

# Dogmas de la educación

*Irrumpir la uniformidad*



MARÍA LUISA MURGA MELER (Coordinadora)

# **Dogmas de la Educación**

*Irrumpir la Uniformidad*



# **Dogmas de la Educación**

*Irrumpir la Uniformidad*

*María Luisa Murga Meler*

Coordinadora

**Dogmas de la educación. *Irrumpir la uniformidad***

***María Luisa Murga Meler.*** Coordinadora

---

Primera edición, enero de 2017

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco  
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF.

[www.upn.mx](http://www.upn.mx)

Esta obra fue dictaminada por pares académicos

ISBN 978-607-413-254-0

LA1151

D6.5

Dogmas de la educación : irrumpir la uniformidad

/ coord. María Luisa Murga Meler . –

México : UPN, 2017.

1 recurso electrónico (242 p.) : 3.5 Mb. ;

archivo PDF – (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-254-0

1. 1. EDUCACIÓN – FILOSOFÍA 2. EDUCACIÓN  
Y GLOBALIZACIÓN L. MURGA MELER, MARÍA LUISA,  
COORD. LL. SER.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional. Impreso y hecho en México.

---

## ÍNDICE

**PRÓLOGO** ..... 7

FUNDAMENTO, TRANSFIGURACIÓN Y MÁRGENES DE LO EDUCATIVO

**AUTORIDAD/RESPECTO:**

**LAS APORÍAS DEL RÉGIMEN PEDAGÓGICO** ..... 13

*Raymundo Mier Garza*

**¿LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO?**

**O LOS ABISMOS DE LA GLOBALIZACIÓN.** ..... 41

*Marco A. Jiménez*

**CONDENA A LA TRANSMISIÓN**

**DOGMA DE LA EDUCACIÓN HOY** ..... 69

*María Luisa Murga Meler*

QUIMERAS SOMBRÍAS EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

**ARTIFICIOS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN**

**EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA.** ..... 99

*Ana María Valle Vázquez*

**PODER EN LA ENSEÑANZA:**

**MÁS ALLÁ DEL DOGMATISMO** ..... 125

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce*

---

<b>EDUCANDO LA IN-DISTINCIÓN: PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA</b> .....	143
<i>María de los Ángeles Moreno Macías</i>	
<b>PENSAR EN LAS VARIACIONES, LA DISCIPLINA DEL CUERPO</b> .....	173
<i>Rocío Hidalgo</i>	
<b>AUTORIDAD Y ALIENACIÓN EN EL SER EDUCANDO LA EDUCACIÓN Y SU PROCESO ALIENANTE</b> .....	203
<i>Ma. Fernanda Varela Valdés</i>	
<b>EDUCACIÓN. DOGMA DE LA AUTORIDAD EN LA SOCIEDAD GLOBAL</b> .....	221
<i>Noé Acevedo Amaro</i>	

---

## PRÓLOGO

Ya bien entrados en este siglo XXI nos toca vivir un cambio de época nimbado de múltiples paradojas: Por un lado, el sueño de la eficiente administración de la vida de las personas bajo expertas manos despolitizadas y por el otro, subjetividades troqueladas tanto por el miedo como por el narcisismo que han logrado por igual engendrar los neoliberalismos. Lamentablemente la educación no se escapa del juego de luces, protagonismos y codicias que la colocan hoy como objeto de deseo, una vez que los estados nacionales la ponen a disposición de intereses más bien turbios. Pero sucede que la educación, como todo lo humano, por más que las nuevas tecnologías hagan su presencia, errática o no, jamás podrá ser objeto pleno del control y del diseño de los expertos. Ahí están los millones que componen los cuerpos memorantes que, para bien y para mal, sostendrán, todavía por un buen tiempo, los discursos educativos que atravesaron todo el siglo XX con la intención de balizarlos hasta este nuevo siglo. Ahí están, aún vivas y con buena salud, prácticas, creencias, vicios y virtudes, gestados –algunos– desde finales del siglo XVIII y principios del XIX. Siguen habitando el imaginario educativo significaciones como las aspiraciones de equidad y de inclusión que habrán de ser garantizadas por vía de una escolarización capaz de brindar educación integral a todas y a todos por



igual. La naturaleza de este tipo de declaraciones las coloca muy cerca de una suerte de territorio sagrado donde la verdad no es demostrada por razón alguna, sino revelada desde un poder superior. Es este el territorio que nueve autores, desde seis instituciones y diversos trayectos formativos, se atreven a pisar, armados de un poderoso arsenal teórico y conceptual que les permite atisbar y hasta demoler, artificios, formalismos y ficciones que se nos han vendido como irrefutables.

Hoy que se anuncian y se perfilan cambios paradigmáticos en la forma de entender “lo educativo” desdibujando la figura docente y el acto mismo de enseñanza, resulta más que oportuno, indispensable, insistir en la perenne e irrenunciable tarea de pensar la educación desde el reconocimiento de su condición de campo en disputa donde se juegan las más disímiles utopías en torno a lo que debiera ser lo humano, fantaseado como una masa moldeable en las hábiles manos de las instituciones, los intereses privatizadores y sus protagonistas centrales. Los nueve trabajos que conforman este libro tienen la audacia de entrar a la lucha por la “idoneidad” de significaciones que se juegan en el discurso de la educación para someter a escrutinio esa fantasía, de modo que podamos hacernos de argumentos válidos y legítimos que nos den lucidez para saber, no sólo con qué nos quedamos y qué deseamos, sino y sobretodo, para dar piso y horizonte a formulaciones que estén a la altura del desafío que entrañan los tiempos que corren.

Es preciso destacar que, si bien cada autor emprendió su propia batalla personal y trabajó su objeto desde su particular pasión, la tarea no fue del todo en solitario. Este libro es el resultado de un esfuerzo colectivo sostenido durante más de dos años en el marco del Seminario Interinstitucional Imaginario y Experiencia 2013 que tuvo como eje de trabajo el tema *Intervenir los dogmas de la educación* con el propósito de interrogar las “certezas” que han configurado a la institución educativa como un dispositivo “...para la disciplina como control en la que el maestro es el ejecutante y los alumnos deben someterse por la promesa de la igualdad y la emancipación”.

Desde preguntas como ¿Qué es lo que hace de la educación hoy, una especie de administración burocrática que legitima el lenguaje homogenizado de los conocimientos disciplinarios que, fragmentados, se superponen a los saberes tradicionales?; ¿Dónde es posible reconocer la autoridad y el respeto de la relación educativa?; ¿Cómo el acto educativo, que es dialógico, ha derivado en la mecanización que desdeña la memoria y la escucha generosa?, el grupo asume el desafío de generar más preguntas que respuestas a partir de la deliberación y revisión de textos cuyos autores nutrieron el aparato crítico de cada trabajo. De ahí que no sea gratuito encontrar en los textos referencias compartidas a poderosas formulaciones de autores como Steiner, Nietzsche y Sloterdijk entre otros.

La voluntad reflexiva e irredenta de este colectivo de estudio no es reciente, ni este su primer producto. Muchos de los profesores-investigadores que aquí presentan su trabajo han construido y formado parte en diversas instituciones, de espacios de interlocución a lo largo de más de diez años de estudio que han dado lugar a diversas publicaciones, entre ellas se destacan: “Alteridad, entre Creación y Formación” y “Miasmas de la Cultura. Ética y Estética en los márgenes de la modernidad”.

El mar de los lugares comunes que se tejen en torno a la educación, es infinito y este libro, que nace arropado en el espacio de la unidad Ajusco de la Universidad Pedagógica Nacional, pone en entredicho afirmaciones que por siglos han poblado la incuestionable estética pedagógica desplegada en multitud de documentos oficiales, tanto de cuño nacional como los emitidos por organismos internacionales. Entre estas afirmaciones se encuentra la idea de que lo nuevo, la innovación, por el sólo hecho de serlo, es lo más deseable, ha de mejorar a la educación y con ello a la sociedad toda. Está también, como muestra, la idea de que palabras como “inclusión” poseen el mágico poder de abatir las tensiones que supone ya la sola formulación de la diferencia desde marcos institucionales que, en los hechos, la banalizan y la desprecian.

En diversos trabajos aquí incluidos encontramos, en tono de denuncia, una constante alusión al hecho de equiparar educación con escolarización con el propósito de cuestionar el mal uso de la noción de ignorancia o del llamado aprendizaje significativo que poco o nada tiene que ver con la aspiración empresarial de hacer de la nuestra una educación “competitiva”. Pero, más allá de la puesta en evidencia de mitos y artificios, aquí encontraremos constelaciones reflexivas que permiten la problematización en torno a los juegos que se suscitan al interior de la relación entre el pasado, el presente y el futuro de la trama educativa.

Al irrumpir en el complejo campo de constitución de subjetividades que es el vínculo pedagógico, se abre la mirada al análisis de la asimetría, la autoridad, el respeto y el poder como coordenadas de la práctica educativa usualmente invisibilizadas.

Nos colocan así en una zona incómoda para obligarnos a ver el sinsentido de los muchos trayectos discursivos por los que hemos caminado para desenmascarar las condiciones que hacen efectivo el borramiento de la educación como ese ámbito en el que el saber se transmite. Con ello nos enfrentan al hecho de la falsa polaridad entre la tradición y lo racional instrumental.

Desde diversos ámbitos que van desde lo escolar hasta la ciudad y los cuerpos que la habitan y la nombran, también los autores se pronuncian aquí y se posicionan no sólo en la denuncia, también en las muchas apuestas que despliegan en contra de la educación como fabricación, como cosificación de los sujetos. Despliegan y comparan sus aspiraciones, las de muchos, las nuestras desde hace ya un rato largo: La posibilidad de que el sujeto en formación se encuentre en condiciones de constituir su propia autoridad al dar un vuelco a su relación con el conocimiento y al hacerse cargo de su propias preguntas, de su propio impulso creativo, este que se sostiene en el acto único e irrepetible, tanto de la apropiación de lo heredado, como del deslumbramiento frente al acontecimiento, preñado por igual de pasado y de futuro.

*Ana Corina Fernández Alatorre*

**FUNDAMENTO, TRANSFIGURACIÓN  
Y MÁRGENES DE LO EDUCATIVO**



---

**AUTORIDAD/RESPETO:  
LAS APORÍAS DEL RÉGIMEN PEDAGÓGICO**

*Raymundo Mier Garza\**

**LA CALIDAD ESENCIAL DEL PROCESO PEDAGÓGICO:  
LAS DINÁMICAS DEL VÍNCULO**

El proceso pedagógico no puede sustentarse sino sobre una calidad particular del vínculo. La noción de vínculo se asume, en esta perspectiva, como una modalidad de la reciprocidad que persiste, al margen de las mutaciones y la eventual extinción de un intercambio simbólico normativo. Se distingue de la alianza y el intercambio cuya condición y determinación deriva su inscripción normativa, y su duración se confunde con la fuerza y la vigencia de lo instituido, y también de la mera interacción que aparece estrictamente ligada a la situación y cuyo tiempo es el de su mera realización. Así el vínculo pedagógico supone al mismo tiempo alianza, intercambio y vínculo; supone la contractualidad pero la desborda, involucra modalidades expresivas propias y facetas singulares de la afección cuyo tiempo y duración desborda las circunstancias, los marcos del

---

\* Doctor en Filosofía por la Universidad de Londres. Profesor investigador de la UAM-Xochimilco. Profesor titular en la ENAH en el Departamento de Educación y Comunicación, Docente de las licenciaturas en Etnología y de los Doctorados de Antropología y de Ciencias del Lenguaje.

encuentro y los dominios de la normatividad. Participa de las lógicas perturbadoras de un régimen del don enmarcado en las condiciones asimétricas del vínculo docente, formas equívocas aunque patentes de la generosidad –una generosidad dual y con frecuencia inadvertida marcada por sentidos diferenciados: la del docente hacia el alumno, y la del alumno hacia el docente– y las exigencias de una alianza que desborda los patrones y las regulaciones en el dominio no sólo de lo público, sino incluso de la intimidad. Pero también reclama la vigencia de un marco disciplinario que señala a los participantes patrones de acción y la reciprocidad, tiempos, espacios e, incluso, regímenes del cuerpo –gestos, turnos de habla, disposiciones fisonómicas y anímicas. Guarda similitudes con procesos ritualizados, pero incorpora procesos simbólicos radicalmente distintos.

El proceso pedagógico conjuga esas condiciones disciplinarias con aquellas que señalan los imperativos múltiples de la institucionalidad de los saberes –no se puede hablar de los discursos sin involucrar la dimensión pragmática del acto que da forma a la extraña “transmisión” de significados inscritos en una atmósfera en la que se conjugan la creencia y la vocación de una experiencia analítica, de un discernimiento de conceptos y aplicaciones, de una valoración de las certezas. La *transmisión* en el intercambio pedagógico no es, en absoluto, un dominio de formulaciones destinado a preservar condiciones de certidumbre respecto a una esfera de procesos “objetivados”; implica una creación, recreación, preservación y transformación de tramas conceptuales y condiciones de reconocimiento de evidencias, una singularización de las calidades enunciativas, de los ordenamientos discursivos –que involucra no solo conceptos, enunciaciones, objetos diferenciados, sino modalidades de la percepción, gravitaciones corporales, regímenes argumentativos, condiciones de integración de la colectividad, conflictos y estratificaciones sociales, criterios de validación, intensidades afectivas y universos éticos inherentes a la transmisión. Asimismo, la imposibilidad de una “relación entre discursos” deriva de que el carácter conceptual de

los signos no deriva de los términos, ni de la formación de enunciados, sino de la fuerza afirmativa de un acto de enunciación y de su reconocimiento simbólico; implica, en consecuencia, la creación de esferas de acción y de intercambio, y, por consiguiente, ordenamientos éticos sometidos a condiciones históricas particulares. La “transmisión de saberes” supone condiciones de valor y sustentación de sentidos afectivos inherentes a esferas de interacción involucradas en la creación de modos de inteligibilidad de los procesos. No hay “relación entre discursos” sino tramas complejas de acciones de creación conceptual y afectiva, modos de implantarse de los saberes en condiciones institucionales de significación, que se manifiestan en la *expresión* comunicativa –eso que se suele comprender como interacción pedagógica.

La “transmisión de los saberes” no es nunca lineal ni inmediata –maestro-alumno en la relación surgida en el aula, por ejemplo– en la medida en que el sentido de las acciones simbólicas deriva de tramas heterogéneas de otras múltiples acciones simbólicas, de muy diversas fuentes y procesos genéticos, marcadas por genealogías heterogéneas y con derivaciones pragmáticas indeterminadas y diferenciadas y cuyo sentido deriva tanto de las secuelas de la transmisión, como de las valoraciones y significaciones retroactivas que resultan de su incidencia en la historia de las colectividades y los individuos. Las repercusiones del conocimiento forjado en las aulas se modulan con la propia historicidad de las experiencias. Los tiempos de la comprensión involucran momentos, situaciones, ritmos y duraciones divergentes; su fuerza significativa involucra tensiones derivadas de condiciones institucionales e históricas diversas. La comprensión que supone la creación conceptual en el vínculo pedagógico involucra procesos deliberados e inconscientes, necesarios o facultativos, imperativos o derivativos, inmediatos o diferidos, erráticos o intuitivos, centrados en los enunciados o interferidos por los procesos de enunciación, potenciales o urgentes, relevantes o irrelevantes, admisibles o inadmisibles, tolerables o intolerables, supone involucramiento o distanciamiento afectivo.



Convoca, en consecuencia, la implantación de los regímenes disciplinarios heterogéneos que hacen posible la diversificación de los sentidos, y la incidencia diferenciada de los entornos culturales.

Pero estos regímenes disciplinarios no definen solo patrones y estrategias de exclusión o de sometimiento, sino también las condiciones de todo conocimiento posible y todo horizonte de la experiencia: la génesis y la relevancia de la significación. Son la propia condición de la creación conceptual. El acto de creación conceptual y su manifestación expresiva derivan de las calidades y las potencialidades del proceso disciplinario, surgidas de las *modalidades* del vínculo pedagógico. Estas modalidades involucran un ámbito potencial de comprensión que se conjuga con la condición necesaria del vínculo. Ante el vacío de vínculo la comprensión se disipa, y ante la transfiguración del vínculo en acto de exclusión, el régimen de poder se torna en sometimiento. Las estrategias múltiples del ejercicio de poder e incluso las formas admisibles del ejercicio de la violencia. No existe una “relación entre discursos” que engendre por sí misma un orden disciplinario específico o un régimen institucional determinado. Por el contrario, la creación discursiva emerge con su significado propio de un conjunto de regulaciones instauradas bajo condiciones simbólicas heterogéneas –conurrencia rítmica de acciones, configuraciones rituales, espectros imaginarios, huellas significativas, márgenes imperceptibles de la normatividad, memorias sedimentadas en composiciones pulsionales, condensaciones de afectos cifrados en cuerpos, *expresados* en modelos disciplinarios cuya fuerza recurrente da lugar al acontecimiento de la creación conceptual. Hablar de una “relación entre discursos” no es siquiera una metáfora, sino una *reificación* –la conjugación de una estrategia simbólica de extravío, una subjetivación de lo inerte, destinada a apuntalar el sometimiento– de un régimen de discurso y el enmascaramiento de un dominio de acciones de “comunicabilidad” de los saberes, su confinamiento, la anulación de su relevancia.

La acción pedagógica no puede derivar sino de su relevancia en un régimen de “transmisión”. La relevancia deriva de una

participación de lo significado en una expresión del don, es decir, en un régimen de intercambio marcado a su vez por la exigencia de reciprocidad, de diseminación, de recreación y transformación de lo dado, marcada también por juegos de afecciones. Implica así una calidad ritual propia destinada a la conformación incesante de las identidades, a una integración de los vínculos en impulsos de liminaridad –una fuerza de suspensión de los códigos, de la institucionalidad de las formas simbólicas, un impulso incesante a la configuración de lo simbólico destinada a consolidar la experiencia de lo colectivo. La “comunicación” pedagógica sería entonces una forma de “dar la liminaridad” como un modo de establecer las condiciones potenciales de una incesante transformación de las identidades. Transformación de quienes reciben, pero también de quienes dan y del régimen mismo en el que se suscita el acto comunicativo. No hay acto pedagógico sin la posibilidad de incorporar lo comunicado en condiciones de liminaridad.

**APORÍAS DEL PROCESO PEDAGÓGICO:  
DE LA LIMINARIDAD AL RÉGIMEN DE LAS CERTEZAS**

No obstante, el proceso pedagógico transita hacia una restauración de la certeza, una reconstrucción y consolidación de momentos de identidad, una restauración de la vigencia imperativa de un universo simbólico, la fantasmagoría de una comprensión sin fisuras. Así, el proceso pedagógico incorpora a la vez las calidades significativas del diálogo, las posibilidades de la creación de solidaridades, pero también las pautas identitarias que conllevan la ilusión de verdad. Alienta entonces los imperativos de la exclusión, la “naturalización” del estigma, el ahondamiento de la segmentación social en condiciones de sometimiento: la transformación de patrones diferenciales de identidad en mecanismos imperativos de subordinación. Esta composición diferenciada, paradójica, de calidades en la acción pedagógica exhibe facetas inextricables del vínculo surgido

en el proceso de transmisión de saberes. El vínculo pedagógico cobra el tiempo, la forma, las afecciones y la naturaleza del acontecer, y no el desenlace anticipado de una relación instituida. Pero es ésta la que determina la institucionalidad del proceso pedagógico: la comunicación pedagógica culmina, en el ámbito institucional, con la consagración de las capacidades para la acción eficiente, la certeza de la plena vigencia normativa. El dualismo del proceso pedagógico, no obstante, preserva también potencialmente su condición espectral o su destino inacabado, su vocación equívoca y su desenlace incierto, constitutivamente indeterminado. Involucra también una constelación contradictoria de afecciones: desde la angustia y el desvalimiento hasta la exaltación narcisista. Admite tanto los horizontes abiertos de la creación, como los confinamientos dogmáticos de la consagración de la creencia. Surge de una concurrencia de condiciones de asimetría en el régimen de identidad social y de las facetas de las condiciones pragmáticas tanto individuales como colectivas.

Esta asimetría se expresa frecuentemente como una condición desequilibrante, conflictiva, que vela la fuerza del vínculo y suele involucrar intervenciones amparadas en dogmas y en una doxa propia de las disciplinas, los saberes instituidos y las pautas canónicas de la educación: patrones recurrentes, convenciones de reconocimiento inherentes a la concepción de educación como asimilación de conocimientos, como “desarrollo de capacidades o competencias” para el desempeño eficiente de tareas y “preservación” de valores. Aparece la forma consagrada de la doxa pedagógica: la exaltación de una “creatividad orientada” en los marcos del desempeño eficiente y la adquisición de las capacidades cognitivas y prácticas para llevarlo a cabo. Una creatividad que conlleva, asimismo, un régimen disciplinario destinado al destino cifrado de las identidades.

## REGÍMENES MORALES PARADÓJICOS

### EN EL PROCESO PEDAGÓGICO: AUTORIDAD Y RESPETO.

#### HACIA UNA ÉTICA DE LA INDETERMINACIÓN

La condición del proceso pedagógico que conjuga el vínculo con los patrones de intercambio instituidos se sustentada sobre dos conceptos, en sí mismos paradójicos, relativos a la experiencia acotada al dominio moral: la autoridad y el respeto. En este ámbito, a la doxa de la primacía de la autoridad como fundamento y condición de todo aprendizaje, y más allá de toda interrogación, la pedagogía contemporánea enfrentó con otra doxa, ésta amparada en el rubro equívoco de “crítica”: la invalidación de la autoridad. Más aún, la doxa “crítica” apuntalada en la convicción de que la plena, y acaso la “verdadera” meta del proceso pedagógico era la invalidación de la autoridad. La figura de una pedagogía “emancipadora” reclamaba ahondar el doble sentido de “transmisión”: la equiparación entre los participantes del proceso, su condición de “igualdad” como presupuesto de “liberación”. Frente a la concepción canónica, asimétrica, direccional, de la transmisión: “el maestro transmite conocimientos, experiencias y valores a los estudiantes”, responde la doxa de la reciprocidad: “la transmisión en el proceso pedagógico no es unidireccional, del maestro al alumno, sino bidireccional: el alumno también transmite conocimientos, valores y experiencias al maestro”. La asimilación entre bidireccionalidad –entendido como “horizontalidad” e “inclusión”– igualdad y emancipación se conformó en un dogma rector para atribuir el carácter emancipador al proceso pedagógico, en pugna contra la “verticalidad” fundada en la autoridad, *necesariamente* destinada a instaurar y reproducir los patrones de subordinación, de exclusión y de sometimiento.

La doxa de la igualdad, no obstante, es irreductible a la reciprocidad; la identificación fantasmal en juego, dentro de la igualdad, corresponde a cancelar la potencia vital inherente en la asimetría que encuentra su realización en el vínculo. El vínculo pedagógico asume una condición asimétrica. Da lugar a la aprehensión

insostenible de una horizontalidad asimétrica, diferencial, inherente a la transmisión realizada como expresión de una diferencia radical, de una asimetría irreductible, manifiesta en el acontecer de la transmisión pedagógica.

Esta asimetría, esta fuerza diferencial como condición del vínculo pedagógico es, en efecto, una expresión de autoridad. Sin embargo, es posible asumir una tarea de la autoridad: su condición al mismo tiempo exterior y determinante del proceso pedagógico. Esta exterioridad interior, esta *extrañeza íntima* del acto de transmisión pedagógica, es lo que llamamos propiamente autoridad: se finca en lo irreductible de la diferencia entre la experiencia de aprendizaje del alumno y la experiencia vivida por quien conduce el proceso de comprensión reflexiva de los saberes y radica en una aprehensión radical del acontecer de la fuerza creadora del lenguaje. Ambas experiencias culminan en un acontecimiento de creación conceptual, pero su alcance, su significado, su valor son inconmensurables.

El sentido de autoridad –constitutivamente asimétrico– supone asimismo una aprehensión diferencial de la significación afectiva de los intercambios, una experiencia singular del vínculo, una aprehensión de la modalidad de los reconocimientos y el valor del acontecer, del lenguaje mismo. , consecuentemente, imponiendo una condición enrarecida a la noción de respeto –constitutivamente recíproca aunque sustentada, paradójicamente, en la noción de la fuerza asimétrica de la validación de la ley. El texto busca reflexionar sobre la noción de autoridad en el vínculo pedagógico y su relación con la actitud de “respeto”, desde una mirada que interroga tanto la doxa de la transmisión asimétrica, como la doxa “crítica” de la reciprocidad de la transmisión.

La autoridad no deriva de una condición subjetiva individualizada, no se tiene autoridad por propia voluntad; la autoridad no surge del propio deseo. La autoridad aparece como un momento de la legalidad, un modo de asumir su relevancia colectiva en el marco de un proceso generalizado de reconocimiento. La autoridad esencialmente sustenta la fuerza imperativa de la palabra. Confiere

al acto de lenguaje una incidencia objetivada, una fuerza de creación reconocible, una implantación eficaz. La fuerza de su acción aparece marcada por una intensidad suplementaria extraña a la identidad del sujeto que la ejerce. No obstante, la paradoja de este reconocimiento es que el reconocimiento colectivo de la autoridad da lugar a *la creación de un foco de singularidad*, que, por el propio carácter singular aparece como extraño a la generalidad de la ley. Quien recibe el reconocimiento de autoridad se sustrae a la colectividad, se coloca por encima del reconocimiento que lo ha investido y asume asimismo la identidad simbólica de la “representación de lo colectivo”.

El acto de representación aparece paradójicamente como la plena realización de la ley y su negación en la atribución de la excepcionalidad de lo singular. La autoridad como representación de la “voluntad colectiva” instaaura una posición singular, ajena a la fuerza integradora, generalizante, de la ley. El reconocimiento de autoridad investida por la propia ley, sustrae a quien lo recibe del dominio general su aplicación; lo señala con el rasgo de excepcionalidad. Se trata de una excepcionalidad “interior” a la propia ley. Funda una identidad extraña como condición de validez de la propia ley. La autoridad aparece así bajo esta condición paradójica: la autoridad surge del reconocimiento colectivo como una identidad extraña a la generalidad de la ley, y esa extrañeza, a su vez, sustenta la convicción de una autoridad como condición de la validez y la fuerza de obligatoriedad de la ley. Esta singularidad se confunde con la génesis, el origen de los enunciados normativos. Quien detenta la autoridad aparece como su fuente misma, el origen mismo de su fuerza; su acción determina el curso hermenéutico de la ley, prescribe su modo de aplicación tanto como los marcos y el sentido de su interpretación. Quien asume la autoridad se atribuye entonces, en un vuelco paradójico, reflexivo, la atribución privilegiada del sentido a los enunciados normativos. Más aún, la identidad del sujeto surge del sentido mismo de esa autoridad creada en el proceso de reconocimiento colectivo. Privada de esta raíz colectiva, la

autoridad da lugar a la tiranía, priva de su fuerza a la ley, que solo se sostiene en el reconocimiento general.

El uso de la noción de “autoridad moral” introduce una paradoja suplementaria. No sólo porque la noción misma de autoridad tiene un carácter moral –es producto del reconocimiento colectivo y emerge de un proceso de reconocimiento apuntalado en una validación normativa– sino porque señala una autoridad extrajurídica, una excepcionalidad por encima de la excepcionalidad; establecer una ley por encima de la ley, surgida de las limitaciones de ésta y capaz de responder a una exigencia integral de justicia, inaccesible desde el orden de la legalidad, por las condiciones limitadas histórica y políticamente de su validez de todo orden jurídico. La autoridad, y más radicalmente la “autoridad moral”, asume así un carácter ambiguo: funda una asimetría entre sujetos, reconoce la posición singularizada de un individuo o una instancia institucional respecto de una colectividad, la señala como dotada de potencialidades y capacidades propias de esa condición excepcional. Acaso, la más radical y significativa de esas potencialidades es su relevancia hermenéutica: su interpretación de la ley, de los actos y de la correspondencia de la ley y los actos se torna incontrovertible. Funda el horizonte de toda interpretación posible de la ley. Su poder es así fundacional –da origen y fundamento a la ley– y delimitativo: establece los horizontes y los marcos de validez tanto de la ley como de su aplicación. Pero también engendra la fuerza imperativa de su interpretación: una fuerza que incide sobre las acciones de los individuos y las colectividades y sobre el dominio simbólico, apuntala el carácter excluyente de los campos normativos e incorpora la violencia política en el marco de la legalidad. La autoridad expresa esta condición paradójica de lo social: la autoridad expresa la fuerza imperativa de la ley, le confiere una realidad tangible y una figura instituida, y pero funda también la asimetría excluyente, las condiciones de sometimiento derivadas de una condición privilegiada en el ejercicio del poder.

Pero la génesis paradójica de la autoridad revela una condición compleja en el ámbito de acción individual y colectiva: la autoridad

como momento constitutivo del régimen normativo sustenta la validez no solo de la norma, sino de todo conocimiento. La creación conceptual inherente al proceso de conocimiento no basta –es uno de sus momentos–, sino que reclama para su implantación, su objetivación y reconocimiento colectivo una incidencia en el régimen de las acciones sometidas, a su vez, a la condición normativa de la interacción. La relevancia social, colectiva, del conocimiento supone así un reconocimiento de validez y, con ello, la referencia a la autoridad.

De este complejo proceso de conformación de potencias, calidades y valores asimétricos, marcada por dualismos, contradicciones y ambigüedades, surge asimismo la actitud del colectivo ante la autoridad. Sería posible asumir que esta asimetría engendra un espejismo ontológico: aunque la autoridad surge desde la colectividad que inviste con una atribución de identidad a un sujeto o grupo de sujetos –la autoridad es “conferida” a un sujeto singular a partir de su desempeño en la propia vida de la comunidad– este proceso de atribución aparece, irónicamente, como su inverso: pareciera que la autoridad deriva del reconocimiento ineludible de un atributo propio de un sujeto, un rasgo propio que le es inherente y lo distingue, lo coloca por encima de la comunidad y señala como dotado de una virtud hermenéutica: se le “reconoce” una clarividencia y una comprensión por encima de la colectividad, mirar más allá del tiempo, hacia el porvenir y la memoria, la posibilidad de una aprehensión esclarecida de las condiciones vitales de la colectividad. Al mismo tiempo, se lo reconoce como la expresión misma de la integración colectiva, la revelación de la identidad comunitaria. Su palabra nombra la identidad colectiva, tiene fuerza de ley: asume así la fuerza excluyente, la posibilidad de prohibición, la imposición de estigmas, la edificación de la segmentación social. La autoridad toma el carácter de algo extrínseco a la comunidad y a sus normas: su palabra incontrovertible expresa la fuerza fundadora, originaria de la norma colectiva.

Esta comprensión “invertida” del proceso –capaz de transformar el reconocimiento de autoridad en sometimiento a la tiranía– no



obstante, preserva la necesidad de la autoridad como condición de conocimiento. El proceso pedagógico no puede sustraerse a la exigencia de autoridad, pero reclama una comprensión colectiva del proceso de atribución colectiva de la autoridad, no como una excepcionalidad que sustrae al sujeto del dominio general de la norma colectiva, sino como un proceso que confiere, a la palabra emitida desde el lugar de autoridad, la potencialidad de alentar un proceso de recreación simbólica del vínculo colectivo. El acto pedagógico no puede sustraerse a la exigencia de autoridad, no obstante, reclama *ahondar en la paradoja que la constituye*, capaz de aparecer como garante de la validez cognitiva y normativa, pero asimismo privada de poder: engendrar una excepcionalidad no excepcional, una autoridad no como fundamento u origen de la ley, no como interpretación incontrovertible, sino como interrogación y como cancelación de la fijeza de la certidumbre, no como garante de la verdad y de las identidades, sino capaz de suspender todo apuntalamiento de la convicción, no como fijación de un horizonte sino como su apertura, una identidad extraña a la ley pero inherente a ella. Una autoridad a un tiempo “moral” y normada, pero también amoral y extraña a la normatividad, un creación conceptual destinada a asumir la precariedad de su propia validez, un régimen de reconocimiento fundado en la experiencia colectiva de posibilidad de creación conceptual creciente a partir de la integración del vínculo colectivo. La autoridad no como un acto hermenéutico originario, fundante de la significación, la creencia o la verdad, sino como una estado de la comprensión alentada por un impulso diferencial, destinar la creación conceptual a los márgenes de la significación, a la suspensión de la creencia y a la precariedad de la verdad.

#### AUTORIDAD, RESPETO Y OBEDIENCIA

La palabra de la autoridad, como *desenlace* de reconocimiento colectivo, como producto de un momento constitutivo de la norma,

conlleva un reclamo de *respeto* –entendido en la estela de la propuesta kantiana, como la actitud que suscitan los actos que responden a la ley, que asumen plenamente la exigencia de validez ética. El respeto se enfrenta así al dilema derivado de la condición paradójica de la autoridad: no es posible experimentar respeto alguno por aquellos actos que responden a la instauración de una excepcionalidad extra-jurídica –más allá de la ley o en su fundamento mismo– y, por consiguiente, que se dan al margen de la ley. Pero la palabra de autoridad, cuyo carácter constitutivo es una significación singular, *diferenciada*, asume de manera inherente una fuerza prescriptiva. En el acto pedagógico la paradoja se desplaza a la condición prescriptiva de la palabra: prescribir el carácter no prescriptivo de la propia palabra, una reflexividad negativa sin posibilidad de síntesis, sin resolución. Si todo acto prescriptivo supone someterse a la fuerza imperativa de la palabra de autoridad, el acto pedagógico supone la prescripción de la extrañeza normativa. En las condiciones del vínculo pedagógico obedecer supone orientar la comprensión a un distanciamiento de la doxa, a un enrarecimiento de las condiciones de identidad propia y colectiva, a instaurar en el proceso de acción colectiva un dominio de liminaridad. Pero la dimensión disciplinaria de la palabra de autoridad da lugar a dos respuestas diferenciadas: aquiescencia, como expresión de respeto, y obediencia, como respuesta de subordinación o, incluso de sometimiento. Aquiescencia y obediencia se ofrecen como respuestas divergentes: el aquiescencia como actitud testimonial de respeto ante el acto que que responde *libremente* a la ley; y la obediencia como una acción o serie de acciones suscitadas por un acto de lenguaje, una prescripción, y asumidas como una secuela necesaria, imperiosa. Ambas son inconmensurables entre sí: la obediencia atribuye expresa o tácitamente un carácter inapelable a un enunciado prescriptivo o prohibitivo, lo asume como una conminación, incluso una amenaza. La aquiescencia preserva un sentido de aceptación en una condición dialógica –de discordia potencial.

La autoridad asume así, en su condición paradójica, una tensión irreductible: sus actos y enunciados deben responder a las leyes que

la sustentan, deben hacer patente su legitimidad; pero, al mismo tiempo, deben poner en relieve su capacidad de engendrar nuevos órdenes de legalidad distintos de los vigentes, asumir su condición de fuente, de origen de la legalidad, de su estar más allá de la legalidad para engendrar otra ley desde la propia ley. La legalidad asume así un origen mítico: su raíz imaginaria es la ilegitimidad, el momento instituyente es el de un eclipse de la legalidad que deriva en la conformación de la ley. Pero la ley preserva en su propia circunstancia esta condición potencial de extrañamiento respecto de su propia esencia: suspender su propia validez, disipar su fuerza imperativa. Pero esa disipación debe asumir también una legitimidad exorbitante; la extinción reflexiva de la ley –la suspensión de la validez de la ley desde sí misma– debe derivar del reconocimiento de su propia adecuación, el reconocimiento de su irrelevancia o de su insignificancia. La transformación de la ley no puede ser sino catastrófica: una ley debe reemplazar a la otra. Ese fractura, ese quebrantamiento que acontece entre un orden legal y otro deriva o bien de un enrarecimiento interior a la ley misma, de su derrumbe, de su inviabilidad, de su progresiva irrelevancia, de la extinción de su fuerza propia, o bien de otra legalidad que la confronta desde fuera, un más allá de la legalidad surgido de otro lugar radicalmente extraño al orden propio. Este vuelco reflexivo de la legalidad se hace patente en la dinámica del régimen de excepcionalidad. El régimen de excepcionalidad define el momento paradójico en el que la anulación reflexiva de la ley –la anulación de la legalidad desde la ley misma– es legítima. Supone el reconciamiento de un acontecimiento que revela la *necesidad* de la extinción de la ley y la implantación de *otra* legalidad. Opera sobre el tiempo, la fuerza y las condiciones de la ley. En el acto pedagógico la anulación reflexiva de la legalidad, la potencialidad de la excepcionalidad no es del orden del acontecimiento: es la esencia misma del acto pedagógico.

Para que exista aprendizaje debe extinguirse *legítimamente* la legalidad, debe afirmarse la autoridad a partir de su propia negación. El respeto cambia de objeto. El respeto asume la paradoja:

deriva de asumir la ley que cancela la ley para dar lugar y tiempo al acontecer de la creación conceptual. Este momento de la anulación reflexiva de la legalidad es constitutivo del vínculo pedagógico: la autoridad debe suspender su propia validez, debe afirmarse en su anulación, para abrir la vía a una construcción conceptual autónoma, debe dar cabida al acontecer de la creación conceptual tanto de todos los involucrados en el proceso, docentes o alumnos. Prescribir, legítimamente, el no respeto a la ley en virtud de la vigencia no de otra ley que la reemplaza, sino de un momento de indeterminación absoluta de la certeza y de los imperativos de cualquier normatividad. Es el momento radical de la autonomía que se expresa en el vínculo pedagógico. En el vértigo de esta indeterminación el proceso pedagógico depende enteramente de este vínculo que se preserva más allá de toda normatividad. Se advierte el papel que juega en el vínculo pedagógico la relación entre autoridad y respeto: solo desde la autoridad –entendida como esa fuerza que emana del reconocimiento de los otros, del reconocimiento colectivo– es posible la suspensión de la autoridad, el respeto fértil es aquel que deriva de asumir esta extinción reflexiva de la autoridad en virtud de una creación conceptual cuyo sustento no puede ser sino el vínculo pedagógico.

En la institución pedagógica esto se expresa de una manera habitual como un respeto al maestro y un reconocimiento de la legitimidad de sus acciones pero la autoridad del maestro no emana, legítimamente, de la institución, sino del vínculo pedagógico. Este vínculo es el que hace posible admitir como legítima la extinción de la normatividad, de los hábitos, de los imperativos preestablecidos, de la fuerza inercial de la doxa para abrir la vía al acontecer de la creación conceptual. El vínculo pedagógico está definido constitutivamente por su propia liminaridad. La liminaridad no es un “momento”, una fase del proceso, es la condición misma del proceso íntegro. La institución pedagógica adquiere su significación y su valor a partir de su posibilidad de fincar, legítimamente, esta liminaridad constitutiva del vínculo pedagógico.

Pero la creación conceptual en el vínculo pedagógico como expresión de la liminaridad no está determinada ni por las pautas normativas de la institución educativa, ni por otras determinaciones externas al proceso educativo –el mercado de trabajo, las modas, las políticas públicas, el financiamiento escolar, las “necesidades” derivadas de la exigencia de desempeño “eficiente” en el dominio laboral. Tampoco responde a las exigencias subjetivas –la “vocación”, el “deseo”, las derivaciones pulsionales, o las pendientes narcisistas inherentes a la asimilación del saber. La creación conceptual supone un espacio liminar constituido a partir del vacío institucional y subjetivo, aunque, paradójicamente, exige un trabajo de imaginación, de síntesis de la experiencia: memoria, saberes, imperativos éticos, aspiraciones, actitudes, deseos, fantasmagorías, pasiones, utopías, mitos personales o colectivos participan en una síntesis singular derivada de la fuerza de integración diferencial de lo imaginario. La condición de liminaridad reclama para esta síntesis una condición potencial: la suspensión de la certeza y el juego de la ideterminación de las identidades. Reinención de la memoria y del futuro, refundación de los objetos de deseo, recreación de las fantasmagorías de la identidad y de lo anticipable, recreación de los ordenamientos simbólicos y las modalidades de la evidencia. Este régimen del juego tiene solo un soporte capaz de contenerlo: el vínculo pedagógico que asume así unos alcances éticos definitivos, una ética de la creación, es decir, al margen de la doxa, los hábitos, las creencias, los códigos y los regímenes de la certeza.

#### **AUTORIDAD Y LEGITIMIDAD:**

##### **SU DOBLE RÉGIMEN DISCIPLINARIO**

En el dominio de la relación pedagógica la legitimidad guarda un doble vínculo con el régimen normativo y con los patrones instituidos del saber: por una parte, responde a la exigencia reconocer la validez y la relevancia del saber, pero también de confirmar y llevar

cabo su “transmisión”; por la otra, responde a un orden disciplinario orientado no solo a las pautas de preservación y transmisión de conceptos y juicios, sino a la integración de los valores de lo afectivo y de los patrones corporales que intervienen en los patrones de la acción, individual y colectiva. El régimen disciplinario se revela así como la instancia de síntesis de las dinámicas del ordenamiento corporal —el desempeño imaginario, simbólico sensorial y afectivo del cuerpo—, conceptual, categorial. Pero esta calidad que articula la corporalidad y los patrones instituidos de saber se apuntala asimismo en dimensiones diferenciadas irreductiblemente: los procesos colectivos, los desempeños subjetivos y las modalidades del vínculo; instaure condiciones de relevancia y de sentido que inciden en la comprensión de tiempo y espacio, potencia y realización de la potencia. El régimen disciplinario involucra, permanente, un doble vínculo: la conservación de los hábitos, de las creencias, de los patrones, de las formas sociales y los valores; y, al mismo tiempo, la intensificación de la potencia que mina, desborda y cancela la validez de esos patrones y de esos valores. Involucra la consagración de lo colectivo como potencia de creación de sentido y como asfixia de toda creación, la exaltación de la capacidad inabarcable del cuerpo, la imaginación, la creación simbólica, y el peso mórbido de los patrones rutinarios derivados de la fuerza normativa instituida.

La autoridad desempeña un papel fundamental en la instauración de regímenes disciplinarios. No solamente ofrece una efigie —la de aquellos a quienes se atribuye la autoridad— sino un espectro de valores simbólicos, formas de vida y patrones de intercambio y de vínculo entre sujetos, articulados a fisonomías y pautas corporales. Esta figuración de las efigies de autoridad incide, si admitimos la propuesta de Marcel Mauss (1973), en una referencia definitiva en la modelación del cuerpo. En la perspectiva de Mauss la modelación del cuerpo deriva de una aprehensión primordial, tácita, ritualizada de los patrones corporales y de acción de las figuras de prestigio, involucradas en procesos de reconocimiento que suponen la fuerza de un vínculo constitutivo, en la memoria y la experiencia de los

sujetos. El cuerpo propio se transforma al inscribirse en un régimen disciplinario, prescrito colectivamente pero incorporado fantasmática, imaginariamente, en la experiencia bajo la regulación dominante de los patrones rituales; es decir, un orden de regulación estable pero siempre asimilado al margen de regulaciones explícitas o de prescripciones verbales. Las actitudes corporales emergen en situaciones específicas, remiten a exigencias de adecuación propias, despliegan lógicas espacio-temporales y afectivas propias. Exhiben modos de acontecer de los vínculos y los intercambios, relativo a un régimen consagrado de identidades. Este régimen disciplinario, dará lugar más tarde a un espectro de prácticas articulada sistemáticamente, eso quedamos en llamar hábitos. No obstante, el proceso de formación de este régimen disciplinado conformado como una forma propia de vida emerge de tres condiciones: la de un régimen simbólico de prestigio –de autoridad– apuntalado en procesos de reconocimiento que involucra la fuerza morfogénica del vínculo. Cuerpo y disciplina despliegan un espectro patente, reconocible, de los valores. Fundan también horizontes y umbrales de temporalidad, modalidades de la memoria, patrones de acción y modos de comprensión y de creencia. Interviene en la modelación narrativa del pasado, en la figuración del futuro, en la valoración potencial del alcance de las acciones que es posible realizar y que revelan la fisonomía potencial de los sujetos y sus vínculos. Esta participación, esta correspondencia entre formas de autoridad y prestigio, como núcleos fundamentales de la referencia simbólica en el ejercicio del poder, define también modos de expresión de las formas de valor vigentes, de las normas legítimas, de las aspiraciones admisibles.

