imagen, 2a. ed., 1988.
- Pugot y Dr. Xam-Mar. Auriculoterapia hoy, España, Consejo Científico de Barcelona, 1980.
- Racionero, Luis. Filosofía del underground, Barcelona, Anagrama, 5a. ed., 1987.
- Ribeiro, Darcy. La Universidad Latinoamericana, Chile, Universitaria, 1971.
- Rousseau, Juan Jacobo. El Emilio de la educación, México, Porrúa, "Sepan Cuantos", No. 159, 1982.
- Sánchez U., Adolfo. Los grandes cambios de nuestro tiempo. la situación internacional. América Latina y México, México, Fondo de Cultura Económica, UNAM, 1982.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. Filosofía de la praxis, México, Grijalbo, 1980.
- Salvador Capistrán Alvarado (Traductor). Avance y desarrollo de la acupuntura y moxibustión en la práctica, anestesia e investigación, Beijing, Francisco Méndez Oteo, 1985.
- Traven B. Canasta de cuentos mexicanos, México, Selector, 8a. ed., 1992.
- Weber, Max. La ética protestante, México, Premia, 7a. ed., 1988.

Xirau, Ramón. Introducción a la historia de la filosofía, México, UNAM, 10a. ed., 1987.

Zarzar, Charur (Comp). Formación de profesores universitarios, México, UNAM, 1985.

Zea, Leopoldo. El positivismo en México. nacimiento, apogeo y decadencia, México, Fondo de Cultura Económica, 7a. ed., 1993.

Revista perfiles educativos, CISE-UNAM, No. 12. México, Septiembre, 1983.

Revista el mercado de valores nacional financiera, México, Noviembre, 1988.

Revista Nexos, México, Diciembre, 1988.