A partir de las propuestas del pragmatismo en el trabajo de Charles Sanders Peirce (1992), es posible asumir que la estabilidad y la fijeza de los hábitos, la integración lógica y regulada de series y patrones de acción, guardan una íntima relación con las formas institucionalizadas de la verdad y con los patrones de significación inherentes a la creencia. La relación entre hábitos y verdad emerge así como un régimen intemporal y se inscribe en

el dominio de las significaciones del sujeto como una garantía de verdad. Da lugar y fundamenta los tópicos, las figuras, los sentidos y los alcances de la creencia. Se hace patente entonces la trama de vínculos de significación y de modalidades de la experiencia que relacionan la autoridad y la creencia. De una manera análoga a como la autoridad sustenta el prestigio, aparece también como garante de la creencia. Se advierte así el correlato sistemático entre autoridad, prestigio y creencia. Esta composición de significaciones referidas a un principio de identidad y a un régimen de acción subjetivos exhibe una capacidad de creación de sentido, cada una de estas instancias apuntala la otra y el régimen de sus relaciones establece modos particulares de la experiencia, y establece modalidades propias del vínculo, de su dinámica, de su desenlace y de su participación en la modelación de las identidades.

Así, se revela una faceta fundamental de la experiencia pedagógica: la relación estrecha entre prestigio y creencia, entre creencia y autoridad, y entre autoridad y prestigio como génesis y legitimidad de modos de comprensión y pautas de identidad.

La expresión de la creencia revela así una incidencia de la autoridad y el prestigio en la dinámica de las identidades que atañe tanto a la condición cognitiva y el dominio ético, como a las formas más fundamentales de la experiencia que tienen su sostén en las fisonomías corporales. Modos de darse de la conformación de los cuerpos, de su potencialidad expresiva, de su relevancia como régimen semiótico y como inscripciones de la memoria propia y colectiva, derivan de esta conjugación de los procesos de autoridad.

El doble vínculo derivado de la representación de la autoridad se revela entonces como una modalidad del intercambio al mismo tiempo cognitiva y ética –la dimensión ética que involucra integralmente las facetas afectivas del vínculo. Opera así en el dominio de las modalidades de la interacción: las que comprometen el *imperativo* de realización, las que comprometen las condiciones de *inteligibilidad* de la acción y sus condiciones, las que involucran las capacidades de *decisión* y *de elección*, y las que involucran las



capacidades imaginarias tanto de *evocación como de anticipación* de las acciones o situaciones de acción. Suponen así condiciones de temporalidad y situación que dan lugar a la expresión de las formaciones simbólicas y los regímenes de la acción. Pero cada una de estas modalidades se expresa, a su vez, como un modo de existir: una potencia, un acontecer y un régimen de determinación entre ambos –potencia pura sin realización, potencia que en su realización compromete o bien el azar o bien la génesis mecánica determinada o indeterminada, o bien potencia que conlleva de manera ineludible una realización singular propia. Responde así a un doble régimen de historicidad: la historicidad como una inteligibilidad del transcurrir de los procesos –desde el acontecer de su emergencia hasta el acontecer de su extinción–, y la historicidad como una experiencia puramente afectiva expresada pragmáticamente en esta aprehensión de la temporalidad, lo que sería posible comprender como una historicidad pasional. La historicidad como inteligibilidad de los procesos deriva de las elaboraciones sistemáticas, las construcciones argumentativas, los regímenes de verdad, los modos de construcción de la evidencia, los patrones de sustentación de la certeza, y la confirmación de las prácticas en su conformación, integración, despliegue y extinción.

El segundo orden de la historicidad responde a una condición ética, pragmática, cuyo sustento es el vínculo: la integración de las experiencias afectivas en un sentido temporal del vínculo –que pone en relieve la calidad procesual del vínculo–, que desemboca en una intensificación o un declive de la potencia y el impulso de acción. La historicidad del orden ético se revela por su expresión en las modalidades del vínculo y el intercambio. Supone la transformación del régimen de acción y los márgenes de los flujos del afecto, una transformación que deriva de la tensión incesante entre la liminaridad de la creación conceptual y las efusiones de la afectación, y el múltiple régimen de determinaciones instituidas: por una parte, las que emergen de las formas de las formas de racionalidad dominantes –que en la modernidad aparecen articuladas sobre el

valor cardinal de “la eficiencia” como referencia determinante de la “acción adecuada”, que se expresan como un universo estratificado de sistemas de valores discordantes y a veces contradictorios, pero articulados sistemáticamente, con una fuerza imperativa que se finca en la “naturalización” de los hábitos; son ámbitos de regulación que se experimentan como horizontes que acotan y señalan la finalidad de los actos y los desempeños institucionales. Por otra parte, aparecen las figuras de una moralidad como una expresión de las formas sedimentadas, rutinarias de los hábitos integrados en las diversas modalidades de la creencia asumida como “necesidad”. La moralidad apela a las narrativas *ejemplares* de la memoria colectiva, alienta múltiples formas de relato que trazan la emblemática, la iconografía y la retórica capaz de conjurar los augurios del riesgo. Conforman así un régimen de lo memorable –definen asimismo los dominios del olvido– destinado a consolidar las identidades prescritas, instituidas, que inscriben lo acontecido en el dominio de lo natural y hacen posible vislumbrar, anticipación y destino en consonancia con los patrones y las rutinas sedimentadas. Se apuntalan en ese dominio del saber qué llamamos tradición en el que se funden de manera inextricable las figuras de la creencia –de la certeza–, de la validez, de lo aceptable y de lo tolerable. Este orden de historicidad conjuga modos particulares de organización y atribución de sentido a las experiencias afectivas que integran por sí mismas un ámbito de significación propio. Así, la tradición se expresa dentro de una esfera afectiva reconocible y aceptada por la comunidad. En esta medida incide de manera privilegiada en la institución pedagógica.

La autoridad en la acción pedagógica nombra así un vínculo singular –cada relación con un grupo de trabajo, cada situación de acercamiento a concepciones nuevas, cada apertura de horizontes inédito para las prácticas individuales y colectivas es en sí mismo un acontecimiento–, revela una potencia inadvertida de un proceso de reconocimiento, y hace posible la génesis de una realización pragmática inédita. Surge de un régimen de interacción particular: una forma del reconocimiento fundada en la relevancia de la

palabra y del acto de la enunciación. La paradoja de esta autoridad se funda en la fuerza indeterminada, inabarcable del acto de lenguaje y del carácter abierto, indeterminado del vínculo que surge de esas condiciones. La posibilidad de orientar la acción –simbólica, enunciativa, corporal o instrumental– en la transformación de vínculos en regímenes de interacción estructurados a partir de relaciones de subordinación y de exclusión. El carácter intrínsecamente ambivalente de la autoridad –potencia crítica y fuerza de sometimiento– en el proceso pedagógico comprende también la posibilidad de engendrar una posición de extrañamiento ante toda manifestación del ejercicio de poder –tanto en el dominio puramente verbal y conceptual, como en el diálogo expresivo de los cuerpos y las afecciones– que responde a lo que podemos denominar como “crítica”: la posibilidad de una suspensión radical de todas las modalidades de la creencia y la construcción de un horizonte pragmático inédito a partir de esta suspensión. La singular legitimidad del proceso pedagógico reclama así un reconocimiento derivado de un ámbito común de experiencia capaz de fundar un ámbito –cognitivo, afectivo– de creación conceptual y pragmática sustentado por un vínculo propio. El vínculo está marcado por los tiempos, la situación y la relevancia de la enunciación, pero también por la relevancia argumentativa– es decir, la capacidad de las series de juicios para abrir la vía a regímenes de acción y condiciones de verdad de los enunciados hasta entonces no integradas en el espectro simbólico. Esta conjugación de condiciones acaso tiene un nombre peculiar: lucidez.

La lucidez que señala propiamente la actitud específica, la “vocación” del proceso pedagógico no es un atributo subjetivo: surge de la modalidad específica en la que se constituye la tensión dialógica, la concurrencia de potencias diferenciales entre las identidades –no solo entre las posiciones “institucionales” marcadas (docente y alumno, por ejemplo) sino también las potencias diferenciales que emergen de las formas subjetivas y colectivas de la experiencia.

**AUTORIDAD Y PODER EN EL DOMINIO  
PEDAGÓGICO: LOS DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS  
EN LA SOCIEDAD DE CONTROL**

Las nociones de autoridad y legitimidad suponen la necesidad de detenerse en el concepto de poder y sus modos de expresión en un régimen pedagógico. Es preciso deslindar la noción de poder de la búsqueda de supremacía entendida como una tentativa de hacer prevalecer un universo de valores, una forma de ordenamiento colectivo, un sentido a los patrones de acción, y un horizonte histórico para la comunidad. El poder puede concebirse como un modo de expresarse de la potencia de un agente –social o individual– en la dinámica de un vínculo reconocido como conflictivo en el proceso de reconocimiento. Es, por consiguiente, una expresión del destino y del sentido de la composición de fuerzas en la génesis de un orden social. Acaso podría decirse que la supremacía es el desenlace de los juegos de poder entendidos como expresión de vínculos conflictivos. Así, no es posible desprender el análisis del poder de la comprensión de la génesis, el sentido, y la dinámica de las confrontaciones y los conflictos en regímenes de acción recíproca.

Si bien la autoridad emerge como un desenlace del vínculo que establece la particular relevancia de la intervención simbólica de un agente en la génesis, en la conformación, la instauración de las identidades, esta intervención es siempre transformadora. Su carácter paradójico se despliega en distintas calidades de la expresión: para preservar la continuidad, la legitimidad, la persistencia de los ordenamientos y de estabilidad de los vínculos, interviene y transforma, transfigura, trastoca tanto la forma social, como su sentido e incluso sus modalidades de expresión. Esta intervención transformadora, para ser admitida sin intensificar la intensidad y la amplitud de los conflictos, reclama una participación discernible en las consecuencias y las derivaciones lógicas del régimen normativo.

Aparece aquí un carácter equívoco y una potencial negatividad del acto de autoridad, revela la existencia de una alianza intrínseca

entre autoridad y ejercicio potencial y real de la violencia: su intervención supone una violencia propia, derivada de una condición de exterioridad de la racionalidad de sus acciones respecto de las normas y la legalidad vigente. Esta exterioridad confiere a la intervención, el sentido de una arbitrariedad y, en consecuencia, una ilegitimidad. Esta condición paradójica asume la intervención de la autoridad con una perturbación ajena a los valores de las finalidades comunitarias, pero también un trastocamiento de la vigencia de las tradiciones, y asimismo una exacerbación de las afecciones más allá del acotamiento social. Podemos comprender esta mutación de la autoridad como la génesis del autoritarismo. Autoridad y autoritarismo se revelan como modos radicalmente antagónicos de la expresión de la potencia significativa de los agentes en el régimen de conflicto. Aparecen así como modalidades inconmensurables de las formas expresivas del poder.

La tensión de entre autoridad y autoritarismo, la posibilidad patente y permanente de una oscilación entre estos dos polos inconmensurables del ejercicio del poder tiene un sentido radical en las dinámicas del vínculo pedagógico. Revela modos de expresión del poder en la transmisibilidad del conocimiento en las secuelas lógicas y éticas del conflicto inherente a la intervención disciplinaria del docente. Toda transmisión de conocimientos supone una visibilidad de las asimetrías y diferencias entre los participantes en el vínculo. Supone también, en consecuencia, la génesis y desarrollo potencial de conflictos de diversa índole que involucran, por consiguiente, estrategias de poder. La noción de supremacía se distancia de la tiranía en la medida en que la supremacía supone una transformación del agente en posición de dominio a partir de las confrontaciones de poder. Se trata de una transformación que atañe constitutivamente al fundamento de su identidad. Quien adquiere la posición de supremacía asume así la fuerza transformadora del vínculo, y la relevancia del carácter diferencial de la acción del otro. Es inevitable en la relación de transmisión de conocimiento admitir polos variables de supremacía en el régimen pedagógico.

No obstante, el desenlace de los conflictos de poder en esta transmisión de conocimientos y en esta intervención ética realizada desde la docencia, no buscan solamente la soberanía. Con frecuencia esta exigencia de soberanía, se transfigura en una implantación tiránica, es decir, en el ejercicio de la implantación de saberes, valores y tecnologías, de manera unilateral por el efecto de la medida de fuerza diferencial de las acciones amparada en la fuerza normativa.

En una reflexión fundamental, Gilles Deleuze (1990) avanzó una tesis particularmente inquietante relativa a la historicidad de los regímenes pragmáticos contemporáneos en las estrategias de poder: al modo de gestión y las estrategias de poder de la sociedad disciplinaria sucedió un nuevo régimen de poder edificado como sociedad de control, un régimen contemporáneo privilegiado en la gestión y el ejercicio del poder, “una mutación del capitalismo”. La noción de *control*, derivada acaso de una larga genealogía que remite a las contribuciones definitivas de la cibernética, la teoría de la comunicación y en particular los modelos matemáticos de digitalización, pone el acento sobre dos facetas de esta transformación: por una parte, la vigencia y la relevancia de los códigos binarios estructurados y sistemas de integración digital, por la otra, la diseminación e integración de los procesos de control. Se trata de la proyección de los ámbitos de la experiencia al dominio de las cifras, identificaciones, contraseñas y códigos numéricos, que incide en todas las facetas de la vida. Esta mutación de las sociedades en la esfera del capital involucra los modos de comprensión, el destino de las identidades, los dominios conceptuales, la relevancia de los nombres en los procesos de denominación, los modos de darse de lo simbólico, y los ámbitos de ejercicio de la fuerza y las modalidades de este ejercicio. Se trata asimismo de la posibilidad de intervenir sobre todos los dominios capilares, ínfimos de la experiencia, incluso sobre aquellos que por su fugacidad y su dimensión apenas aprehensible participan en nuestras formas de vida a partir de una expresión evanescente de las intensidades afectivas. Involucra en consecuencia una mutación radical de las modalidades de darse

del poder a partir de una capacidad insólita: la dispersión. Invierte así ciertas modalidades de exclusión cuyo presupuesto es la construcción de focos y territorios de congregación, de reclusión, esferas concentradas de estigmatización y confinamiento. El ejercicio del poder por la dispersión supone necesariamente estrategias de control, de identificación, de clasificación, de registro, de archivo y de localización de una capacidad operativa permanente, continua, sin resquicios, pero sin centralidad, sin ordenamientos jerárquicos centralizados. Un control articulado a partir de series de operaciones, de transformaciones y articulaciones recursivas. Estos nuevos procedimientos de control sin centro, transforman asimismo la naturaleza de las instituciones, el sentido de las regulaciones y las modalidades y potencialidades del intercambio:

La familia, la escuela, la armada, la fábrica... son figuras cifradas, deformables o transformables de una misma empresa que no tiene sino administradores (Deleuze, 1990, p. 245).

No hay calidades afectivas ni procesos simbólicos que transformen las identidades a partir de regímenes de prestigio, relieves en las formas de vida. Condiciones de experiencia o expresiones de la historicidad. Solo distribución eficiente de magnitudes numéricas, modos cifrados de reconocimiento y archivo, e integración en patrones recursivos de recreación y acumulación o descarte. La noción misma de autoridad, en su dualismo constitutivo, se extingue. Se transforma en campo de operaciones y pautas de ordenamiento adecuadas para un régimen de gestión. El ámbito del diálogo y de reconocimiento donde se gesta la relevancia de la autoridad como potencialidad de creación conceptual o afectiva cede su lugar a una composición de competencias específicas, adecuadas, y acciones eficientes. Las condiciones del proceso pedagógico sustentado en el vínculo se extinguen. El proceso educativo se transfigura en empresa.

Esta transformación de las formas de poder experimenta asimismo otra mutación, acaso más inquietante: la comprensión del

vínculo distintivo entre autoridad y autoritarismo; el paso de la autoridad al autoritarismo y viceversa suponen una forma de discontinuidad entre uno y otro, un modo de diferenciarlos de manera nítida, una comprensión de sus particularidades a partir de rasgos discretos y códigos diferenciales.

La disolución de las fronteras entre autoridad y autoritarismo borra también los linderos y hacen irreconocible la intervención de agentes específicos sobre los diversos dominios de la experiencia. Esta disolución de la agentividad disipa las polaridades de los conflictos: no se sabe de dónde surgen, no se puede establecer el relato de las causas y los destinos de estos conflictos, no se reconoce el dominio específico de validez de los campos normativos, no se identifica claramente la identidad de los agentes de la acción, ni se caracteriza nítidamente el sentido, el valor o el destino de las acciones. No estamos ante una sociedad anómica, sino ante un régimen inaudito de una normatividad sustentada sobre fuerzas infinitesimales que se componen y se articulan en una variación continua.

La transformación del vínculo, la autoridad y la fuerza de creación conceptual han cedido su lugar a formas diseminadas de la instrucción: la creación estética y conceptual, la disciplina como condición de apego y rigor en la aproximación crítica a la comprensión, el vínculo, el diálogo de afecciones y reconocimiento han cedido su lugar a la venta de servicios educativos, capacitación, adiestramiento, desempeño programado, rutinas de operación determinadas detalladamente, impartidas en los más diversos entornos institucionales: no solamente instituciones educativas, sino centros de trabajo, oficinas, programas especiales de capacitación, o cursos a distancia; incluso opciones de autoinstrucción diseminadas a toda hora, y recibidos en los más variados entornos espacio-temporales, mediante las alternativas ubicuas de los dispositivos informáticos contemporáneos –teléfonos, tablets, computadoras–. Los umbrales de desaparición del proceso pedagógico reclaman una reflexión lúcida, en curso, sin expectativas predeterminadas.



## REFERENCIAS

- Bateson, G. (1958). *Naven*. Stanford: Stanford University Press.
- Benjamin, W. (1988). "Zur Kritik der Gewalt". En *Angelus Novus*. Suhrkamp: *Ausgewählte Schriften 2*.
- Deleuze, G. (1990). "Post-scriptum sur les sociétés de contrôle". En *Pourparlers*. París: Minuit.
- Deleuze, G. (1999). *Nietzsche et la philosophie*. París: Presses Universitaires Françaises.
- Durkheim, É. (1973). *Éducation et sociologie*. París: PUF.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. París: Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. París: Gallimard.
- Liotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. París: Minuit.
- Mauss, M. (1973). "Essai sur le don". En *Sociologie et anthropologie*. París: Plon.
- Peirce, Ch. S. (1992). *The Essential Peirce*. 2 vols. Ed. Nathan Houser y Christian Kloesel. Bloomington: Indiana University Press.

---

## ¿LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO? O LOS ABISMOS DE LA GLOBALIZACIÓN

Marco A. Jiménez\*

*La historia de las desigualdades depende de las representaciones que se hacen los actores económicos, políticos y sociales de lo que es justo y de lo que no lo es, de las relaciones de fuerza entre esos actores y de las elecciones colectivas que resultan de ello; es el producto conjunto de todos los actores interesados.*

Thomas Piketty

### PRESENTACIÓN

Desde 1996, hace veinte años, en que fuera publicado el emblemático Informe de la UNESCO sobre el estado de la educación en el mundo y junto con ello las observaciones y recomendaciones que la comisión formulara, el título del Informe: *La educación encierra*

---

\* Sociólogo por la UNAM, Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1. Profesor titular de la FES-Acatlán UNAM en la licenciatura en Sociología. Correo: marcoacatlan@gmail.com

*un tesoro*, me pareció desproporcionado, fuera de lugar, disonante, anodino, por decir lo menos. Al enterarme que la supuesta inspiración de dicho nombre provenía de una interpretación muy particular de una fábula de Jean de la Fontaine, mayor fue mi sorpresa. Busqué la fábula *El labrador y sus hijos* en español y sólo encontré versiones abreviadas de la original en francés, pensé que ese era el motivo por el cual en ninguna de esas recortadas versiones traducidas había alusión alguna a la enseñanza, el aprendizaje o la educación. Finalmente la consulté en su lengua original y tampoco encontré ninguna referencia directa o indirecta que me hiciera imaginar en que la “educación encierra un tesoro”. Sobre todo considerando que el extracto de la fábula que en el Informe recupera Jaques Delors, a nombre de la Comisión, refiere a la importancia que representa preservar el patrimonio dejado por nuestros ancestros.

Cito textualmente del Informe de la UNESCO (1997, p. 20): “Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio. (*sic*) Dejado por nuestros padres. Veréis que esconde un tesoro”. Efectivamente la sagaz e inteligente fábula de Jean de la Fontaine, abre la imaginación a muchas cosas en nuestros tiempos, entre otras al reconocimiento de las tradiciones, a la preservación de nuestras costumbres, de nuestras tierras, a no cambiar nuestras riquezas; nuestro oro por cuentas de vidrio o baratijas, a no confundir las virtudes con competencias, a evitar la comercialización de lo que no tiene precio, y a que el trabajo es valioso, pero sobre todo la constatación de que la experiencia, la acción conjunta, las prácticas comunitarias, el ejercicio con otros, de que la vida personal es sólo posible en la solidaridad colectiva y no nada más como “desarrollo humano”, personal e individual como el Informe propone. En fin, la fábula hace imaginar y pensar en muchas otras cosas más allá que en el edulcorado y “bien intencionado” tesoro de la educación. Dejo a literatos, filólogos y analistas de discurso las fábulas, sólo me quedo con algunas de las “moraletas” que el Informe de la Comisión de la UNESCO plantea.

Delors reconoce que las decisiones de la UNESCO están condicionadas por aspectos financieros y que las propuestas hechas tendrán que tomar en cuenta el principio de “igualdad de oportunidades” (Delors, 1997, pp. 24-25), lo que me hace pensar en aquella frase de Anatol France, que suelo utilizar en algunos textos cuando hablo de estos asuntos, que dice: “la ley prohíbe de igual manera a ricos y pobres pernoctar bajo los puentes”. El propio Delors piensa ir más allá con una supuesta “solución más radical” que se ofrecería a diversos países según sus tradiciones, nivel de desarrollo, estilos de vida y distribución de ingresos, proponiendo un sistema de “crédito-tiempo”. Veamos lo que dice:

Habida cuenta de que poco a poco la educación permanente irá ganando terreno, podría estudiarse la posibilidad de atribuir a cada joven que está por comenzar su escolaridad un “crédito-tiempo”, que le diera derecho a cierto número de años de enseñanza. Su crédito se consignaría en una cuenta en una institución que, de alguna forma, administraría un capital de tiempo elegido, por cada uno, con los recursos financieros correspondientes. Cada persona podría disponer de ese capital, según su experiencia escolar y su propia elección [...] también podría aumentar su capital mediante contribuciones financieras —una especie de ahorro previsional dedicado a la educación— que se acreditaría en su cuenta del “banco del tiempo elegido”. Tras un pormenorizado debate, la Comisión respaldó esta idea no sin percatarse de sus posibles derivas que podrían ir incluso en detrimento de la igualdad de oportunidades [...] podría otorgarse a título experimental un crédito-tiempo para la educación al finalizar el periodo de escolarización obligatoria, que permitiría al adolescente elegir la orientación que desee sin hipotecar su futuro (Delors, 1997, pp. 24-25).

Hablar de igualdad de oportunidades representa un discurso demagógico que se ciñe a leyes, a normas y reglamentos más que a “las tradiciones de cada país, su nivel de desarrollo, estilos de vida y distribución de ingresos”. Pero como el mismo Delors reconoce

en su “solución radical” que la cuestión se complica más cuando se trata de otorgar créditos-tiempo. Lo anterior no representa ninguna novedad, las compañías de seguros y los bancos, desde hace varias décadas, han ofrecido, sobre todo, de modo individual y a los padres de familia, cierto tipo de seguros (crédito-tiempo) para garantizar los estudios de educación media y superior de sus hijos. Como bien sabemos estos créditos bancarios los adquieren por lo regular las clases medias y no son programas sociales para “igualar oportunidades”. Si los recursos financieros que la UNESCO u otro organismo internacional pudieran gestionar fueran destinados para la obtención de créditos-tiempo seguramente favorecerían más a las instituciones bancarias, de seguros y crediticias privadas, que a individuos que se sintieran atraídos y necesitados por estos recursos. Me imagino a un adolescente haitiano o de la Montaña del estado de Guerrero en México de entre 11 y 14 años tramitando su crédito-tiempo en el City Bank, cuidándose de “no hipotecar su futuro”.

El informe de la UNESCO, de una manera un tanto esquizofrénica, propone por una parte el trabajo colectivo, la comunidad, el respeto a las tradiciones locales, la importancia de las idiosincrasias nacionales, etcétera, pero por otra, y de manera enfática, plantea que lo que corresponde a nuestros pueblos es la adaptación de las culturas y la modernización de las mentalidades a los “motores clásicos del crecimiento.”

Esta constatación no debe llevar a los países en desarrollo a descuidar los motores clásicos del crecimiento y, concretamente, el indispensable ingreso en el mundo de la ciencia y la tecnología, con todo lo que ello implica de adaptación de las culturas y modernización de las mentalidades (UNESCO, 1997, p. 11).

Ni siquiera es necesario comentar el planteamiento de Delors. En cuanto a los países en desarrollo, es decir, a los países pobres, tercermundistas, asiáticos, africanos, latinoamericanos, incluso algunos europeos como Grecia, Bulgaria, Rumania, Albania, Serbia,

etcétera, se trata de no apartarnos del modelo económico privatizador y de enriquecimiento excesivo de unos cuantos, del neoliberalismo en pocas palabras. Al mismo tiempo nos concierne ajustar nuestras culturas y modo de pensar a dicho modelo de dominación económica y política en manos de unas cuantas corporaciones financieras y mercantiles internacionales así como al control político y militar de algunos países. A todo lo anterior Delors lo llama de forma eufemística “motores clásicos del crecimiento”.

La insistencia en que la responsabilidad y compromiso, la posibilidad de que una nueva educación, como la que la UNESCO propone, obedece a motivaciones personales individuales antes que a un proyecto solidario y colectivo, queda perfectamente planteado en afirmaciones como las siguientes:

El interrogante central de la democracia es si queremos y podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno.

[...] pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal.

¡Qué noble tarea de la educación la de suscitar en cada persona según sus tradiciones y convicciones y con pleno respeto del pluralismo esta elevación del pensamiento y del espíritu hasta lo universal y a una cierta superación de sí mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo las palabras– depende de ello.

La educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal (UNESCO, 1997, pp. 11-13).

Sirvan estas breves palabras para introducirnos en algunos de los dogmas, creencias, conscientes o no, bien intencionados o no que con frecuencia se utilizan en los medios y en los discursos educativos para justificar cierto tipo de racionalidad que en principio plantea

a la educación como un bien en sí mismo y que el solo hecho de hablar de ella garantizaría la inmediata aceptación. Como veremos más adelante, la educación no es un bien en sí mismo, no es sinónimo de escolarización, así como, las estadísticas educativas representan el modo de ver la realidad de quienes las producen.

#### LA UNESCO EN LOS ABISMOS DE LA EDUCACIÓN

Suele suceder que los informes de los organismos mundiales como los de la UNESCO sean profusamente referidos, ya sea para formular una serie de políticas y recomendaciones educativas por gobiernos u organizaciones sociales, que justifiquen y permitan obtener recursos internacionales para el financiamiento de sus programas escolares, o para ser cuestionados generalmente sin conocerlos a detalle sólo a partir de la alusión a algunos de sus postulados generales. Es verdad que dichos informes, estadísticas y demás documentos producidos por la UNESCO son poco leídos por quienes se mantienen distantes y escépticos de dichas propuestas. En particular en medios universitarios la crítica es proporcional al desconocimiento de la información oficial. Aunque en las universidades públicas y privadas al igual que en la educación básica gubernamental los modelos e iniciativas educativas son parte del discurso oficial, donde funcionarios, autoridades y algunos profesores, buscan aplicar al pie de la letra las “recomendaciones” de dichos organismos.

En realidad no es difícil culpar a nadie por el desinterés académico que la escritura de esos textos provoca, se trata de una engorrosa, aburrida, tibia, superflua y trivial mezcla de lugares comunes, adosados con alguna estadística y lacrimógenos ejemplos de sufridos personajes, víctimas pobres de circunstancias desfavorables pero que con una buena dosis de voluntad y entusiasmo personal serían capaces de superar. Veamos lo siguiente;

Simenda tuvo que esforzarse al máximo para sacar adelante sus estudios en la escuela secundaria a la que asistía, en una zona rural de Namibia, hasta que no le diagnosticaron un impedimento auditivo. Sus maestros aprendieron estrategias para ayudarlo en sus estudios, como permitirle sentarse donde pudiera oír y verificar que estuviera siguiendo las clases. Su rendimiento escolar mejoró tanto después de dos semestres que llegó a ocupar el octavo puesto entre un grupo de 30 estudiantes (UNESCO, 2015, p. 13).

Me pregunto si aprender “estrategias” didácticas, para la UNESCO y la UNICEF, significa saber algo del sentido común, como si para un estudiante que tiene problemas auditivos es necesario e importante para su aprendizaje, colocarlo más cerca del profesor y de los demás compañeros. Para saber esto no se requiere pagar salarios exorbitantes a ningún asesor de la UNESCO y mucho menos ser un especialista en algo. Vamos a otro ejemplo conmovedor:

Harish, un niño de 16 años de Polonnaruwa, contó que en varias ocasiones lo castigaron por asistir a la escuela sin los zapatos adecuados, pues sus padres carecían de los medios para comprarle unos nuevos. Como no le iba bien en sus estudios, el director quería bajarlo de curso. Sin embargo, con 14 años en ese momento, Harish prefirió abandonar la escuela a estudiar en un curso inferior. Estudio sobre Sri Lanka de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela (UNESCO, 2015, p. 5).

Me cuestiono en qué sentido relacionar un sinnúmero de situaciones personales como la carencia de zapatos, problemas auditivos o numerosos hermanos, mostradas como asuntos meramente individuales pueden contribuir a plantear algo más que simples paliativos para atender los problemas escolares. Sin duda ocuparíamos miles de páginas para justificar con problemas personales lo que en realidad obedece a políticas mundiales, a modelos de desarrollo socioeconómico y a concepciones que consideran los problemas educativos y escolares como asuntos meramente individuales



o personales. Con lo anterior no quiere decir que no se trate de personas particulares, sin duda toda educación, incluyendo la escuela implica una acción individual, misma que no tendría sentido alguno sino fuera considerada como una acción social. Las tarjetas de UNICEF que se ofrecen en los supermercados, los publicitarios de las campañas televisivas y cinematográficas de la UNICEF y todo tipo de promociones para financiar con aportaciones personales, lo que en el siglo XVIII y XIX representó la limosna pública, como el ejemplar caso del Teletón en México, no representan más que una concepción cínica y mediática de un verdadero problema que debería atenderse de manera radical por las principales economías y Estados del mundo. Lo que en realidad sucede, todos los sabemos, es que se privilegia las medidas planteadas por la OCDE, el Banco Mundial y otras corporaciones financieras internacionales, que lo que buscan mediante sus “aportaciones” es obtener alguna ganancia económica o política. En suma:

[...] este informe nos muestra a los niños más allá de las cifras. El pequeño que todos los días empuja una carretilla en un bazar de Kirguistán para ayudar a la manutención de su familia. La niña yemení que se vio obligada a retirarse de la escuela para casarse en contra de su voluntad. El niño que sufrió humillaciones en su escuela, en Sri Lanka, por no llevar unos zapatos en buen estado, y que dejó de estudiar cuando lo quisieron pasar a un curso inferior. El niño en Namibia que, a causa de una deficiencia auditiva no diagnosticada, lucha afanosamente para sacar adelante sus estudios. El niño refugiado de Siria que no es admitido en ninguna escuela debido a que todas están desbordadas en su capacidad (UNESCO, 2015, p. 13).

Todos hemos visto en diferentes medios publicitarios cómo se trata de conmover hasta las lágrimas a la población para que aporte donativos, por mínimos que sean, para otorgar becas, operar de cataratas, trasplantes de corazón, extirpar tumores cerebrales y alimentar a niños en condiciones de extrema pobreza, incluso por cada gol que

se anote los equipos de fútbol suelen ser sumamente caritativos para atender las necesidades de los pobres. Todo esto que se ha sedimentado como un discurso no es otra cosa que una actitud hipócrita que hace recaer en manos de la propia población los problemas que los Estados, a través de los impuestos, y las finanzas mundiales deberían de atender.

Sin embargo, dichos informes pueblan los escritorios de especialistas, asesores, políticos y gobernantes quienes administran los recursos financieros para la educación en sus países. Para afirmar que: “la educación es importante”, “es una esperanza”, “es un sueño”, “es la aspiración de todos los niños y las familias” no se requieren muchas estadísticas, ni mucho menos aplicar encuestas. En el Informe *Subsanar la Promesa Incumplida de la Educación para Todos. Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*, (2015) del Instituto de Estadística de la UNESCO, un título semejante al de *La educación encierra un tesoro*, se afirma que:

La educación representa las esperanzas, sueños y aspiraciones de los niños, las familias, las comunidades y las naciones de todo el mundo, el medio más seguro para salir de la pobreza y un camino fundamental para contar con ciudadanos más sanos y productivos, y sociedades más sólidas. Por eso, no debe sorprender que cuando se pide a la gente que enumere sus prioridades, la educación ocupe el primer lugar en todas las encuestas.

A todos los niveles –desde las familias más pobres en las aldeas más remotas hasta los dirigentes que están trazando los futuros objetivos de desarrollo del mundo– existe un consenso: la educación es importante.

Este consenso se ha traducido en acciones concretas, y ha llevado a las aulas, a millones de niños que antes no recibían una educación [...] ¿Por qué hay entonces todavía 58 millones de niños de todo el mundo, entre los 6 y los 11 años aproximadamente, que se encuentran fuera de la escuela? Cada uno de estos niños constituye un recordatorio riguroso de la promesa incumplida de lograr la educación primaria universal en la fecha límite original de 2015 (UNESCO, 2015, p. 3).

Considerar que educación es lo mismo que escolarización o implicar ambas cosas de modo ambiguo en los textos y en los discursos oficiales, no es un simple detalle de connotación o de contexto discursivo, tiene implicaciones profundas y radicales. Educar, parafraseando a Durkheim, es el modo mediante el cual la vieja generación transmite a la nueva un conjunto de información, habilidades, valores, tradiciones y conocimientos, con el propósito de garantizar la permanencia de la sociedad. Es decir, la educación es mucho más que la escolarización, por lo tanto no asistir a la escuela de ningún modo significa no tener educación, puesto que los hábitos y las tradiciones se aprenden sobre todo fuera de la escuela: en la familia, en el hogar, en el barrio, en la ciudad, en las plazas públicas, en la relación con otros, a través de los medios de comunicación, la Internet, la música, la religión, el arte, en fin en un sin número de experiencias que conllevan lo público y lo privado, y que rebasan a la escuela. Por eso la alarma de los organismos mundiales sobre la ausencia de educación, suele ser distorsionada, ya que de un modo u otro siempre nos estamos educando, aunque no se asista a la escuela.

El ser humano desde su nacimiento hasta su muerte se está educando, y no sólo en un edificio o en una institución escolar. Si lo pensamos profundamente la escuela, como hoy la conocemos con sus ciclos, horarios, libros de texto, planes de estudio, salones, profesores y demás, es un hecho histórico muy reciente. Efectivamente, “la educación es importante”, y no se requieren encuestas y asesores para confirmarlo, pero de ello no se desprende que entonces sólo se tengan que construir aulas, es como si pensáramos que la movilidad y el tráfico de la gente, es importante y como consecuencia tuviéramos que fabricar más carros y construir más autopistas y puentes. Es cierto que dentro de un modelo de desarrollo económico como el de esta globalización es imposible pensar la vida sin automóviles y autopistas, así como es imposible pensar un modelo educativo sin aulas. Con esto no equiparo las autopistas con las escuelas ni los automóviles con las aulas, sino que simplemente quiero decir que educación no es sinónimo de escolarización, de

aulas, así como circulación o tráfico no es sinónimo de autopistas, de automóviles.

La constatación de estudios más amplios y profundos<sup>1</sup> sobre la distribución de la riqueza, el trabajo, los salarios y la educación muestra ampliamente que en las últimas décadas no hay una relación positiva entre mayor escolaridad y mejores niveles de vida.

[...] la considerable elevación del nivel medio de formación, que ocurrió a lo largo del siglo XX, no permitió reducir la desigualdad en los ingresos del trabajo. Todos los niveles de calificación fueron impulsados hacia arriba (el certificado de estudios de primaria se convirtió en bachillerato, el bachillerato en doctorado) y, teniendo en cuenta las transformaciones en las técnicas y las necesidades, todos los niveles de salario aumentaron a velocidades semejantes, de tal manera que no se ha modificado la desigualdad. (Piketty, 2013, p. 534).

Lo anterior coincide en parte con la afirmación de la UNESCO donde se expone que:

En los 15 años que han pasado desde que se presentaron los Objetivos de Desarrollo del Milenio –que establecieron la meta de lograr que todos los niños terminaran un ciclo completo de enseñanza primaria para 2015– los últimos datos muestran que el número de niños y niñas en edad de asistir a la educación primaria que se encontraba fuera de la escuela descendió en un 42%, siendo este porcentaje para las niñas solamente del 47%, pese al rápido crecimiento de la población (UNESCO, 2015, p. 3).

Y además se reconoce que:

---

<sup>1</sup> *El capital en el siglo XXI* de Thomas Piketty, se trata de un detallado y profundo estudio sobre la distribución de la riqueza en el mundo, sobre los ingresos y su distribución desde el siglo XVIII hasta nuestra época.

El informe muestra que a pesar de los progresos conseguidos en lo que se refiere a matriculación en educación primaria, en todo el mundo hay 58 millones de niños y niñas en edad de asistir a ese nivel educativo (entre los 6 y los 11 años, aproximadamente) que no lo están haciendo [...] De continuar las tendencias actuales, probablemente dos quintas partes de estos niños –es decir, 15 millones de niñas y 10 millones de niños– no conocerán jamás un aula escolar. En efecto, la mayoría de los 30 millones de niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela en África Subsahariana nunca entrarán a una escuela. Desde hace mucho tiempo se ha considerado que la educación primaria es esencial para el pleno desarrollo de los niños; sin embargo, cada vez se reconoce más que el primer ciclo de la enseñanza secundaria es decisivo para la adquisición de las habilidades necesarias para una vida sana y productiva, y para acceder a trabajos decentes (UNESCO, 2015, p. 6).

Como es posible constatar, se asume de manera automática que a mayor escolaridad menor desigualdad social, lo que Piketty demuestra claramente en sentido contrario, no hay relación entre un número mayor de niños o jóvenes escolarizados, mejor nivel de vida y “trabajos decentes”. Es muy probable que esos niños y otros como los migrantes de Centroamérica no sólo no conocerán una escuela ni sus aulas, sino más bien servirán de carne de cañón para el narcotráfico, el crimen organizado, la prostitución infantil o si lograran llegar a Estados Unidos probablemente puedan conocer el trabajo esclavizado como ilegales en las granjas, fábricas, negocios o domicilios de algún norteamericano. La pregunta que me hago es que ¿Aún aun si esos niños o jóvenes pudieran acceder a la escuela estarían libres de lo anterior? Lo que sabemos es que si eso fue posible, es decir, mejorar la vida para nuestros abuelos y padres, fue resultado de decisiones políticas generales que privilegiaron modelos de desarrollo económico distintos a este y que seguramente no hubiera sido suficiente con el “tesoro de la educación” ni con escuelas primarias para todos con el fin de subsanar las promesas incumplidas ¿cómo se hubiera logrado una mayor igualdad social?

El hecho de que 58 millones de niños estén fuera de la escuela no quiere decir que estén sin educación. Cuando se aplican las encuestas, lo que la gente pide no es educación sino escuelas, hospitales, postes de luz, banquetas, camiones recolectores de basura, patrullas, es decir infraestructura. En todo caso las encuestas y la estadística dependen de la población encuestada, de las preguntas, de los objetivos de la investigación, de las intenciones políticas y financieras que se busquen rechazar o confirmar.

Me parece un grave error confundir educación con la infraestructura que se requiere para ello. Algo similar sucede en México cuando la Reforma educativa, no es otra cosa que una adecuación laboral y salarial de los maestros al nuevo esquema económico y financiero impulsado por los actuales gobiernos con beneplácito de los organismos mundiales de financiamiento. Hasta hoy seguimos sin saber en qué consiste el proyecto educativo del régimen, a menos que éste consista en exclusivos asuntos sindicales, de evaluaciones al magisterio, de financiamiento y de infraestructura, en fin, si lo que el Estado se plantea con Reforma educativa es una nueva relación corporativa con los maestros y su fuerza social, un trato político diferente, es de eso y no de educación de lo que se tendría que hablar. Precisamente a tal cuestión me refería cuando decía que los conceptos como: educación, salud, seguridad, justicia, etcétera, no tienen precio, son aspiraciones abstractas, universales, trascendentes, transhistóricas, podríamos decir, que son *a priori*, en sentido kantiano. Sin embargo, los corporativos empresariales y financieros globales, los organismos internacionales, así como los gobiernos locales, le ponen precio a todo, incluyendo la propia vida. Por eso financiar escuelas no es lo mismo que financiar educación, las primeras forman parte de programas económicos y de gobierno, y lo segundo no necesariamente, es mucho más complejo cuantificar, como dice Steiner (2007, p. 27) ¿Cómo se puede poner en nómina la vocación?

Frente a la pregunta sobre si las instituciones educativas permiten la igualdad y la movilidad social, la respuesta de Piketty es

negativa. Como ya vimos el credencialismo escolar, el diploma de primaria o los grados de bachiller o de doctor, no han contribuido a reducir la diferencia de sueldos y mucho menos a disminuir la desigualdad social. Lo que realmente se ha producido en muchas universidades de todo el mundo y especialmente en América Latina, es una clase de oligarquía o nobleza universitaria con sueldos equiparables a los de gerentes de las grandes compañías y simultáneamente una gran masa amorfa de profesores mal pagados y con escasos beneficios, que atienden al 90% de la matrícula frente a menos del 10% de estudiantes que esa oligarquía de dudosos meritos académicos atiende.

De igual modo el ingreso a la escuela, particularmente a las universidades, no es ninguna garantía de capilaridad social, al contrario y aunque parezca superado por las teorías pedagógicas los planteamientos de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron en el libro *Los herederos: Los estudiantes y la cultura* (1964) son confirmados por el estudio de Piketty, cuando ejemplifica cómo es que los estudiantes ingresan a las universidades en Estados Unidos.

[...] la desigualdad en el acceso a la enseñanza se vuelve cada vez más un tema de debate en ese país; en particular, trabajos recientes han demostrado que la proporción de estudiantes universitarios se ha estancado en torno a 10-20% entre los jóvenes cuyos padres pertenecen a los cuartiles más pobres de la jerarquía de los ingresos, mientras que entre 1970 y 2010 esta proporción pasó de 40% al 80% para los hijos del cuartil más alto (el 25% de los más ricos). Dicho de otro modo, el ingreso de los padres se ha vuelto un mecanismo de predicción del acceso [y conclusión con grado] de la universidad (Piketty, 2013, p. 536).

Efectivamente este asunto no es exclusivo de los Estados Unidos, en todo el mundo, la corrupción en los mecanismos de selección se da en todas las universidades, pero no sólo se trata de instrumentos de selección financiera pues a menudo ésta se sustituye por mecanismos de discriminación “sociocultural más sutiles como los analizados por

Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron [...] En la práctica muy a menudo el sistema francés de las grandes escuelas acaba por dedicar un gasto público más elevado a estudiantes de medios sociales más favorecidos y un menor gasto público a los alumnos procedentes en promedio de hogares más modestos.” (Piketty, 2013, p. 537).

Con respecto a la supuesta meritocracia<sup>2</sup> que los discursos gubernamentales aducen para hablar de la excelencia académica, de la calidad de la educación, del prestigio académico de algunas universidades en Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Alemania basta quizás con referir al trabajo de Piketty:

Así, un estudio puso en evidencia que las donaciones de los antiguos alumnos a su universidad se concentraban extrañamente en los periodos en que sus hijos llegaban a la edad para ser candidatos a ella. Además, al confrontar las diferentes fuentes disponibles, se puede estimar que el ingreso promedio de los padres de los estudiantes de Harvard es hoy en día del orden de 450 000 dólares, es decir, aproximadamente el ingreso promedio del 2% de los hogares estadounidenses más ricos, lo que parece poco compatible con una selección basada sólo en el mérito. El contraste entre el discurso meritocrático oficial y la realidad parece particularmente extremo. También hay que subrayar la completa falta de transparencia en los procedimientos de selección (Piketty, 2013, pp. 536-537).

Pero esos informes muestran algo más que estadísticas y conmovedores ejemplos del esfuerzo personal por mejorar la educación. Por un lado, nos ofrecen una imagen de la realidad social y educativa a la que precisamente dichos organismos internacionales contribuyen a conformar con sus políticas culturales y educativas, así como con los recursos financieros que disponen. También esos documentos

---

<sup>2</sup> Por meritocracia, en la vida académica, entiendo al gobierno, dirección y administración que ejercen personas sobre otros académicos, y que se les reconoce por su prestigio y calidad académica en sus áreas de conocimiento.



internacionales nos muestran cómo se ven a sí mismos y cómo perciben el mundo. Pero, por otra parte, y esto me parece lo más importante, nos obligan a pensar la realidad, que por supuesto los incluye a ellos, pues no sólo administran y deciden el destino de los recursos financieros sino sobre todo producen y crean una concepción de la educación, la cultura y con ello del mundo, por lo que resulta necesario para cualquier reflexión al respecto tomarlos en consideración.

De algún modo compañeros y colegas latinoamericanos, desde muy diversas organizaciones y prácticas, reconocen esto y permanecen atentos a los movimientos de las altas burocracias internacionales con el propósito de cuestionar, criticar, presionar e influir no sólo en el destino de los recursos sino sobre todo en la concepción de la educación y la cultura desde perspectivas alternativas a los planteamientos mercantiles, empresariales, privatizadores e individualizantes que privilegia la UNESCO. Estos colegas con diversas concepciones de educación popular, de educación para el trabajo, de recuperación de las tradiciones culturales de los pueblos, con perspectivas ideológico-políticas muy diversas representan en el sur de nuestro continente, en Asia, África e incluso en Europa un importante esfuerzo que no deja de influir en la toma de decisiones globales y locales.

## DOGMAS DE LA EDUCACIÓN

Pero vayamos a los dogmas, de acuerdo con el diccionario de la Real Academia de la lengua española dogma es una proposición que se asienta por firme y cierta y como principio innegable de una ciencia. 2. Doctrina de Dios revelada por Jesucristo a los hombres y testificada por la Iglesia. 3. Fundamento o puntos capitales de todo sistema, ciencia, doctrina o religión.

Reflexionar sobre algunos de los postulados dogmáticos que son constantemente repetidos, no sólo en la vida diaria y común, sino

también en los altos medios académicos y políticos, particularmente por los especialistas universitarios y asesores gubernamentales, y con mayor insistencia durante los procesos de enseñanza en todos los niveles de escolarización e incluso en aquellas experiencias no escolarizadas, representa en una época como esta en donde las palabras han perdido significación y sentido con un compromiso ético y político fundamental.

Una cuestión importante en la actualidad es el de la violencia y la pobreza, ambas quizás junto con los procesos electorales y la democracia, así como el fútbol, son los asuntos que más ocupan a los gobiernos. La violencia y la pobreza en América Latina tienen profundas raíces históricas, diversos sentidos, y significaciones políticas, sociales y culturales. Más recientemente la violencia ha adquirido un carácter económico y político que rebasa con mucho las fronteras de nuestro continente. La violencia, pobreza y corrupción son emblemas y abismos de la actual globalización. Suponer que son asuntos locales o regionales, que todo depende de la buena o mala aplicación de algunos programas mundiales o nacionales para mejorar la situación de millones de personas, no es una utopía o un buen deseo sino sobre todo constituye una de las perversiones, del cinismo más evidentes de nuestra época, es decir, una falsa conciencia ilustrada:

[...] cinismo es la *falsa conciencia ilustrada*. Es la conciencia modernizada y desgraciada aquella en la que la Ilustración ha trabajado al mismo tiempo con éxito y en vano. Ha aprendido su lección sobre la Ilustración, pero ni la ha consumado ni puede siquiera consumarla. En buena posición y miserable al mismo tiempo, esta conciencia ya no se siente afectada por ninguna otra crítica de la ideología, su falsedad ya está reflexivamente amortiguada.

«Falsa conciencia ilustrada» [...] la frase es, incluso, un cinismo en estado cristalino. Sin embargo, ésta pretende una validez objetiva. [...] desde un punto de vista lógico, se trata de una paradoja, pues ¿cómo podría ser una conciencia ilustrada y al mismo tiempo falsa? [...] Tal y

como están las cosas, sólo sigue dándose una fidelidad a la Ilustración en la infidelidad (Sloterdijk, 1989, pp. 34-35).

Uno no deja de salir de cierto asombro cuando lee o consulta a los especialistas o asesores de dichos organismos, parecen vivir en un mundo aparte, en un Mundo maravilloso, donde los números y los propósitos cuadran a la perfección, se trata por supuesto de una conciencia cínica que es confirmada por los informes de la UNESCO. De antemano saben que no es así, que con sus programas, becas y anuncios en la televisión poco o nada se logrará, sin embargo lo hacen, siendo fieles a un sistema, al Sistema con mayúscula, que todo lo puede y lo resuelve. Como aquellos colegas que piensan que leyendo, “analizando” y describiendo lo que afirman los informes y documentos de Organismos Internacionales y gobiernos locales, es suficiente para responder a los profundos problemas educativos, de violencia, de salud, de pobreza que vive el mundo.

La violencia no es un asunto de salud pública de posible erradicación como lo pudiera ser la viruela, el cólera o el paludismo. Uno no deja de interrogarse por qué la violencia es vista a nivel mundial, por la Organización Mundial de la Salud y nacional, por los Ministerios de Salud Pública, como una cuestión sanitaria, de batas blancas, quizás sean ecos ilustrados de la revolución francesa y su *Comité de Salud Pública*. Cuando con toda claridad la violencia es un asunto de gobierno, de políticas sociales, culturales y educativas. Por eso pretender erradicar la violencia, sostener ese discurso político, es como suponer que la educación por sí misma es salvífica, buena, la solución de todos los males sociales o que finalmente convirtiendo a la educación en un instrumento para la producción de capital humano, en un negocio privado en manos de consorcios mercantiles internacionales, la educación responderá de mejor manera a las necesidades de sus consumidores. Por lo que así como la violencia no es un asunto de salud pública posible de enfrentar con apropiadas medidas de higiene personal, la educación tampoco es un negocio privado que dependa de adecuadas inversiones

y financiamientos personales como lo supone la UNESCO, al menos no para toda la población.

La educación, entendida como pura y simple escolarización no es un tesoro ni una joya. No olvidemos nunca que el pueblo con mayor escolarización, con mayor información y cultura dentro de los parámetros convencionales de Occidente, el pueblo alemán, su gobierno y buena parte de las educadas potencias europeas y Estados Unidos de Norte América contribuyeron a la aparición de uno de los monstruos más terribles de nuestra historia contemporánea: el Nacionalsocialismo junto con sus campos de concentración y exterminio, de ahí hasta las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki y las consecuencias contemporáneas de todo eso. Nadie podrá negar que los nazis, sus principales dirigentes, sus mandos militares, eran cultos, civilizados, estaban escolarizados, tenían educación. Podríamos decir que eran más civilizados que cultos en el sentido en que Nietzsche plantea la diferencia entre cultura y civilización.

En la actualidad no deja de ser sorprendente el trato de ciudadanos de tercera clase que los franceses, italianos, alemanes, españoles e ingleses dan a los rumanos, albanos, griegos, ucranianos, serbios, búlgaros a quienes la Unión Europea culpa de todos sus males. De entre los niveles más altos de escolarización en Europa Occidental se encuentran los alemanes, ingleses y franceses, sin embargo junto con italianos y españoles se horrorizan de la miseria de los países de Europa Oriental, los discriminan, los tratan como criados, sirvientes, esclavos que junto con los gitanos y otros grupos sociales empobrecidos, representan la escoria de Europa. Incluso académicos o personas con posturas liberales o con cierta tradición de izquierda, se horrorizan frente a los salvajes delincuentes y primitivos criminales vecinos, a los que como dice Baudrillard, no dejan de vampirizar, es decir, no cesan de extraer sus recursos naturales, beneficiarse de sus riquezas y sobre todo de aprovecharse de sus vidas, de su trabajo, como los estadounidenses lo hacen con los latinoamericanos, a quienes luego culpan del narcotráfico y de la corrupción, mismas que sin ellos serían inexplicables.

Recuerdo que en cierta ocasión en mi universidad se impartieron una serie de conferencias por asesores especialistas de la UNICEF, en aquella ocasión acudí al encuentro de uno de esos funcionarios que había sido un excelente profesor del exilio chileno del que yo recordaba sus cursos por su calidad y capacidad crítica, era un buen marxista no dogmático, al menos como docente. Lo saludé con gusto y le recordé sus excelentes clases a lo cual el me dijo –olvida eso, lo importante ahora son las estadísticas, lo demás no sirve– grande fue mi decepción de aquel querido maestro. Poco tiempo después, como sociólogo, me di cuenta que un número importante de profesores y académicos del exilio se habían convertido en incondicionales asesores oficiales de los organismos internacionales.

Por todo lo anterior es importante reflexionar sobre algunos de los dogmas, creencias, postulados o axiomas que en los medios educativos internacionales y nacionales condicionan el pensamiento y las prácticas educativas. En el Informe *La educación encierra un tesoro*, se habla de cuatro pilares de la educación<sup>3</sup>:

Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber, convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (UNESCO, 1997, p. 91).

---

<sup>3</sup> Cabe mencionar que el capítulo cuatro del citado informe lleva por título “los cuatro pilares de la educación” sin embargo, líneas adelante se habla de estos cuatro pilares como aprendizajes y por último también se refiere a ellos como sinónimo de conocimiento e incluso de sabiduría.

Más allá de que podamos reconocer en la argumentación que se hace de estos cuatro pilares, cualquier cosa que esto signifique, algunos aspectos con los que podríamos coincidir en términos abstractos, lo importante es precisamente lo contrario. Es decir, sacar de su contexto formal los argumentos y colocarlos en el terreno de la realidad social actual. Es verdad que en términos generales nadie podría oponerse a estos cuatro “pilares” pero precisamente esto es lo que representa una trampa, como tantos otros dogmas que se afirman de la educación, tal y como ya lo he dicho: la educación es un bien en sí mismo, la educación es escolarización, la educación contribuye a la disminución de la desigualdad social, la educación es inversión en infraestructura escolar, la educación es sinónimo de mayor justicia social, la educación contribuye a la democracia; en fin, un sinnúmero de creencias que no resisten en lo más mínimo al análisis y que, sin embargo, son postuladas como verdades absolutas, porque cuando uno los confronta con la realidad social resulta que dichos dogmas no corresponden con ésta.

Como bien sabemos, todo proyecto educativo es un proyecto político, de gobierno, de administración y formación de personas y no simplemente un conjunto de recomendaciones técnicas, didácticas, neutras, válidas para el bienestar de todos. Un proyecto político siempre pretende constituirse en un proyecto hegemónico, más allá de que más o menos favorezca a cierta población. El proyecto político-educativo que propone la UNESCO, se encuentra en una grave crisis de irracionalidad, puesto que existe una falta de convergencia entre los intereses económicos de la abrumadora mayoría de pobres y una pequeña minoría de ricos, brecha que cada día se convierte más en un abismo. Nunca como hoy en toda la historia de la humanidad ha habido tal concentración de riqueza y de poder político en unas cuantas manos, esto, junto con la corrupción y el cinismo, son unos de los emblemas más evidentes de la globalización, hacer como que no pasa nada, es convertirse en cómplice de eso.

Cuando hablo de globalización no puedo dejar de pensar en la definición que alguna vez escuché de “delincuencia organizada”, en

el sentido de que este tipo de delincuencia se le llama organizada no precisamente porque un conjunto de sujetos delincuentes se encuentren articulados entre sí y con objetivos para lograr ciertos fines criminales, sino que fundamentalmente se le llama “delincuencia organizada” porque se encuentra vinculada a funcionarios e instituciones gubernamentales.

La UNESCO figura como un conjunto de asesores y funcionarios organizados que se asocia a gobiernos, grupos económicos y políticos que operan y hegemonizan a la propia globalización. Pareciera como si la UNESCO fuera una organización creada para justificar las miserias de la globalización y no para presentarnos un análisis objetivo y crítico de la realidad social en educación, que pudiera hacernos reflexionar de manera seria. Es en este contexto en el que quisiéramos reflexionar muy brevemente sobre los “pilares de la educación”.

En un estilo verdaderamente “cantinflesco” se dicen cosas como las siguientes:

Aprender a conocer. Este tipo de aprendizaje, que tiende menos a la adquisición de conocimientos clasificados y codificados que al dominio de instrumentos mismos del saber, puede considerarse a la vez medio y finalidad de la vida humana. En cuanto medio, consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, el placer de conocer, de descubrir. Aunque el estudio sin aplicación inmediata esté cediendo terreno frente al predominio de los conocimientos útiles, la tendencia a prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre debería permitir a un número cada vez mayor de adultos a apreciar las bondades del conocimiento y de la investigación individual (UNESCO, 1997, p. 92).

Si lo que quiere decir el informe de la UNESCO es que la gente piensa menos lo que hace y que actúa como autómatas indiferentes, puede

ser que tenga cierta razón, en todo caso, no queda claro ¿qué es “el dominio de los instrumentos mismos del saber”?, ¿cuáles son esos instrumentos que son al mismo tiempo el medio y finalidad de la vida humana?

Por otra parte, es fácil de entender por qué en el nivel de bachillerato y en las universidades en general en América Latina y el mundo se ha querido eliminar la filosofía y las humanidades, pues resulta que son “conocimiento sin aplicación inmediata” frente al predominio actual de los “conocimientos útiles” como la administración, el comercio, la mercadotecnia, la publicidad.

Por último, lo que realmente resulta absurdo es la tendencia a la que se refiere el informe de prolongar la escolaridad e incrementar el tiempo libre para que los adultos puedan valorar las bondades del conocimiento y de la investigación individual. Me pregunto si las personas en el África Subsahariana, en Haití, en Centro América, estén en condiciones de apreciar las bondades del “conocimiento y de la investigación individual”, de “aprender a conocer” como algo que eleva su curiosidad intelectual, su sentido crítico y su autonomía de juicio, así como de sentir el placer de comprender, el placer de conocer, el placer de descubrir; de mucha gente que realmente se encuentra en la miseria o más bien que todas estas recomendaciones que se hacen están dirigidas a noruegos, alemanes, daneses o ingleses.

Con respecto a “aprender a hacer” la Comisión que elabora el Informe es mucho más clara, su preocupación fundamental es adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, aquí no hay engaño. “[...] ¿cómo enseñar al alumno a poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo, cómo adaptar la enseñanza al futuro mercado de trabajo, cuya evolución no es totalmente previsible?” (UNESCO, 1997, p. 94) No hay mucho que comentar, la Comisión que elabora el Informe dice que la educación es sinónimo de instrucción laboral y adiestramiento para el trabajo. De ahí al concepto de las llamadas “competencias educativas”.

En cuanto al pilar “aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás” la concepción de la Comisión eleva la cuestión



psicosocial del *bullying* a un conflicto entre naciones, clases sociales y grupos étnicos. Es decir, la Comisión dice que así como hay algunos chicos en la escuela que les hacen daño a otros, hay naciones o grupos económicos que hacen travesuras a otras naciones o a los menos favorecidos, y que con una serie de buenos propósitos de cooperación se pueden eliminar los prejuicios y la hostilidad, llegando incluso a la amistad. El informe afirma que:

La historia humana siempre ha sido conflictiva, pero hay elementos nuevos que acentúan el riesgo, en particular el extraordinario potencial de autodestrucción que la humanidad misma ha creado durante el siglo XX [...] La experiencia demuestra que, para disminuir ese riesgo, no basta con organizar el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes (por ejemplo, en escuelas a las que concurren niños de varias etnias o religiones). Por el contrario si esos grupos compiten unos con otros o no están en una situación equitativa en el espacio común, ese tipo de contacto puede agravar las tensiones latentes y degenerar en conflictos. En cambio, si la relación se establece en un contexto de igualdad y se formulan objetivos y proyectos comunes, los prejuicios y la hostilidad subyacente pueden dar lugar a una cooperación más serena e, incluso, a la amistad (UNESCO, 1997, p. 98).

Como he dicho en otro momento, el informe da muestra de una escritura esquizoide, pues en el capítulo “aprender a ser” se echa por la borda los temas de la utilidad del conocimiento, la igualación de la educación con la instrucción y el adiestramiento, así como los buenos deseos de hacer amigos al convivir con otros, puesto que en un giro de 180° lo importante es; la imaginación, la creación, el deporte, el arte, la espiritualidad, se trata de que el individuo sea “artífice de su propio destino”. Para los miembros de la Comisión, que recuperan el Informe de *Aprender a ser* de 1972, no cabe la menor duda de que “El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de

una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños” (UNESCO, 1997, p. 102) Visto de manera formal, este último pilar de la educación, aunque mezcla un conjunto de elementos, difiere por completo con los tres pilares anteriores, sin embargo, al igual que los otros no deja de mostrar la formalidad y el vacío de un discurso oficial y ajeno a la realidad social.

## CONCLUSIÓN

Una cuestión grave en nuestra actualidad lo representa la incapacidad, ya no digamos de hacer que las palabras signifiquen, que constituyan argumentos o ideas lógicas o racionales que provoquen aunque sea un elemental modo de comunicación, cierta forma de relación conceptual que permita reconocernos en nuestra vida cotidiana y el mundo en general. Todavía aún más, pretender encontrar un sentido más allá de una simple significación del mundo, hoy parece imposible. Un sentido no como la manera lógica de conceptualizar la vida sino que junto con ello, con la razón pudiésemos construir un horizonte, más allá de la posibilidad misma de concebir en este momento una utopía. Las palabras siempre han sido insuficientes para significar y otorgar sentido a la existencia. Hay quienes han querido conferir a la historia esa tarea, otros en un extremo distinto consideran que la única significación y sentido de las cosas está en el presente. Es cierto que aquello que llamamos universal, lo que frecuentemente identificamos con la historia, sólo es posible en lo particular presente, sin embargo, en esta época se ha confundido y mezclado todo, y entonces hay quienes piensan que los particulares, las cuestiones singulares pueden hacerse universales. Realmente pareciera que el mundo en el que nos movemos no nos significa ni da sentido y que nos conducimos por señales, por simples señales como las que motivan a las mascotas u otras especies de animales.

Cómo entender una serie de planteamientos sobre los derechos humanos, sobre la llamada bioética, sobre la paz, sobre cuestiones

ecológicas, derechos a las personas discapacitadas, sobre género, atención a los ancianos, reconocimiento a los homosexuales, democracia, violencia, en fin una cantidad enorme de asuntos particulares que han venido a poblar el mundo con demandas importantes y justas la mayor de las veces, pero que terminan convertidos en modas pasajeras, productos mercantiles o en huecos discursos universitarios y políticos o en leyes con escasa posibilidad de aplicación y en la mayoría de las veces contraproducentes. Por una parte se criminalizan los movimientos sociales y por otra todo se ha convertido en un asunto de ministerios públicos de jueces y de barandillas oficiales.

Por ejemplo, para mí siempre ha resultado un misterio que la Ciudad de México, haya sido uno de los primeros lugares en el mundo en reconocer los matrimonios entre homosexuales e incluso la posibilidad de adopción y crianza de niños entre parejas del mismo sexo o la ley sobre el aborto. En Europa hay países, regiones y ciudades que no aceptan este tipo de condiciones legales y la simple discusión del asunto resulta a veces muy compleja y violenta como en Francia. En la Ciudad de México nunca hubo una gran movilización, algo excepcional, que lograra ese reconocimiento, sobre todo en una sociedad profundamente conservadora, con baja escolaridad, violenta, machista y con fuerte influencia religiosa. Qué fue entonces lo que posibilitó esa orientación; sin duda una consideración electoral y administrativa en el terreno de las propias burocracias gobernantes, así como un asunto de comercialización, consumo de mercancías y servicios específicos, que hizo que los Consejos Empresariales y las Cámaras de Comercio de la Ciudad por lo menos guardaran silencio, cuando por lo general suelen ser muy activos y críticos frente a ciertas reformas y a la participación social callejera. No cabe duda de que dicha reforma a las leyes de la Ciudad fue una acertada decisión vertical que tuvo éxito, sin embargo la fuerza social, la participación política de los involucrados fue y es mínima. Por supuesto esta explicación es insuficiente, pero lo es menos que aquellas que

intentan reducir a un asunto partidista o justificar ideológica y políticamente la cuestión.

Con lo anterior, lo que quiero decir es que hay un conjunto de decisiones para la vida de los individuos a nivel general y particular, que están siendo tomadas, asumidas y ejecutadas de manera irracional la mayor de las veces con fines perversos y contrarios a los intereses de la mayoría de la población, por pequeños grupos de asesores, especialistas, académicos, funcionarios que obedecen a intereses corporativos, financieros, económicos y políticos, y que dedican parte importante de su tiempo a elaborar un conjunto de documentos cada vez más ajenos a la realidad social. De hecho comúnmente se piensa que si un informe contiene estadísticas o datos económicos en automático se trata de algo serio y riguroso. Nada más falso. El descrédito de los organismos mundiales como el de UNESCO es proporcional al fracaso de sus programas educativos.

## REFERENCIAS

- Piketty, Th. (2013). *En el capital en el siglo XXI*. México: FCE.
- Sloterdijk, P. (1989). *Crítica de la razón cínica. Tomo I*. Madrid: Taurus.
- Steiner, G. (2007). *Lecciones de maestros*. México: Siruela y FCE.
- UNESCO (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- UNESCO, Instituto de Estadística y UNICEF (2015). *Subsanar la Promesa Incumplida de la Educación para Todos. Conclusiones de la Iniciativa Global por los Niños Fuera de la Escuela*. UNESCO.



---

## CONDENA A LA TRANSMISIÓN DOGMA DE LA EDUCACIÓN HOY

María Luisa Murga Meler\*

Hace tiempo que la educación como hecho de transmisión ha sido condenada y marcada por el universo conceptual y discursivo de la formación. “**En la educación, no se transmite**”. El proceso que ha llevado a decretar esta condena ha sido el de una especie de creación sombría cuyos efectos ya se han dejado sentir en el actual empobrecimiento de la educación, que poco a poco ha sido desmantelada. Dos situaciones pueden indicar las señales de algunos de esos efectos. Una es el hecho de que cada vez más las nuevas generaciones de estudiantes<sup>1</sup> desestiman el deseo de *saber*, huyen de la *disciplina*, se desentienden de la *memoria* y confían más en el atajo de *lo inmediato* que en la pausa y la profundidad. La otra es que también, cada vez más, encontramos maestros que aunque alguna vez llegaron a pensar que su labor era digna, respetable, les generaba entusiasmo

---

\* Doctora en Ciencias Sociales por la UAM-Xochimilco. Docente de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco de la Licenciatura en Pedagogía, de la Maestría en Desarrollo Educativo y del Doctorado en Educación. Este texto forma parte de la línea de investigación: “Instituciones, subjetividad, educación e imaginario”. Correo: mmurga@upn.mx

<sup>1</sup> Niños, jóvenes, adultos; cualquiera que curse un proceso formativo.

y pasión; hoy, con frecuencia, se presentan indolentes, desconcertados e inermes frente a los estudiantes, a los padres y las autoridades, sin muchas posibilidades de recuperar algo de la pasión que alguna vez el saber y su transmisión les hiciera sentir. Otros, circunscriben su labor a la revisión de los libros de texto y a la administración de los ejercicios con los que sus alumnos se adiestran en las técnicas para el seguimiento eficaz de los diversos tipos de instrucciones. Y algunos más, circunscriben aún más su tarea a mantener la conducta de los niños y jóvenes en el límite de su autodestrucción.

Desalojar a la transmisión de la educación efectivamente ha sido una especie de sinsentido, y debatirlo aludiendo a las bondades de ésta también lo sería porque no hay nada que sostenga que la educación pueda realizarse sin transmisión. De hacerlo caeríamos en trivializar el problema y ofreceríamos una muestra más de “reflexión educativa” sostenida únicamente en lo que sí se debería entender por transmisión, y con ello abonaríamos, con una lista más de nimiedades, a eso que llamamos campo educativo. Por ello trataremos de eludir la trampa y aquí se afirma que **la educación es un hecho de transmisión**, que no puede haber institución social sin que ocurra, que de una generación a otra, de un grupo a otro y entre sujetos se transmitan la lengua, los valores, las técnicas, y que no implica solamente su comunicación. La transmisión es, en parte, condición de existencia para lo humano y la cultura.

Si bien se suscribe enfáticamente lo anterior, también es cierto que aunque no se pretenda circundar el terreno de la banalización retórica –tan usual en los textos del campo educativo– sí es necesario reconocer las condiciones que hacen que se genere la condena a la transmisión y cómo su incremento se apuntala ahora en el proceso de crecimiento y expansión de los sistemas educativos como monopolios burocráticos, en los que la educación se pone al servicio de una lógica instrumental. La instrucción aislada como técnica soportada en una matriz discursiva abstracta y paradójicamente superficial-ingenua a la vez que habla del sujeto cognoscente, activo y participativo que apoyado por el maestro como “facilitador”

construirá el conocimiento que le sea significativo. En las acciones, lo que pone en marcha, es un entrenamiento para atender las condiciones de un programa que promueve la *adquisición* de competencias mecánicas previamente definidas por un programa que las considera “idóneas”.

La transformación y empobrecimiento de la educación no se gesta en la actualidad, lleva más de un siglo durante el que minuciosamente se han concatenado diversos factores económicos, políticos e ideológicos con lamentables efectos de largo alcance. Ha sido un fenómeno complejo en el que en su carácter de hecho histórico-social, la educación ha refractado la materia generada por un conjunto de transformaciones que desde finales del siglo XVIII han impactado la vida social. Es posible señalar que son tres las circunstancias que han tomado parte significativa en el descrédito a la transmisión en la educación. Primeramente, es el impacto que la Ilustración y la modernidad capitalista generaron en las condiciones de posibilidad y concreción de la educación en el entramado de las sociedades occidentales, de donde se desprende la crítica a la tradición y a lo que se reconoce como su impulso autoritario. En segundo lugar, y de ésta crítica, surge la condena a la transmisión porque, para este discurso en su vínculo con la tradición ésta conlleva los matices de la autoridad. Y en tercer lugar, casi 60 años después, consolidada en las transformaciones anteriores y en la incorporación del conjunto de saberes disciplinarios del campo “psi”, incluidas ciertas concepciones del psicoanálisis, con los que se buscó alejar a la educación del ámbito privado de la familia y el taller, se introduce la idea de que el profesor tiene que presentarse como ese *facilitador*: “sujeto-supuesto-saber”. Fórmula con la que, de manera extremista, se pone en cuestión el lugar del maestro frente al saber y el conocimiento, banalizando así la importancia que el saber pudiera representar para los sujetos en la relación educativa.

Es así que, estable en las transformaciones de la Ilustración y la modernidad, el embate que sufre la educación se termina de perfilar en los años 60 del siglo pasado, cuando, en este caso, desde



ciertas concepciones de izquierda (progresistas, comunistas, etc.) se consideró que las instituciones sociales, en la forma de aparatos ideológicos de Estado, se transformaron en “jaulas de hierro” burocráticas, las cuales no sólo impedían la posibilidad de formar comunidades, sino que condicionaban y condenaban a las personas a vivir encerradas en sistemas de control que todo lo invadían. El cuestionamiento a estos “aparatos” se articuló paradójicamente con las estrategias encaminadas a diluir la fuerza del Estado para introducir las instituciones del mercado con las que se establecerían otros sistemas de control, esta vez, centralizados corporativamente<sup>2</sup> (Sennett, 2012).

Así, paradójicamente, buena parte de los elementos que han dispuesto parte del entramado en el que se ha definido el empobrecimiento de la educación se han afirmado en ese desmantelamiento de las instituciones y en el conjunto de concepciones con el que se buscó nutrir la formación y la práctica docente. En ese entramado la educación no sólo ha sido invocada como instrumento positivo que liberará, emancipará e igualará a los individuos en una sociedad democrática en la que la ciudadanía será aprendida desde las escuelas. Sino que a la par esa misma educación ha sido alimentada con las concepciones que apuntan el desarrollo cognoscitivo de los sujetos quienes liberados del yugo de la *disciplina* encontrarán *des-seable* construir sus propios conocimientos sin memorizar y sin que los profesores “depositen” en ellos algún tipo de saber<sup>3</sup>, y que se instrumente como el mecanismo para producir al tipo de sujetos que las sociedades del mercado neoliberal requieren. Es esa educación que, “libre de toda disciplinariedad”, impulsará los esfuerzos individuales en la construcción de las capacidades instrumentales que se reconocerán como significativas en cada momento del circuito

---

<sup>2</sup> Cuarenta años después, dismantelar las instituciones no generó más comunidad, las personas no se volvieron más sensibles a las necesidades de los otros, ni hubo mayor compromiso social, ni los mecanismos de control “externos” dejaron de presionarles.

<sup>3</sup> En este caso nos referimos a esa idea de la “educación bancaria”.

en el que se realiza el modelo de producción vigente. Es esa educación carente de dignidad histórica a la que se le canceló su lugar en la transmisión de los saberes. Porque como señalara Castoriadis (2002, pp. 39-40) parte del problema radica en que:

[...] no se sabe qué transmitir; ya no se quiere transmitir (lo que resulta grotesco) la cultura tradicional, la cultura heredada, que al menos es una base absoluta; se pretende tecnificar, instrumentalizar la educación para que quienes salgan de la enseñanza encuentren un empleo y, como es natural, eso fracasa ridículamente [...] Pero hay algo más: es que en la crisis de las significaciones de nuestras sociedades actuales nadie invierte ya positivamente en la educación. Los padres ya no invierten en la escuela, los estudiantes y los escolares no invierten en la escuela, e incluso tal vez se pueda decir que ya ni siquiera los enseñantes pueden invertir en la escuela; y eso es lo que es muy grave.

#### **EL IMPULSO DE LAS LUCES**

Con las “luces de la razón” se introdujeron radicalmente a la educación las pautas con las que se transformaría significativamente y con las que adquirió el estatuto de condición axiomática que haría concretarse el proyecto de emancipación de toda la humanidad a través de la ciencia y de la técnica, impulsados por la ideología del progreso. Los principios del proyecto de nuevo orden, en nombre de la razón y abiertamente opuestos al ideal autoritario impuesto por la Iglesia y el Estado, enarbolaron las transformaciones que buscaron abarcar todas las facetas de la vida individual y colectiva. Tanto las formas de decir como las formas de hacer fueron atravesadas por un conjunto de concepciones y redes discursivas con las que se alentó la emergencia, en algunos ámbitos, de modos inéditos con los que se puso en vilo la configuración de las formas de comprensión, las prácticas y los vínculos.

A partir de entonces las cualidades de la educación como institución que fabrica los individuos pertenecientes a cada sociedad y a través de la que se transmiten las pautas culturales, el lenguaje, las formas de hacer y decir, se transforman de manera significativa y con ello:

[...] la preservación de saberes y disciplinas se conjuga con la adopción de patrones de comportamiento y de comprensión destinados a acrecentar la eficiencia del trabajo y el desempeño social, pero también a responder a nuevas exigencias emanadas de formas de vida en permanente recomposición. Esta tensión aparece como pautas de visibilidad y control asociadas a la creación de espacios y estrategias políticos, nuevas estrategias de control, disposiciones institucionales que reclaman nuevas concepciones de identidad (Mier, 2006, p. 15).

De manera que como parte del “motor de la obra con la que se regenerará” la sociedad (Donzelot, 1998, p. 129) la educación se transforma no sólo en sus vínculos con las dimensiones del trabajo (del artesanal y la manufactura en el taller, hacia el industrial), sino con las otras dimensiones de la vida social: el habitar, las formas comunitarias (de la vida rural a la urbana), de las relaciones con la naturaleza y la fisonomía de los sujetos (física y subjetiva). En todo ello participarán desde ese momento el conjunto de saberes –con sus formas discursivas y prácticas– que harán de ella esa institución positiva garante de las promesas de emancipación, libertad y mejora que el progreso ofrecerá en su realización. A partir de entonces la educación apunta a concretar esa condición bienhechora que se le reclama como instrumento de un régimen de expansión en el que la escuela, en su relación con la familia, diseminará las técnicas de una racionalidad que efectivamente verá en los niños la vis de un futuro prefigurado del progreso.

Los saberes que en torno a la educación se habían desarrollado hasta entonces, para nada despreciables, ahora son cargados con las ideas de una infancia y su desarrollo “como figura admisible de

una identidad en proceso de edificación” (Mier, 2006, p. 14) cuya fragilidad estará directamente relacionada con las aspiraciones del gobierno demográfico, y serán aportados tanto desde el saber médico, el de la administración, el psicoanálisis e incluso la milicia.

## EL ASALTO A LA TRADICIÓN

En la cauda de la repulsa generalizada contra la fe en la autoridad, la Ilustración impulsó la sumisión de toda autoridad a la razón. Como forma de autoridad la tradición quedó en el sitio de todo aquello dominado por el pasado que impide el comportamiento y la acción razonados por el sujeto, y que se expresa en la forma de los prejuicios. Si bien la tradición consagra lo que en el pasado poseía autoridad, ella es una autoridad anónima y fundada en el reconocimiento de que lo que postula contiene un saber que determina ampliamente las instituciones y el comportamiento de los individuos en tanto sujetos de la historia. Con las transformaciones de la modernidad y las disputas entre la Ilustración y el romanticismo, los conceptos de tradición y autoridad se volvieron extrañamente abstractos, pero a la vez señalan un lugar rígido en tanto que, “como contrapartida abstracta de la libre autodeterminación”, la tradición es presentada como aquello que “nos determina mudamente” (Gadamer, 2007, I, p. 349).

En ese juicio extremo de la Ilustración contra la autoridad de la costumbre, todo lo que de ella se deriva quedó marcado por la condena. Así, lo tradicional o el tradicionalismo en todas las facetas de la experiencia humana con su pasado –lo nuevo y la innovación, y por supuesto la historia misma– pasaron por la criba en la que se buscó liberarlos del lastre que significaba fundarse en la autoridad y la fe. A partir de entonces una reconstrucción radical sobre la base del uso metódico y disciplinado de la razón llevó a la revisión crítica de algunos aspectos de la vida social más claramente sensibles

a la correspondencia con la autoridad de la tradición, uno de ellos por supuesto es la educación.<sup>4</sup>

Parte de esta reconstrucción ha sido, por un lado, la condena ilustrada que plantea que la tradición “se revela ante la razón como imposible o absurda [porque] sólo puede ser entendida como histórica, esto es, retrocediendo a las formas de comprensión del pasado” (Gadamer, 2007, I, p. 343). Y por el otro, ese ánimo impetuoso de la tradición por la *ilustración del romanticismo* que ve en ella “un dato histórico” como los de la naturaleza y además mantiene la fe en las tradiciones: por todo aquello que nos hacen llegar del pasado histórico, frente a lo que la razón debe callar.

Ambas, extremas y prejuiciosas, generaron sus propios efectos pero con los que se perpetúa la oposición abstracta de mito y razón. Y con el anatema, circuló el prejuicio de que la tradición está fija en el pasado, que ya sea de manera oral o escrita sólo es la conservación inútil de unos restos prescindibles que dominan de manera espontánea e irreductible la autodeterminación y la libertad de los sujetos.

Por el contrario es importante señalar que la tradición, más que complemente fija en el pasado, enuncia una esfera de sentido y la continuación de la memoria que transmite, ya sea en la forma del relato, la leyenda, el mito, los usos o las costumbres. La tradición es eso que hace presente a la humanidad en su relación general con el mundo, sobre todo y significativamente en la tradición escrita –sin descartar la oral. Esa presencia, y su relación con lo ausente, se fundan en el hecho de que los humanos como seres finitos nos constituimos en el proceso de nuestra propia historización. Al pertenecer a la historia –aunque no de manera exclusiva–, la experiencia con la tradición ofrece tanto una esfera de sentido como la posibilidad de construir esa narrativa que es parte del sentido mismo del sujeto en el mundo. La experiencia de la historia, como experiencia total entonces no puede excluir ni la tradición, su transmisión, ni la

---

<sup>4</sup> A ello volveremos más adelante.

autoridad que las acompaña en sus vínculos con todas las facetas de la vida individual y colectiva.

Ahora, si bien esto es así, no quiere decir que toda tradición y la autoridad que conlleva tenga que ser asumida como razonable y reconocible, porque aunque la pervivencia de formas de regulación, de sistemas de ordenamiento, de formas rituales o categorías con las que se dibuja el contorno del mundo sean parte de esa experiencia de la historia y su fundamento de valor radica en la condición conservativa de la tradición, esto no implica necesariamente que ella o algo de lo que transmite deba ser conservado obligadamente:

La tradición es siempre también un momento de la libertad y de la historia. Aun la tradición más auténtica y venerable no se realiza, naturalmente, en virtud de la capacidad de permanencia de lo que de algún modo ya está dado, sino que necesita ser afirmada, asumida, cultivada. La tradición es esencialmente conservación, y como tal nunca deja de estar presente en los cambios históricos. Sin embargo, la conservación es un acto de razón, aunque caracterizado por el hecho de no atraer la atención sobre sí. (Gadamer, 2007, I, p. 350)

Asimismo, la esfera de sentido que la tradición ofrece está siempre tensionada por los límites del juicio y la subjetividad del sujeto. Que a pesar de formar parte de lo social-histórico y viva en relación con distintas tradiciones y su experiencia esté limitada y condicionada de muchas maneras, su comportamiento respecto al pasado estará marcado por el hecho de que ese sujeto al que se interpela con la tradición, no está “acabado”, ni radicalmente condicionado. Es un sujeto cuya deriva pulsional y condición subjetiva le hacen refractar la materia que la tradición ofrece multiplicándola en síntesis generativas que transforman no sólo lo que se transmite, sino aquello que incluso “no se pretendía transmitir”. Además es un sujeto que está con otros quienes en su experiencia de la tradición harán también sus propios juicios, que al relacionarse entrarán en las diversas formas de sentido que cada uno se ofrezca a partir de

lo dado, dónde lo que transmite la tradición puede resultar algo propio, ejemplar o aborrecible.

En este sentido el sujeto al que interpela la tradición es un sujeto que reclama su historización como *necesidad* de su funcionamiento psíquico, que se apuntala en la historicidad de la propia sociedad. Para el sujeto, elaborar su propia historia, poderla narrar, es “situarse y anclar en una historia que sustituye un tiempo vivido-perdido por la versión que el sujeto se procura merced a su reconstrucción de las causas que lo hicieron ser, que dan razón de su presente y hacen pensable e investible un eventual futuro” (Aulagnier, 1997, p. 16). La posibilidad de invertir el futuro –por eventual que este sea– radica en esa vivencia que tenemos del pasado, radica en esa experiencia histórica que es dable en razón de la memoria y la tradición. Tanto como si resulta digna de apropiación o detestable, la tradición y lo que transmite permite que el sujeto tenga noticia de los otros y de su alteridad que también le constituyen, lo que de cierto modo le ofrece la experiencia de una posible conciencia histórica.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Si bien se reconoce, y la reflexión que se propone en torno al tema de la transmisión se sustenta, en parte, en lo que de memoria y formas de sentido se ofrece con ella, no es intención realizar en este texto un desarrollo más amplio de los vínculos que se establecen con la memoria. De hecho ya se han publicado algunas obras en las que se plantean estos asuntos y que vinculan la reflexión en torno de la transmisión exclusivamente con el tema de la memoria y sobre todo con la faceta relativa a los acontecimientos que en la historia de las sociedades han marcado algunos quiebres significativos como por ejemplo: el Holocausto, las dictaduras en América Latina o las guerras civiles, y en estos la apología a los baluartes de la memoria es exaltada amplia y unilateralmente. Por ello es que en el presente se busca establecer distancia con referencias de este tipo, ya que para trabajar el tema de la transmisión desde la perspectiva de la memoria habría que realizar un amplio desarrollo crítico de las perspectivas “apologistas de la memoria como bien”, lo que distraería de los objetivos de este trabajo, lo que además resultaría imprudente porque una crítica a estas apologías merece un espacio considerable y responsable.

## EL SUJETO-SUPUESTO-SABER

Un tercer elemento que se articula en la condena a la transmisión tiene que ver con los saberes que a partir del siglo XIX se incorporan al que se construye en la educación. Estos saberes, como decíamos, incluyen al de la medicina con el que se pretenderá ordenar los cuerpos, el de la administración que verá de ordenar el gasto en contra de la dilapidación, y los saberes de la psicología, el psicoanálisis y la psiquiatría, que llegarán para hacer que ese sujeto en formación sea tenido en cuenta a partir de sus capacidades físicas, cognitivas, de memoria, y de la experiencia escolar como algo productivo.

Estos saberes si bien introducen las nociones con las que se apoyará la conducción del desarrollo de la infancia, también introducen las condiciones en las cuales los procesos de formación serán atravesados por conceptos y prácticas con los que se busca gobernarlos en la intención de puntualizarse como el futuro programa. Que incluyó derivaciones hacia la idea de la vigilancia y el cuidado de las condiciones sociales y económicas en las que viven los niños. Así, “por el bien” de los educandos, el saber que alimentó la educación a partir de estas inclusiones abonó en la expectativa de ofrecer la mejora de las condiciones para los procesos formativos. Con este impulso las ideas, ya no sólo de Rousseau, Comenio o Herbart alimentan la concepción de una educación que tendrá que preparar los espacios, contenidos, métodos y técnicas para las cualidades diferenciales de una infancia ya estratificada, y a la que no es posible tratar por igual.

Adicionalmente a ello las ideas de pensadores cuyos intereses principales, en algunos casos, -que no necesariamente se relacionaron directamente con el hecho de la educación- llegaron a nutrir el saber sobre ésta, los alumnos y la escuela. Desde la filosofía y las ciencias humanas Platón, Aristóteles y Kant; hasta Nietzsche, Freud, Gadamer y Derrida, pasando por San Agustín, Rebeláis, Montaigne, Locke, Dilthey, Simmel, Adorno y por supuesto Durkheim y Dewey. En algún momento dedicaron un espacio para reflexionar



en torno de la educación y las vicisitudes que la atraviesan. Todos ellos y aquellos dedicados específicamente a ella y a la escuela, apuntaron los factores de los procesos y pautas de acción en los que se concreta, y que desde los comienzos de la reflexión educativa en occidente marcan especialmente algunos de los significados que se le han reconocido y el sentido que ofrece.

Si bien las aportaciones de muchos de ellos merecerían sus propios apartados, aquí nos interesa resaltar particularmente la reflexión que se introduce en una faceta de la problemática a partir del interés del psicoanálisis por la educación, desde su acercamiento a los dispositivos pedagógicos en la perspectiva de la constitución de los sujetos. Este interés comienza en 1908 con una conferencia de Sandor Ferenczi en la que cuestiona el carácter represivo de la educación de la época y donde señala a la pedagogía por ser un «caldo de cultivo de las más diversas neurosis [que] “descuida la verdadera psicología del hombre”, cultiva la represión de las emociones y conduce a una “ceguera introspectiva”» (Filloux, 2008, p. 28). A esta conferencia le siguen los trabajos de Oskar Pfister<sup>6</sup> en 1909. Y partir de entonces la miradas del psicoanálisis se posarán en la educación a partir del señalamiento sobre las bases inconscientes de los procesos pedagógicos, las interrogaciones tocarán aspectos como, por ejemplo, la articulación del deseo en los procesos educativos, las pulsiones, la transferencia, la proyección y la idealización, así como los problemas de aprendizaje. Desde ahí la interrogación se orientará de manera significativa, aunque no exclusiva, hacia la relación maestro-alumno, eso que llamamos “relación educativa”, y en muchos casos el objetivo será sólo la figura del maestro.

En este contexto y si bien el tema es interesante y polémico, sólo retomaremos un aspecto de lo que llega a la educación por la vía de los saberes que los distintos psicoanálisis han ofrecido en

---

<sup>6</sup> Quien en sus solicitudes a Freud para la revisión y aprobación de sus textos, logra que éste se interese en el tema, le escriba la introducción a un libro y lo reconozca como el pionero de la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía.

cuanto al tema de la posición del maestro frente al saber y al conocimiento que conlleva su relación con los alumnos. Porque luego de dos décadas de una interrelación más o menos sostenida, en algunos ámbitos más cercana a la experiencia personal e institucional, el psicoanálisis no sólo aporta los saberes y beneficios del proceso analítico<sup>7</sup>, sino que a partir de su diseminación en los espacios de formación psicoanalítica en los que convergen tanto docentes, docentes en formación y profesionales de la psicología y la pedagogía interesados en el campo, los efectos de las transformaciones de los movimientos estudiantiles y de izquierda, y la llegada de las ideas de Freire acerca de la educación, se apuntalan mutuamente y se produce el proceso por medio del cual el saber de la educación y la pedagogía será interrogado y hasta cierto punto cuestionado y transformado por los distintos psicoanálisis con los que diversos actores establecen interlocución.<sup>8</sup>

Así, a través de estos espacios de formación y divulgación ciertas enseñanzas tanto de Freud, Melanie Klein como Lacan, por nombrar sólo a los principales, son aprovechadas tanto en la formación como en la docencia. Pero es significativamente, para el caso que nos ocupa, que algunas de las enseñanzas de Lacan en su difusión encuentran eco y anclaje en la condena a la tradición, la autoridad y la transmisión en la educación, y con ello lo que se introduce es la derivación de la fórmula que designa al analista como *sujeto-supuesto-saber*. Fórmula –como otras de Lacan– que corrió con la suerte de que la fortuna le sonriera pasando a formar parte del arsenal discursivo de analistas y no analistas, y que en el psicoanálisis “denuncia el lugar que ocupa la ilusión en el saber que el analizado [imputa al analista] con la esperanza de apropiarse, al final del trayecto, de un omni-saber transformable en un poder sobre los deseos (el suyo, y

<sup>7</sup> Algunos maestros y sus maestros viven la experiencia del análisis.

<sup>8</sup> Como no es intención de este trabajo abarcar el desarrollo del psicoanálisis en México como institución, hacemos el salto histórico y geográfico para el efecto, no sin antes indicar que la referencia para esta historia no contada puede ser consultada en: Rocha, G. 2001.

el del otro)” (Aulagnier, 1997, p. 16), fue de cierta manera “aprobada” y la fama que le siguió es justificada en tanto que señala las condiciones de la dinámica transferencial en el análisis. Sin embargo, como muchas otras, tanto de Lacan como de otros –psicoanalistas o no–, además de la polisemia inherente al lenguaje y a los significados que se potencian por efectos de la comunicación, aprehensión y sí: transmisión, adquiere resonancias extrañas con las que no sólo pareciera que se ha tergiversado significativamente el sentido al que apuntaba su autor –hasta donde es posible intuir.

Porque lo que ha prevalecido de tal fórmula es la consideración de que la definición del analista y del maestro tendría que designarse en los términos de un “sujeto-supuesto-ignorante”. Dónde, para el analista, “«supuesto» designaría esta vez la condición necesaria para ejercer la función analítica [...] que implicaría una separación entre una teoría cuyo conocimiento es oficialmente valorizado y exigido [...] y una práctica que por fuerza sufriría menoscabo en caso de recurrir el analista a ese mismo conocimiento” (Aulagnier, 1997, p. 17). Es decir, parecería que el saber teórico tendría que apartarse para que el analista ejerza la escucha en estado de pureza virginal. Y para el caso de la educación ocurre algo parecido, porque es similar el uso y los efectos, es decir, como si el maestro tuviera que colocarse en ese lugar de *no-saber docente* para poder acercar a sus alumnos a la construcción de sus propios aprendizajes o saberes. Y aquí no es esta especie de abstinencia que se requiere para no ofrecer “las respuestas” a las preguntas, los ejercicios o los problemas, ese tipo de abstinencia prácticamente ha acompañado a la labor docente desde siempre en muchos casos.

Más aún, ese “sujeto-supuesto-saber” de la educación que apela al *no-saber docente* es una especie de doble negación del saber que conlleva la marca de las transformaciones que la Ilustración y la Modernidad trajeron en tanto que, al definirse de manera abstracta, acarrearán esa indefinición a todo lo que remite a las estelas de la autoridad y la transmisión, y así, tanto aquello que pueda ser catalogado como tradicional, o que implique algún tipo de autoridad

o de transmisión, será condenado al ostracismo de ese *no-saber*<sup>9</sup> que se reitera implacablemente para señalar lo que la educación no es, pero que debiera.

#### CONDICIÓN AXIOMÁTICA DE LA EDUCACIÓN

En su condición de hecho histórico-social la educación se concreta en la disposición de un conjunto de procesos y pautas de acción que, algunas de ellas, han pervivido desde las sociedades tradicionales. Dichos procesos y sus componentes en los que se fija el conjunto de pautas que definen el universo en el que se sostiene el impulso por preservarla, aunque por momentos parezca que desaparecerá en cualquier instante, se han constituido como pilares en los que se sostiene una idea de la educación que ha alimentado la significación y el sentido de los conceptos y las prácticas.

Como institución, la educación apunta a lo que “la naturaleza en sí” no puede realizar debido a la extraordinaria complejidad funcional, simbólica e imaginaria de la vida social. Al no poder conservarse sólo a partir de la transmisión de los patrones funcionales que en su articulación con las estructuras impulse el comportamiento con el que la especie realice su vida, como lo hace el código genético de las otras especies. La vida de las sociedades requiere para desarrollarse, más allá de estos patrones, consolidar en la conformación de los sujetos la realización de las aptitudes que aseguren que la vida social-histórica se haga presente, se conserve y enfrente los cambios. De manera que el proceso de conformación de los integrantes de cada sociedad supone la creación de un nuevo individuo, que a pesar de haber nacido en el entretejido de la sociedad y su cultura, además se transforme en ese ser para participar de la vida socio-histórica; y en ello la educación lleva a cabo el papel

---

<sup>9</sup> Que no es, por lo menos en esta referencia, el no-saber de lo inconsciente.

significativo de transformar a los individuos de la especie en miembros de la sociedad.

Esta transformación se realiza por la “virtud creadora” de la educación (Durkheim, 1996, p. 50) que se diferencia del aprendizaje progresivo por el cual el resto de las especies se desarrollan y conforman los patrones conductuales de los individuos que las componen. Al ser responsable no sólo de un tipo particular de aprendizaje progresivo<sup>10</sup>, sino del hecho fundamentalmente colectivo que la realiza y con el que cada sociedad busca preservarse en su condición efectiva como ese conjunto de diferentes grupos con sus creencias religiosas, opiniones colectivas, prácticas morales, tradiciones, formas de intercambio y rituales, series discursivas, y desde el siglo XVIII tipos profesionales. La educación se realiza como la posibilidad de que en las sociedades se transmitan los fundamentos que la hacen lo que son. Que se transmita aquello que daría pie a posibles respuestas a las preguntas: ¿Quiénes somos como colectividad? ¿Qué somos los unos para los otros? ¿Dónde y en qué estamos? ¿Qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?

Las respuestas, como las instituciones que cada sociedad se ofrece, son el lenguaje, las formas de hacer (las técnicas y herramientas), los patrones normativos, los valores, las clasificaciones, los tipos sociales. Por ello además de la inteligencia para aprender, las sociedades requieren que los individuos tengan capacidad de memoria (y su contrario: el olvido), y capacidad de reflexión, para que sostenida en ellas la educación se concrete como *transmisión*. Así, la educación es transmisión, decíamos, y su realización puede ser tenida en cuenta como una de las instituciones sobre las cuales es posible figurar las condiciones de efectuación de cada sociedad. Como andamios, las instituciones, sus categorías, normas y valores, se fundan en tanto que su origen y destino es consonante con la potencia del caos –psíquico y social– al que están encaminadas

---

<sup>10</sup> Todos los individuos de las especies animales, incluidos los hombres, aprenden; pero como indica Castoriadis lo relevante en ello es “por qué algunos no aprenden”.

a contener y con ello ofrecer la posibilidad del sentido. Su fijeza y reciedumbre es la que, por momentos, las torna en condiciones axiomáticas en las que se afianza la vida social en toda su extensión, funcional e imaginaria.

Como las instituciones no pueden ser explicadas por factores exteriores a las colectividades humanas, ni tampoco pueden serlo por factores naturales, biológicos o lógicos y como sentido encarnado en el hacer social de cada colectividad en cada momento sociohistórico, su transmisión sólo se hace posible a través de los medios adecuados. Requieren de ciertas condiciones extrínsecas, del campo estable en el que se articulen y de los patrones con los que se hagan reconocibles, de manera que no sólo se ofrezcan como conjuntos de signos aislados, sino como códigos de significación y materia para el sentido. Este campo, el campo de los universos simbólicos de cada sociedad es la materia privilegiada de la transmisión y es la materia en la que se refractan las creaciones sociales, tanto las consideradas positivas como las negativas.

En tanto hecho social e histórico complejo y a pesar de la fijeza que exhiben y se les reclama, en su conformación y disposición son *relativamente estables* porque obedecen a relaciones complejas en las que no sólo intervienen cánones o códigos, ni tampoco son solamente materia expuesta a la interacción comunicativa. Porque “irrelevante en sí mismo, el signo carece de otra identidad que la potencia de referir a otra cosa, no es sino apertura, advenimiento permanente, punto de disgregación o confirmación de certidumbre” (Mier, 2004, p. 138). Así, en su “calidad de pura potencia” la materia simbólica conlleva la inteligibilidad del mundo, pero además establece relaciones complejas con las acciones<sup>11</sup>, ya que “fija su relación con el deseo, las presenta como el tejido mismo de las fantasías, las recupera como el eje ordenador de la memoria, o como el dominio de la realización potencial de los afectos” (Mier, 2004, p. 139).

<sup>11</sup> “Las identifica, señala sus secuencias, fija sus concatenaciones, las transforma en historia o en proyecto” (Mier, 2006, p. 138).

Así, el régimen simbólico más que unificar necesariamente los procesos de significación, los diversifica por efectos de operaciones singulares de síntesis, lo que nos presenta una materia polivalente cuya presencia puede ser fugaz. Por ello y para que tenga posibilidades efectivas de articulación, debe fijarse tanto en categorías, códigos, patrones y formas rituales, que para sedimentarse habrán de arraigarse por medio de un proceso que es a un tiempo social, intelectual –cognitivo– político y económico. Este proceso de arraigo implica formas narrativas como los mitos, formas de acción simbólica como los rituales y formas de intercambio.

Para que la educación se realice como incontestable, a pesar de las transformaciones, y no haya duda de que se tiene que llevar a cabo de manera que se fabrique los sujetos de cada sociedad para con ello evitar el peligro de la disgregación, se precisa que las categorías y los conceptos encuentren la fuerza que admita no sólo su definición. Requiere de esa fuerza que permita, además de expresar la obligatoriedad de las normas o las prescripciones o de definir los marcos para la acción, la legitimidad que las sitúa como esa verdad irrefutable que cada sociedad se ofrece. Demanda la fuerza que las inscriba en esa experiencia radical que es “la historia como totalidad, la experiencia de una *duración* del vínculo [social con] su capacidad de mantenerse más allá de la presencia”. Experiencia que es a la vez “el pacto con los ausentes –muertos y aún no nacidos–, que se expresa como un instante, como una memoria, como una espera y como una duración” (Mier, 2004, p. 130).

Por lo que, a partir de que la institución de la sociedad se efectúa, ciertas categorías, formas rituales y normativas son tratadas como evidencia de la vida social. Fijando no sólo las condiciones en las que puede decirse que se estabiliza, ya que perfila los contornos de los hábitos y las creencias. Así, el conjunto con el que se nombran y hacen evidentes las realidades en las distintas facetas de la sociedad, se constituye en axiomas a partir de los cuales se han prefigurado algunas de las creencias con las que se alimenta el entramado de relaciones y formas de acción que concreta a cada

sociedad. Entramado al que pertenece la educación y en el que ciertas concepciones, pautas de acción y mecanismos de control han adquirido la fijeza que los sitúa, como señalamos párrafos arriba, a modo de columnas en las que aun todavía hoy se erige como institución transhistórica.

De manera que, apuntalados en ese requerimiento de estabilidad y “por el bien” de los educandos y el programa que encarnan, en la práctica de la educación desde el siglo XIX se distribuyen conceptos, currículum y técnicas; se divulgan disposiciones físicas, psíquicas y cognitivas con las que se definirán mecanismos de control de las prácticas y las conductas, tanto de alumnos como de profesores. La educación, antes forma artesanal, paulatinamente se transforma en una especie de “ingeniería científica”, y asediada por las disciplinas y la burocracia de los sistemas educativos en plena expansión, comienza su proceso de borramiento. Cada vez que el profesor intente realizar la clase y al tiempo que piensa en la materia de la misma, tendrá que pensar también en sus alumnos y la escuela como el conglomerado complejo de un sinnúmero de variables que deberá controlar, y frente a las cuales (la de por sí condición incalculable de su oficio) se exagera.

Si bien señalamos todo esto, no pretendemos afirmar que el profesor, antes ni ahora, tendría que desentenderse de las condiciones de vida –materiales, simbólicas o psíquicas– de sus alumnos. Ni tampoco que alumnos y escuela no son entidades complejas. Por el contrario, lo que se pretende señalar es que adicionalmente a la responsabilidad por su clase y desde el siglo XIX se exige que el profesor tenga en cuenta detalladamente ese conjunto de variables siempre al tiempo que prepara y ofrece las materias de sus clases. Ello introduce, y ese es el argumento aquí, una dosis significativa de incertidumbre e incalculabilidad a lo que de por sí ya le era incierto, poniendo en entredicho su lugar. Adicionalmente, la fragmentación de los alumnos en las múltiples facetas en las que ahora se pretende reconocerlos, no sólo disocia su condición, sino que exaspera la cuota de afección que conllevan los procesos formativos.



Todas estas caracterizaciones y valorizaciones acerca de la educación, la formación, el aprendizaje, los alumnos y el maestro, se han conformado como dogmas de la educación que desde hace un poco más de 30 años en México han tenido una traducción en ocasiones simplista y en otras extremista. Son concepciones que desde la experiencia académica se incorporan a la formación de los docentes nóveles como una especie de arsenal de conceptos que una vez concluidos los estudios, y al incorporarse a la práctica se esgrimen a modo de barreras con las cuales se busca contener la angustia e incertidumbre que genera la complejidad del aula y las exigencias de la práctica. Pero como se han incorporado al “bagaje conceptual” con el que se formaron, se vuelven contra de la reflexión e impiden pensar la educación de otra manera. Son conceptos y categorías que unifican las dimensiones de las realidades educativas, las empobrecen y reducen. Son categorías que, sostenidas en otras, operan como afirmaciones indudables con las que se configura una trama cristalizada con la que se busca acotar los procesos incalculables y en ocasiones paradójicos que la educación potencia.

#### CONDENA Y PARADOJA DE LA TRANSMISIÓN

A la vez que necesaria y contingente, en tanto que se efectúa en las condiciones de posibilidad del vínculo colectivo y significativamente de la vida subjetiva, la transmisión no es ni buena ni mala, ni positiva ni negativa. Así se ha realizado desde las sociedades tradicionales y en cada momento sociohistórico conlleva la potencia de conformar tanto los sujetos para su preservación como para su transformación y si bien excede sus contenidos, tampoco los excluye; más bien se concreta en tensión permanente con estos, y que al ser condenada y negada se definen los contornos de una paradoja en la que, además, la banalidad juega un papel relevante.

Porque si bien el racionalismo crítico de la modernidad desarrolló teóricamente la forma conceptual de ciertas realidades sociales,

políticas y económicas que ya se expresaban como luchas efectivas y apuestas filosóficas, que buscaban romper con las trabas que impedían lo que se consideraba era el pleno desarrollo de la sociedad y sus instituciones, incluida la educación. También proveyó la matriz discursiva con la que se configuraron las definiciones abstractas de la tradición y la autoridad, a partir de las cuales se han construido los axiomas con los que se sostiene un conjunto de “concepciones” con las que se atraviesa a la educación, en ánimo de hacerla que responda a los ideales de progreso que hoy se le asignan y que no implican, para nada, las posibilidades de mejora de la vida individual y colectiva, sino la de las condiciones expansivas de esa ingeniería burocrática de los sistemas educativos.

Al respecto hemos de tener en cuenta que en este país desde los años 70 del siglo pasado, se introducen una serie de planteamientos en los que se hablaba de transformaciones en la concepción de la enseñanza, el aprendizaje y entre líneas de la labor docente. Es en la reforma que le correspondió a Luis Echeverría dónde se señalaba que la educación se tendría que concretar más allá de la promesa de igualdad. En dicha reforma se planteaba que:

Como proceso personal, la educación debe corresponder a la etapa de cambios por la que atraviesa el país y al momento de desarrollo científico y tecnológico mundial. En vez de promover la adaptación, promoverá la conciencia crítica, y en vez de favorecer un orden estático estimulará el cambio. Por esto los métodos educativos serán flexibles y acentuarán la experiencia; no insistirán en la memorización sino en la capacidad de observación, el análisis, las interrelaciones y la inducción; no darán el conocimiento ya elaborado sino llevarán al educando a aprender por sí mismo (Latapí, 1975, p. 1330).

En los términos de este discurso, la educación aparentemente habría de transitar hacia la transformación de un conjunto de pautas que agregarían nuevos axiomas para su divulgación y sostén: la participación activa de los alumnos, la formación de su conciencia

crítica, la estimulación del cambio, la flexibilidad, la no-memorización y por supuesto la no-transmisión. Y es a partir de ello, que preconiza al respecto sistemáticamente en el conjunto de producciones con las que se divulga ese “saber educativo”.

Además, con este párrafo, podemos reconocer algunos de los contenidos axiomáticos con los que la educación en este país se ha caracterizado como esa forma paradójica de dominio, sumisión y exhortación a la transformación y el cambio creativo, a la vez que se forma a los maestros en la penuria de un saber que se les escamotea y que se deja librado a la suerte de su experiencia de aprendizaje con los textos de las distintas reformas gubernamentales. En este caso, lamentablemente, no es sólo el efecto de una moda académica: por ejemplo el constructivismo; o teórica: el psicoanálisis. Es además la concatenación de pautas de gobernabilidad, mecanismos de control económico y corporativo, exigencias de cientificidad, desidias, ánimos reformistas y redentores, buenas voluntades y presencias críticas con las que se ha atravesado a la educación, y a la que no se teme mencionar como promesa de futuro.

Parte de ese universo de creencias y conceptos con los que se pretenden concretar dichos ideales y con los que se sostienen las barreras con las cuales se busca contener el desbordamiento de la expansión sistémica, es el que se expresa en el cúmulo de prácticas y comunicaciones que se producen en el campo educativo en México. Y es en el terreno de las concepciones que se utilizan para referir tanto experiencias prácticas o formativas como reflexiones conceptuales, que encontramos la materia para reconocer las condiciones que configuran la paradoja de la negación de la transmisión, y las condiciones que hacen efectivo el borramiento de la educación como ese ámbito en el que, el saber se transmite. Porque en algunos textos, ponencias o cursos que se divulgan como producto de la actividad académica de ese campo, podemos encontrar que esa abstracción en la que quedarán las concepciones de la tradición, la autoridad y en consecuencia la transmisión, se hace presente de manera que algunas concepciones sobre la educación y los docentes

son presentadas y trabajadas de forma fragmentaria, poco clara o de manera inexacta. Y quizá esto se deba a que no han sido comprendidas o se exponen de manera equívoca, y lo mismo podríamos decir de las correlaciones que con ellas se elaboran.

Sin embargo, aunque así es la vida, así es la educación, así es el conocimiento; ocurre que esas confusiones o malos entendidos se blanden con la fuerza contundente de una total autoridad, o se expresan con la arbitrariedad de lo incuestionable y con ello lindan en los terrenos de esa tradición abstracta cuya autoridad se esgrime inamovible. Estas comunicaciones nos presentan casos de remisiones a una práctica y procesos formativos en los que se pretende desarrollar la reflexión en torno a la posible –y en algunos casos necesaria– transformación de las prácticas docentes porque en ellas se reconoce “la marca cuestionable” de la tradición, la transmisión y la autoridad. En ellas se presenta al profesor como el que lleva a cabo su papel en el aula desde las cualidades del “rol tradicional”. Y sin mayor definición se cataloga y califican las acciones, se deja entrever que ese profesor que asume ese impugnable “rol tradicional” será aquel que supuestamente de manera rígida y resistente al cambio, sostendrá que la educación es transmisión de contenidos, conocimientos o saberes. Con ello se califica su actitud como “negativa” frente a las posibilidades de una educación que desde estas revisiones se propone como “constructivista” y en la que el profesor es el *facilitador* de los aprendizajes, que no transmite conocimientos.

En alguno de estos trabajos se afirma lo siguiente:

Antes de cursar el diplomado la posición del profesor era totalmente tradicional en cuanto a la relación maestro alumno; los conocimientos eran teóricos y no había una integración total del profesor con su grupo [...]. Después de cursarlo, la participación del profesor era de colaboración con el grupo [...] sin este cambio de actitud el profesor no se atrevía a enviar a los alumnos al campo de trabajo para relacionar la teoría con la práctica (Ducoing, 2003, p. 299).

Es decir, además de lo señalado el profesor tradicional no se integra totalmente con su grupo y además impide su contacto con el campo y por ende la correlación de la teoría con la práctica. En ello se presenta al docente calificado como “tradicional” como alguien hermético e incapaz de realizar algo tan accesible como la realización de la vinculación teoría práctica, como si en realidad esto fuera así de simple, sólo con decirlo. Adicionalmente en algunas otras investigaciones del campo educativo se señala que:

[...] es necesario ampliar el concepto tradicional del docente como transmisor [...] a un investigador del cómo se ha construido el conocimiento en su área disciplinaria y cómo él en su práctica docente puede construir con sus alumnos en el contexto de los contenidos de los programas (Ducoing, 2003, p. 314).

En este tipo de señalamientos se hace referencia explícita a la figura “tradicional del maestro” como aquel que transmite, que no investiga; que no tiene en cuenta eso que se ha denominado airoosamente “educación progresista”.

Así, tanto la enseñanza como la investigación en el campo educativo incorporan saberes con los cuales se pretende transformar esas concepciones tradicionales y rígidas, y tal como se plantea en los análisis que se hicieran en el COMIE:

Desde una perspectiva cognoscitivista, las investigaciones se orientaron, en los años setenta, hacia el pensamiento tanto de maestros como de alumnos [...] Esto, dio lugar a que se dejara de conceptuar a los alumnos y maestros como entes pasivos, es decir, como receptores del conocimiento y transmisores del mismo (Piña, Furlan y Sañudo, 2003, p. 35).

Por tanto, la imagen que se dibuja de maestros y alumnos, y con la que se busca representarlos para hacer “visible” eso que no queremos de la educación, se tiñe con la vaguedad de tales concepciones y hace que también resulte pobre en cuanto a una especie de

caracterización del maestro tradicional. Todas ellas, resultan difusas y bastante equívocas, porque apelan no sólo al ensimismamiento en el que la tradición, la autoridad y la transmisión han quedado sumidas, sino que además pareciera que esa enigmática condición del profesor tradicional es producto de esas mismas aportaciones en el campo educativo, en las que con frecuencia –como en los casos descritos– las argumentaciones se realizan con muy poco fundamento conceptual, metodológico y epistémico, contrario a lo que se suele demandar en los textos que lo componen. En este caso particular nos atrevemos a adelantar una hipótesis y es que pareciera que todas estas afirmaciones acerca de la educación se realizan, en ocasiones, desde una distancia enrarecida por la falta de acercamiento sistemático a la experiencia de la formación docente, particularmente la normalista, en tanto que sustento histórico efectivo del campo educativo, y basadas, como única referencia, en el quehacer docente de profesionales de diversas disciplinas.

Todo ello hace que la condición axiomática de la educación se precipite en la conformación de modelos y pautas para la acción, que en sinergia con el conjunto de dogmas que la acompañaban desde el siglo XVIII y la ingeniería burocrática en la que se sostiene el sistema educativo actual, hace a la educación ese inmoral<sup>12</sup> sistema de adiestramiento en el que se ha convertido. Porque si bien la educación no es la puerta de la emancipación, ni libera a los sujetos, sí es posible pensar todavía que algo de su tendencia a la transformación puede ser rescatado. Es un hecho que en la educación hay transmisión, porque “no hay civilización en la que la transmisión de los conocimientos de generación en generación se oponga a una

---

<sup>12</sup> Por inmoral no se entiende lo que con descuido se divulga como falto de “decencia”, sino desde la acepción que Durkheim le reconoce cuando plantea a la sociedad como “entidad moral”. Así lo inmoral se atribuye al sistema burocrático que gobierna el desmantelamiento de la educación como hecho colectivo, despojándola de las dimensiones de la disciplina y la solidaridad que la hacen soportar los avatares de la transmisión.

constitución constitutiva de la cultura” (Mier, 2012, p. 48). También es necesario señalar que:

No se educa sólo para la construcción de una inteligibilidad contemplativa, sino práctica y, no obstante, reticente a asumir de manera inquestionada, las determinaciones instrumentales del marco cultural de la contemporaneidad [...] La educación involucra, así, la exigencia de actuar a contrapelo de la racionalidad, pero de conformidad con la exigencia ética de la construcción colectiva de un entorno y una historia (Mier, 2012, pp. 41-42).

Por ello entonces, no es posible tampoco que la autoridad que se le exige al maestro se funde en la anulación del saber, del conocimiento y su transmisión, instaurada en la exigencia del predominio de un pseudo saber instrumental, derivado del diseño de planes y estrategias educativas en las que su figura está supeditada al discurso que privilegia la certeza de la eficacia en el seguimiento de pautas e instrucciones, que luego serán evaluadas en un ejercicio indiferente de convalidación programático-administrativo, a partir de criterios conceptuales abstractos: lo tradicional, la no-transmisibilidad del saber.

En la constante duda acerca de su supuesto saber, un maestro así “desautorizado” y que acepta ser autoridad, no puede sostenerse en la necesaria tensión que significa ofrecer a sus alumnos esa primera certeza del conocimiento, el que sabe inacabado e imperfecto. ¿Quién, en esas condiciones, podrá ayudarles a mitigar, en parte, la incertidumbre del proceso de aprehensión del conocimiento y a modular los efectos de la desmesura de la imaginación y las pulsiones, para potenciar el deseo de saber? En esas condiciones sólo le queda, como a muchos otros, refugiarse<sup>13</sup> en las tareas de supervisión y control de los ejercicios disciplinarios de los alumnos, circunscritos a la reiteración mecánica de los contenidos de un

---

<sup>13</sup> Refugio precario y alienante por cierto.

programa con el que se enseñan cuadros programáticos de materias dispuestas según la prueba nacional o la modalidad de la reforma educativa en curso.

Lo lamentable de la condena a la transmisión en la educación no radica exclusivamente en la precarización del lugar del maestro —que ya es bastante. Sino en los efectos de largo alcance que genera, tanto porque se sustenta en la concepción mecánica-instrumental de la educación y de la transmisión que involucra, como en la profunda ignorancia que exhibe acerca la experiencia formativa y su indiferencia por los efectos que genera. Esta concepción, casi fantasmagórica, y desde la que se realiza la condena a la transmisión en la educación, la presenta como ese acto unívocamente mecánico por medio del cual un eje maestro inculca códigos de lenguaje, pensamiento y acción, con los que se programa la experiencia de los sujetos hacia un orden predefinido. Es una concepción que ignora, y ese es su despropósito, que la sociedad, la cultura y los sujetos sólo pueden efectuarse en ese campo, en el que de uno a otro, de maestro a alumno, de alumno a maestro, de generación en generación se transmite lo que hace posible el sentido. Frente a estas concepciones que niegan la transmisión en la educación y además señalan como deplorable todo aquello que se vincule con ella y con la autoridad, es preciso, como señalamos al inicio, afirmar contundente que *la educación es transmisión* y con ello ratificar, como en otras ocasiones, la interrogación incesante ¿Por qué tiene que ser así y no de otra manera?

## REFERENCIAS

- Aulagnier, P. (1997). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificador al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Castoriadis, C. (2002). *Cornelius Castoriadis. La insignificancia y la imaginación. Diálogos*. Madrid: Trotta.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Barcelona: Pre-Textos.



- Ducoin, P. (2003). *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. Tomo II, México: COMIE.
- Gadamer, H. G. (2007). *Verdad y Método*. 2 vols., Salamanca: Sígueme.
- Latapí, P. (diciembre 1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, 25, 12, 1323-1333.
- Mier, R. (2004). Calidades y tiempos del vínculo. *Tramas*, 21, 123-160.
- Mier, R. (2006). Prólogo. Para una reflexión sobre la imaginación teórica en la acción formativa. En Jiménez, M. A. (ed.) *Los usos de la teoría en la investigación* (p. 13). México: Seminario del discurso educativo/Plaza y Valdés.
- Mier, R. (2012). Educación y autonomía: ética y política de la urgencia. En García, M. L. y Murga, M. L. (eds.) *Qué educación para estos tiempos* (p. 41). México: UPN.
- Piña, J. M., Furlan, A. y Sañudo, L., (2003). *Acciones, Actores y Prácticas Educativas*. México: COMIE.
- Rocha, G. (14 de diciembre de 2001). *Las instituciones psicoanalíticas en México. Un análisis sobre la formación de analistas y sus mecanismos de regulación*. *Acheronta*. Recuperado el 28 de julio de 2016 de: <http://www.acheronta.org/acheronta14/rochatesis.htm>
- Sennett, R. (2012). *The Culture of the New Capitalism*. Estados Unidos: Yale University Press.

**QUIMERAS SOMBRÍAS EN LOS PROCESOS  
DE FORMACIÓN**



---

## ARTIFICIOS DE EQUIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

Ana María Valle Vázquez\*

*¿Qué es lo que produce nuestra aversión contra «el hombre»?  
—pues nosotros sufrimos por el hombre, no hay duda.  
—No es el temor; sino, más bien, el que ya nada tengamos que  
temer en el hombre; el que el gusano «hombre» ocupe el primer  
plano y pulule en él; el que el «hombre manso» [civilizado],  
el incurable mediocre y desagradable haya aprendido  
a sentirse a sí mismo como la meta y la cumbre,  
como el sentido de la historia, como «hombre superior»;  
—más aún, el que tenga cierto derecho de sentirse así, en la  
medida en que se siente distanciado de la muchedumbre de  
los mal constituidos, enfermizos, cansados, agotados, a que  
hoy comienza Europa a apestar, y, por tanto, como algo menos  
relativamente bien constituido, como algo al menos todavía  
capaz de vivir, como algo que al menos dice sí a la vida...*

Nietzsche

---

\* Doctora en Pedagogía por la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Miembro honorífico del Sistema Estatal de Investigadores de Morelos. Profesora de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Facultad de Estudios Superiores de Acatlán UNAM. Correo: anvallev@gmail.com

## PRESENTACIÓN

¿Qué se incluye y qué se excluye en los conceptos de inclusión y exclusión? ¿Cuál es la inequidad que provoca el concepto de equidad en términos teóricos y prácticos? ¿Qué es la inclusión y equidad educativas en América Latina? No pretendemos hacer un análisis sociológico, socio pedagógico o de las relaciones de enseñanza y aprendizaje, tampoco se trata de tener una mirada mecánica desde la filosofía universal o desde las diversas teorías, sino recurrir a lo que los propios conceptos aluden para hacer una reflexión desde la filosofía y teoría sobre la educación. Lo que se pretende es pensar desde otro lugar a América Latina a partir de la profundidad que encierran las nociones de exclusión e inequidad educativa.

Sabemos que estas ideas han sido abordadas desde cierta perspectiva económica que ha mirado a la educación como un bien o servicio susceptible de ser producido, distribuido y consumido. La equidad-inequidad e inclusión-exclusión educativa, como sabemos, se miden en la relación oferta y demanda escolar además de contenidos curriculares (habilidades y conocimientos específicos). La educación, desde esta perspectiva se mira como “lo escolar” donde la inequidad y exclusión son indicadores de medición de dicho ámbito escolar. En este sentido tiene que ver más con las condiciones de producción, de explotación propias del capitalismo. Sabemos que ya no hay Estados Nacionales, con proyectos políticos, culturales, económicos, sociales y educativos, en su lugar hay Estados Gerenciales dedicados a administrar y gestionar la vida de las personas con proyectos financieros y laborales. Así la educación es vista como un proceso mercantil que hay que administrar y gestionar y no como un proyecto político-cultural.

Y sólo a manera de ejemplos, baste un panorama general de este tratamiento económico que se ha dado a la inequidad y la exclusión educativa. El *Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa* de la Secretaría de Educación Pública señala:

Una de las políticas públicas con mayor atención para la región de América Latina ha sido la exclusión social y educativa para lo cual, los países de la región han invertido mayores recursos en políticas sociales destinadas a la población que se encuentra con altos índices de pobreza y con diferentes limitaciones que los separa de los servicios educativos, sin embargo, aún no han sido suficientes. Aunado a ello la creciente diversidad cultural complejiza esta problemática [...] en muchos casos la población indígena también ha emigrado a zonas urbanas en donde antes no había, asimismo, se suma el desafío de la atención de la población migrante y población con discapacidad (SEP, 2014, p. 4).

De acuerdo con lo planteado por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) dicho Programa no cumple con los criterios mínimos de inclusión y trato equitativo de los indígenas, discapacitados y migrantes, considerada como la población más pobre y limitada de México. El concepto de inclusión educativa, según tal Programa, se asocia con estudiantes que viven en situaciones de alta pobreza o que tienen necesidades especiales, y actualmente:

[...] se ha logrado un mayor consenso entre los países de América Latina al ampliar el concepto para lograr un mayor acceso educativo pero con una educación de calidad sin discriminación alguna, considerando a los niños y niñas con discapacidad, poblaciones indígenas, poblaciones rurales, migrantes (SEP, 2014, p. 6).

La inclusión y la equidad educativa son un problema de pobreza, de diversidad cultural, de indígenas, de discapacitados, de zonas rurales y de migrantes.

Asimismo, el indicador del Programa para la Evaluación Internacional (PISA) establece que el desempeño académico es más deficiente en los estudiantes de un nivel socioeconómico bajo que en los que pertenecen a una clase social media o alta. De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

(OCDE) el Gobierno Federal destina el 6.2% del Producto Interno Bruto a la educación. Esto ha permitido que en la última década la cobertura se haya incrementado, colocando a México en el cuarto lugar de una lista de 38 países en lo que respecta a educación básica. Logro que a su vez se ha revertido en la educación de nivel superior en la cual sólo 4 de cada 10 jóvenes que ingresan logran graduarse. Las evaluaciones internacionales, según el *Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa* de la SEP

[...] han manifestado los bajos niveles de aprendizaje y la desigualdad de acceso entre los diferentes grupos sociales. Se acentúa en los grupos de niveles socioeconómicos muy bajos, población indígena, de zonas rurales y con discapacidad, así también, la brecha crece conforme se avanza en los niveles educativos (SEP, 2014, p. 8).

Entonces el problema de la inclusión y la equidad educativa, también refiere a los niveles educativos, de acceso a la escuela y de cobertura que requiere altas inversiones económicas.

¿Realmente la inclusión y la equidad educativa son un asunto de pobreza, de cobertura, de niveles educativos y de acceso a la escuela? ¿Qué está en el fondo de estas premisas con pretensiones de equidad e inclusión educativas? ¿Cuál es la inequidad y exclusión que sostienen estos planteamientos de equidad e inclusión educativas?

Emilio Tenti (2007) menciona que la exclusión educativa tiene dos caras. La tradicional que se mide de acuerdo con la cantidad de niños o jóvenes que no estudian cuando, de acuerdo a la ley, deberían de hacerlo. Por otro lado, la cara del conocimiento tiene que ver con la calidad de la educación y la capacidad de dejar conocimientos significativos<sup>1</sup> en los alumnos. Tenti hace un llamado a la creación

---

<sup>1</sup> Como sí, por cierto, el aprendizaje en sí mismo no fuera ya algo significativo. Nos parece que hablar de “aprendizaje significativo” es un pleonismo debido a que todo aprendizaje o es significativo o no es aprendizaje. Más bien, coincidimos con el término de Ausubel “aprendizaje de contenidos con sentido” que expresa algo diferente a la significación. Es decir sentido y significación no son lo mismo.

de políticas educativas que no solo compensen o traten de aparentar que no existe la exclusión, sino que a la par se deben promover políticas económicas y sociales que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas de la sociedad. En *Las trampas de la exclusión*, Castel (2004) establece que hay un conjunto de rasgos característicos de la exclusión, entre los que se encuentran la supresión de la comunidad a través de la expulsión, el destierro o el genocidio, así como la construcción de espacios cerrados escindidos por la comunidad en su mismo seno (orfanatorios, asilos, hospitales, escuelas, etcétera). Por otro lado se encuentra la inclusión en la sociedad a cambio de la pérdida de algún derecho dentro de ésta. Y aquí nos preguntamos ¿qué se excluye bajo la premisa “satisfacción de necesidades básica de la sociedad” mencionada por Tenti? ¿Qué se excluye con la explicitación de lo excluido (orfanatorios, asilos, hospitales, escuelas, etcétera) y qué es lo inequitativo, qué es lo que se pierde, con las evidencias de la inequidad?

Como vemos el tema de la exclusión e inequidad educativa ha sido abordado como un problema económico y sociológico, donde además se confunde a la educación con escolarización y nivel de aprendizaje. Probablemente esta confusión no sea casual, ya que no es posible “medir” ni cuantificar la educación, si se le considera en su sentido más profundo, en un sentido ético y estético, en un sentido cultural y político. Por ello, nos parece importante abordar el problema de la equidad y la inclusión educativa desde un punto de vista teórico y filosófico, no para desechar los otros planteamientos sino para comprender desde otras perspectivas los supuestos de los que parten dichos conceptos y que de manera definitiva impactan en su aplicación.

Problematizar la inequidad y la exclusión educativa desde lo teórico y filosófico pretende ir más allá de la igualdad y la inclusión que persigue el utilitarismo al tratar por igual y pretender integrar a los seres humanos bajo la lógica de ganancias y pérdidas, donde lo que predomina es el cálculo y la medición. Lo que aquí se propone es pensar la exclusión y la inequidad educativa más allá de esta



perspectiva estadística y económica. Se busca indagar sobre estas nociones a partir de un acercamiento teórico y filosófico. Por ello nuestra pregunta es ¿qué decimos, qué nombramos, qué figuramos, qué significamos y qué sentido damos cuando hablamos de exclusión e inequidad educativa en y desde América Latina?

#### AMÉRICA LATINA DESDE LA EXCLUSIÓN Y LA INCLUSIÓN

Qué puede significar América Latina, qué es este lugar desde donde nosotros los latinoamericanos hablamos y hacemos nuestro mundo, cómo es esta zona desde la cual creamos sentidos del mundo. Cuál es ese plano de referencia a partir del cual pensamos y nos pensamos.

América Latina es el fracaso y la negación, en el mejor y más profundo sentido de estos términos, de un reino único de la concepción que obliga a sufrir el despotismo en un sentido único, lógico-racional eurocentrista y, si se nos permite, moderno del mundo. Es el tiempo y el espacio claro de “las crisis” fecundo en la novedad que puede confrontar, sin proponérselo necesariamente, las formas de vida dadas *a priori*. América Latina es crisis, siguiendo a Castoriadis (1997, p. 112)

como momento de decisión (en los escritos hipocráticos, la *krisis*, la crisis de una enfermedad es el momento paroxístico al cabo del cual el enfermo o bien morirá o bien, por una reacción salvadora provocada por la crisis misma, comenzará su proceso de cura).

América Latina es el momento y el lugar de exacerbación de la enfermedad que es y puede ser la “cultura eurocéntrica”, podemos decir que toda ella es crisis porque exalta, agrava y aviva la enfermedad.

Más allá de un espacio geográfico América Latina es un modo de ser de los límites y de la alteridad, para unos es nuestro pasado prehispánico y para otros su condición de arrojados de Europa.

Esta situación nos unifica de un modo particular al no ser ni indígenas ni europeos. Somos una forma particular de exclusión, que desde luego tiene que ver con lo africano, Europa oriental y algunos pueblos asiáticos. De entrada nos sabemos, queramos o no aceptarlo, excluidos del modelo de modernidad europeo. Entendiendo aquí el término “moderno” como una actitud profundamente auto o ego céntrica (Castoriadis, 2008, p. 15). La particularidad de exclusión de América Latina es que tenemos un pasado, un presente y un futuro comunes. Nos vincula la continuidad de nuestro pasado en el presente, aun y cuando éste se halle tan “cercano” y unido al “resto” del mundo particularmente a la cuna de Occidente-Europa. Y que como dice Kusch (1999, p. 19) “profesionales [europeos] de la historia, la política, la filosofía, la sociología parecen esgrimir su ciencia a manera de exorcismo, antes bien para no ver a América que para verla”.

América Latina está al margen de la cultura oficial, por decirlo de alguna manera, es el *otro* lado de la frontera del logos, de la razón, de la ciencia, de la cultura; somos el terreno de lo ilógico, de lo irracional, del mito y de la barbarie. Y aunque en nuestro medio académico latinoamericano insistamos y privilegiemos el logos griego, alemán, inglés o francés, nuestro hablar siempre estará ligado, aceptémoslo o no, tanto a nuestro pasado preeuropeo (precolombino o expulsados del viejo continente) así como a nuestro presente mestizo.

Si aceptamos, como señala Agamben, que el *Dasein*<sup>2</sup> es la negatividad del ser, el *No* constitutivo del ser, el *No* que es el “ser-arrojado” o el ser abyecto, podríamos decir que América Latina es esa condición negativa, de expulsión y abyecta. De ahí que no sea casual que los índices de exclusión e inequidad sean tan altos en América Latina, ella misma es lo excluido y lo expulsado, ella es emblemáticamente pobre e indígena. América Latina puede ser ese otro mundo que es misterioso e insoportable y que está afuera del centro

---

<sup>2</sup> Una palabra en alemán para no perder una de las tradiciones de nuestro medio académico.

de Occidente, y nos hace sentir incómodos. El vaho hediento, en palabras de Kusch es:

[...] un signo que flota a través de toda América Latina, como una de sus características primordiales. Y no es sólo el hedor, sino que es, en general, la molestia, la incomodidad de todo ese ambiente [...] El hedor es un signo que no logramos entender, pero que expresa, de nuestra parte, un sentimiento especial, un estado emocional de aversión irremediable, que en vano tratamos de disimular. Más aún se trata de una emoción que sentimos no sólo en el Cuzco [o en Teotihuacán] sino frente a América hasta el punto de que nos atrevemos a hablar de un hedor de América (Kusch, 1999, p. 25).

La “sabiduría del indio” que habita en esta tierra, puede resultar hedionda y fagocitante tanto para la “sabiduría occidental” como para nuestra clase media latinoamericana. Lo que apesta es lo incómodo de no ser europeos sin saber con cierta precisión qué es ser latinoamericano. De aquí tal vez la recurrencia, en América Latina, de las preguntas por la identidad. Qué es ser mexicano, qué es lo mexicano, son interrogantes que acompañan, como sombras, nuestras reflexiones. Toda pregunta por la identidad es una pregunta por la diferencia, por la otredad y por alteridad, y esto conlleva las preguntas por la inclusión y la exclusión; preguntar por la identidad es siempre una interrogación por la inclusión y la exclusión, por los márgenes que permiten distinguir, por ejemplo, los ricos de los pobres, los indios de los criollos, los civilizados de los bárbaros, los educados de los no educados o los escolarizados de los no escolarizados. Toda identidad es excluyente y marca las diferencias, así, diferencia y exclusión son constitutivas de identidad. Por ejemplo, rico y criollo, para afirmar su identidad, necesitan evidenciar sus márgenes respecto a pobres e indios, las estadísticas de pobreza y de comunidades indígenas, fortalecen la identidad de los ricos y criollos.

Aunado a esta idea de lo hediondo está el de la fagocitación ese devorar que “sirve” tanto para defenderse como para alimentarse.

La fagocitación se da en un terreno de imponderables, en aquel margen de inferioridad de todo lo nuestro, aun de elementos aculturados, respecto de lo europeo, ahí donde adquirimos nuestra personalidad nacional, cuando somos netamente argentinos, peruanos, chilenos, bolivianos o mexicanos y también en ese hecho tan evidente de nuestra mala industria o nuestra peor educación pública. Es cuando tomamos conciencia de que algo nos impide ser totalmente occidentales aunque nos lo proponamos (Kusch, 1999, p. 135).

Aunque intentemos hablar, vestir, comer, andar y habitar como europeos estamos aquí, en América Latina. Lo que fagocita, lo que devora, es ser colocados, desde aquí y desde allá, en un lugar de otredad en tanto inferioridad. Lo que fagocita es la propia inclusión bajo parámetros de integración con lo europeo y moderno. Lo que devora es la búsqueda de la equidad desde la propia inequidad. La fagocitación se produce en un terreno invisible, está al margen de lo que oficialmente se piensa de la cultura, la ciencia o la civilización. Podemos decir que lo inequitativo y lo que queda excluido es lo hediondo y la fagocitación tan constitutiva de América Latina, lo incómodo y lo inferior es lo que está en los límites más allá de las fronteras de todo aquello que integra y equipara.

Como señala Castoriadis (2008, p. 33) en *El mundo Fragmentado* “se trata de la aparente incapacidad de constituirse en sí sin excluir al otro, y de la aparente incapacidad de excluir al otro sin desvalorizarlo y, finalmente, odiarlo”. ¿Acaso esta exclusión que desvaloriza y provoca odio es la propia América Latina? Y cuando, desde aquí, excluimos ¿acaso no lo hacemos bajo estos mismos principios de odio y desvalorización? Los indios, los migrantes, los rurales o los discapacitados no solicitan ni reportan los índices de pobreza y de exclusión e inequidad educativa, quienes lo hacen, a nivel internacional, son OCDE, UNESCO y UNICEF, y a nivel nacional, el CONEVAL el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (INEE) la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Consejo Nacional de Población (CONAPO), entre otros.

Cada sociedad y cultura se instituye creando su propio mundo que tiene como base un modo de categorizar, una lógica, un modo de valorización y por tanto un modo de ser afectados; en la creación del mundo, que cada sociedad se da, siempre encuentra lugar la existencia de lo otro: otros humanos, otras sociedades, otras lógicas, otras categorías, otras formas de valorar, etcétera. Lo otro es “simplemente” lo otro en tanto incomparable donde se aparecen otras lenguas, otras costumbres, otras maneras, otras instituciones, otras lógicas. O bien los otros son, como señalan Castoriadis y Kusch, lo que se mira y se nombra como inferior. Lo inferior y desvalorizado o se le elimina o se busca ajustarlo a la lógica, la institución, la lengua, la costumbre imperante. “La inferioridad de los otros no es más que la otra cara de la afirmación de la *verdad* de las *propias* instituciones de la sociedad-Ego” (Castoriadis, 2008, p. 35) Esto bien podría ser el caso de América Latina así como todo lo que ella misma excluye: su educación, sus indígenas, su tierra salvaje, sus lenguas originarias y su condición de ser expulsado.

Todo concierne a la *exclusión de la alteridad* externa, en general. Pero la cuestión del racismo es mucho más específica ¿por qué, lo que hubiera podido permanecer como simple afirmación de la “inferioridad” de los otros, se vuelve discriminación, desprecio, exclusión, confinamiento para, finalmente, exacerbarse hasta la rabia, el odio y la locura asesina? (Castoriadis, 2008, p. 35).

El asunto de la exclusión e inequidad en América Latina, es una cuestión de odio y genocidio. Por ello cuando miramos las estadísticas sobre exclusión e inequidad educativa en México y América Latina lo que esas cifras evidencian no es la cantidad sino la calidad manifiesta en el desprecio por lo otro. El número muestra la rabia, el odio y la discriminación que se tiene a lo que se enumera. ¿Qué es realmente lo que nos quiere decir la UNESCO cuando reporta que más del 40% de los adolescentes del mundo que no asisten a la escuela se encuentran en Asia Meridional, y sólo el 3% se

encuentra en Europa Occidental, América del Norte y Australasia? (UNESCO, 2015, p. 7).

¿Por qué no son alarmantes las “cifras”, si es que las hay, de exclusión e inequidad educativa en Noruega o en Finlandia? Estos indicadores son posibles en América Latina porque ella “está en los temas más odiados: pueblo, masa, analfabetismo, indio, negro, [pobreza]” (Kusch, 1999, p. 155) A partir del momento en que hay fijación, en números o palabras, de *lo otro* como excluidos e inferiores, ya sea como individuos o colectividad, se convierten en el punto de apoyo de una cristalización imaginaria de “segunda” lo cual los inviste de lo excluido, lo malo, lo bajo, lo débil, lo incompetente, lo retrasado o lo pobre, lo que justifica cualquier cosa que se haga con ellos. Se acepta, sin más, que todo *lo otro*, ya sea como la propia América Latina o como todo aquello que ella excluye de sí misma, es y debe ser lo excluido. La falacia de la exclusión y la inequidad educativa en América Latina es:

[...] en que el valor de A excluye cualquier otro: A (lo que soy) vale, y lo que vale es A. Lo que en el mejor de los casos es inclusión o permanencia (A como parte de los objetos que tienen un valor) [...] Este falso razonamiento (universalmente extendido) solamente daría lugar a las diferentes formas de desvalorización o de rechazo de quienes han sido aludidos. Pero otra faceta del odio es más interesante y creo que habitualmente no se menciona: el odio al otro como una faceta del odio inconsciente hacia sí mismo (Castoriadis, 2008, p. 38).

¿Y acaso no es esto lo que ocurre con la llamada exclusión e inequidad educativa en América Latina y el Mundo? ¿Excluir aquí no es una faceta del odio hacia lo más profundo y propio? Asumir aquí, en América Latina, que Europa, Estados Unidos, los competentes, la clase media moderna, el alto, el blanco, el no indio, los inteligentes, las “mejores” escuelas o los más capacitados, son los integrados que valen, es aceptar el odio hacia nosotros mismos, es someternos a lo insoportable que resulta nuestra propia condición de alteridad.

Aceptar los indicadores estadísticos de inclusión-exclusión y equidad-inequidad educativa es asumir que quienes tienen las mejores cifras son los que más valen, son los mejores, y todos los otros son desvalorizados y rechazados.

Efectivamente en Noruega, Finlandia y Alemania hay más estudiantes en la escuela, hay mejor rendimiento académico, hay mejores escuelas y maestros mejor capacitados, que responde al modelo de globalización imperante; los países de América Latina, África y Europa Oriental somos incomparables frente estas potencias de civilidad y progreso. Pero, no confundamos la civilidad con la cultura ni la escolarización con la educación. Los países del primer mundo son más civilizados y escolarizados que los países del tercer mundo<sup>3</sup>, pero eso no significa, en absoluto, que sean más cultos y educados.

Permítasenos hacer algunas precisiones respecto a la mejora y la civilidad. Primero, dice Nietzsche (1996, p. 72) “llamar a la doma de un animal su «mejoramiento» es algo que a nuestros oídos suena casi como una broma. Quien sabe lo que ocurre en las casas de fieras pone en duda que en ellas la bestia sea «mejorada»” La mejora está en las escuelas o casas de fieras, como las llama Nietzsche. La mejora está en función de los necesarios e importantes disciplina, adiestramiento y capacitación, fundamentales para todo proceso educativo, sin duda, y no es ironía. Pero la educación no se limita a dicho mejoramiento, el pensamiento crítico y la creación son constitutivos de la educación y bien pueden, incluso deben, destruir todo proceso de “mejora”. Asimismo

Suponiendo [...] que el *sentido de toda cultura* consiste cabalmente en sacar del animal rapaz “hombre”, mediante la crianza, un *animal manso y civilizado*, un *animal doméstico*, habría que considerar sin ninguna duda que todos aquellos instintos de reacción y resentimiento,

---

<sup>3</sup> Lo que me interesa resaltar con esta noción del “tercer mundo” la idea de superior sobre inferior, blanco sobre negro, limpio sobre sucio, centro sobre periferia. No uso esta categoría del “tercer mundo” en su sentido económico originario de los años 50.

con cuyo auxilio se acabó por humillar y dominar a las razas nobles así como todos sus ideales, han sido auténticos *instrumentos de la cultura*; con ello, de todos modos, no estaría dicho aún que los *depositarios* de esos instintos representen también ellos mismos a la vez la cultura. [...] ¡Esos «instrumentos de la cultura» son una vergüenza del hombre y representan más bien una sospecha, un contraargumento contra la «cultura» en cuanto tal! (Nietzsche, 1997, p. 48).

La mejora, en educación, es domesticar y amansar que es lo mismo que civilizar. Mejorar es civilizar al dominar los instintos y la fuerza vital, que para Nietzsche esto es la voluntad de poder habida en las razas nobles. Podemos decir que mejorar y civilizar al hombre son sólo una forma, incluso una parte, de educarlo y cultivarlo. Los ideales de los hombres civilizados han domeñado a la fuerza vital de los hombres cultos. La civilización, como instrumento de cultura, elimina toda posibilidad de cultura. Entonces afirmar que los ciudadanos alemanes son más civilizados que el pueblo de México, sin duda es cierto, pero esto no significa que sean más cultos o educados que nosotros.

Regresemos a nuestras nociones de inclusión y equidad. Sabemos que la exclusión y, junto con ella la desvalorización, es constitutiva de la afirmación de la identidad. Los griegos se distinguían de los bárbaros, los mexicas de los *popolocas*. El problema en la actualidad es que las cifras estadísticas, particularmente de exclusión e inequidad educativa, que se usan para justificar la identidad imperante, pretendan ocultar el profundo desprecio y odio a lo diferente y a la otredad radical. Afirmar, como lo hace la UNESCO (2015, p. 6), que “a pesar de los progresos conseguidos en lo que se refiere a matriculación en educación primaria, en todo el mundo hay 58 millones de niños y niñas en edad de asistir a ese nivel educativo (entre los 6 y los 11 años, aproximadamente) que no lo están haciendo”, es constatar el desprecio por esos 58 millones de niños no escolarizados. Y continúan, “probablemente dos quintas partes de estos niños –es decir, 15 millones de niñas y 10 millones



de niños— no conocerán jamás un aula escolar. En efecto, la mayoría de los 30 millones de niños y niñas que se encuentran fuera de la escuela en África Subsahariana nunca entrarán a una escuela” (UNESCO, 2015, p. 6). “En efecto”, a quienes odiamos a quienes despreciamos, a quienes desvaloramos es a esos 30 millones de niños. Lo terrible de estos números no es la inclusión o exclusión escolar, sino la desvalorización de todo aquello que es diferente y extraño, y que queda expuesto como lo peor, lo inferior y lo más bajo. No hay engaño, cuando se habla de la educación del *primer* mundo se afirma que toda aquella distinta, externa o extraña a esta educación es mala, inferior, despreciable y propia de todo el *tercer* mundo. Las cifras de la exclusión e inequidad educativa lo que evidencian es que hay estudiantes, profesores y escuelas de primera y de tercera. América Latina, más del quinto infierno que del tercer mundo<sup>4</sup>, es excluida, es despreciada, es peor e inferior, por la sencilla razón de ser diferente, extraña y radicalmente otra.

Radicalidad entendida tanto en su cualidad rizomática como en su carácter negativo. Contiene tanto lo opuesto, contrario, disminución y pérdida, en su condición negativa, como la infinita multiplicidad originaria y orgánica, en descomposición y putrefacción, donde la unidad no deja de ser combatida, fragmentada y obstruida, en su disposición de rizoma. Lo radical permite enfrentar los orígenes y la negación de “algo”, ese “algo” que resulta grotesco y horrible. Así cuando nos referimos a lo radicalmente *otro* hablamos del rizoma y de la negación que es lo *otro*. Lo radicalmente *otro* es la línea de fuga de la alteridad. La radicalidad de lo *otro* es el territorio de lo in-fundado o abismal, es la zona del enrarecimiento, de la extrañeza, del asombro y de la singularidad, esto tan propio de América Latina como de todo lo que ella excluye de sí misma. Esta cualidad negativa y rizomática subvierte las formas de vida aceptadas, asumidas y protegidas por las reglas sociales evidenciando el carácter

---

<sup>4</sup> Recordando la frase de un querido colega que dice “México ha pasado del tercer mundo al quinto infierno”.

monstruoso, abyecto, maligno, anómalo, demoníaco y mortífero de la vida.

La exclusión y la inequidad educativa en América Latina, como radicalmente *otro*, enfrenta la putrefacción de las identidades y la desfiguración de las formas de vida, descompone y transgrede la norma. La amenaza sentida en el vínculo con lo radicalmente otro es no ver ni pensar los límites del lugar que se habita, es habitar el lugar de la ausencia y la más profunda extrañeza. El terror por el monstruo deforme que es *lo otro*, que es América Latina, “no está” en “ningún lugar” y “es nada” o en todo caso “está”, si se nos permite una positividad, en el corazón de las tinieblas. Con la llegada de la gente de Castilla a América, la afirmación de la identidad castellana estuvo en el desprecio, entre otras cosas, a los castigos a los niños nahuas, tales como: a los nueve años, en caso de ser negligente o desobediente ataban al muchacho de pies y manos, desnudo, le enterraban púas de maguey por el cuerpo y a las muchachas les punzaban las manos con tales púas. A los once años el castigo por desobediencia, por no atender los consejos de sus padres, por viciosos o vagabundos, tanto para hombres como para mujeres, era poner humo con ají en su nariz. Acciones terribles, rechazadas, odiadas y desvaloradas, que debían corregirse con la evangelización. Ahora la identidad, no de Castilla, sino de la impuesta por el “primer mundo” se justifica con el desprecio a pobres, negros, indios, discapacitados, rurales y migrantes. Antes la exclusión y exterminio fue en nombre de Cristo a través de la evangelización, ahora lo es en nombre de la civilidad y el progreso por medio de la educación inclusiva y de la educación de calidad.

Si Occidente ha hecho del horror una sutil técnica y delicada belleza, los indios americanos hicieron del horror, de lo contrahecho, de lo monstruoso y de la aspereza, una radicalmente *otra* bella forma de vida<sup>5</sup>. Esta *otra* bella forma de vida es lo que ha quedado

---

<sup>5</sup> Sigo la idea de Foucault respecto al “mundo otro” o “vida otra”, donde lo otro no está fuera de este mundo o esta vida, sino que es posible la diferencia, el cambio, la otredad, aquí y ahora, en este mundo y en esta vida.

excluido, este horror fagocitante y hediondo es parte fundamental y constitutiva de América Latina.

### LÍMITE Y ALTERIDAD

Entre todas las ideas que nos parecen decisivas sobre la exclusión y la inequidad, siguiendo a Martínez de la Escalera (2013), es aquella que dice que reintegrar lo que se excluye o hacer equitativo lo inequitativo no es garantía de justicia social, puesto que la exclusión así como la inequidad es constitutiva y estructural, ya que, como habíamos señalado, “lo excluido” es punto de apoyo de una cristalización para afirmar la verdad de las propias instituciones de la sociedad-Ego así como para identificar todo aquello que es de “tercera”. Resulta interesante analizar, desde esta perspectiva, la noción de inclusión dada por la SEP en su *Programa S244 Inclusión y Equidad Educativa*, que dice:

La inclusión parte de la premisa fundamental que la sociedad está integrada por la diversidad y en el ámbito educativo, es un derecho el aprendizaje de todos, independientemente de sus características individuales, se debe ofrecer una educación de acuerdo a sus necesidades (*sic*).

La educación es un derecho universal que incluye a todos a los que se encuentran amparados bajo ese derecho, sin discriminación, combate la inequidad y promueve sociedades más justas, iguales y democráticas (SEP, 2014, p. 7).

Aceptar la diversidad habida en una sociedad, significa asumir la tensión y amenaza que la propia diferencia conlleva, y en absoluto es posible incluir la diversidad, ella es constitutivamente otredad. En el momento en el que algo o alguien se incluye, deja de ser diferente, aniquila toda diversidad y otredad. En todo caso la pregunta que nos hacemos es ¿quién y qué incluye y quiénes son los que han de incluirse y qué es lo que se excluye en la inclusión? Por ejemplo,

cuando todos queremos lograr que hablemos y escribamos en una sola lengua como el inglés ¿Qué es lo que se excluye y qué es lo que se incluye? Sin duda para muchos el monolingüismo sería un gran avance, una forma de progreso tecnológico y científico, pero para otros sería su eliminación y muerte. Nos preguntamos por qué nunca ha sido incluido en los programas de educación nacional una lengua indígena, por ejemplo, en el centro de México no hay una obligación para que los niños aprendan siquiera algunos rudimentos del náhuatl. O por qué no es un rubro o elemento a evaluar o medir a nivel internacional, la inclusión de lenguas originarias en los planes y programas de estudio.

Decir que la “educación es un derecho universal que incluye a todos” es afirmar que la educación es un derecho exclusivo de la sociedad-Ego y que incluye sólo a los que pertenecen a dicha sociedad, y excluye a todos los que sean distintos. No se discrimina a quienes cumplen con los parámetros de la sociedad-Ego, hay equidad y justicia sólo para quienes pertenecen a dicha sociedad. Es un artificio pensar que la diferencia puede ser incluida, aceptada y asumida sin mayor desgarró social, cultural y político.

Otro claro ejemplo es la academia, que funciona excluyendo mediante la competitividad, el género, la jerarquía, la edad, etcétera. Y la re-inclusión del *otro*, bajo cualquier figura, desestabilizaría un orden jerárquico apenas estable. Las políticas de estímulos económicos en las universidades públicas están relacionadas con criterios de inclusión, equidad y reconocimiento al trabajo académico, sin embargo, todos sabemos que estas políticas de “estímulos económicos” ni mejoran la producción, ni la calidad y mucho menos la creación en la investigación y docencia del personal académico de las universidades. Al contrario lo que producen son ciertos vicios y formas de corrupción que se sedimentan en los procesos institucionales. De aquí que es importante pensar la propia equidad y la inclusión desde sus propios límites, desde sus propias sombras ¿Cuáles son las fronteras entre equidad e inequidad, entre exclusión e integración?

Coincidimos con Trías (2000) respecto a que el límite puede ser visto como aquello que nos da sentido, al atarnos y al contenernos; tanto como lo que abre al sin sentido. En el primero, el límite es el espacio en el cual habitamos y que nos identifica, nos da forma, nos significa, nos da razón, nos da sentido, más allá de estos límites está lo extraño, lo indefinido, las deformaciones, la insignificancia, lo irracional y el sin sentido. El segundo, es el límite que deja de ser un muro para ofrecerse como puerta, aquí el límite no es algo cerrado que detiene o contiene, antes bien es lo abierto que posibilita. América Latina está contenida y desgarrada por sus límites. Cuando nuestra condición precolombina y de expulsión nos contiene y nos da forma, aparecemos como lo más abierto, sin sentido y deforme.

Pensar desde las fronteras permite definir, integrar y dar forma al mismo tiempo que emerge lo indefinido, lo desintegrado y la deformación. Los límites entre exclusión-inclusión e inequidad-equidad educativa abren, podríamos decir, agrietan o rasgan los sentidos de lo aparentemente cerrado, unido, fijo, dado o asumido como lo excluido o lo integrado. Las orillas entre lo que hemos llamado formación y la deformación al ser creaciones imaginarias de nuestra sociedad son indefinidas, magmáticas y están en tensión constante. América Latina es abierta, está desgarrada, en tanto puede ser aquel fracaso, negación e incomodidad para la lógica o forma de vida de la civilización europea. Pero también América Latina está unida y formada por las configuraciones de su pasado y presente comunes.

Este pensamiento fronterizo mueve, desequilibra, descentra los bordes habidos entre equidad-inequidad o inclusión-exclusión. La “seguridad”, “pureza” y “fijeza” como números que cuantifican y miden la inclusión-exclusión y la equidad-inequidad educativa, son indicadores, y más bien podríamos decir síntomas, de esta inestabilidad, tensión y opacidad tanto de sus límites como del cuerpo entero de lo que se incluye y se excluye. Sin duda mirar el principio y el fin del arcoíris nos da cierta seguridad de que sus límites existen, lo mismo sucede con los indicadores o síntomas de la exclusión

y la inequidad, ellos hacen aparecer sus supuestos límites. Decir que lo indígena es lo excluido y que ser “competente” es garantía de integración, cualquier cosa que esto signifique, es dar sentido y contención a lo no indígena y a las incompetencias, al mismo tiempo que desgarrar lo indígena y las competencias.

América Latina como una de las fronteras de Europa es el límite como obstáculo, como algo negativo que nos frena y que nos imposibilita y es también lo que nos sostiene. Esta antípoda que es el límite entre América y Europa les permite ser lo que son y nos da cierta sombrilla de identidad. Logos no puede ser sin mito, civilización no puede ser sin barbarie, integración no puede ser sin exclusión, equidad es imposible sin inequidad, Europa no puede ser sin América, África o Asia. Más aún se trata de un límite que no puede ser convertido en una satisfacción reconciliada entre opuestos, es decir, no se trata de un límite claro y fijo entre la vida y la muerte, dolor y placer, razón y sin razón, significancia e insignificancia, inclusión y exclusión, equidad e inequidad. Lo que hay entre inclusión y exclusión es vértigo, tensión, inestabilidad, opacidad e indefinición. Estas cualidades del límite son también propias de la alteridad. Como hemos dicho en otro lugar “la alteridad es una tensión, terrible y dolorosa, entre aquella que con-forma y aquella que de-forma, lo otro que da identidad al mismo tiempo la diluye. Digamos que la alteridad está entre la creación y la formación” (Valle, 2012, p. 11). Alteridad, como tensión, y límite, como experiencia del vértigo, están entre exclusión e inclusión, entre América Latina y Europa. En los indicadores y cifras estadísticas que muestran la exclusión-inclusión educativa está el límite vertiginoso y opaco y la alteridad tensa y angustiante que muestran la indefinición e inestabilidad de lo que queda integrado con la exclusión y de lo que queda excluido con la integración. Esta condición irreconciliable de opuestos, propios del límite y la alteridad, es característica de la cultura occidental que se empeña por marcar y definir los bordes entre opuestos con pretensiones de suprimir todos los otros y diferentes a los aceptados, de eliminar todos los antónimos de los sinónimos,

como si esto fuese posible, como si la vida fuera blanco y negro. En otras palabras cuando se habla de exclusión e inequidad se hace, como en blanco y negro, desde una lógica u orden de contrarios claramente definidos y fijados.

Nos parece muy limitado hablar de integración y equidad educativa como un bien o servicio que se pueden producir, distribuir y consumir, que atienden a la lógica del mercado de la moda expuesta en los centros comerciales, donde hay tiendas (escuelas y aprendizajes) exclusivas, que excluyen. Las pretensiones de integración educativa muestran esta exclusividad que excluye, muestra lo insostenible del límite y la alteridad.

Exclusión e inequidad son palabras de nuestra cultura occidental adoptadas e injertadas en lo occidental que es y tienen América Latina. Ella es la frontera desdibujada y pantanosa que permite crear “sentidos otros” de lo humano y la vida. Digamos un límite abierto y desgarrado que no puede reconciliar, antes bien violentar los sentidos del mundo. América Latina es este límite en donde hay condiciones económicas y sociales de explotación, corrupción, sometimiento y degradación de la vida humana, como lo hemos visto en el caso del crimen organizado en Colombia y México. Aspectos que no pueden ser considerados exclusivamente como generados por nuestras propias sociedades, sino que están estrechamente vinculados al desarrollo del capitalismo mundial. Sigue siendo una verdad que el modo de vida estadounidense, las ventajas económicas y políticas de ciertos países de Europa y de Estados Unidos sólo son explicables como resultado de la explotación de otras partes del mundo.

Pensar, teórica y filosóficamente la exclusión-inclusión y la inequidad-equidad educativa pretende enfrentar una y otra vez a los enigmas sin pretensiones de “solución” pragmática-utilitaria, hay que aventurar preguntas y desde luego respuestas que no dispongan de los controles específicos y únicos que tiene cierta “ciencia y técnica”. No olvidemos que límite y alteridad, estas fronteras en tensión, difusas y móviles, entre exclusión-inclusión, inequidad-equidad, incluso América Latina-Europa, son creaciones imaginarias

sociales. Digamos, en términos de Castoriadis, que los límites entre exclusión e integración, equidad e inequidad son magmas de significación, porque son indeterminados, imposibles de contar, ordenar, separar ni clasificar. Tratar estos límites como algo determinado, posible de contar, medir, categorizar o indizar es manejarlo bajo la lógica conjuntista identitaria, que no deja de ser una creación imaginaria social. Para Castoriadis:

[...] lo imaginario no es a partir de la imagen en el espejo o en la mirada del otro. Más bien, el ‘espejo’ mismo y su posibilidad, y el otro como espejo, son obras de lo imaginario, que es creación *ex nihilo*. Los que hablan de ‘imaginario’, entendiendo por ello lo ‘especular’, el reflejo o lo “ficticio”, no hacen más que repetir, las más de las veces sin saberlo, la afirmación que les encadenó para siempre a un subsuelo cualquiera de la famosa caverna: es necesario que [este mundo] sea imagen de alguna cosa. Lo imaginario del que hablo no es imagen de. Es creación incesante y esencialmente indeterminada (social-histórica y psíquica) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de ‘alguna cosa’. Lo que llamamos ‘realidad’ y ‘racionalidad’ son obras de ello (Castoriadis, 1983, p. 10).

En este sentido los límites entre integración-exclusión y equidad-inequidad son imaginario en tanto son creaciones *ex nihilo*, incesantes y esencialmente indeterminadas, no son imagen de algo. El indicador estadístico de la exclusión e inequidad educativa es invención en tanto deslizamiento y desplazamiento de sentido, digamos que lo abierto del límite mueve su condición cerrada o definida.

#### REFLEXIONES FINALES. EXCLUSIÓN DEL VÍNCULO

De acuerdo con Joan Subirats (2004) en nuestra sociedad occidental y postindustrial, la plena integración social pasa por la participación de las personas en tres ejes básicos: el mercado y/o la utilidad social aportada por cada persona, como mecanismo de intercambio y de



vinculación a la contribución colectiva de creación de valor; la redistribución, que básicamente llevan a cabo los poderes y administraciones públicas; y finalmente, las relaciones de reciprocidad que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales. Es decir todo lo que quede fuera del mercado, la redistribución y la reciprocidad es lo excluido. Lo que está puesto en juego aquí no sólo es el sistema productivo antes bien el *vínculo* social. Y tal vez aquí vale la pena decir que aquel “eurocentrismo” del que tanto se ha hablado o más bien, esta mercantilización de la vida, la apuesta es al modelo de Estados Unidos de América. Nos parece que el centro no es la vieja Europa del siglo XIX ni XX, sino que es nuestro vecino del Norte quien marca los parámetros de producción, distribución y consumo de vida.

Apelamos al vínculo que se establece en el “espíritu del don” de Marcel Mauss. El antropólogo francés en su “Ensayo sobre los dones” se interroga: “¿qué fuerza tiene la cosa que se da, que obliga al donatario a devolverla?” (Mauss, 1979, p. 157), en otras palabras ¿cuál es el espíritu del Don? Lo que ata, lo que vincula, lo que re-liga, lo que integra y hace comunidad es “nada”, que no es vacío, antes bien es todo aquello que no es útil, que no es comprable porque no es vendible porque no es fabricable, que no es mercancía, que no es un artefacto. Lo que se intercambia bajo el principio de “el Don de nada” “no son exclusivamente bienes o riquezas, muebles e inmuebles, cosas útiles económicamente; son sobre todo gentilezas [...] en las que la circulación de riquezas es sólo uno de los términos de un contrato mucho más general y permanente” (Mauss, 1979, p. 160). El vínculo posibilita “dar algo al otro”. “Un *dar* que es arbitrario, gratuito y generoso, un *algo* que es nada, que es forma anómala y en devenir, y un *otro* que es asimétrico, transfigurado y con su identidad disuelta” (Valle, 2012, p. 48). Probablemente en un dar algo al otro, en el don de nada, en el vínculo afectivo lo que se excluye es la seguridad, lo costoso, la envidia, lo normal, lo inmóvil, la simetría, lo invariable y la solidez de la identidad.

Cuando se asume que la educación es un bien o un servicio, del cual algunos quedan excluidos, entonces no es posible concebir la

formación humana como lo sustantivo del vínculo, ni éste como esencial en la educación. Como el indio que pasa ante nosotros y lo vemos como un dato-objeto-indio que nada tiene que ver con nosotros. ¿Cómo se establecen los vínculos en lo expansivo, lo confuso y lo vertiginoso de los límites y la alteridad? Ciertamente, como el mismo Mauss afirma:

el carácter voluntario, por así decirlo, aparentemente libre y gratuito [del Don de nada] y, sin embargo, obligatorio e interesado de esas prestaciones; prestaciones que han revestido casi siempre la forma de presente, de regalo ofrecido generosamente incluso cuando, en ese gesto que acompaña la transacción, no hay más que ficción, formalismo y mentira social, y cuando en el fondo lo que hay es la obligación y el interés económico [...] el mercado es un fenómeno humano que se produce en todas las sociedades” (Mauss, 1979, pp. 157-158).

¿A caso no es una ficción, formalismo y mentira social medir la exclusión-inclusión educativa? En el fondo de estos indicadores está la obligación y el interés económico, ¿no es esto aceptar que la formación humana es pura mercancía? Por más “integrados” que estemos, por más que estemos en la cifras de la equidad y la inclusión, por más atados que estemos a los estándares de las llamadas competencias educativas, etcétera, no necesariamente ocurre el vínculo basado en el *don de nada*.

Si seguimos viendo al dato-objeto-indio nos convertimos, en lo que Kusch (1999, p. 159) llama “turistas espirituales”. Cuando se habla de exclusión educativa bajo un principio pragmático utilitario, cuando se concibe a la educación como una mercancía que puede producirse, distribuirse y consumirse, cuando se mide la exclusión-inclusión educativa entonces es imposible *el don de nada* que es arbitrario, gratuito y generoso. En los indicadores de exclusión-inclusión y de inequidad-equidad lo que se violenta es el vínculo al suponer que el espíritu del intercambio y de la mercancía está en su precio y no en su inutilidad. En otras palabras, suponer que

con “mayor” y “mejor” aprendizajes y escuelas o que con reestructurar el currículum, capacitar docentes y tener más presupuesto, se logra la integración o se procura la equidad educativa, es aceptar que lo excluido y lo inequitativo, como límite y alteridad, como lo radicalmente otro, como lo fagocitante y hediondo, como el odio y lo inferior, como significación imaginaria, es medible y vendible. No olvidemos que, siguiendo a Nietzsche:

[...] el auténtico problema de la cultura consistirá en educar a cuantos más hombres “corrientes” posibles, en el sentido en que se llama “corriente” a una moneda. Cuando más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ése: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser “corriente”, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia (Nietzsche 2009, p. 53).

La formación humana, que conlleva su propia deformación y conformación, es dar, recibir y devolver lo más inútil: la sangre, el cuerpo, el tiempo, los gestos, las actitudes, las gentilezas, no sirven. La educación es puro *don de nada* porque la educación “vale nada”, no cuesta, no tiene precio, no es mercancía, no es un indicador. Su valor radica en su inutilidad.

## REFERENCIAS

- Castel, R. (2004). *Las trampas de la exclusión. Trabajo y utilidad social*. Buenos Aires: Topía.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad I*. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo Fragmentado*. La Plata: Caronte ensayos.
- Kusch, R. (1999). *América profunda*. Buenos Aires: Biblos.

- Martínez de la Escalera A. y Linding, E. (coord.) (2013). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. México: UNAM- Juan Pablos.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- Nietzsche, F. (1996). *El crepúsculo de los ídolos o cómo se filosofa con el martillo*. México: Alianza.
- Nietzsche, F. (1997). *La genealogía de la moral. Un escrito polémico*. Mexico: Alianza.
- Nietzsche, F. (2009). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquets.
- SEP (2014). *Diagnóstico del Programa S244 Inclusión y Equidad educativa*. México: SEP.
- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Tenti, E. (2007). *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Trías, E. (2000). *Los límites del mundo*. Barcelona: Destino.
- UNESCO (2015). *Subsanar la promesa incumplida de la educación para todos*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Valle, A. (editora) (2012). *Alteridad entre creación y formación. Reflexiones en torno a la cultura y la educación*. México: UNAM.



---

**PODER EN LA ENSEÑANZA:  
MÁS ALLÁ DEL DOGMATISMO**

*Raúl Enrique Anzaldúa Arce\**

*No va a ser corriendo detrás de lo que 'se usa' y lo que 'se dice'*

*[...]*

*como vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad.*

*No es lo que existe, sino lo que podría y  
debería existir, lo que necesita de nosotros*

Cornelius Castoriadis (1998, p. 99)

**DOGMATISMO EN LA ENSEÑANZA**

Por dogmatismo entiendo una concepción rígida acerca de algo, que puede derivarse de su pretendida “evidencia” a partir de su conocimiento cotidiano o de una serie de creencias que se piensan inquestionables y por lo tanto no son sometidas a la reflexión crítica.

---

\* Doctor en Ciencias Sociales por la UAM-X. Docente-Investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario Social. Miembro de la Red de Investigadores y Estudiosos sobre Adolescencia y Juventud. Correo: earce@upn.mx.

En el campo educativo abundan las ideas dogmáticas, quizás una de las más arraigadas implique reducir la educación a la enseñanza y ésta a su concepción tradicional. Aunque son diversos los modelos educativos que se han propuesto en la última centuria, la llamada *enseñanza tradicional*, sigue siendo hegemónica a pesar de que ha sido objeto de una serie de cuestionamientos y supuestamente se ha visto “superada” por los nuevos modelos educativos. Sin embargo, observamos que en la práctica sigue operando de manera generalizada, no obstante, se aplique una propuesta educativa distinta (constructivismo, formación en competencias, etc.), el proceder práctico se ciñe a los parámetros tradicionales: el maestro acapara la palabra, dirige por completo el trayecto formativo, controla las acciones de los estudiantes y trata de evitar cualquier cambio que implique salirse de su planeación.

La enseñanza tradicional data del siglo XVII es impulsada por las ideas de Comenio y Ratichius, que pretendían establecer una pedagogía centrada en un orden metódico de la enseñanza. Al respecto es emblemática la obra de Juan Amós Comenio publicada en 1657, que lleva por título: *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos* (Comenio, 1998, [1657]), donde de manera clara, el autor plantea que el *orden en todo* es el fundamento de la pedagogía tradicional. Pensaba que, descubriendo el ordenamiento lógico y racional de la enseñanza, podría establecer un método claro y riguroso que aseguraría alcanzar los objetivos educativos deseados, al respecto señalaba: “El orden que establezcamos para las escuelas debemos tomarlo de la naturaleza; y ha de ser tal, que ninguna clase de obstáculos pueda alterarle” (Comenio, 1998, p. 37). Siguiendo esta lógica, que establece cómo hay que enseñar y aprender, “nos atrevemos a prometer un camino tan universal, verdadero, fácil y sólido para los estudios” (Comenio, 1998, p. 38) que asegura que obtendremos buenos resultados.

Una vez descubierto el orden que debía seguir la enseñanza, se plasmó en un método didáctico que se pretendía universal y necesario, para lograr cualquier objetivo educativo. Esta pedagogía,

implicaba que el maestro tenía que prescribir, organizar y dosificar los conocimientos, para planear didácticamente la manera en que habría de inculcarlos.

La pedagogía tradicional que continúa vigente en nuestros días, coloca al docente en un lugar central, él es en quien descansa el éxito o el malogro de la educación, es por ello que se convierte en el principal “sospechoso” del fracaso escolar y en consecuencia el agente al que se dirigen la mayoría de las reformas que pretenden revertir las crisis educativas.

George Snyders destaca claramente la importancia del docente para la pedagogía tradicional:

El maestro es quien prepara y dirige los ejercicios de forma que se desarrollen según una distribución fija, según una gradación minuciosamente establecida. Para que el conocimiento esté adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos y para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar iniciativas y desempeñar [...] el cometido central. Él es quien separa cuidadosamente los temas de estudio para evitar la confusión y quien los reparte en una gradación tal que lo que se ha aprendido antes aclara lo que se aprenderá después, lo refuerza, lo confirma [...]. El estudio se hace más fácil y más fecundo en la medida en que la acción del maestro ha preparado el trabajo, ha marcado las etapas (Snyders citado por Palacios, 1984, pp. 18-19).

La enseñanza tradicional es tributaria de las concepciones de la modernidad temprana de los siglos XVII y XVIII, que pretendía instaurar una serie de medidas de “ortopedia” social que buscaban encauzar a los hombres para corregir sus desviaciones y obtener de ellos el mayor provecho. Foucault (1998) nos muestra cómo en esa época aparece un nuevo dispositivo de poder, que tomaba como modelo la prisión y consistía en el encierro de los sujetos para establecer una vigilancia sistemática sobre ellos; así como de la institución de normas y castigos, el establecimiento de hábitos y el modelamiento de comportamientos provechosos.



Estas ideas y los dispositivos de encierro se trasladaron de la prisión, a las fábricas, los hospitales y las escuelas. En éstas últimas la pedagogía tradicional se articulaba perfectamente con las prácticas instituidas del “buen encauzamiento” del poder disciplinario.

La disciplina es un componente esencial de la pedagogía tradicional, pues exigía del alumno, seguir el orden, obedecer las normas, mantener la atención y la obediencia al maestro, para que pudiera guiarlo en su aprendizaje.

El maestro es el modelo y el guía: a él se debe imitar y obedecer; tal y como Comenio lo recomienda explícitamente, los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores; deben acostumbrarse, en definitiva, a someterse por entero a su maestro (Palacios, 1984, p. 19).

En realidad, el ejercicio del poder docente forma parte imprescindible del “método” de enseñanza para que los alumnos aprendan.

Foucault (1998) caracteriza al poder disciplinario por el empleo de cuatro estrategias principales:

1. *Vigilancia jerarquizada*: implica el establecimiento de una vigilancia múltiple, donde cada sujeto es observado por un superior y éste a su vez es fiscalizado por otro superior y así sucesivamente. En el aula el maestro puede solicitar a ciertos alumnos (monitores, jefes de grupo, etc.) que le ayuden a resolver dudas en torno a los contenidos, pero sobre todo lo auxilien en la revisión de los trabajos y tareas, también de manera especial, solicita que lo ayuden a vigilar y mantener la disciplina del grupo. De esta forma el maestro vigila a los alumnos, pero al mismo tiempo supervisa la labor de sus “ayudantes”, para asegurar su correcto desempeño. A su vez el maestro es observado por sus compañeros docentes y vigilado por el subdirector, quien a también es supervisado por el director, el cual vigila todos los alumnos,

a los maestros y al subdirector. La cadena de vigilancia se extiende hacia arriba, los directores son fiscalizados por los inspectores, por los jefes de sector, etc. En la actualidad la pirámide en su conjunto es vigilada en cada nivel por otros funcionarios y diversas instancias: el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los Órganos de Control (Contraloría), la Comisión de Derechos Humanos, etc.; cada una se encarga de evaluar y en su caso fiscalizar a los actores educativos de acuerdo a su función. El objetivo de la vigilancia es el modelamiento de la conducta de los sujetos para que cumplan con las funciones.

2. *Sanción normalizadora*: toda conducta debe seguir una norma preestablecida, cualquier desviación será sancionada de acuerdo a una serie de penas y castigos<sup>1</sup> debidamente establecidos para cada caso. En la escuela:

[...] reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias, interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo), de la manera de ser (descortesía, desobediencia), de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes “incorrectas”, gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario (Foucault, 1998, p. 183).

La norma establece la frontera de la desviación, aquello que se coloca al margen, se trata de encauzar (a través de

---

<sup>1</sup>“Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión:... cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación” J.-B. La Salle (1828) en Michel Foucault. (1998, p. 183).

las penas, el castigo y la vigilancia) y, en caso de que no se pueda, será excluido como anormal. La norma compara, diferencia, jerarquiza, mide, busca homogenizar y si no lo logra, excluye.

3. *Examen*: el examen combina las dos estrategias anteriores (la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora). Su aplicación es una forma de vigilancia que hace visible y objetiva la medida en que un alumno ha logrado aprender los contenidos, lo que supone, que se ha sometido a la disciplina del maestro para conseguirlo. La visibilidad del estudiante es individual, lo convierte en “un caso” que se objetiva, se documenta y se registra; esto permite clasificar a los sujetos, compararlos, jerarquizarlos y colocarlos en una *curva normal*. Los exámenes reiterados son parte fundamental de la enseñanza tradicional y de cualquier modelo educativo, pues además de la función evaluadora que deberían cumplir para la corrección de las deficiencias procedimentales y la mejora del proceso pedagógico, son instrumentos privilegiados del ejercicio del poder. Los resultados jerarquizados juzgan a los sujetos y se convierten en sanción normalizadora, que busca encauzarlos para normalizarlos o, en su caso, fungir como prueba y justificación del castigo y la exclusión. El examen es el instrumento donde claramente se articulan el saber y el poder, que siempre van de la mano, aunque a veces esto no sea tan evidente.
4. *Panoptismo*: es la estrategia de la coacción de la mirada mediante un dispositivo que permite observarlo todo sin que el vigilante sea advertido. Se trata originalmente de un diseño arquitectónico (ideado por Jeremy Bentham en 1791), que consistía de manera genérica de una construcción en forma de anillo, que rodeaba a una torre de vigilancia ubicada en el centro, con anchas ventanas que permitían observar las celdas que conformaban la cara interior del anillo, donde se ubicaban a los sujetos que tenían

que ser observados. Este dispositivo sirvió de modelo para pensar otros, adecuándolos a las diversas instituciones: la prisión, el hospital, la fábrica y por supuesto la escuela. Para ésta última se diseñaron salones donde las bancas se encontraban ordenadas en hileras (que incluso se llegaron a fijar al piso) frente al escritorio del maestro, colocado sobre una plataforma, desde donde podía observar a todos sus alumnos. A su vez, los salones contaban con amplios ventanales hacia los pasillos de manera que quién los recorriera (el director el subdirector o los prefectos), podría observar a los profesores y a sus estudiantes en clase. En las escuelas, el edificio de los salones se construye enfrente de la dirección, para que el director desde su ventana (generalmente cubierta de cortinas transparentes), puede observar (sin ser visto) lo que ocurre en el plantel: si alguien sale del salón y deambula por los pasillos, el momento en que el maestro entra a clases, si un profesor entra al salón de otro, etc. Los diseños panópticos se convierten en una suerte de “máquina” que hace visible el comportamiento de los sujetos y disocia la pareja “ver-ser visto”, guardando el anonimato del observador que puede ser cualquiera que se coloque en el lugar del vigía. Con el desarrollo tecnológico, los dispositivos panópticos se han multiplicado haciendo más eficiente y anónima la vigilancia, como por ejemplo el empleo de las cámaras de video.

La intención del poder disciplinario en la escuela es el de “encauzar las conductas” y generar hábitos (Foucault, 1984 y 1998) de acuerdo a los objetivos educativos, planeados por el Estado y transmitidos por los maestros, para obtener de los alumnos el mayor aprovechamiento en el aprendizaje de los contenidos y el modelamiento de su conducta, por medio del control de las actividades siguiendo una planeación ordenada y meticulosa. Se busca asegurar la utilización óptima y exhaustiva del tiempo (principio de no ociosidad), para

socializar y preparar a los sujetos para el mercado de trabajo, donde deberán realizar las tareas planificadas, mostrar obediencia a los supervisores y acostumbrarse a la vigilancia y a las sanciones.

Los principios de la enseñanza tradicional se han convertido en dogma, a lo largo de estos siglos, han permeado las prácticas educativas (incluso en los modelos pedagógicos actuales que se dicen “innovadores”), y de manera inherente, han venido empleando los mecanismos del poder disciplinario.

En torno a este ejercicio del poder en la enseñanza, también se han venido conformando una serie de ideas dogmáticas que es necesario analizar.

#### IMAGEN DOGMÁTICA DEL PODER

Por lo regular se piensa que el poder es una práctica de dominación de unos sujetos sobre otros, empleando la fuerza o la amenaza para someterlos, prohibirles ciertas acciones y obligarlos a realizar otras. Siguiendo estas ideas el poder en la escuela se caracteriza de la siguiente forma:

1. El poder lo detenta el maestro y las autoridades, por la investidura que la institución les confiere, así como por el status, las disposiciones normativas y las tradiciones socio-culturales en torno a las funciones y el rol, que se espera de estas figuras.
2. El poder se localiza en los agentes institucionales (maestro, subdirector, director, supervisor, etc.).
3. El poder en la escuela es inherente al modo de producción capitalista que incentiva la lucha de clases.
4. El poder se manifiesta por sus efectos ideológicos o violentos, que fundamentalmente son de carácter represivo y prohibitivo.

Pues bien, estas son algunas de las ideas principales con las que se asocia el poder en la escuela. Sin embargo, a pesar de su generalidad, podemos cuestionarlas no sólo a partir de ciertas concepciones teóricas, sino por lo que observamos que ocurre en las instituciones educativas.

A diferencia de una concepción dogmática del poder derivada del derecho, en la que el poder estará sujeto a los principios, leyes y disposiciones, que establecen prohibiciones y sanciones para garantizar la sujeción de los ciudadanos a las normas y al Estado. Michel Foucault concibe al poder de una manera diferente y más amplia, como:

[...] un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuales: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante [...] en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones (Foucault, 1988, p. 239).

Para esta concepción el poder entonces no sólo es una fuerza que coacciona, puede ejercerse por medio de la seducción, la incitación, la manipulación y el engaño (no necesariamente requiere el uso de la fuerza); tampoco se reduce a establecer prohibiciones y restricciones, el poder también es productivo, se ejerce para producir acciones y prácticas, no sólo para prohibirlas.

Esto implica que el poder es un acto que se lleva a cabo en las relaciones entre los sujetos, no es algo que alguien detente como propiedad exclusiva. El maestro, el director, los supervisores son agentes de poder, pero no porque este poder sea una propiedad exclusiva de su investidura. Por el contrario, dado que el poder se ejerce en las relaciones entre los sujetos, los alumnos también ejercen poder. Constatamos cotidianamente las *tácticas* de resistencia de los estudiantes (aunque sean niños pequeños) ante las *estrategias*

*del poder*<sup>2</sup> disciplinario que ejerce el maestro y los otros actores de la institución educativa. Los alumnos no sólo llevan a cabo actos de resistencia, también ejercen un poder seduciendo, engañando, manipulando, chantajeando o incluso amenazando a los maestros, para que estos los aprueben en los cursos o bien lleven a cabo determinadas acciones que les favorezcan.

En consecuencia, el poder no es algo que se encuentre sólo en las instituciones como parte de un aparato de Estado, que ejerce su función ideológica o de coacción, el poder está en todas partes donde se relacionen sujetos, que en su libertad, intentan hacer que otros realicen determinadas acciones. Por lo tanto, tampoco el poder es exclusivo de un modo de producción como el capitalista, todos los modos de producción, en tanto que conforman formas de relaciones productivas y sociales, conllevan determinadas estrategias de relaciones de poder.

[El poder es] el efecto de conjunto que se dibuja a partir de todas estas movilidades, el encadenamiento que se apoya en cada una de ellas y trata de fijarlas. [...] el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estratégica compleja en una sociedad dada (Foucault, 1982, p. 110).

El poder es una acción intencional y se realiza a través de estrategias implícitas o explícitas, con objetivos más o menos conscientes y claros, que siguen cierta racionalidad.

Todo poder genera resistencia porque es una lucha estratégica, en la que los contendientes intentan imponer uno a otro sus

---

<sup>2</sup> Michel De Certeau distingue dos mecanismos vinculados al ejercicio del poder: las *estrategias* que son un conjunto de acciones sistemáticamente organizadas (incluso institucionalizadas) para el ejercicio del poder; y las *tácticas*, que son una suerte de acciones de resistencia que ponen en práctica los sujetos para hacer frente a las estrategias de poder. Las tácticas suelen ser espontáneas y buscan resistir y revertir las intenciones de las estrategias (De Certeau, 2000, p. 45).

condiciones y deseos, pero no hay una sujeción total. La característica esencial del poder es que se desarrolla entre sujetos libres, que pueden y se resisten a la acción de los otros. Cuando la resistencia no es posible y la coacción anula la libertad y coloca al sujeto en una posición de objeto de uso del otro, sin que pueda rebelarse, para Foucault (1988), ya no es una relación de poder, sino de imposición violenta. La frontera de una condición de poder a una de coacción absoluta, es lábil, de manera que el corrimiento de una a otra y viceversa es frecuente.

Si bien el poder disciplinario es la forma privilegiada de ejercicio del poder en la enseñanza, no es la única. También se juegan al menos otras dos formas: el biopoder y las *tecnologías del yo*.

El biopoder se ejerce sobre las poblaciones y colectivos en su conjunto, para conducir sus conductas de manera que pueda preservarse su vida en las mejores condiciones para sacar de ellas el mayor provecho. Un ejemplo es el *poder pastoral* (Foucault, 1988), que se asocia con frecuencia al quehacer docente. El maestro es quien debe cuidar a su grupo como el pastor a su rebaño. Este poder se caracteriza en que el docente conoce y vigila a cada oveja en particular, así como también cuida de todo el grupo. El profesor es convocado a preocuparse y conocer a cada uno de sus estudiantes, como a hacerse cargo del bienestar y el desempeño del colectivo.

Las *tecnologías del yo* (Foucault, 1991) son estrategias de poder a través de las cuales los sujetos se modelan a *sí mismos* mediante prácticas y técnicas que ejercen sobre sí, pero que no son inventadas por ellos, sino que son esquemas de percepción y actuación propuestos o impuestos por la cultura, la sociedad, el grupo social o incluso el Estado.

En las *tecnologías del yo* el sujeto ejerce un poder sobre sí mismo, a partir de una serie de concepciones y prácticas ideadas por otros, pero que él considera relevantes para mejorar. De tal manera que actúa sobre *sí mismo* para transformarse en los modelos *convocados* por otros, bajo la ilusión de actuar libremente. Tal es el caso del discurso de la excelencia y la calidad educativa que sirven de



*convocatorias* (Ramírez, 2009 y 2010) a estudiantes y maestros, para superarse a sí mismo a partir de criterios de eficiencia y competencias de corte empresarial (Anzaldúa, 2012).

#### A MANERA DE CIERRE: MÁS ALLÁ DEL DOGMATISMO

Si bien siguiendo a Foucault, podemos decir que el poder está en todas partes, en tanto que es inherente a las relaciones sociales, no necesariamente tendríamos que admitir que toda educación implicaría una forma de dominación abiertamente heterónoma, como la que, de manera dogmática, opera en la mayoría de los modelos educativos (aunque hay afortunadas excepciones), desde la pedagogía tradicional hasta nuestros días.

La enseñanza magistrocéntrica y la educación heterónoma (espectros de la enseñanza tradicional, aún hegemónica), se han convertido en dogmas educativos, pues difícilmente se concibe una educación en la que el maestro no ocupe un lugar directivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, como difícilmente se puede pensar en una educación de carácter autónomo<sup>3</sup>, para formar sujetos autónomos (aunque muchos planes y programas de estudio afirman demagógicamente, formar sujetos autónomos).

Las llamadas propuestas *no directivas* (Gilbert, 1976; Palacios, 1984) en educación, ponen en entredicho la educación magistrocéntrica. El término “*no-directividad*” en el ámbito educativo se desprende de los planteamientos del terapeuta norteamericano Carl Rogers. Rogers acuña el término de “no-directividad” para caracterizar a la forma de psicoterapia creada por él, especialmente para referirse a la actitud que debía tomar el psicoterapeuta frente a su paciente (al cual denomina “cliente”). La actitud no-directiva consistía en que el terapeuta debía renunciar a toda intención de

---

<sup>3</sup> Para Castoriadis la autonomía es la capacidad y la posibilidad reflexiva y deliberante, de que un sujeto o una colectividad, se puedan dar sus propias leyes.

dirigir la conducta o el proceso terapéutico de su cliente, de la misma manera que debía renunciar a presentarse como modelo “normal” de identificación.

Los planteamientos de Rogers se extendieron al ámbito educativo donde se habla de *educación no-directiva*. Esta perspectiva se pone de moda<sup>4</sup> principalmente en Francia a finales de los años 60 y la década de los años 70, cuando tiene auge la *Pedagogía Institucional*, que pregona la necesidad de impulsar la “autogestión pedagógica”. La difusión de algunos planteamientos de Rogers serán incorporados principalmente por la Pedagogía Institucional Socioanalítica (Lobrot, Loureau y Lapssade), quienes crearon toda una corriente de pensamiento que buscaba impulsar la “no-directividad” en la escuela.

Lo “no-directivo” es un término ambiguo que tiende a definirse de manera negativa a partir de lo que se considera como “directivo”, que se asocia con el control absoluto de la clase por el maestro, la dependencia del alumno al profesor, el autoritarismo del docente y el conjunto de procesos institucionales que marcan las directrices verticales tanto programáticas como normativas, que rigen la educación escolarizada.

El término “no-directivo” se emplea para nombrar a todo proceso o planteamiento que de alguna manera se oponga a cualquier forma de “directividad” educativa. De manera general las propuestas no-directivas, se caracterizan por:

- a) Son procesos de enseñanza-aprendizaje donde el alumno y/o el maestro, gozan de cierta libertad para decidir qué contenidos estudiar y cómo abordarlos.
- b) El alumno se convierte en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La “no-directividad” en buena parte

---

<sup>4</sup> Cabe señalar que el término “no-directividad” se difundió enormemente entre pedagogos y maestros, aunque muy pocos tenían claridad acerca de lo que se buscaba con esto, incluso se desconocían los planteamientos de Rogers.

depende de la libertad y el tipo de participación que el estudiante pueda desarrollar.

- c) El maestro “no-directivo” es el que asume como función ser facilitador del aprendizaje del alumno.
- d) El ambiente escolar debe ser cordial, afectivo y permisivo, para que promueva la participación libre y espontánea que facilite el aprendizaje.
- e) El aprendizaje que se promueve no es memorístico, sino significativo, centrado en el interés y en la aplicación en la vida cotidiana de los alumnos.

Aunque no hay un acuerdo unánime en cuanto a las corrientes educativas que se consideran como “no directivas”, una buena cantidad de autores (Gilbert, 1976; Ardoino, 1980; Palacios, 1984) ubican dentro de esta clasificación a:

1. Las propuestas educativas de inspiración rogeriana.
2. Algunos planteamientos y prácticas educativas de inspiración psicoanalítica, especialmente la experiencia de *Summerhill*, creada por Alexander Neill.
3. La Pedagogía Institucional en sus dos vertientes: la psicoanalítica y la socioanalítica.
4. Las propuestas del Grupo Operativo.
5. Los planteamientos de desescolarización de Illich y Reimer.

Si bien hay otros modelos educativos que podrían ser clasificados dentro de esta perspectiva, lo que queremos destacar aquí, es que han existido propuestas (con experiencias concretas) que llevan a cabo un trabajo educativo *no directivo* o por lo menos *no magistrocéntrico*, lo que muestra que la educación y especialmente la enseñanza, no necesariamente tiene que ser vista, ni realizada, desde la óptica tradicional como opera en la mayoría de las prácticas educativas en la actualidad (aunque se digan innovadoras como la formación en competencias).

Respecto a la idea dogmática de que la educación es (y debe ser) heterónoma, es decir propuesta y planeada por grupos de especialistas, sin que intervenga la colectividad a la que va encaminada. Podemos señalar que al menos existe la propuesta de una *educación autónoma*.

La autonomía en el orden socio-histórico consiste en que el colectivo se dé su propia ley (Castoriadis, 1992), esto implica que reconozca que las instituciones de la sociedad son creadas por él y por lo tanto transformables por él. Para Cornelius Castoriadis, la autonomía es un proyecto que debe plantear la sociedad y sus sujetos:

La autonomía surge, como germen, desde el momento en que estalla la interrogación explícita e ilimitada, [de] las significaciones imaginarias sociales y su fundamento posible. Momento de creación, que inaugura otro tipo de sociedad y otro tipo de individuos. Hablo efectivamente de germen, pues la autonomía, tanto individual como social, es un proyecto (Castoriadis, 1992, p. 64).

Una sociedad se vuelve autónoma cuando cuestiona sus instituciones, sus representaciones del mundo, sus valores, sus saberes, sus “certezas”, sus significaciones sociales; y a partir de este cuestionamiento, puede transformarlas de manera crítica y reflexiva.

La educación autónoma requiere que los sujetos del colectivo, no sólo los sectores de especialistas involucrados en la educación, sino la sociedad en su conjunto, analicen y cuestionen crítica y reflexivamente lo que hasta ahora se ha planteado como educación y enseñanza, especialmente en la educación básica, para establecer qué educación es la que esa sociedad requiere para formar a los sujetos que se insertarán en ella como ciudadanos.

Formar para la autonomía<sup>5</sup>, implica cuestionar radicalmente los dogmatismos, formar para proponer y crear nuevas significaciones

---

<sup>5</sup> El tema de la formación para la autonomía lo he desarrollado con la Dra. Beatriz Ramírez Grajeda en un artículo de la Revista *Tramas* (Anzaldúa y Ramírez, 2010).

imaginarias que cambien la situación actual de nuestras sociedades donde prevalece la violencia, la exclusión, el desempleo y la miseria generalizada.

## REFERENCIAS

- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Transferencia, imaginario y poder*. México: UAM-X.
- Anzaldúa, R. (2012). La educación de nuestro tiempo. En García, M. L. y Murga, M. L. (Coords.). *¿Qué educación para estos tiempos?* (p. 65) México: UPN.
- Anzaldúa, R. y Ramírez, B. (diciembre, 2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*, 33, 113-130.
- Ardoino, J. (1980). *Perspectiva política de la educación*. Madrid: Narcea.
- Bauleo, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. México: Folios.
- Castoriadis, C. (1992). Psicoanálisis y política. *Diarios Clínicos. Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*, 4, 19-31.
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, C. (2000). *Ciudadanos sin brújula*, México: Coyoacán.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Comenio, J. (1998 [1657]). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- De Certau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. México: Paidós.
- Foucault, M. (1982). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1983). *El discurso del poder*. México: Folios.
- Foucault, M. (1988). "El sujeto y el poder" en H. Dreyfus y Paul Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (Verano, 1984). El poder y la norma. *La nave de los locos*, 8, 5-11.
- Gilbert, R. (1976). *Las ideas actuales en pedagogía*. México: Grijalbo.
- Jones, D. (1994). Genealogía del profesor urbano. En Stephen J. (comp.). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Lapassade, G. (1980). *Socianálisis y potencial humano*. Barcelona: Gedisa.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

- Ramírez, B. (2009). *Los destinos de una identidad convocada. Construcciones de sentido de un grupo de estudiantes de Administración*, Tesis para obtener el Grado de Doctora en Ciencias Sociales con Especialidad en Psicología Social de Grupos e Instituciones, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Ramírez, B. (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En Murga, M. L. (Coord.) *Lugar y proyecto de la orientación educativa*, (p. 41), México: UPN.
- Ramírez, B. y Raúl A. (2001). *Subjetividad y relación educativa*, México, UAM-A.
- Snyders, G. (1972). *Pedagogía progresista*. Madrid: Marova.



---

**EDUCANDO LA IN-DISTINCIÓN:  
PARTICIPACIÓN Y CIUDADANÍA\***

*María de los Ángeles Moreno Macías\*\**

*¡Los días en la ciudad! Los días pesadísimos  
como una cabeza cercenada con los ojos abiertos.*

*Estos días como frutas podridas.*

*Días enturbiados por salvajes mentiras.*

*Días incendiarios en que padecen las curiosas estatuas  
y los monumentos son más estériles que nunca*

Efraín Huerta

**PRESENTACIÓN**

En 1944, Efraín Huerta publicaba *Los hombres del Alba* que, entre otros poemas, incluía “Declaración de amor” y “Declaración de

---

\* Este texto es producto parcial del proyecto “Prácticas culturales y sentido comunitario de poblaciones en la zona sureste del DF” de la línea de investigación *Política y afecciones de lo cultural en la ciudad*.

\*\* Doctora en Ciencias Sociales egresada de UAM-X. Investigadora del Centro de Estudios sobre la Ciudad de la UACM. Profesora en el Posgrado en Estudios de la Ciudad en la UACM y profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Correo: angeles.moreno@uacm.edu.mx



odio”, ambos dedicados a la Ciudad de México. Los epígrafes aquí incluidos son fragmentos de “Declaración de odio” que me parece bien pueden expresar, una parte del *sentir* de quienes actualmente habitamos esta maraña de asfalto, contaminación y muchedumbre;<sup>1</sup> mezclado con una alta concentración de instituciones de servicio, centros económicos y flujo vehicular; salpicado de una que otra posible gratificación por vivir aquí. Un *sentir* que aparece delineado a lo largo del presente texto, en el que se entretejen diversas posturas que lo señalan acremente o bien, lo disimulan a través de propuestas progresistas.

En la conversación que Steiner sostiene con Ladjali (2005), el primero muestra la importancia de la poesía en la formación de lo humano y como creación que –al tiempo que da lugar a lo propio de quien la lee y la escribe– permite vivir otras vidas a través de la lengua y asomarnos a mundos totalmente diferentes a los conocidos. En este sentido, la poesía de Efraín Huerta será comparsa que pone en palabras aquellas sensaciones, sentimientos, ilusiones, afectos y deseos que marcan una parte de la vivencia en esta inmensa ciudad.

La Ciudad de México de Efraín Huerta es, por mucho, ajena a la que tenemos en la actualidad. Ésta es, desde hace varias décadas, territorio de expansión, invasión y transformación –que algunos llaman crecimiento o desarrollo– marcado por la disputa entre grupos diversos y el desorden urbano, ambos respondientes reflejos del capitalismo. En este escenario se producen encuentros y desencuentros, acuerdos y negociaciones, conflictos y disputas que no sólo definen y redefinen la traza urbana, sino que también pretenden “reordenar” las formas de vivir los espacios y las relaciones que han de producirse en ellos.

Las instancias tomadoras de decisiones sobre el espacio urbano –desde una visión que suele ser ajena a la de quien camina por

---

<sup>1</sup> Según el censo de 1940, el Distrito Federal tenía 1, 448,422 habitantes; para 2010, ya se contaban 8, 851,080.

un callejón o atraviesa la ciudad en transporte público— se proponen la renovación de lo viejo desapareciéndolo, mutilándolo o haciéndolo invisible por la vía de la simulación y el camuflaje, en pos de hacernos sentir que en ésta Ciudad de México lo más importante son sus habitantes: esos mismos habitantes a los que se les desaparece de los mapas territoriales y sociales, se les mutila su forma de vida o se les hace invisibles en los movimientos producidos por la gentrificación.

En este contexto, las protestas y las movilizaciones se han ido haciendo más frecuentes y enfáticas; se puede decir que, de ahí, se desprendieron dos grandes formas de pensar y actuar en relación a la ciudad y su transformación. Por una parte, aquellos grupos que —generalmente a pequeña escala— se defienden de afectaciones reales y potenciales, son considerados enemigos de la ciudad por quienes se encargan de la proyección y ejecución de los planes de desarrollo urbano que, casi siempre, responden a intereses económicos en detrimento de los intereses sociales. Como contraparte, las acciones de estos mismos grupos oscilan entre la defensa por afectaciones particulares —en las que la ciudad se pierde de vista porque el interés está puesto en lo más próximo— y la defensa de los espacios públicos a favor de las comunidades circundantes con una mirada amplia sobre la ciudad y su futuro próximo. Ambas son formas distintas de vivir y sufrir aquello que se considera la esencia de la democracia: la participación ciudadana.

Este es el contexto que motiva el presente escrito y sigue dos líneas de reflexión que una y otra vez se entrecruzan: la participación ciudadana y la educación. Ambas son apuestas por un futuro en el que el mundo sea mejor de lo que es en este momento; ambas son el centro de los discursos esperanzadores con los cuales el Estado se apoya —en parte— para descargarse más de su responsabilidad social. Ambas han ido adquiriendo el carácter de lo dogmático —la educación mucho antes que la participación ciudadana, por su antigüedad— y, de alguna manera, una es aliada de la otra en determinadas situaciones.

El tema de la ciudadanía y su discusión esta presente desde hace más de dos siglos, los debates son diversos y complejos. Para Kymlicka y Norman (1997, p. 3) teorizar sobre la ciudadanía contiene el peligro de una confusión prevalente entre la ciudadanía como condición legal –la pertenencia a una comunidad política– y la ciudadanía como actividad deseable en la que “la extensión y calidad de mi propia ciudadanía depende de mi participación en aquella comunidad”. En esta línea, la labor educativa escolarizada siempre ha sido claramente enfática en el cumplimiento de los deberes cívicos dando relevancia al apego a la legalidad, pero no son igual de contundentes sus acciones para la conformación de la ciudadanía como participación en una comunidad; ésta, ha quedado al encargo de ciertos programas de estudio y a la definición pedagógica de los profesores en turno.

Lo que aquí se arguye tiene como punto de partida algunas de las ideas circulantes en relación con la participación ciudadana y algunas posturas educativas que le son concomitantes, aun cuando no se deriven en ella y por su origen le antecedan. Los entrecruces que de ambas se hacen en este texto, son tomados como síntomas de un sistema cuyas estrategias pretenden anular la potencial eficacia de las demandas sociales y, en este sentido, se conjuga la condición dogmática de la participación ciudadana con la que propiamente tiene la educación, desde hace más tiempo y que se transfiere a diversos campos del hacer humano.

La línea de análisis que seguimos deja al margen la consideración del comportamiento electoral como expresión de la participación ciudadana; el centro de este trabajo está puesto en aquello que de manera transversal aparece en nuestra cotidianidad sugiriendo tomas de postura, acciones y reproducciones estratégicas. La transversalidad de lo ciudadano y la participación ha tomado dimensiones relevantes desde hace algunos años; vivir en la ciudad ahora tiene ahora como añadido la demanda constante de la participación que se presenta como responsabilidad compartida entre gobierno y habitantes de manera que la responsabilidad –propia

del Estado Social<sup>2</sup>— queda en manos de sus habitantes. Así, la obligación de garantizar los derechos esenciales de los individuos para una vida plena en relación al empleo, la salud, la educación, la vivienda, el medio ambiente y la cultura, queda compartida y diluida entre habitantes y gobernantes.

El encargo de la promoción de la participación ciudadana cuenta con múltiples focos de reproducción de mensajes que demandan el cumplimiento de esta responsabilidad. El tiempo en que se presenta mayor visibilidad es el electoral, pero fuera de temporada, los espacios de tránsito cotidiano y los mensajes públicos hacen un llamado constante al cumplimiento del compromiso de la participación ciudadana.

Las acciones educativas: las más sencillas, las más protocolizadas, las escolarizadas, las informales, las extraordinarias y las cotidianas, forman parte de este conjunto de focos de reproducción de un mensaje que va instituyendo significados en torno a la participación y a lo ciudadano. Así es como, tanto en el sistema formal como en el ámbito de lo no formal, la educación contribuye a la definición de la especificidad de las demandas generales de participación ciudadana y a la configuración de las respuestas correspondientes, emitidas por quienes han sido los destinatarios de las diversas formas que adopta la educación.

Los sentidos que imprimen las acciones educativas son gestados desde sus propios dogmas y de los cuales tomamos tres: la educación genera igualdad, la información propicia acción y el saber especializado tiene garantía.

La finalidad de este texto es ponerlos en relieve, encontrar sus puntos de tensión e interrogarles. Para ello, la exposición ha sido organizada en tres apartados: el primero de ellos lleva por título “La ilusión de lo homogéneo y sus aspiraciones” y está dedicado a hacer

---

<sup>2</sup> La idea de Estado Social es de cuño europeo. Desde la conformación de los países latinoamericanos, al amparo del Estado Nación de inicios del siglo XIX, el ejercicio de lo ciudadano está permeado por miradas que no son de cuño propio. En tiempo de globalización se acentúa esta condición.

una revisión de la ciudadanía social, su relación con la ciudadanía civil y la ciudadanía política en términos de la consonancia que guardan con la expectativa de igualdad por medio de la educación.

El segundo apartado, “¿Tenemos derecho a la ciudad? Información que ciega” toma como referente central la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, las discusiones que se desprenden de ella y la forma en que la educación se coloca como paliativo desde su propio síntoma dogmático: informar es educar.

El último apartado se intitula “El canon del saber especializado: posturas e imposturas” parte del reconocimiento de las múltiples muestras de participación –que no siempre y necesariamente son ciudadanas– cuyos logros suelen estar desvinculados de los saberes formales que brinda el sistema educativo; especialmente se pone atención en la educación superior y sus vínculos con las necesidades –expresadas como tales– desde lo social.

En estos tiempos en los que “el ciudadano es ahora el que tiene derecho a tener derechos” (Buriano, Márquez y Moreno, 2015), habría que preguntarse ¿en qué momento lo que es vital se ha tenido que convertir en derecho para tener un lugar en el mundo? ¿qué camino hay que tomar para recuperar lo justo sin que se deba pasar por la obligación de hacerlo justiciable? No se pretende dar respuesta; aquí sólo se ponen en la mesa algunos de los dogmas que ciegamente –tal cual son– nos han puesto en el lugar en el que ahora estamos.

*Estar simplemente como delgada carne ya sin piel,  
como huesos y aire cabalgando en el alba,  
como un pequeño y mustio tiempo  
duradero entre penas y esperanzas perfectas.  
Estar vilmente atado por absurdas cadenas  
y escuchar con el viento los penetrantes gritos  
que brotan del océano:  
agonizantes pájaros cayendo en la cubierta  
de los barcos oscuros y eternamente bellos,*

*o sobre largas playas ensordecidas, ciegas  
de tanta fina espuma como miles de orquídeas*

Efraín Huerta

## LA ILUSIÓN DE LO HOMOGÉNEO Y SUS ASPIRACIONES

La comprensión sobre el tema de la ciudadanía y sus implicaciones en términos de las denominaciones conceptuales, los efectos de poder, las condiciones de legalidad y legitimación, el impacto en la vida de personas y países, así como la complejidad de su trayecto histórico, quedan completamente fuera de las pretensiones de este texto; en contraste, el propósito de este apartado es sumamente modesto: un breve repaso de la noción de ciudadanía social y su nexos con la idea de que la educación es vía para el logro de la igualdad.

Si bien, la ciudadanía es un concepto que permanentemente se ha redefinido, estos son tiempos en los que la conciencia sobre *ser ciudadano/hacer ciudadanía* se agudiza de tal forma que son diversas las instancias –instituciones, organizaciones y personas– que han emergido, ante un Estado que poco se hace cargo al respecto, para exigir, interpelar y asumir los derechos de los ciudadanos.

Son muchos los problemas que enfrenta la actual ciudadanía mexicana y latinoamericana en general. Ahora no nos alcanza sólo la visión restringida del ciudadano, es decir el que vota en los periodos electorales con más o menos independencia, sino el que ejerce sus derechos; derechos que, por otra parte, se han diversificado e incrementado. El ciudadano es ahora el que tiene derecho a tener derechos. Pero ya no se trata sólo de ello. Actualmente sólo concebimos al ciudadano en la interacción con su comunidad. Ahora no nos preocupa sólo la cantidad de ciudadanos, sino la calidad de la ciudadanía (Buriano, Márquez y Moreno, 2015, s/p).

En lo general y en términos funcionales, la ciudadanía se define como membresía a una comunidad política (*polis*). Como miembro de una comunidad, el ciudadano se rige por reglas y normas jurídicas que establecen su nexo con otros ciudadanos y con las instituciones. El árbitro de esta relación es el Estado, encargado de velar por los intereses de los ciudadanos que jurídicamente se consignan y observar la aplicación efectiva de las normas de convivencia (Tamayo, 2010).

Llegar a esta definición genérica ha llevado casi 250 años; más en los tiempos recientes –siglo XX– destaca el célebre texto de T. H. Marshall (1997) *Ciudadanía y clase social*,<sup>3</sup> en el que hace una clara presentación de los tres tipos de ciudadanía más importantes al momento: la ciudadanía civil, la ciudadanía política y la ciudadanía social. Sin que pueda ser precisada su aparición histórica, en general se distingue su conformación en correspondencia con el siglo XVIII –derechos civiles–, el siglo XIX –derechos políticos– y siglo XX –derechos sociales. Pero hay que ser cauto con esta división que no debe ser considerada un corte temporal sino un periodo en el que mayormente se enfatizan los derechos mencionados. “Estas épocas habrá que tratarlas, naturalmente, con una flexibilidad razonable, y existe cierto solapamiento evidente, especialmente entre los dos últimos” (Marshall, 1997, p. 304).

La ciudadanía civil, alude a los derechos fundamentales para todo ser humano en términos de las libertades individuales: libertad de expresión, de elección, de pensamiento, de acceso a la propiedad y de justicia. La ciudadanía política implica el derecho a participar en los procesos de elección política y, por tanto, es el derecho a emitir voto y a ser susceptible de ser elegido por la misma vía. Finalmente, la ciudadanía social refiere a todo derecho que conlleve a un mínimo bienestar económico y de seguridad, a la

---

<sup>3</sup> T. H. Marshall presentó este tema en 1949 en las *Conferencias A. Marshall* en Cambridge.

participación del patrimonio social y a vivir conforme los estándares comunes que la sociedad haya establecido.

Conforme su aparición histórica, los tipos de ciudadanía se iban enhebrando con la ayuda de las instituciones que también mantenían lazos que las estrechaban; ya en el siglo XX, estos lazos se fueron volviendo débiles y por ello es posible hacer clara la distinción entre los tres tipos de ciudadanía que remiten a sendos tipos de derechos. No obstante, la forma en que estos derechos se viven en lo cotidiano nos lleva a representarlos como derechos interrelacionados y a ello ha contribuido —en gran medida— la educación, tanto en su carácter formal (sistema escolarizado), como en sus múltiples modalidades extraescolarizadas. El mismo T. H. Marshall explicitó que las instituciones que más estrechamente están conectadas para el ejercicio de estos derechos son la educación y los servicios sociales. La institución de los derechos civiles, políticos y sociales hace justiciable la exigencia de trato igualitario a los ciudadanos; misma que suele ser traducida sencillamente como *igualdad*.

Sin entrar a un recorrido histórico sobre la educación y sus designios desde que se instituyó de manera formal, pondremos la atención en el anhelo de igualdad que, poco a poco, se fue posicionando de manera dogmática como una expectativa social. Particularmente se hace visible en el siglo XIX y principios del siglo XX, a través sus aportes para la constitución de la nación independiente y con las pretensiones de normar a los pobladores sufrientes de los estragos revolucionarios.

Desde el mandato constitucional, nuestro sistema educativo tiene a su cargo la formación para dar cumplimiento al ejercicio de los derechos establecidos considerando que todos deben tener acceso a ellos por igual, pero la misma Carta Magna no reconocía la diversidad de la población a la cual se le encargaba educar; es hasta este siglo XXI que se ha producido el mayor número de reformas al Artículo 3º y que se explicita la diversidad poblacional y cultural a la cual hay que brindar educación.



El encargo oficial lo recibe el sistema educativo nacional que, hasta hace algunos años, tampoco distinguía las características propias de las poblaciones atendidas y asumía que la estructura, los propósitos, los programas y las actividades de la institución educativa debían dirigirse a homogeneizar para propiciar lo igual, haciendo una “traducción” de la *igualdad* en derechos a igualdad como uniformidad/no distinción entre la singularidad<sup>4</sup> de las personas.

Puede resultar todo un misterio que se parta de lo homogéneo para generar igualdad y que esas aspiraciones de igualdad sólo sean factibles de alcanzar desde una mirada que trastoca toda diferencia en similitud. Pero sólo aparece como misterio a quién puede interrogar estos supuestos y, entonces, desde el inquirir mismo, inicia su posibilidad de desmontar el dogma. Partir de “lo mismo” para generar “lo mismo” es una de las formas de operación de la clausura de la significación; extrañamente se justifica a sí misma encerrándose en un aparente e incuestionable sentido y justo ahí, radica el carácter de lo dogmático.

Si bien, desde el mandato constitucional se dicta la igualdad en derechos y las instituciones educativas establecen múltiples programas para lograrla, podemos observar mucho más de “fracaso” que de “éxito” en las actividades que se implementan para lograr la igualdad. Lo mismo vemos tanto en las prácticas docentes como en las expresiones de niños y jóvenes<sup>5</sup>. Ejemplo de ello son todas las formas de discriminación y violencia como prácticas comunes en las escuelas mismas y que tienen como raíz el género, la clase, la etnia, la religión y la elección sexual, entre otros. Así, los derechos cívicos y sociales son maltrechos una y otra vez, por medio de acciones

---

<sup>4</sup> El uso que le damos al término *singularidad* sugiere un conjunto de características y condiciones –de diversa índole– compartidas por un grupo de personas. En ningún momento se utiliza como sinónimo de individualidad, entendida ésta como mirar únicamente por los intereses particulares propios.

<sup>5</sup> Hay que recordar que desde el año 2012, la educación media superior es obligatoria.

que se amparan en un dogma que, de manera impúdica, preserva y fortalece lo opuesto al dictado del Artículo 3º. Constitucional:

luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. [...] será democrática considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo. [...] Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Si bien, los derechos sociales son presentados por Marshall como una vía para aliviar las profundas desigualdades que produce el sistema capitalista –sin pretender realmente el logro de condiciones igualitarias de vida, sino que las diferencias no sean tan radicales– el sistema educativo nacional va –en gran medida– en sentido contrario, pues contribuye no sólo a preservar sino también a profundizar la brecha de desigualdad con acciones enmascaradas por los derechos sociales.

Los planteamientos de Marshall han sido motivo de diversos análisis especializados. Uno de ellos, el de Amartya Sen, considera que la igualdad no puede ser puesta en la mera satisfacción de las necesidades, sino que debe proponerse el desarrollo de las capacidades de todos los ciudadanos (Freijeiro, 2008). Esta propuesta implica un giro en la mirada: en lugar de la imposibilidad de atender necesidades en las que no se puede aplicar un principio de universalidad, se abre la posibilidad del desarrollo de capacidades que, si bien tampoco son generalizables, pueden definirse categorialmente desde criterios que brinden cierta “objetividad” en términos de funciones a cumplirse. No obstante, el tema de la igualdad sigue en entredicho.

La ciudadanía social se define desde derechos que conllevan un mínimo de bienestar económico; es también el derecho a la seguridad, el derecho al patrimonio social y el derecho a tener una vida dentro de los estándares que cada sociedad defina como normales. Sin embargo, estos derechos sociales no tienen la facultad de proveer las condiciones estructurales que se requieren para su cumplimiento; es el Estado el que debe encargarse de ello.

Si los derechos sociales *no son tan derechos* como los civiles y políticos, se transforma el modelo de ciudadanía social; primero, porque Marshall la bosqueja más en términos de obligación de la sociedad para con sus miembros que como derechos previamente reconocidos a los individuos que la conforman; segundo, porque no hay un modelo de ciudadanía social válido para todas las sociedades, ni tampoco un tipo ideal para una sociedad concreta, y tercero, porque el principio de universalidad que caracteriza a los derechos de ciudadanía no es aplicable a los sociales, pues sus titulares no son todos los ciudadanos, sino sólo aquellos grupos minoritarios que se distinguen por sus carencias materiales (Freijeiro, 2008, pp. 163-164).

Desde estas críticas a la ciudadanía social y sus consecuentes derechos, es la ciudadanía política la que nuevamente toma lugar de importancia, aunque la confianza en que sea la educación el pilar de su desarrollo resulta idílica pues, en realidad, no hay forma de constatar que la participación política de los ciudadanos realmente se hace de manera responsable y con espíritu de servicio a lo público (Freijeiro, 2008).

¿Cuál es el modelo de ciudadanía que prevalece en nuestro país y cuál es la educación que responde a este modelo? Para Gutiérrez (2002, p. 176) las formas de ejercer la ciudadanía no logran el equilibrio entre una cultura heredada por la revolución, que se caracteriza por ser pragmática y providencialista en la que el ciudadano asume una posición de súbdito y una cultura de la participación “legal, responsable y tolerante, capaz de dar fundamento sólido a

las características principales de las democracias modernas: la representatividad de sus instituciones y la gobernabilidad del sistema político en el marco de la vigencia del estado de derecho.” Si bien Gutiérrez marca dos tipos de cultura política en los que se mueve la sociedad mexicana, su inclinación es por la promoción del apego a la legalidad, la responsabilidad y la tolerancia como la única vía para ejercer los derechos políticos.

En estos juicios, Gutiérrez hace eco de las muchas expresiones que privilegian la validez de la manifestación siempre que ésta se produzca en el marco de racionalidad determinado justo por aquél que es objeto del reclamo. De esta manera, la exigencia del *ser ciudadano* queda validada únicamente por quien la instituye y, en ese sentido, se articulan las acciones educativas respecto a este tema.

En este tenor, se pronuncian las intenciones educativas del Instituto Nacional Electoral (INE) a través de la Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México 2011-2015 (ENEC) que parte de que la construcción de una democracia requiere de la comprensión de los valores y principios democráticos, así como de “las habilidades necesarias para una integración eficaz y respetuosa entre ciudadanos, las autoridades de gobierno y funcionarios públicos, así como un mejor y mayor conocimiento del funcionamiento de las instituciones que constituyen un régimen democrático.”

Como vemos, el marco institucional en el que se ubican los procesos de formación y educación para la ciudadanía en nuestro país, comparten un conjunto de premisas que claramente quedan expresadas en el siguiente párrafo:

Democracia y ciudadanía son productos culturales, por lo que requieren un trabajo sistemático para su consolidación. La democracia se fortalece gracias a la solidez de sus instituciones y procedimientos, al incremento de la eficacia del servicio público, la vigencia del Estado de derecho, al mejoramiento de las condiciones de vida de la población y al respeto pleno de los derechos humanos, pero también gracias a la actuación de la

ciudadanía, la cual se encuentra en permanente construcción, pues lejos de ser una mera adquisición de derechos y obligaciones, constituye una cualidad moral del sujeto, sustentada en el sentido de pertenencia a una comunidad política y expresada tanto en la voluntad de actuar en ella como en las competencias necesarias para hacerlo (Conde, 2014, p. 13).

Al igual que Gutiérrez (2002), Conde pone de manifiesto un discurso que vela las diferencias bajo la premisa de que para ser iguales ante la ley hay que comportarnos como iguales ante ella y sus instituciones. Así entonces ¿la igualdad se genera por la vía del reclamo a la igualdad? ¿Ya en sí misma, la denuncia desde la desigualdad respecto a los derechos, representa una forma de hacer visible la igualdad demandada?

En un país cuya población total es de 112'336,538 habitantes –según Censo de Población y Vivienda 2010– la educación ciudadana es una tarea titánica. No extraña que deba recurrirse a procesos de masificación que ya desde el siglo pasado han caracterizado la labor educativa. La masificación es inevitable, más no por ello podemos cerrar los ojos ante las condiciones de desigualdad que imperan actualmente y no dejarán de estar presentes en tanto continúen las prácticas condescendientes que simulan la pretensión de igualdad reproduciendo al interior la extrema desigualdad que vivimos día a día como sociedad.

La masificación jamás ha conducido a una mayor democratización de la escuela. Cuando se comprueba cómo el sistema escolar conduce a la desigualdad social y profundiza en ella, con salidas en las que unos quedan apartados, mientras que otros reciben premios, uno cae en la cuenta de que ese sistema pretendidamente abierto es una organización totalmente cerrada, mediante la cual sólo se consigue dar carta de naturaleza a las desigualdades sociales [...] (Steiner y Ladjali, 2005, p. 123).

Ni la masificación conduce a una mayor democratización ni la distinción por méritos fortalece el sentido de igualdad social; no

obstante, son parte de las condiciones que hacen lo que la educación es ahora y en la cual vemos los actos de discriminación como frutos del pregón de igualdad que no se sostiene con prácticas pedagógicas pertinentes. La educación genera igualdad es un dogma.

*Ciudad tan complicada, hervidero de envidias,  
criadero de virtudes desechas al cabo de una hora,  
páramo sofocante, nido blando en que somos  
como palabra ardiente desoída,  
superficie en que vamos como un tránsito oscuro,  
desierto en que latimos y respiramos vicios,  
ancho bosque regado por dolorosas y punzantes lágrimas,  
lágrimas de desprecio, lágrimas insultantes*

Efraín Huerta

#### ¿TENEMOS DERECHO A LA CIUDAD? INFORMACIÓN QUE CIEGA

La intención del Estado Social respecto a reducir las desigualdades entre las clases sociales y producir un *hombre nuevo*, estaba articulada a esfuerzos por separar a los individuos de su entorno: la ciudad. Esta separación representaba una forma de protección de los individuos frente a las injusticias del intercambio comercial. Sin embargo, los derechos sociales fueron trastocados en el ámbito urbano y apareció un nuevo perfil de ciudadanía: la ciudadanía urbana. Así, la ciudad dejaba de ser aquello de lo cual había que alejarse y se convertía en posibilidad de solución de los problemas económicos, políticos y ecológicos. En este marco de renacimiento urbano, se recupera el mosaico cultural característico de las ciudades y, con ello, se pretende aumentar las oportunidades de todos los individuos produciendo la configuración del *hombre de la diversidad* (Donzelot, 2012).

La relación entre la ciudadanía social y la ciudadanía urbana no queda clara. Son dos las posturas interpretativas que existen al

respecto: una de ellas concibe a la ciudadanía urbana como una continuación de la ciudadanía social. La otra, considera que la ciudadanía social queda superada por la ciudadanía urbana y que ésta sí puede sostener el ideal de igualdad de oportunidades individuales en tanto que reconcilia a los individuos con la ciudad y los somete a la lógica económica que le es propia: la lógica de la competitividad (Donzelot, 2012).

La ciudadanía urbana trae al escenario un nuevo derecho: el derecho a la ciudad que se añade al derecho a la vivienda promovida por la ciudadanía social y sigue la línea de pensamiento inaugurada por Lefebvre (1978), quien pone en cuestión la visión estructural funcionalista que define a la ciudad en términos de cubrir las necesidades de los habitantes en cuanto al habitar, el trabajar, el circular y el cultivar el cuerpo y el espíritu. La vida de los habitantes de la ciudad –plantea Lefebvre– es más que cubrir necesidades funcionales y, para ello, se requieren espacios que den cabida a las necesidades de información, de la actividad creadora, del simbolismo, de la imaginación y de las actividades lúdicas.

A través de estas necesidades específicas vive y sobrevive un deseo fundamental, del que son manifestaciones particulares y *momentos*, que superan en mayor o menor grado la división parcelaria de los trabajos, el juego, la sexualidad, los actos corporativos como el deporte, la actividad creadora, el arte y el conocimiento. Por último, la necesidad de la ciudad y la vida urbana sólo se expresa libremente en las perspectivas que aquí intentan desprenderse y abrir el horizonte. Las necesidades urbanas específicas consistirán seguramente en necesidades de lugares cualificados, lugares de simultaneidad y encuentros, lugares en los que el cambio suplanta al valor del cambio, al comercio y al beneficio. ¿No será también necesidad de un tiempo para estos encuentros, estos cambios? (Lefebvre, 1978, p. 124).

El espíritu de Lefebvre dio fundamento a la Carta Mundial de Derecho a la Ciudad (2003-2005) que fue creada de manera colectiva

al igual que la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad –entre 2007 y 2009–<sup>6</sup>, en la que participaron representantes de movimientos sociales, de organizaciones de la sociedad civil y del sector gobierno. La forma en que esta Carta define el derecho a la ciudad contrasta enormemente con la concepción de Harvey (2007) que es mucho más cercana a la idea lefebvriana.

Para Harvey (2007), el derecho a la ciudad es el “derecho a cambiarnos nosotros mismos cambiando la ciudad”. Y, en efecto, en Harvey se observa una operación de mutua afectación y constitución entre la ciudad y sus habitantes; cada uno como agente constitutivo del otro, pero no como polos interdependientes, más bien como amalgama en permanente esfuerzo por darse forma. Por una parte, la ciudad moldea diversos comportamientos a partir de sus trazos, nudos, hitos, puntos de conflicto, obstáculos cual si se tratara de un laberinto que continuamente cambia su configuración; asimismo, las formas de vida urbana se van moldeando por la tecnología, la aceleración/no aceleración, el permanente “contacto” anónimo, la muchedumbre, entre otras causas. Por otro lado, los habitantes generan ciertas formas de ser en los trayectos y ciertas formas de estar en los espacios que pueden responder a circunstancias y momentos específicos y/o a condiciones culturales singulares; es inútil tratar de nombrar particularidades; ante tanta diferencia no cabe esa posibilidad. El caso es que ciudad y habitantes no pueden pensarse de manera disociada pero tampoco son agentes equivalentes entre sí; se afectan mutuamente más sus producciones son disímbolas.

La forma en que la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad define lo que es el derecho a la ciudad, coloca a ésta como el objeto sobre el cual realizar operaciones por el derecho que sus habitantes tienen sobre ella:

El derecho a la ciudad es el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia

<sup>6</sup> Publicada en el año 2010.



social. Es un derecho colectivo de las y los habitantes de las ciudades, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en el respeto a sus diferencias, expresiones y prácticas culturales, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y a un nivel de vida adecuado. El Derecho a la Ciudad es interdependiente de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos (Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, 2014, p. 15).

En esta definición, los habitantes de la ciudad son operadores legitimados por la vía del derecho y reconocidos como capaces de relacionarse desde el marco de racionalidad que confiere el derecho mismo. Aquí no asoma la posibilidad de pensar que los habitantes de la ciudad requerimos modificarnos en el trayecto mismo de la transformación que pretendemos efectuar en ella.

En un tiempo de vertiginoso crecimiento poblacional urbano, el derecho a la ciudad reclama las ciudades para sus habitantes y no para los negocios de la iniciativa privada; sin embargo, en la actualidad vemos una Ciudad de México intervenida por megaproyectos que, con el respaldo de las instancias gubernamentales, no sólo enriquecen a particulares sino que también escinden a la ciudad de tal forma que cada vez es más clara la enorme diferencia entre una ciudad para quienes más tienen y otra para quienes menos poseen. Los primeros cuentan con espacios privilegiados por su acceso y ubicación, mientras que los segundos son excluidos a espacios marginados y carentes de servicios, ya sea por su inexistencia o por su pésima calidad.

En este sentido, Delgadillo (2012) plantea un conjunto de preguntas que ponen en interrogación la garantía del uso social de la ciudad sólo porque la Carta haya sido suscrita de manera tripartita: Gobierno del Distrito Federal, Movimiento Popular Urbano y Organizaciones No Gubernamentales.

Pactar un “acuerdo político” con un gobierno que practica una gestión asistencialista y neoliberal, ¿a qué compromete? ¿Sirve de algo una Carta o sería mejor una ley? ¿El derecho a la ciudad consiste en la “conquista” de una norma institucionalizada o se trata de una lucha por construir una ciudad, una sociedad y un mundo mejor? (Delgadillo, 2012, p. 119).

La forma en que se ha redactado la Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad, muestra claramente la expresión de una conquista que logra un estatus jurídico necesario pero insuficiente. No obstante, la definición misma del derecho a la ciudad –en el documento citado– hace patente su punto ciego: que los habitantes de la ciudad requieren cambiar junto con ella. Esto quiere decir que la cumplimentación del derecho a la ciudad no es posible por la vía de la individualidad, necesariamente se requiere de la colectividad y no porque así lo indique la Carta ya mencionada (el derecho a la ciudad es un derecho colectivo), sino porque el habitar la ciudad –en su amplia gama de formas– es de más de uno.

En este sentido, no se trata únicamente de pasar al plano de la puesta en práctica de este derecho colectivo, se trata –sobre todo– de la construcción de colectividad. Si bien en la definición del derecho a la ciudad no se enfatiza la cuestión de la colectividad y ni se hace explícita la necesidad de que los habitantes trabajen en ese sentido, en el terreno práctico se pueden observar múltiples formas de organización colectiva que tienen el propósito explícito de hacer valer este derecho.

¿Por qué es importante poner atención en el tema de la colectividad? Porque hablar de un derecho colectivo no puede referirse únicamente a que sólo en grupos organizados se pueden hacer demandas, exigir que se haga valer el derecho o pelear un espacio público para que siga siendo tal. Además de ello –que no es cosa menor– es necesario preguntarnos sobre nuestras ideas de colectividad, si ésta es posible en el ámbito urbano tan enfáticamente caracterizado por la individualidad, entendida como mirar únicamente por los intereses propios. Pensar en la colectividad implica preguntarnos

por el *saber* de esta colectividad y sobre el lugar que este saber tiene en la construcción de la misma.

Desafortunadamente, en la sociedad actual el *saber* está desvalorizado en el sentido de no ser objeto de aprecio como reconocimiento, aunque sí como valor de intercambio mercantil. En el marco del desarrollo tecnológico –con su casi omnipresencia– se ha vaciado de significado al saber y ha sido sustituido por mera información. En parte, en el sistema escolarizado y en mucho en la educación no formal, la información ocupa un lugar privilegiado y dogmáticamente se le atribuyen cualidades totalizadoras como conocimiento e, incluso, como verdad.

El imperativo de la sociedad del conocimiento ha impuesto una desmedida dinámica de indistinción. La circulación incesante de información –posible gracias a la tecnología– ha trastocado el tiempo y el espacio de los habitantes de la ciudad y, por ende, la experiencia urbana. Ya señalaba Lefebvre las necesidades de información que tienen los habitantes de la ciudad, pero, en ese momento –sin la idea de la sociedad del conocimiento que ahora nos rige– no se distinguía entre la información como insumo para la deliberación de las acciones y la movilización acrítica al ritmo que marca la información. No se distinguía porque aún no era necesario hacerlo.

Sin duda, la información es básica para la gestación de acciones de resistencia ante los embates neoliberales de la urbanización; no se pone en tela de juicio que la información tenga un papel importante para la movilización social. Lo que aquí se pone en cuestión es que la información ha dejado su lugar accesorio –como insumo para el pensamiento y la reflexión– y ha tomado el lugar de la determinación de las acciones, aun cuando se ponga a discusión para que las organizaciones lleven a cabo ciertos actos.

Desde algunas posturas psico-educativas, la información no es conocimiento, sólo es dato. Para que haya conocimiento se requiere de un trabajo minucioso y éste implica: selección, análisis, evaluación, formulación de juicios, crítica, contrastación y otras operaciones cognitivas que decantan los datos brindados por la

información. De esta manera, la información tiene el lugar secundario que debiera tener en toda toma de decisiones y en la generación de aprendizaje y conocimiento. Desafortunadamente, lo que estas posturas psico-educativas dejan fuera es la intelección sobre los referentes socio-culturales desde los cuales se produce la decantación de la información y que éstos imbuyen directrices de sentido.

Hablar del *saber* no es referirse a la posesión de información. Hablar del saber es recuperar la memoria como cualidad social –y no como capacidad del individuo–; aquí es necesario aclarar que no se entiende a la memoria como repetición automatizada, que es una de las concepciones que más problemas educativos ha acarreado en tanto se le condena como tarea inútil y, sin duda, se le condena porque la memoria ha dejado de funcionar como tal. La memoria no es repetición de información vacía o de datos inconexos; la memoria es básicamente construcción de sentido socio-cultural y ahí radica su importancia para la configuración de lo colectivo. La información *per se* no sólo no genera sentido, sino que podría propiciar el vaciamiento de sentido, como el caso que presenta Lopes (citado en Delgadillo, 2012) cuando explica que el derecho a la ciudad se ha adoptado como un eslogan de moda y con ello, el concepto lefebvriano ha quedado “trivializado, domesticado y corrompido”.

[...] en su versión reformista o cooptada por el sistema, el concepto se ha reducido simplemente a pedir una ciudad más “humana” y respetuosa del medio ambiente en el mundo del capitalismo y de las democracias representativas (aunque para nuestro colega brasileño, el modo de producción capitalista intrínseca y esencialmente produzca pobreza y sea antiecológico); y en otros casos, el derecho a la ciudad se ha reducido a una lucha de resistencia y oposición contra la gentrificación o por la conquista de algunas reivindicaciones muy puntuales, lo que para Lopes sólo puede ser el inicio de la conquista de ese derecho, pero nunca ese derecho en sí mismo. Contra esta visión él demanda recuperar el pensamiento de Lefebvre, quien ya hablaba de autogestión y no de participación ciudadana (que a menudo se reduce a una consulta ciudadana o a la participación social y

comunitaria), y para quien el derecho a la ciudad era fundamentalmente el derecho a conquistar una sociedad y una ciudad justas y muy diferentes de las actuales (Delgadillo, 2012, p. 122).

La conquista de una sociedad y una ciudad justa, como señala Delgadillo (2012) o el cambiar nosotros cambiando la ciudad, como dice Harvey (2007) requiere de la memoria y no entendida como recopilación de datos, ni como creación de bancos de información, ni como el acto de almacenar datos en la web para el acceso público, ni tampoco como compilación documental para crear archivo.

La memoria no es originalmente la capacidad de traer a la mente las cosas y las cuestiones pasadas. La memoria significa originalmente que el hombre tiene en la mente lo que ocurre, mientras que la pérdida de la memoria significa que la mente de la gente está ocupada por cuestiones secundarias que bloquean y paralizan la salvadora y liberadora acción de la verdadera memoria. Por eso el hombre debe liberar a su memoria del aluvión de cosas insustanciales, debe hacer memoria de quién es en realidad como hombre. Y en este hacer memoria, en este despertar del recuerdo será consciente de que el primer paso para la salvación o la fundación de las ciudades es la arquitectónica del mundo (Kosik, 2012, p. 80).

En este sentido, no es la información la que impulsa la acción en colectivo. No es la información la gestante de la movilidad que se requiere para ejercer el derecho a la ciudad. No es la información y el “entrenamiento” que brinda la educación escolarizada para su manejo por medios electrónicos, la que propicia el *saber* y la *colectividad*. La información propicia la acción, es un dogma.

*¡A lo nuestro, ciudad, lo que nos pertenece,  
lo que vierte alegría y hace florecer júbilos,  
risas, risas de gozo de unas bocas hambrientas,  
hambrientas de trabajo,*

*de trabajo y orgullo de ser al fin varones  
en un mundo distinto!*

Efraín Huerta

## EL CANON DEL SABER ESPECIALIZADO: POSTURAS E IMPOSTURAS

La Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad inicia destacando que las ciudades tienen las condiciones para desplegar el alto potencial de desarrollo humano de sus habitantes y que, sin embargo, son grandes los desafíos y problemas que se presentan a la convivencia social. Estas son palabras concomitantes con los discursos internacionales sobre el desarrollo humano, que a partir de 1990 han colocado –como simiente de proyectos y programas– la premisa *la verdadera riqueza de una nación está en su gente*.

Siguiendo esta premisa, la participación ciudadana se ha convertido en un dogma en el que participan –incluso sosteniéndolo como tal– instituciones, organizaciones e individuos. La colocación de la participación ciudadana como condición *sine qua non* para la aprobación, financiamiento y desarrollo de proyectos de intervención sobre los espacios públicos,<sup>7</sup> le ha dado un carácter sacro que cristaliza el significado de la participación quedando ésta como asistencia a una asamblea, firmante de algún documento o sostén de la afirmación de las decisiones de quien funge como líder.

El estatus que le otorga tener su propia ley, coloca a la participación ciudadana en un lugar de supremacía siempre que adquiera alguna de las formas que la misma ley dicta como vías válidas para la interlocución. Para tal efecto, la Ley de Participación Ciudadana determina los siguientes instrumentos: I. Plebiscito; II. Referéndum; III. Iniciativa Popular; IV. Consulta Ciudadana; V. Colaboración Ciudadana; VI. Rendición de Cuentas; VII. Difusión

---

<sup>7</sup> Tomo como ejemplo uno de los programas más exitosos del Gobierno del Distrito Federal (ahora Ciudad de México): el Programa de Mejoramiento Barrial.

Pública; VIII. Red de Contralorías Ciudadanas; IX. Audiencia Pública; X. Recorridos del Jefe Delegacional, y XI. Asamblea Ciudadana.

A pesar de la persistente demanda a la ciudadanía respecto a su participación y aunque existe una ley que la ampara,

los resultados participativos no han sido los esperados y la demanda de participación de los ciudadanos no ha aumentado; tampoco han mejorado las modalidades de intervención y la calidad de los ejercicios participativos ha dejado mucho que desear. Ante esto, la ciudadanía ha recurrido a numerosas formas de participación ciudadana no institucionalizada, que a pesar de todo han resultado más populares, más recurrentes y más eficaces que la oferta institucional (Álvarez, 2012, p. 1).

En el primer apartado de este texto, ya veíamos con Gutiérrez (2002) el marco de racionalidad en el que se inscribe la definición de participación ciudadana, las cualidades que hay que tener para ejercerla plenamente y que ésta sea reconocida como tal; es el mismo sentido que tiene la Ley de Participación Ciudadana. Por su parte, Álvarez (2012) reporta el bajo nivel de los resultados obtenidos pese a la existencia de instrumentos que favorecen la participación. Con este señalamiento, Álvarez hace eco a una distinción común en el medio: el mundo de la participación ciudadana se divide en dos: la institucionalizada y la no institucionalizada.

Esta forma de designación sigue poniendo al centro de la validez a la institución. La participación ciudadana institucionalizada –enmarcada por conocimiento especializado– se rige por el canon de la acción sistematizada, contenida, acotada, tolerante y, por todo ello, confiable para la interlocución. En la participación ciudadana no institucionalizada caben todas aquellas expresiones de aquellos que aun teniendo la calidad constitucional de ciudadanos, no actúan como tales y optan por formas de organización colectiva.

De acuerdo a Cunill (citada en Bolos, 2003) hablar de participación ciudadana es hablar de “tomar parte de” siempre que se sea un ciudadano reconocido. De esa manera “quedan excluidos tres

ámbitos que no están vinculados o que no interactúan con el Estado: la participación social, la comunitaria y las acciones de la sociedad por su autonomía” (Bolos, 2003, p. 7).

La participación ciudadana no cuenta con una definición clara y unívoca. Son diferentes las formas en que se le concibe y se le identifica. “Se trata de un concepto problemático ya que se refiere a prácticas sociales orientadas hacia diferentes objetivos y, por ello, tiene múltiples significados” (Bolos, 2003, p. 7). De ahí que sea frecuente que se utilicen de manera indistinta términos que, en sí mismos, aluden a diversas figuras de lo social: participación ciudadana, participación comunitaria, participación social, participación vecinal.

Es posible constatar que muchos de los que no participan electoralmente, adquieren compromisos que se reflejan en actividades relacionadas con algún tipo de proyectos a través de los cuales generan soluciones a sus problemas. Esto es independiente de su calidad de ciudadanos definidos legalmente. Una persona que no posee su documento electoral, aunque es un ciudadano ante la ley, no está ejerciendo sus derechos. Sin embargo, puede estar involucrado en acciones comprometidas en algún interés colectivo [...] estos actores han desarrollado una gran capacidad de resolución de sus necesidades; en algunos casos, generan actividades que fortalecen a la organización, promueven la defensa de sus derechos y consolidan proyectos productivos que favorecen el mejoramiento de las formas de vida de las comunidades. A partir de la década de los ochenta, la participación se produce en el contexto de una crisis que afecta a todos los ámbitos de la vida de una nación, crisis que ha puesto en tela de juicio la capacidad de los estados para promover proyectos que produzcan desarrollo no sólo a nivel económico sino también en todos los espacios (social, cultural, educativo, etcétera). Al mismo tiempo –y en el mismo proceso–, la sociedad genera fuerzas, reivindicando su autonomía, que exigen la transformación de un sistema vertical, centralizado y autoritario en otro descentralizado que abra sus espacios a la participación en la toma de decisiones sobre los problemas que afectan cotidianamente (Bolos, 2003, pp. 8-9).



En este punto, lo importante es que la diversidad de formas de organización de los habitantes de la ciudad responde a sus maneras consuetudinarias de ser y de hacer, sin que éstas puedan ser determinadas por ninguna ley. No obstante, esta situación no debe confundirse y pensar que aquí sí está presente el *saber* y la *memoria* para construir la colectividad. Si bien cabe la posibilidad de que así sea, también hay que señalar que el hecho de tomar la vía de la participación colectiva, sin ajustarse al canon de la ley, no es suficiente como indicador de la existencia de una colectividad construida desde la memoria en los términos planteados en el apartado anterior. Es posible que estas formas alternativas de organización estén permeadas por el mismo dogma de la información como generadora de acción y que lo que circule entre sus integrantes sean datos y no saberes.

Cuando estamos frente a una comunidad que reconoce y aquilata sus propios saberes podemos observar que las interacciones con las instituciones demandantes de la participación ciudadana –en sus diferentes formas o acepciones– llegan a tener niveles de discusión en los que suele prevalecer el esfuerzo por sostener la postura propia ante el embate de la parte contraria.

La especialización del saber no requiere certificado institucional, es suficiente con el reconocimiento que se dan a sí mismos los portadores, sean éstos integrantes de la institución o del colectivo. En la institución se explicita un saber especializado propio de la materia que le da existencia, más lo que corresponde a tareas de planeación y administración. En el colectivo, generalmente queda implícito –pero no por ello oculto– el saber que respalda sus argumentos y demandas. Cuando llega a entrar en escena la institución de educación superior, quien la porta (generalmente un investigador) es poseedor legítimo de un saber especializado que, por antonomasia, se considera superior al que proviene de la institución no educativa o la que proviene del colectivo.

En este sentido, el saber especializado de la institución educativa se va conformando en el marco de un conjunto de contradicciones que la signan:

La universidad, sin embargo, participa desde su génesis de un proyecto contradictorio, derivado de una integración diferencial de modalidades del saber, con alcances instrumentales diversificados: su tarea no sólo ha sido la de construir conceptos que alienten la explicación y la comprensión de los distintos procesos de la vida, sino intervenir de manera específica en la transformación del entorno social, natural, material, político, que supone también la transformación reflexiva de sus propias prácticas y modos de creación conceptual. Se ha insistido ya incansablemente en un rasgo constitutivo de la institución universitaria, derivado de su momento de génesis, de sus filiaciones genealógicas en la convergencia de las distintas facetas políticas, culturales y civilizatorias en las que toma su forma contemporánea: la naturaleza crítica de su práctica de creación conceptual. Esta condición crítica es irrenunciable. Es la marca de la universidad. También lo es su fundamento ético: la creación conceptual y pragmática, cuya exigencia esencial es la disposición incondicional a su impulso reflexivo (Mier, 2015, pp. 15-16).

La intervención del saber especializado en el terreno de los problemas cotidianos, no siempre rinde los frutos que se esperan pues con alta frecuencia, sus portadores –profesores e investigadores– se olvidan de *la transformación reflexiva de sus propias prácticas y modos de creación conceptual*. Así, la forma dogmática del saber especializado queda de manifiesto cuando éste se ofrece como *garantía de razón* para la disputa, la negociación, la emisión de juicios de valor, la evaluación de procesos y de resultados o el dictamen definitorio. Desde esta imposición –como fuerza de poder–, se cierra la posibilidad de una solución real y se crean artificios que devendrán en problemas de mayor complejidad o dificultad para su solución. El saber especializado tiene garantía, es un dogma.

Pensando desde el lado de la educación superior, podría abrirse un amplio debate sobre su nexo con la sociedad y mucho de éste se centraría en la forma en que contribuye en la preparación de cuadros productivos. El punto que importa aquí es su vínculo con intereses específicos en términos de lo socio-cultural y de qué manera

la especialización del saber se convierte en un obstáculo o en un aliado para la gestación y efectividad de la participación ciudadana, social, vecinal o comunitaria. En este sentido, en Latinoamérica existen algunos ejercicios de vinculación universidad-sociedad en los que la primera parte de un saber especializado desprovisto de carácter dogmático y, en su relación con las comunidades, ha hecho posible la construcción de soluciones efectivas y duraderas.

#### **INCONCLUSO, PORQUE CONCLUSIONES NO HAY**

En educación es irresistible la tentación de “cerrar”; no se concibe acto educativo que no formule una conclusión y, por tanto, brinde certezas. En general, los educadores no nos obsequiamos la posibilidad de la incertidumbre y, menos aún, la damos a nuestros estudiantes; tal pareciera que la pregunta que nos ampara en esta imposibilidad es ¿en dónde radica la autoridad y el servicio del educador si no puede generar certezas? Como un arrebató contra el dogma, este texto no tiene conclusiones, queda abierto al desasosiego:

El tiempo futuro del verbo es el gran desafío a la muerte, el gran desafío frente a la desesperación. Si pudiéramos soñar –y soñar es también una forma de futuridad– morir no significaría más que poner término a la mediocridad y a la brevedad de la pequeñez de nuestras vidas como personas. Es fantástico que seamos un animal que concibe tiempos de futuro [...] La verdadera condena a muerte consistiría en que alguien nos arrebatase el tiempo futuro del verbo. Si así fuera, sólo podríamos construir, como lo ha dicho Elías Canetti, una especie de fábula sin porvenir, la prisión definitiva, la asfixia (Steiner y Ladjali, 2005, p. 159).

## REFERENCIAS

- Álvarez, L. (2012). La participación ciudadana no institucionalizada: los déficits institucionales y la cultura política. *XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Cartagena, Colombia: CLAD.
- Bolos, S. (2003). Presentación. En S. Bolos (coord.), *Participación y espacio público* (p. 7). México: UCM.
- Buriano, A., Márquez, A. y Moreno, M. A. (2015). *Educación y nación en perspectiva*. Conferencia en XXXVI Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería. México.
- Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad (2014). México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal.
- Conde, S. (2014). *Formación ciudadana en México*. México: IFE.
- Delgadillo, V. (2012). El derecho a la ciudad en la Ciudad de México. ¿Una retórica progresista para una gestión urbana neoliberal? *Andamios*, 9, (18), 117-139.
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Freijeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (de Marshall a Sen). *Andamios*, 5, (9), 157-181.
- Gutiérrez, R. (2002). Las paradojas de la participación social en México. *Sociológica*, 17, (48), 175-184.
- Harvey, D. (2007). *El derecho a la ciudad*. Recuperado el 13 de agosto de 2014 de <http://newleftreview.es/authors/david-harvey>
- Instituto Nacional Electoral (INE). *Estrategia Nacional de Educación Cívica para el Desarrollo de la Cultura Política Democrática en México 2011-2015 (ENEC). Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 30 de agosto de 2015 de <http://www.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/ENEC-ResumenEjecutivo.pdf>
- Kosik, K. (2012). La ciudad y la arquitectónica del mundo. *Reflexiones antediluvianas* (p. 63) México: Ítaca.
- Kymlicka, W. y Norman, W. (1997) El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Instituto de Estudios Peruanos*. Recuperado el 30 de enero de 2015 de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka.pdf>
- Lefebvre, H. (1978). *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Ediciones Península.
- Ley de participación ciudadana del Distrito Federal. Recuperada el 10 de abril de 2015 de <http://www.finanzas.df.gob.mx/pbr/pdf/leypartcdf.pdf>
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 79, 297-344.

- Mier, R. (2015). Educación y umbrales del pensamiento. La universidad contemporánea y los espectros de la autonomía. En M. A. Jiménez y A. M. Valle (Eds.), *Sociología y cultura. Transformar la universidad* (p. 15). México: UNAM-Juan Pablos.
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Tamayo, S. (2010). *Crítica de la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

---

**PENSAR EN LAS VARIACIONES,  
LA DISCIPLINA DEL CUERPO**

*Rocío Hidalgo\**

*el hombre sólo juega cuando es hombre  
en el pleno sentido de la palabra, y sólo es  
enteramente hombre cuando juega*

*Friedrich Schiller*

Cuando se piensa en las artes como una forma de destino profesional generalmente vienen a la mente varios cuestionamientos, el primero, sobre su valor académico; otro muy ligado a éste es la “función” que tiene para la sociedad, se le adjudica todavía, pareciese, a pesar de los esfuerzos impulsados por sus propias muestras, la “belleza” como la virtud intrínseca, exigida y única. Aún en la actualidad en un amplio sector de la sociedad –no necesariamente correlativo a la estrato social– el concepto de estética está sustentando

---

\* Doctora en Antropología por la ENAH. Investigadora del Cenidi-Danza “José Limón”, INBA y tutora de la Maestría en investigación de la danza de la misma institución. Correo: mireyah11@hotmail.com

en la belleza, esto tiene una base muy arraigada en imaginarios de visión del periodo clásico, donde el equilibrio geométrico y los estereotipos eurocentristas (ahora también anglocentristas) desempeñaban un papel preponderante en la percepción sobre lo bello. En esta cualidad además se fundaban capacidades benevolentes, confiriéndole al polo opuesto la carencia de fuerza discursiva, bajo la observación de un juicio de valor. Esta mirada conservadora y dogmática imposibilita la apertura, punto medular del arte y de su apreciación estética en todo su poder expresivo.

Al concebir lo estético desde el orden de lo sensible, su amplitud se desborda y promueve la apuesta de un encuentro con el espectador a partir de la diversidad de canales de las afecciones inmersas en horizontes reflexivos, otorgándole la fuerza de resistencia, de cuestionamiento y de restauración de lo social; incluso, de cambios profundos en los imaginarios colectivos, cuyo efecto posibilite modificar las prácticas intersubjetivas y alguna dimensión o relación con las instituciones sociales, lo *instituyente* (Castoriadis, 2013). La veta inimaginable que se genera con el placer o displacer desprendida de las diferentes dimensiones que una obra artística puede originar con su potencialidad, es lo ofrecido a los espectadores en sus heterogeneidades, aspiración no siempre resuelta en toda su intencionalidad, no obstante, su existencia ya es una incitación.

El virtuosismo se cree que es por un don innato, no por una disciplina consciente de los alcances para el perfeccionamiento de la técnica y con ello las posibilidades de expresión estética. La técnica tiene un gran valor en todos los campos de conocimiento, son maneras de *hacer*. En el arte es un elemento primordial que permite el desarrollo de *formas* que emergen de las capacidades adquiridas con disciplina para efectuar con destreza las expresiones deseadas. Atribuir el virtuosismo a un aura, no concede mérito al enorme esfuerzo, a la tenacidad que hace síntesis en el deseo que mueve toda la energía del sujeto hacia un objeto (en el sentido psicoanalítico). El deseo de plasmar en un lienzo, en un sonido o en el cuerpo toda la fuerza enunciativa,

es justamente esa forma técnica, que revela la verdad al entendimiento, quien la oculta a su vez al sentimiento, pues al entendimiento le es necesario desgraciadamente destruir primero el sentido interior del objeto para poder apropiarse de él (Schiller, [1795 en el original], p. 1).

La precariedad con que se valora la educación artística y la experiencia estética en la vida de todo sujeto, impide una percepción fuera de prejuicios que tienen que ver con el escaso acervo de apreciación artística que obstaculizan el goce y la reflexión que exigen las diferentes obras. Existen las que no se abocan a la complacencia de un gusto conservador y las de índole, digamos, más “tradicional”. El arte transgresor puede no agradar, incluso desagradar a varios, pero generalmente es el que empuja a preguntarse, incide, es provocador. Como dice Schiller:

porque el arte es hijo de la libertad y sólo ha de regirse por la necesidad del espíritu, no por meras exigencias materiales. Sin embargo, en los tiempos actuales imperan esas exigencias, que obligan bajo su tiránico yugo a la humanidad envilecida. El provecho es el gran ídolo de nuestra época, al que se someten todas las fuerzas y rinden tributo todos los talentos. El mérito espiritual del arte carece de valor en esta burda balanza, y, privado de todo estímulo, el arte abandona el ruidoso mercado del siglo. Incluso el espíritu de investigación filosófica arrebatada a la imaginación un territorio tras otro, y las fronteras del arte se estrechan a medida que la ciencia amplía sus límites (Schiller, [1795 en el original], p. 2).

Es importante señalar que el plano pragmático de este texto proviene de las entrevistas expresamente realizadas para el mismo – testimonios destacados en cursivas – a Hilda Islas<sup>1</sup> directora artística de

---

<sup>1</sup> Investigadora desde 1989 del Cenidi-Danza “José Limón” del INBA, ha publicado varios libros, docente de varias instituciones universitarias. Bailarina de danza contemporánea desde 1983, a partir de 1992 comenzó como intérprete solista y coreógrafa. En 2008 funda Blanco en las Rocas-Colectivo Danza.



la obra *Afectos humanos (recargado) 1962-2014*<sup>2</sup> que se tomó como punto de reflexión, así como de mi participación en este proyecto coreográfico-multimedia en la parte de la fotografía.<sup>3</sup> Un ensayo<sup>4</sup> escrito por Islas conformó también su proyecto coreográfico. Parte fundamental de la discusión se desea mostrar en diálogo con dichos testimonios por lo que algunos se presentan en extenso, en este recorrido sigo algunas nociones de Friedrich Schiller.

A partir del proceso de creación de *Afectos* se revisarán de forma general en este ensayo aspectos de lo involucrado en esta labor, tanto de la generación y valoración de acuerdo a los caminos que ahora se vislumbran en la producción de obra, como respecto a la deficiente apreciación estética por parte de una sociedad y lo que esto conlleva. La metáfora de un prisma puede apoyar a la mirada que se desea plantear: a partir de la premisa de la disciplina –dogma desde la devaluación que se le imputa frente al talento e incluso como coerción de la creatividad– se iluminan distintos aspectos que tienen que ver con el proceso creativo, con la manera de transmitir este tema en las aulas así como el concerniente a la historia de la danza, que de algún modo es una historia sobre la corporalidad; de igual forma se enlaza con la perspectiva que tiene la sociedad sobre las profesiones artísticas, específicamente la danza, y con su inteligibilidad. La disciplina como una cualidad aprehendida por el *ser* que se ejerce en los *modos de hacer*, que requiere de una conciencia de deseo –y de ahí un modo de vínculo con el otro– y que justo por su profundidad en dicho arraigo en el ser y los imaginarios que la permean, es difícil de asir.

El proceso creativo que se dio en la obra *Afectos*, es de interés particular para la discusión de algunos de los dogmas que se

---

<sup>2</sup> En adelante nombrado solamente como *Afectos*.

<sup>3</sup> También participaron otros creativos en este proceso.

<sup>4</sup> Las citas que en algún momento utilizo corresponden a la primera versión del ensayo de la investigación de Islas. Para no confundir con los testimonios, producto de una entrevista que realicé para este texto, reitero que estos últimos se presentan en cursivas.

manifiestan no solamente en el ámbito dancístico, sino que pueden abarcar más dinámicas de la transmisión de conocimiento y saberes de una sociedad cuyas instituciones se han cosificado y se visualizan en función de un Estado conservador y direccionado por políticas absolutistas y de mercado. Es en este entorno de la modernidad en donde premisas como la de donar y la de compartir, se tornan en un sinsentido, se desvirtúan, se enajenan.

### APROPIACIONES,<sup>5</sup> LO EXPERIENCIAL

Pareciera ser que el arte de la danza –en específico la contemporánea–<sup>6</sup> es el más ajeno al espectador, ya que en muchas ocasiones está presente una sensación de ininteligibilidad del acontecimiento y eso repercute en la asistencia a los foros. Si bien lo anterior es cierto, también lo es, como complejidad del hecho, que a pesar de que puede no ser completamente aprehensible para varios de los espectadores –y esto tiene que ver con lo dicho en párrafos anteriores–, sí existe una línea que une las prácticas corporales cotidianas con las formas expresivas del cuerpo extracotidiano de la danza, significaciones de imaginarios compartidos, universos simbólicos que orientan y dan sentido al mundo. Un mundo construido por todos los sujetos, predecesores y congéneres (Schütz, 1993), quienes siempre efectúan con una intención –consciente o no, deseada o no– hacia los sucesores. En este sentido podemos decir con Islas:

así como la danza de diferentes épocas está tejida con sus condiciones sociales de producción, los enunciados que se producen en torno a tales

---

<sup>5</sup> Retomo las enunciaciones: apropiación, copia y variación (no en la misma secuencia) que Islas utilizó en su obra, pues me estimularon en la reflexión e ilustran también al camino que deseo trazar en este ensayo.

<sup>6</sup> Otro son los casos de la danza folklórica y de la clásica, como las reconocidas dentro de la formación profesional, pero además están los diversos géneros, unos más cercanos a los espectadores que otros, en términos de apreciación.

danzas, son correlativos a los modos de visibilidad y enunciabilidad de tales momentos históricos (Islas, 2014, p. 4).

Estos testimonios enunciativos aportan sus modos de ver el mundo y lo proyectan en tanto “configuración estética” (Islas, 2014, p. 4), modalidades del vínculo con los otros en resonancias de tiempos y a veces de espacios. No obstante, no todos los enunciados permanecen inmutables, en el devenir se dan las yuxtaposiciones, las conjunciones, la permeabilidad de campos de significación e incluso la invisibilidad, que en ocasiones hace difícil discernirlos.

Las obras dancísticas son consideradas una unidad producto de la experiencia de un sujeto, pero esta conciencia es parte de una colectividad, pues su generación y potencialidad se crean por esta dinámica, esto es, son configuraciones del ámbito de lo estético, como se mencionó, que da cabida a un ordenamiento del hacer de lo humano en perspectiva histórica.

Así, durante mucho tiempo lo importante ha sido el producto final de las obras, llegar a escena con una obra “cuajada” era lo esperado y propio, pero desde hace algún tiempo algunos coreógrafos han experimentado presentando obras no del todo acabadas, idea a veces no anunciada tan abiertamente, pues era motivo de crítica en la que se atribuía falta de seriedad y profesionalismo, en la actualidad eso está cambiando. Hay coreógrafos para los que el proceso continúa aún en foro, lo que marca un precedente en la tendencia a mirar la obra en cierta forma como proceso,<sup>7</sup> a veces incluso siempre inacabado.

En este sentido propongo revisar el trabajo de Hilda Islas *Afectos*, una “reconstrucción-reejecución”, como ella acota, con el que también experimenta con los recursos propios de la historicidad actual. Las expresividades energéticas de los sentimientos que se

---

<sup>7</sup> Obra en *proceso* no en el sentido de *obra abierta* de Umberto Eco (1962), aunque en cierto sentido también lo es, aquí lo que se desea resaltar es el proceso en sí, no la posibilidad siempre existente de la continua interpretación en cuestión de su apertura incesante en términos de semiosis.

palpan, que se padecen, que se gozan, que como humanos conforman el ser, son parte del arsenal delineado por la cultura en la que nos desarrollamos. La coreógrafa retoma una obra de Dore Hoyer<sup>8</sup> y conserva el mismo título, pero la adjetiva y le añade la fecha, como en devenir, creando con ello una línea que relaciona el tiempo, que “hace vínculo”. La pieza se compone de cinco cuadros: *Ehre/Eitelkeit, Begierde, Haß, Angst y Liebe*, mismos que re-crear en: *Vanidad, Deseo, Odio, Angustia y Amor*.

Es así como años antes, se podría decir que casi como preparación, Islas planteó básicamente dos preguntas como dirección indagatoria:

una reflexiva [...] ¿qué tienen que ver las danzas con sus historias? La otra pragmática: ¿cómo recuperar esas danzas arraigadas en algún momento histórico su dimensión kinética? que ahora se ha convertido en ¿qué buscamos en recuperar esas otras danzas, por qué queremos revivirlas o recrearlas? [y añade] Ligadas ambas, han tejido ciertas inquietudes de proponer un saber histórico de la danza que tenga como objetivo fundamental *aprender historia de la danza a través de la danza misma*, es decir, no como saber informativo, documental y teórico, sino como práctica corporal que instaurara al menos una parte de lo que fueron las danzas del pasado en el propio cuerpo del estudioso (Islas, 2014, p. 2, las cursivas son mías).

La propuesta de Islas sobre la manera de enseñar historia de la danza sugiere, incluso, un cambio de orden epistemológico en esta área. Esta idea no está fuera de contexto, por el contrario, sería congruente con la línea de enseñanza que siguen otras materias cuyas técnicas suponen un trabajo más corporal que teórico o histórico, aunque aquí se reforzarían ambas perspectivas por la misma naturaleza temática. La proposición abriría una rica veta en el estudio de las diferentes técnicas corporales en momentos históricos importantes para el campo dancístico –tanto teórica como somática–,

<sup>8</sup> Bailarina, coreógrafa y directora (Dresde1911-Berlín1967), año en que decidió poner fin a su vida.

como recomendaba Marcel Mauss en su perspectiva sobre la cultura corporal en general. Esto es lo que el trabajo coreográfico de Hilda tuvo que atender para encontrar el contexto discursivo de la época (Islas, 2014). Esta búsqueda corporal no atañe solamente a este arte, sino a otras disciplinas que se tocan con este interés. Los cuerpos de estas generaciones de estudiantes “contendrían” un arsenal invaluable de la memoria corporal, como una especie de línea de tiempo.

Con este horizonte en relación a la importancia de las técnicas corporales –en este momento no tanto para el orden pedagógico directamente, pero sí para la creación, que a fin de cuentas promueve una perspectiva para la enseñanza–,<sup>9</sup> la coreógrafa comenzó una investigación de movimiento sobre dos fenómenos dancísticos: las danza Macabras europeas de los siglos XIII y XIV y el Ballet Triádico de Oskar Schlemmer (que retomó de una investigación de Alejandra Medellín) a principios del siglo XX.<sup>10</sup> Ambos ejercicios constituyeron esfuerzos interpretativos considerables sobre los referentes históricos que abordaron para intentar reconstruir la concepción de la corporalidad y su expresión en movimiento, una empresa harto difícil que demanda herramientas teórico metodológicas imaginativas para consolidar los conocimientos. Estas experiencias teóricas y de investigación de movimiento contextual, le ayudaron para emprender el marco de su siguiente investigación: *Afectos*.

Los lenguajes creativos que se convocaron para la obra tenían como premisa la expresión propia del colaborador acerca de ésta; así las imágenes que se presentan muestran una perspectiva subjetiva –en devenir– sobre lo observado, lo conversado en ensayos y lo indagado de la pieza de Hoyer. La siguiente imagen intenta que

---

<sup>9</sup> Esto es, muestra una forma de crear tomando en cuenta las corporalidades de otros tiempos, lo que sirve a los estudiantes de coreografía a abrir sus espectros temáticos creativos y sus percepciones sobre ello.

<sup>10</sup> Para dichas investigaciones realizó dos talleres de reejecución sobre cada uno de los fenómenos. Para el Triádico retomó una investigación de Medellín sobre este ballet y del que esta misma autora fue también la coordinadora.

permanezca la densidad a través de resaltar las texturas de la figura y del entorno como continuidad de lo emotivo.

**Imagen 1. Hilda**



Foto: RH

En la primera versión de *Afectos*, como un ejercicio creativo y de investigación corporal y documental, realizan una reconstrucción de las danzas de Hoyer.<sup>11</sup> Después de esa experiencia con la huella del movimiento en sus cuerpos, emprenden una búsqueda propia en donde las premisas fueron la “variación” y la “apropiación”;<sup>12</sup> esta investigación además de corporal teórica, implicó para la creadora un cuestionamiento sobre las posibilidades de la reconstrucción y el papel histórico como documento que ofrecen al espectador y al

<sup>11</sup> Hay que señalar que para cualquier presentación en público de las danzas de esta autora es necesario solicitar un permiso y realizar un período de entrenamiento con alguno de sus herederos intelectuales, miembros de su escuela. En esta etapa participaron con Hilda, Ana Lilia Chaparro y Tania Benhumea.

<sup>12</sup> Para esta nueva fase del proyecto de investigación añadió la pieza Deseo-Angustia. Participaron como intérpretes de esta versión: Bernardo Orellana y nuevamente Tania.

mismo creador hoy en día. Aquí se enfrentaron con una investigación que ya no solamente partía del testimonio dejado por Hoyer, sino con su propia exploración, en donde en el segundo paso, la variación, permaneciera aun una alusión a su fuente y para el tercero, el delgado hilo conector dejara percibir la inspiración, la resonancia, pero ya con su propio ímpetu, añadiendo nuevos referentes. El esmero en la reflexión en este proceso permitió que el abordaje corporal expresado y capturado en video y en imágenes fotográficas, fuera apreciado por los espectadores y lograra gran afluencia a la sala de exhibición. La apertura a nuevas formas de hacer danza está siendo cada vez más fructífera en ambos sentidos.

Para Hilda todo este trayecto de investigación teórica y corporal era necesario para que no se acotara solamente a la presentación escénica, su intención era mostrar de una forma evidente –incluso didáctica, aunque no fue su intención inicial– las diversas fuentes que consultaron y las que generaron, pues lo importante de resaltar era el proceso creativo, no únicamente el producto final como suele presentarse. De esta misma forma deseaba enfocar el proceso de Hoyer tratando de seguir su estela en su motivación productiva “aludiendo a su sentido experiencial, a su proceso de construcción estética” (Islas, 2014, p. 2). En ese sentido Islas nos comenta en entrevista:

*lo que me interesa de este proyecto, es justamente compartir el proceso como imaginativo y creativo, finalmente el hecho de presentar una obra en el teatro te da la obra, pero no te dice qué sucedió en el proceso y a mí eso es lo que me parece interesante y también como herramienta de decodificación para las personas que no hacen danza, entender un poco más de dónde salió todo eso. Me importa decirles oigan miren lo que se me ocurrió, lo que nos sucedió, lo que le sucedió a Tania, creo que puede tener más sentido que presentar la obra nada más, y entonces cambias el tiempo espacio de la experiencia. Con la museografía que estamos proponiendo se trata de que el visitante acceda a los modos de edición de alguna manera de las danzas, no solamente al producto final, sino a la manera en que se conforman, mínimamente y hacerle*

*entender que hubo un proceso imaginativo atrás e incluso que se puede compartir, porque todo mundo tiene capacidad de asociación.*

*Estamos compartiendo con el espectador incluso algunas metáforas, algunas evocaciones y que rebasan el ámbito de lo propiamente dancístico, por eso me parece que es integrador, porque finalmente hace reflexión escrita, diagramas, bitácoras, en fin, hay miles de materiales de trabajo adicionales al proceso que yo creo que valdría mucho la pena compartir.<sup>13</sup>*

Con este fin propone llevar a cabo una exposición en donde se conjugue el video, la fotografía, la multimedia y en lapsos establecidos un performance;<sup>14</sup> en esta multidimensionalidad en la vinculación con las artes visuales como estrategia expositiva Islas encontró el sentido de: “un paradigma de acción sobre el tiempo, el espacio, los materiales, que sería fundamental para exponer la complejidad de las reconstrucciones y reejecuciones dancísticas” (Islas, 2014b, p. 1); esto también la llevó a reflexionar sobre el tema de la autoría y la autenticidad de una obra. A través de esta puesta escénico-multimedia la autora abre la puerta del escenario tras bambalinas a los espectadores, les expone el itinerario para acercarlos al proceso de creación, privilegio que ofrece al público la oportunidad de aprender sobre el hecho dancístico y en esa medida tener una apreciación estética que los aproxime a este arte, pues generalmente resulta difícil para una gran parte de espectadores significar el movimiento corporal, se le reduce a una contemplación meramente plástica.

Aunque la intención no es educar públicos, en sentido estricto, la manera de presentar la obra y la misma perspectiva de conformación del proyecto, estimulan indudablemente al espectador a abrir su horizonte de aprehensión del hecho estético dancístico al compartir el proceso. La ruta de indagación, la presentación de

---

<sup>13</sup> Islas, entrevista febrero 20, 2014. Los testimonios estarán destacados en cursivas.

<sup>14</sup> La coreógrafa también generó un ensayo teórico en torno a la reflexión del proceso creativo de esta obra, trabajo que se toma en el presente texto como parte del proceso analítico, en tanto una forma de realizar una obra con un metadiscurso realizado por la propia creadora.



las fuentes de donde emanó la propuesta, los referentes teóricos, entre otros documentos, muestran el trayecto complejo de la derivación de ideas y formas de estructurar una obra, no solamente produciendo la parte dancística, sino en conjunto con otros lenguajes artísticos. Todo esto influye en la forma de acercamiento del espectador a la obra. El arte obliga a nuevas maneras de ver, de escuchar, de percibir, no solamente la propia materia artística, sino el entorno, mueve ideologías.

Las dimensiones de tiempo y espacio se difuminan, pero a la vez, no dejan de marcar una cronotopía en los cuerpos culturales, cotidianos y por ende los estetizados, que para capturarla, Islas propone desplegar estas coordenadas:

*desplegarlas en muchas dimensiones matéricas que manejan una temporalidad distinta, por ejemplo, lo que dije hace un minuto ya pasó, pero si hago un gráfico, o lo que estás grabando, eso es otra materia también, está tu voz y mi voz en audio, pero si no estuviéramos grabando esta materia [materia- lidad] ya hubiera desaparecido, mientras que si ahorita hago un dibujo ése se queda. Entonces el tiempo del habla y el tiempo de la escritura y el tiempo del video y el tiempo del olfato y el de la mirada son múltiples, los soportes materiales te llevan a vivir el tiempo espacio de una manera muy hetero- génea. En ese sentido la bitácora que estamos produciendo se está subiendo a Internet y digamos lo que te presenta Internet es la posibilidad de armar en un mismo espacio diversos modos espaciales y temporales porque en una misma página tu ves una imagen que puedes ver de una pasada, ahí la tienes enfrente y te puedes quedar viéndola dos horas y ver un video que todo el tiempo está cambiando y luego leer un texto, que es otro tiempo el de la lectura y la palabra tiene un soporte distinto al de la imagen fija y a la de movimiento, nos presenta este “despliegue” –me encantó la palabra que dijiste– de muchos tiempos y muchos espacios para hacer una bitácora.<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> Islas, entrevista marzo 18, 2014.

Sobre este plano, la apuesta que la apropiación exige, resulta compleja, pues para realizar una copia es necesario apropiarse, sumergirse, en este caso en el movimiento, tratar de acercarse lo más posible, para *incorporar* sensaciones y emociones –hacerlas efectivamente corpóreas–, no es imitar y mucho menos simular. Esta apropiación fue la segunda etapa del proyecto y fue posible porque ya había un conocimiento sobre el material dancístico y extradancístico, es decir, las emociones habían estado estimuladas durante el lapso del trabajo sobre la copia, el detalle de la esteticidad, la reflexión pausada acompañó la experimentación en los propios horizontes de sentido de los intérpretes de esta versión.

Aquí la discusión también es sobre identidad, en tanto singularidad y en ello, sobre lo ético. El despliegue de una apropiación implica rebasar las fronteras de la identidad de esa obra, re-crear para expandir, con un compromiso ético que demanda una forma de vínculo peculiar, pues es a través de la obra fuente, con la autora originaria y con la obra misma, que se establece la relación; pero además, con esos otros que forman la sociedad, quizá experiencia totalizadora con los contemporáneos y con los antepasados, intuición a partir de los rastros depositados en los objetos que perduran de una u otra forma. Es en este juego –en el sentido relacional y como categoría– en donde se genera una exigencia de reconocimiento de la intensidad memorable de algunas piezas artísticas.

La singularidad empuja a una significación inesperada, es el acontecimiento que produce el corte, que lo crea, que logra formar la identidad,

nos encontramos a la vez en el estado de la máxima serenidad y de la máxima agitación, y nace entonces esa maravillosa emoción para la que el entendimiento carece de conceptos y el lenguaje de palabras. La libertad, a la que consideran con todo derecho la esencia de la belleza [en un sentido sensible], no consiste en carecer de leyes, sino en la armonía de las leyes, que no es arbitrariedad, sino suprema necesidad interna (Schiller, [1795 en el original], p. 24, 28).

La identidad como aprehensión del sentido de la diferencia, ámbito del reconocimiento del contraste que no se puede otorgar sino por medio de una categorización que asume el observar, el señalamiento de cualidades que toman su veracidad en lo temporal, en relación con una regla.

Mirar el arte ajeno a ordenamientos, a leyes, es concebirlo erróneamente, es someterlo a la liviandad, es desproveerlo de su fuerza disciplinaria, impulso de eficiencia absolutamente necesario para que el acontecimiento tenga cabida como deslumbramiento.

Lo que ha propiciado el dogma del conocimiento parcelario, es despojar al arte de la fuerza de veracidad como generador de conocimiento, sin un alentador más que el deseo de ser, esta es la diferencia con respecto a otros campos del saber, no el poder de su veracidad en términos explicativos, pero sí una verdad del orden de la experiencia estética. Tanto para el creador y los intérpretes como para el espectador la apertura de su horizonte experiencial aporta, no solamente un conocimiento sobre la apreciación del arte, sino, por mucho, amplía su visión del mundo posibilitando una sensibilidad para la interacción con su entorno, congéneres, sucesores y también con sus antecesores. Es esa necesaria e indescriptible sensibilidad que promueve una solidaridad, el vínculo con el otro.

## LA COPIA, EL JUEGO

Un procedimiento didáctico en artes como la música y la pintura es la copia, pero en danza no se veía como una posibilidad, pues comprometía la ética, la autenticidad, como señala Islas, en la actualidad ya es discutible. Por un lado por la importancia que ha cobrado la recuperación del pasado dentro de la cultura y por otro, la relevancia de las nuevas tecnologías y todo lo que estas últimas conllevan –no solamente como técnica, sino como lenguaje expresivo–, uno de los aspectos es la globalización que permea todos los ámbitos, cuyos efectos más visibles son el aceleramiento y la

obsolescencia presentes en los imaginarios y su objetivización en el hacer diario. Algunas propuestas del arte contemporáneo busca contrarrestar dichos efectos.

Desde hace décadas el mundo se ha regido por lo desechable de los objetos, significación que ha permeado incluso a las relaciones sociales, lo vertiginoso y lo efímero como cualidades que afectan tiempo y espacio, con ventajas y desventajas para las actividades, pero decididamente desventajosas para los vínculos. Si las redes comunicacionales se volvieron eficientes y las distancias geográficas se transformaron en temporalidad eficaz, el efecto en el lazo social —a pesar de la vasta comunicabilidad<sup>16</sup> ha sido devastador y quizá irreversible. Se establece otra forma de comunicación que conllevará maneras diferentes de relacionarse, cuyo efecto social es aún insospechado.

No obstante, en los últimos años se ha dado cabida a un retorno a la importancia de la memoria, casi como resistencia a lo acelerado, a lo trepidante del mundo postmoderno, el apaciguamiento del espíritu humano por diferentes vías es ahora una demanda de lo social; ante la incertidumbre vuelta en despiadada desesperanza, se vislumbra un horizonte de recuperación del pasado, del sentido del tiempo “denso”, en donde las calidades de las reminiscencias se acogen, ya que en algún punto dan sentido a los sucesos del presente. Ante los embates de esta época, resulta actual la reflexión de Schiller:

la ilustración del entendimiento sólo merece respeto si se refleja en el carácter, pero con eso no basta: surge también, en cierto modo, de ese mismo carácter, porque el camino hacia el intelecto lo abre el corazón. La necesidad más apremiante de la época es, pues, la educación de la sensibilidad, y no sólo porque sea un medio para hacer efectiva en la vida una inteligencia más perfecta, sino también porque contribuye a perfeccionar esa inteligencia (Schiller, [1795 en el original], p. 11).

---

<sup>16</sup> Habría que reflexionar sobre lo que se comunica y el tipo de intersubjetividad que se establece, ya que la comunicación *per se* no es garantía de un vínculo favorable.

Recurrir a lo histórico no sólo como evocación, sino tomándolo como fundamento, eje, o punto de partida, son aspectos que mueven el sentido de la copia en el arte y la sensibilidad de su aportación. El proceso de copiar conlleva una apropiación del objeto, un delimitamiento de su identidad que se pretende abordar y “contener”, pues ahí está la clave de la ejecución. Es ahí donde la noción de juego aporta a la aproximación.

Para Schiller es importante que en el *impulso*<sup>17</sup> *sensible* exista una variación en donde el tiempo se llene de contenido de la forma, pues para este autor “el hombre debe transformar en mundo todo lo que es mera forma, dar realidad a todas sus disposiciones” (Schiller, [1795 en el original], p. 16). Así entre este *impulso sensible* y el *impulso formal* o de la razón existe una inherente interrelación de la que deriva un *impulso de juego*, donde el tiempo se torna peculiar, es “conciliar el devenir con el ser absoluto, la variación con la identidad” (Schiller, [1795 en el original], p. 21). El juego conlleva regulación y un acontecer (variación), esta experiencia enriquece lo sensible y la calidad reflexiva, con su cualidad extracotidiana, en experiencia estética, en donde las leyes de la razón se liberan del constreñimiento moral, diría Schiller.

Es así como el proceso de *Afectos* es motivo de reflexión sobre lo involucrado en los elementos didácticos de la copia, sobre todo en la aproximación-interpretación-aprehensión corporal que ésta puede generar y que deviene en un aprendizaje sobre esos cuerpos del pasado, en este caso, en otros los motivos pueden ser distintos.

Tanto la capacidad de aprendizaje-enseñanza como la de memoración y la de impulso creativo constituyen fuentes para estimular las reconstrucciones o reposiciones,<sup>18</sup> según sea el caso, y

---

<sup>17</sup> El impulso tiene una cualidad de fuerza, como es sabido.

<sup>18</sup> La reposición la lleva a cabo el autor de la obra, alguno del elenco quien conoce la totalidad o el *regisseur*. En el proceso de reconstrucción se recopila información para volver a construir la pieza siguiendo referencias, pues quien lo realiza es ajeno a la versión original.

creaciones, todas inmersas en el *impulso del juego*, con el rigor de la disciplina y regulaciones propias de ambos,

*a mí lo que me llamaba la atención era recorrer, dice Paul Ricoeur, en la traducción puedes ser muy fiel al material, pero la verdad eso es imposible, entonces a mí se me ocurría más bien darme cuenta de los grados de los apegos y desapegos de ese material fuente. Yo creo que sería bueno poder nombrar el material que copias y decir lo estoy copiando, por ejemplo los chilenos en Leder tienden mucho a citarse: este ejercicio es de fulanita y te lo enseñan, pero lo citan como una cita textual y lo reconocen. Creo que cuando se da esta situación del supuesto plagio es cuando la gente de repente no enuncia que está tomando cierto material.*

*Si uno tiene una mirada más fina acerca de cuando copias y cuando te desapegas, en primer lugar te puedes desapegar más, porque si no te das cuenta que estás copiando vas a seguir en las mismas [...], esto es tomar conciencia siempre te permite tener otra opción, más claramente, más deliberadamente. Yo no digo que no haya cosas que se vayan resolviendo sobre la marcha, pero obviamente si le añades una forma de enunciación en lo que haces puedes plantearte hacerlo de otra manera. Uno mismo tiene muletillas, tu distingues a un autor, tiene un estilo, en música se llama ritornellos, cosas que se repiten, reiteraciones, porque uno no puede dejar lo que uno es, si reconoces cómo te reiteras, cómo reiteras las formas, entonces puedes variarle, si no te sigues repitiendo, no está mal, pero si quieres tener conciencias de qué es lo que reiteras y qué variás, pues entonces si hay que meterle a la bitacoriación y a la enunciación de eso.<sup>19</sup>*

Los derechos de autor son un aspecto que también se tiene que tomar en cuenta, si es “cita” de un fragmento o si es una reconstrucción, ya que en el sistema de las creaciones artísticas existen leyes que salvaguardan los créditos de las obras registradas ante las dependencias competentes. Hay países en los que las regalías

---

<sup>19</sup> Islas, entrevista marzo 18, 2014.

también son un motivo de cuidado, en México esta situación no aplica, como reconoce Islas.

Reposición, reejecución, remontaje, copia y reconstrucción, se consideran versiones, con leves matices que se marcan más en las dos últimas, por el grado de alejamiento con respecto al hecho dancístico, más que en términos temporales es en cuanto movimiento y la conceptualización corporal. Cabe resaltar que por más intentos de fidelidad a la obra original que se tenga, es imposible que sea idéntica, incluso por los mismos intérpretes en una presentación con obra original no lo es, menos aun cuando se trata de otra versión. En la repetición hay una peculiar diferencia –como paradoja– inherente a ésta.

Aquí es importante mencionar que en la danza clásica y en la folklórica es una práctica común, pero en la danza contemporánea esporádicamente se da esta situación, sólo cuando son compañías en donde uno de los objetivos de su repertorio incluye las reposiciones de importantes coreógrafos o del legado dejado expresamente a la agrupación. Pero en el caso en el que un creador ajeno a dicho grupo pretenda realizar una reconstrucción de una obra, no siempre tiene buena acogida. Con esto se puede observar que la danza contemporánea se ha visto en la exigencia de la innovación total y constante, como punto fundamental para su reconocimiento dentro del circuito artístico internacional. Estas lógicas son llevadas al salón de clases, acotando así formas diversas de exploración creativa.

Dentro de esta exploración, en la imagen que se presenta a continuación se intentó capturar una reminiscencia de la obra de Hoyer agregando el elemento blanco de aquel contexto con la interpretación ya en el estatus de variación de Orellana. Con esta referencia se pretendió hacer síntesis entre pasado y presente, significación que se aprehende a partir de la visualización del conjunto de la obra, pues si no se cuenta con información de la obra de Hoyer este recurso memorístico no es apreciado por el espectador, no obstante, la propuesta estética está ahí como un plano de aprehensión.

**Imagen 2. Bernardo Orellana**



Foto: RH

**VARIACIONES, LA AUTONOMÍA**

La obsolescencia orienta a la práctica de la danza contemporánea, no obstante y como contrapartida ha habido desde hace algunos años un interés por retomar el acervo del pasado, centrado en la idea de dejar testimonio en soportes materiales como el video, en el intento de contrarrestar la cualidad efímera de la danza, del mismo modo se observa el aprecio didáctico.<sup>20</sup> En este sentido, una parte importante que posibilita una “organización” creativa es el uso de la bitácora, también aprovechable como herramienta didáctica, ya que brinda información de mucho de lo acontecido en el proceso creativo, documento invaluable tanto para el creador como

<sup>20</sup> Una importante labor al respecto fue la de Josefina Lavalley y Ana Mérida en los años 70's y 80's, cada una con un proyecto diferente, llevaron a cabo un rescate del olvido obras de la época de la danza moderna mexicana, reposiciones realizadas por los propios autores.



para quienes puedan consultar posteriormente este documento. En *Afectos* la bitácora fue esencial,

*era necesaria la bitácora para retomar el siguiente ensayo, entonces cada ensayo era un registro del material que había cuajado, porque hay momentos en que improvisas y otros en que estabilizas. La bitácora tenía que ver con lo que se estabilizaba y algunas ideas que este material detonaba para explorar en la siguiente sesión.*

*[La bitácora] es darle rienda suelta a la escucha de las evocaciones no dancísticas que tiene el material de movimiento. Tengo un ejemplo muy claro de la danza de Deseo de Dore Hoyer, las primeras reconstrucciones fueron más de bloque muy superficiales y después de un tiempo que estás sintiendo ese movimiento, es cuando empiezas a sentir energías más finas que logras captar a través del video. Con ciertas imágenes hago la conexión inmediatamente con la danza, conexión que seguramente no tuvo Hoyer, esa es mi evocación, pero ahora me permito retomar esos elementos no dancísticos para incorporarlos a una propuesta dancística futura. Entonces cómo conectar ese que es mi deseo con la danza de Dore Hoyer, ese es el trabajo que hay que recorrer, es lo que hay que bitacorizar, ahora es otro el carácter de la bitácora. La bitácora es como un alejamiento relativo del proceso vivido, de la experiencia y en ese sentido te permite elaborar, tener un cierto margen de elaboración no vivido para regresar a la vivencia con un elemento nuevo.*

*Es un método de registro e instrumento de creación y de evocación, detonador, no es lo mismo crear sin bitácora que con bitácora, creas distinto, la bitácora no es el retrato del proceso de creación, sino que es parte del proceso de la creación.<sup>21</sup>*

Las temporalidades y espacialidades que proporciona un proceso creativo difícilmente se advierten, es el *juego* del hacer creativo el que va propiciando correlaciones, yuxtaposiciones y toda clase de reminiscencias (sensoriales, memorísticas, etc.), material de gran valor y que también forma parte del rigor disciplinario,

---

<sup>21</sup> Islas, entrevista marzo 18, 2014.

*con los medios electrónicos hay otros juegos, es increíble poder meter los tres videos de las tres versiones de una obra [en un blog]. De la danza de la Vanidad, yo la formalicé, es decir, la volví una forma [...] así derivé una estructura, entonces algunos instrumentos de bitacorización te permiten ser un mucho más incisivo en el desciframiento de las danzas. Después de ver mucho el video pude realizar un diseño de piso, entonces ya está convertido en un gráfico. De manera que la temporalidad, digamos cuando se trata de la bitacorización está ampliada a estos lapsos de tiempo en los que tu repites y produces lo que le llamaría una transposición y a partir de esa transposición tu puedes producir otra transposición del video y sacar una estructura formal y esa estructura formal te permite derivar el diseño de piso y te permite ir colocando fotografías de lo que se te ocurra sobre ese diseño de piso, por ejemplo. Esta mutación de materias te permite regresar al movimiento de una manera mucho más enriquecida.*<sup>22</sup>

Videos e imágenes se integraron al blog, tanto como parte del proceso a modo de bitácora, como lo generado, ahí permanece una fina línea temporal. En los ensayos la atención que se generó atrás de la lente de la cámara demandaba el entorno desprovisto de todo elemento que no fuera la emoción que la figuración de la bailarina proporcionaba, justo en consonancia con el recuerdo del entorno de Hoyer; era la neutralidad del blanco que desbordaba mi imaginación al trabajar la imagen, era su proyección y en cierta medida el efecto que la bitácora producía.

La bitácora registra el camino creativo, es la memoria de éste, pero también es una parte importante proyectiva, pues genera horizontes de sentido e *impulsa el juego* en términos de Schiller, dice Islas:

*son herramientas para sacar lo que está sucediendo en ti, acerca de un material que tienes enfrente inspirador, un poema, poder plasmar en un material objetivo cómo estás procesándolo para luego convertirlo en otra cosa, esta escucha atenta a tu propio proceso y la utilización de ciertos, que pueden*

<sup>22</sup> Islas, entrevista marzo 18, 2014.

**Imagen 3. Tania Benhumea**



Foto: RH

*ser miles, pero de ciertos recursos gráficos que te permitan tu mismo tomar conciencia de qué está sucediendo contigo frente a un material y cómo lo procesas, cómo lo conviertes en otra cosa.*<sup>23</sup>

La bitácora evidencia planos sensitivos que fomentan a búsquedas innovadoras de transmisión del enunciado en escena, las exigencias actuales implican un involucramiento mayor de todas las posibilidades corporales en el hacer y en el espectral. Si siempre han estado comprometidos los sentidos directa o indirectamente si no todos, casi todos, hoy esto se está tornando fundamental. En este trabajo creativo de Islas el empleo de diferentes fuentes estimulantes sensoriales provocaron un desdibujamiento de fronteras expresivas, los lenguajes confluyeron creando una atmósfera que englobaba, traspasaba –transpositora, diría Islas– y creaba nuevas *formas* en escena, lo matérico<sup>24</sup> otorgaba el sentido. No es ajeno que el cómo y

---

<sup>23</sup> Islas, entrevista marzo 18, 2014.

<sup>24</sup> Cualidades objetuales, con sus calidades, texturas, espacio-temporales, que implican aprehensión y discernimiento diferenciales.

el qué se condensan, son lo expresivo estético. En *Afectos* parecería que el cuerpo se vio rebasado en el poder de manifestación, pero fue al contrario, se expandió a los demás lenguajes con todo su poder enunciativo “dimensional”, magnitudes en diversos planos de acción y, por lo tanto, de expectación.

La proximidad que alienta el performance actúa como detonante de un sentido que en escena difícilmente está tan directamente presente: el tacto. Si bien, no hay contacto, esta cercanía con los cuerpos que ejecutan desencadenan los efectos de otro nivel proxémico. Adicional a esto, gracias a esta condición, se produce como corolario el delineamiento “palpable” de la trayectoria que va de la ejecución de 1962 de Hoyer mostrada en cápsulas de video, a la de 2014 de Islas en las acciones corporales *in situ*.

Ocasiona un *extrañamiento*<sup>25</sup> que por ende orienta a la reflexión. Al elegir la museografía como medio de confluencia estética empujó a la densificación de lo corporal, pues se abre el espectro de su percepción en diferentes planos, el tridimensional (performance) y el bidimensional (fotografía y video) con sus consecuencias fenomenológicas, pues al exponerse al unísono generan una *plasticidad* al momento de dicha percepción por la “multisensorialidad” (Islas, 2014, p. 121) que suscita. Todo esto fue producto del afán de compartir las experiencias que propició una reflexión sobre las posibilidades de la traducción, trayectoria que siguieron Islas, Orellana y Benhumea.

Retornar a obras del pasado para intentar reconstruirlas es un proceso complejo, el concepto de traducción utilizada por Islas refiere a un acercamiento sobre la significación, no sólo de la coreografía, sino del concepto de cuerpo y lo que conlleva. Lo que suscita un dogma es considerar que existe una manera de crear danza, es decir, un tipo de danza que goza del aprecio del gremio y no atender esta forma de apreciación es motivo de cierta marginalidad,

---

<sup>25</sup> Desde la óptica que justamente promueve a la reflexión por las cualidades sobre los objetos del mundo que pone en discusión al exponerlas a la percepción como tales, no desde el enfoque que alude al distanciamiento que promueve.

*aunque sigas al pie de la letra el último manual de coreografía y las últimas estrategias creativas posmo[dermas], las cartografías, allá en la sierra tarahumara no van a valer un carambas. Entonces hay que ser muy respetuosos en ese sentido y muy humildes, la danza que yo hago es esta danza y no “la danza”; me gustaría respirar algo que no he respirado mucho, esta relativización de los haceres y el respeto por otras danzas diferentes. Generalmente se pelea, como en todos lados, se pelea por el derecho a: yo soy lo de hoy, soy lo último, lo más nuevo, esa danza es vieja, esa danza es caduca, entonces bueno, yo creo que ubicándose en el terreno valdría la pena ser más humildes.*<sup>26</sup>

Es necesario considerar que para que una obra artística sea donada –en su más profundo sentido– debe estar despojada de arrogancia; el cometido de los educadores es formar con esta convicción para que las creaciones, en esencia, contengan este impulso, una aspiración de ser creaciones para “nada”,<sup>27</sup> en ello está la fuerza de la libertad.

#### NOTAS FINALES

Hay que destacar la importancia de las nociones de proceso y de disciplina en la creación artística como dinámicas fundamentales para el ejercicio eficiente en términos de la *tékne*, que otorga, como paradoja, la libertad. Comprender esto requiere de tiempo en el aprendizaje, y aunque es preciso para todas las ramas del saber, en el arte es cardinal, pues el instrumento –directo o no– es el cuerpo; el cuerpo que se moldea en las artes escénicas, incluida la música, y en las artes visuales y de escritura se establece una entera complementareidad con las herramientas, que al unísono con el ojo, con la mano, ejercen su fuerza para volverse forma.

---

<sup>26</sup> Islas, entrevista febrero 20, 2014.

<sup>27</sup> En términos de Duvignaud del don de nada, como premisa de la gratuidad y de ahí el poder de lo invaluable, como lo que escapa al sometimiento del mercado.

Unidas inevitablemente a estas nociones está la imaginación, no existe cognición sin este potente aspecto,

sabemos que el grado de sensibilidad del ánimo depende de la viveza de la imaginación, y su extensión de la riqueza imaginativa. Pero el predominio de la facultad analítica desposee necesariamente a la fantasía de su fuerza y de su energía, tanto como un campo de acción más limitado la empobrece. Por ello, el pensador abstracto posee casi siempre un corazón frío, porque fracciona las impresiones, que sin embargo sólo conmueven al alma cuando constituyen un todo; el hombre práctico tiene con mucha frecuencia un corazón rígido porque su imaginación, recluida en el ámbito uniforme de su actividad, no es capaz de extenderse hacia otras formas de representación. (Schiller, [1795 en el original], p. 8).

Pero a lo largo de la historia del conocimiento, la discusión eterna y lamentable por sus consecuencias para la formación del sujeto, ha sido la separación entre pensamiento e imaginación, como si ambos elementos en el proceso de la cognición pudieran escindirse. Uno de tantos resultados ha sido justamente el dogma sobre la supuesta objetividad de la ciencia que se enaltece como verdad y como inteligencia enarbolada y en donde la imaginación ha sido excluida por considerarse inaceptable y del orden de lo subjetivo, de la invención desde una visión peyorativa. Hoy en día esto está siendo cada vez más discutible, de hecho erradicado, a partir de la segunda mitad del siglo XX ha habido un acercamiento entre ciencia y arte, no obstante todavía hay quienes estiman que el arte es producto de la sola sensibilidad, de talento y habilidades, en donde la inteligencia no figura, nada más alejado a esto,

cualquier idea que ignore el papel necesario de la inteligencia en la producción de obras de arte está basada en la identificación del pensamiento con el uso de una clase especial de material, signos verbales y palabras. Pensar efectivamente en términos de relaciones de cualidades, es una demanda tan rigurosa para el pensamiento, como lo es pensar en términos

de símbolos verbales y matemáticos. De hecho, puesto que las palabras se manipulan fácilmente de modo mecánico, la producción de una obra de arte genuina reclama probablemente más inteligencia que la que se denomina pensamiento entre aquellos que se jactan de ser “intelectuales” (Dewey, 2008, p. 53).

Es la percepción de las relaciones, afirma Dewey, una cualidad esencial para crear, y esto sólo se puede dar en el proceso cognitivo, mismo en donde interviene la imaginación. Este señalamiento no es nuevo, desde Kant y aun siglos antes, esto era conocido, conocimiento que se desvirtuó en aras de marcar fronteras para justificar saberes, jerarquizar políticamente y hasta falsear méritos en la generación de los propios conocimientos. Existen diferencias metodológicas, por supuesto, pero ambas áreas emplean el poder del pensamiento para gestar nuevas formas de ver y estar en el mundo.

En este trayecto cognitivo, la experiencia interviene en la creación con su fuerza evocativa, de memoria corporal, tanto en su plano más físico, como en el de saberes adquiridos, trasciende como conocimiento para edificar nuevas formas de ser. En *Afectos* Hilda conectó lo donado por Hoyer, eco de un sentir, con lo que ahora recoge de esta sociedad como síntomas, formas de vínculos, entre sujetos, con objetos, significaciones que edifican y destruyen. En esta posibilidad creativa y como método de rememoración la bitácora fue medular, ya que no solamente es un registro, sino que fija ideas, potencia otras, genera relaciones, abre incógnitas para seguimiento, muestra huellas y destaca rutas, entre otras aportaciones. Esta forma de provocación impulsa al juego<sup>28</sup> como régimen que demanda reglas para su despliegue lúdico, que impulsa en términos de Schiller el propio proceso creativo y que la bitácora puede capturar, irradiar e incitar.

---

<sup>28</sup> Cuya cualidad es del orden del *mimicry* en términos de Roger Callois, quien distingue cuatro formas de juegos: *agon* (competencia), *alea* (azar), *ilinx* (vértigo) y *mimicry* (simulacro), pueden mezclarse, pero predominará alguno. En estos está el principio común de la diversión, la turbulencia y la fantasía (*paidia*).

La relación del proceso creativo con la bitácora en el arte es generalmente apreciada, no así en el ámbito de otras áreas de conocimiento, ya que la conexión con lo creativo y lúdico es susceptible de considerarse contrapuesta a los cánones y propósitos buscados. Este es parte del dogma sobre la jerarquización de los conocimientos, lo que aún es un lastre y cuyas consecuencias restringen la estimación, implementación y recortes presupuestales. La implementación se refiere al escaso interés por integrar a los planes de estudio desde el nivel de guarderías hasta el bachillerato la educación artística, pieza fundamental en el desarrollo cognitivo de los sujetos (incluyendo todo lo inherente a las diferentes capacidades de los sujetos, esto es, la articulación con todas las áreas de la vida), el desconocimiento de la estrecha relación entre sistema nervioso central y periférico<sup>29</sup> y el movimiento en el desenvolvimiento de las destrezas, impide que le otorguen la importancia en la formación de los sujetos, individual y colectivamente, no solamente en el aprovechamiento del conocimiento generado en sí desde el propio arte, sino el que suscita fisiológicamente para la aprehensión de otras competencias de conocimiento.

De ahí también la falta de apreciación y disfrute profundo de las diferentes propuestas artísticas, en detrimento del alcance estético de la sociedad. Son los sujetos que desea formar el Estado, el ímpetu de la inventiva les asusta, la libertad creadora potencialmente crítica lo coloca en el cuestionamiento necesario para el cambio, contra eso aplican las estrategias de control y represión expresadas en el recorte presupuestal a la cultura. Sujetos enseñados a no pensar ni sentir con el cuerpo, estos son los individuos que desean delinear.

El itinerario creativo de Islas (copia, apropiación y variación) fue una interesante ruta, suscitó en este texto un abordaje como

---

<sup>29</sup> Como ejemplo, pues todos los sistemas (óseo, digestivo, etc.) que componen el cuerpo son beneficiados adquiriendo una conciencia corporal y su ejercitación por la vía del movimiento.



una especie de diálogo para interpretar los dogmas que existen en unas zonas del aprendizaje en el arte y con relación a otros campos del saber. Casi como un recurso metafórico, resaltó algunos procesos que ocurren en la enseñanza como absolutos.

Este recorrido se construyó siguiendo el ímpetu de la dimensión pragmática y se fueron articulando tres problemáticas subyacentes entre sí: la desvalorización de las profesiones artísticas de acuerdo con la exigencia de una función procedente del sistema de mercado; la valoración del rigor investigativo inherente al proceso creativo de las obras artísticas y sus diferentes posibilidades de generarlas y el desconocimiento y desinterés sobre la educación artística y estética en la formación de los sujetos en perjuicio de su desarrollo en los ámbitos personal y académico y como menoscabo de la apreciación de la potencialidad del arte por la sociedad. Todo esto expuesto a partir del proceso de una obra que alumbró estas relaciones como en una espiral.

## REFERENCIAS

- Callois, R. (1994). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo*. México: FCE.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Halbwachs, M. (2011). *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miñó y Dávila.
- Islas, H. (2014). *Entre la restauración y la apropiación del movimiento. Apuntes y estrategias para interrogar al pasado desde las prácticas dancísticas del presente [mecanografiado]* [Primera versión]. México: Cenidi-Danza.
- Islas, H. (2014b). *Afectos humanos (recargado) 1962-2014*. Recuperado el 22 de abril de 2014 de <[www.blancoenlasrocas.com](http://www.blancoenlasrocas.com)>.
- Islas, H. (feb. 20, 2014 y mar. 18, 2014).
- Mier, R. (2015). *Seminario de antropología y estética [apuntes]*. México: ENAH.
- Schiller, F. [1795 en el original]. *Cartas sobre la educación estética del hombre (1795)*. Recuperado el 18 de mayo de 2015 de <http://notocarporfavor.files.wordpress.com/2013/02/cartas-sobre-la-educaciocc81n-estecc81tica-del-hombre-pdf>.

## AUTORIDAD Y ALIENACIÓN EN EL SER EDUCANDO



---

## LA EDUCACIÓN Y SU PROCESO ALIENANTE

Ma. Fernanda Varela Valdés\*

*Cuando se miran las cosas como son y han sido siempre, salta  
a los ojos que toda educación es un esfuerzo continuo para  
imponer al niño maneras de ver, sentir y de actuar a las que no  
hubiera llegado espontáneamente*

Émile Durkheim

### PRESENTACIÓN

Uno de los dogmas que ha acompañado a la educación es aquel que dice que, en esencia, es una actividad liberadora y *desalienante* pues se le atribuyen cualidades principalmente positivas y se insiste en que es ella el camino para la liberación de la humanidad, colocándola a menudo, según las lógicas occidentales, como la que posibilita el avance y superación de las desigualdades que acechan

---

\* Maestrante en pedagogía por la UNAM. Docente en la licenciatura de pedagogía en el programa a distancia del SUAYED, UNAM, así como adjunta en el Instituto Mexicano de Psicoanálisis.

al mundo, se ha convertido en un suceso incuestionable. Cuando la presentan con esta sobrecarga de bondad, como los idealistas alemanes contribuyeron a reconocerla, nos aparece incompleta y hasta sospechosa, arrojándonos a la pregunta ¿Es en verdad liberadora la educación? ¿De qué nos libera?

A menudo escuchamos discursos políticos nombrando a la educación como medio de crecimiento ciudadano y puente para alcanzar una vida de calidad, por lo que siempre es promesa electoral el aumento de escuelas y mejora en los programas. Cuando nos referimos a los políticos no sólo lo hacemos sobre los mexicanos, pues si prestamos atención, los discursos internacionales no suenan tan diferente; a continuación, se presenta un extracto de uno de los discursos en cuanto a la educación por parte del director general de la UNESCO:

La educación es un derecho que puede transformar la vida de las personas en la medida en que sea accesible para todos, sea pertinente y esté sustentada en valores fundamentales compartidos. Puesto que una educación de calidad es la fuerza que más influye en el alivio de la pobreza, la mejora de la salud y de los medios de vida, el aumento de la prosperidad y la creación de sociedades más inclusivas, sostenibles y pacíficas, nos interesa a todos velar por que ocupe un lugar central en la agenda [...] (Bokova, 2015, p. 1).

Con base en este entendido, se exige a los países emergentes aumentar los recursos para satisfacer la demanda de lo que se ha denominado como uno de los derechos humanos fundamentales,

Artículo 26.

- Toda persona tiene derecho a la educación. La educación será gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y a las etapas fundamentales. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser accesible en general y el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

- La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Promoverá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
- Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Declaración universal de los derechos del hombre, 2015).

Ante este panorama, en el que la educación se comprende como escolarización y en el que los gobiernos, asociaciones y los mismos padres de familia son los que imponen la forma, vale la pena recordar qué es lo que se entiende por educación y a qué se refieren estos discursos bienintencionados, limitados y un tanto miopes, cuando dicen que traerá fortuna y bienestar, aun cuando en la realidad encontramos imposición cultural, adoctrinamiento cívico y normativización del sujeto, es decir, un proceso de alienación.

### EDUCACIÓN, CULTURA, ALIENACIÓN

La educación es un acto que sólo puede entenderse como fenómeno social que responde a circunstancias particulares de cada cultura en un contexto socio-histórico determinado, sin embargo, es siempre gracias a ella que las nuevas generaciones pueden reconocerse en un mundo habitado por instituciones y prácticas propias que serán las que le posibiliten el *ser* humano, pues no por nacer en el seno de un grupo humano se es humano, es necesario ser *construido* para poder desarrollar las habilidades que años de evolución han posibilitado pero que no se tienen de facto. “La educación no es, pues, para la sociedad más que el medio a través del cual prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia” (Durkheim, 1975, p. 60).

Debemos tener presente que la educación es uno de los elementos claves en cada cultura porque es la encargada de la transmisión de los saberes, decires y haceres, la herencia de los que estuvieron antes y a lo que nombramos cultura.

La educación ha variado muchísimo a través de los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día, se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma (Durkheim, 1975, p. 52).

El habla, la lecto-escritura, las creencias y los ritos, junto con las otras maneras de hacer mundo, son adquiridas, nos vienen de fuera. Sin caer en culturalismos y dándole su justo medio a las características biológicas, debemos reconocer en la institución educativa, compuesta por varios sistemas de enseñanza, el proceso en que las sociedades resolvieron cómo transmitir sus saberes y posibilitaron su estancia en el mundo y su continuidad. Desde el seno familiar, los centros diseñados *ex profeso* para ello, pasando por la comunidad y el entorno social, el individuo atraviesa por procesos que le muestran e instruyen en la cultura, siendo los inexpertos los que participan como aprendices, y todos aquellos que poseen experiencias de vida, como transmisores y esto, a pesar de que los individuos no tengan plena conciencia de los procesos. Cuando una madre ama a sus hijos y les demuestra su afecto, está transmitiendo también la manera en la que la sociedad a la que pertenecen ha validado las formas afectivas; cuando lo reprime y castiga, también lo hace la sociedad.

Generalmente la transmisión va de adultos a niños y jóvenes y, aunque existen otras posibilidades, lo que nos interesa resaltar es el vínculo que brota de la relación entre profesor-alumno, porque lejano de lo cronográfico, salta a la vista cómo todo proceso educativo es un acto de dominación, en donde el poseedor de la información y los conocimientos se presenta como soberano; el que

tiene la posibilidad de imponerse ante el otro, “Cuando se miran las cosas como son y han sido siempre, salta a los ojos que toda educación es un esfuerzo continuo para imponer al niño maneras de ver, sentir y de actuar a las que no hubiera llegado espontáneamente” (Durkheim, 1978, p. 124).

La educación inculca sentimientos y realidad de poder. El niño ejerce represión sobre sus instintos animales y la educación es imposición, coerción y dominación de una determinada forma de vida; en cuanto nace, se le comienza a educar para dormir, comer, y defecar de acuerdo a las prácticas culturales de la comunidad y a medida que va creciendo se van aumentando los ritos culturales y las exigencias sociales. Esto es posible porque el sujeto aprende a interiorizar la cultura a partir del sentido del deber, en donde los adultos personifican el deber encarnado: la cultura.

La autoridad no es sinónimo de violencia ni de represión y no debemos confundirla con autoritarismo, aunque esta última se encuentre más frecuentemente en nuestra sociedad; la autoridad es un ascendiente moral que crea sentido de autonomía, reflexión y elección, y es ejercida a través de la disciplina, la adhesión y la autonomía moral. Las acciones y la repetición oral son las que, a través de la limitación de instintos, le van marcando las pautas y los caminos que debe recorrer, de acuerdo a las expectativas de cada cultura.

Los adultos o profesores muestran a través de la propia repetición de sus actos lo que se espera de los educandos. Se le acepta y felicita o se le reprende y amonesta dependiendo de la conducta mostrada; el niño que hace lo que la madre le pide es amado por ella y enaltecido como un *niño bueno*; por el contrario, el que tarda en aprender o rechaza las enseñanzas de los progenitores es constantemente señalado como un problema que hay que corregir, existiendo una amplia gama de correctivos que dependerán de la época en la que se encuentre y las particularidades que la metodología busca atacar. La misma lógica se sigue en la escuela y en las relaciones de juego en algún centro comunitario con otros niños pues, conforme van dominando el lenguaje, van interiorizando los códigos de



comportamiento; los que puedan introyectar y repetir las reglas del juego, las normas del salón o las reglas familiares, serán premiados con el reconocimiento e integración; a los que no puedan, se les estigmatizará esperando que con el rechazo modifiquen su conducta.

Es necesario que, por las vías más rápidas, al ser egoísta y antisocial que acaba de nacer superponga ella [la sociedad] otro. Capaz de llevar una vida moral y social. Esta es en esencia la labor de la educación [...] la educación ha creado en el hombre un ser nuevo (Durkheim, 1975, p. 54).

La educación es lo que nos permite formar parte de una cultura y de reconocer sus instituciones y regulaciones, por ello podemos afirmar que es un proceso alienante, que es una forma de relacionarse con las instituciones en las que el sujeto las reconoce como inamovibles y creadas desde fuera de él, por lo que, como individuo, no tiene la posibilidad de modificarlas ni de rechazarlas viéndose sometido ante ellas.

La cultura como institución es alienante. Hay que comprender que la alienación tiene dos momentos, que para su estudio se toman como si se dieran por separado; sin embargo, se están dando simultáneamente. El primer momento sería en el que el sujeto se reconoce como ser individual y separado de la naturaleza; a partir de la convivencia con el otro puede percibir las diferencias y similitudes que comparte con todos los demás humanos y seres vivos: es el momento en el que el sujeto construye su identidad. El niño comprende que está dividido de su madre, que tiene gustos propios y que él puede controlar parte de lo que le rodea, comenzando a manipularlo a su antojo.

El objetivo de la educación es la liberar al sujeto, la lucha permanente del sujeto y así debe, por lo tanto, alienarse para la cultura y alejarse de su ser natural. La autoconciencia del individuo diferenciado se apodera del hombre a través de la cultura pues permite al individuo ponerse en consonancia con la sustancia, enajenar su *sí mismo*.

El segundo momento que reconocemos en la alienación es cuando el sujeto se reconoce como parte de un todo social y abandona su individualidad, sacrifica su división y diferenciación para poder formar parte de la cultura y de la sociedad de manera activa; se entrega a ellas y las reconoce como verdaderas. Es importante resaltar que esta última sentencia no significa que el sujeto, como individuo, esté de acuerdo con la totalidad de las instituciones sociales que le rodean, tampoco significa que no sea crítico con ellas, sin embargo, aún en la negación las reconoce y las nombra: las instituye. Este momento lo podemos ver en los sujetos que van comprendiendo que sus acciones tienen repercusiones para con los otros y las de los otros para con él, por lo que comienza a dedicar parte de sus haceres a la repetición de las actividades sociales asimilando que es la manera de asegurar la permanencia de lo que conoce como propio.

Reconocemos el carácter alienante que ejerce la educación en los miembros, fungiendo como pegamento de unión social, homogeneizando la conducta y conteniendo los instintos al mismo tiempo que posibilita la diferencia entre los miembros y permite su especialización:

La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose (Durkheim, 1975, p. 59).

La educación satisface ambas demandas, asegura ideas, sentimientos comunes y diferentes posibilitando la división del trabajo. Siguiendo por esta línea, retomamos a Castoriadis quien nos dice que para que una institución pueda existir debe presentarse una parte instituida y una instituyente. La primera será la validación de que la

institución es verdadera y válida; la segunda parte será la oposición a las reglas y el continuo intento por fragmentarla y desmantelarla para, como el ave fénix, pueda resurgir. La parte que fomenta la homogeneidad significa, para el sujeto de cada sujeto, la continuidad de las instituciones y es el conocimiento de estos decires y haceres lo que le posibilita el libre movimiento; es la red de seguridad que permite la espontaneidad, sin embargo, es este mismo fenómeno el que mantiene sujetado al individuo, pues la parte instituida es la que aliena al sujeto para que soporte la carga que la sociedad impone sobre él. Todos los miembros de una sociedad, sin importar la clase social, reconocen los mismos valores y virtudes; son instruidos bajo los mismos símbolos y son enseñados a respetar las mismas instituciones. En la era de los Estado-nación, ricos y pobres enaltecen los símbolos patrios que los identifican, y para el colectivo representarán y significarán lo mismo, aún con las particularidades de reconocimiento de cada individuo.

La educación también fomenta, como nos dice Durkheim, la diferencia que permite al sujeto subsistir. Gracias a la oposición que existe entre los miembros de la sociedad, esta se reafirma y se mueve, manteniéndose viva y activa. La socialización diferencial tiene como doble característica, ser único y múltiple simultáneamente; doble tarea la de homogeneizar y diversificar, y es que sólo ahí, en ese cruce se puede dar la solidaridad:

La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva. Sin embargo, por otra parte, sin una cierta diversidad toda cooperación resultaría imposible: la educación asegura la persistencia de esa diversidad necesaria, diversificándose por sí mismo y especializándose (Durkheim, 1975, p. 59).

Es gracias a la educación que las sociedades han podido complejizarse en la manera en que lo han hecho, pues es la brújula que

marca el rumbo y va dando las pautas de las nuevas posibilidades; el motor que impulsa estos cambios son los procesos sociales, políticos y económicos. No están separadas las instituciones y así como los humanos estamos limitados a crear a partir de lo que conocemos previamente y construir con las ruinas una especie de eterno palimpsesto, tampoco es posible no mezclar las maneras de resolver los distintos procesos a los que se enfrentan los individuos; estos cruces son lo que van marcando las complejizaciones de las relaciones sociales, que se presentan como conflictivas y difíciles de resolver, pues tratan de acoplar los diferentes intereses políticos, económicos e ideológicos.

#### LA EDUCACIÓN COMO LIBERADORA Y SU NEGACIÓN DEL PROCESO ALIENANTE

La educación siempre ha estado ligada de manera íntima con los intereses políticos, siendo ella la que se ha encargado de hacer perdurar las divisiones sociales o de modificar las estructuras políticas de las distintas culturas para sobrevivir y ajustarse a los cambios; también es verdad que la economía ha fungido como el eje sobre el cual se mueve y se adapta la división y especialización laboral. Durkheim (1975) nos dice que el sistema de enseñanza no es autónomo en cuanto a los objetivos y el contenido con respecto a la sociedad y que la tarea de la socialización metódica diferencial es lo que estructura a la sociedad; el hombre creado en este sistema es como la sociedad quiere que sea; no hay posibilidad de elección a la pertenencia de una comunidad sobre cualquier otra ni de nacer en determinada familia. La creación del nuevo humano estará influida decisivamente por la economía interna.

No tiene que ver con coincidencias ni con malas intenciones que a las zonas más privilegiadas sean, a la vez, las que más ayuda económica reciban por parte de los gobiernos (Piketty, 2013, p. 543) ni que las zonas más pobres permanezcan así a pesar de los esfuerzos

individuales que sus ciudadanos hagan. Existe un flujo económico que, si bien es cierto, puede ser modificado, no es posible hacerlo por mero capricho o voluntad pues no es independiente de ninguna otra de las instituciones que forman parte de la sociedad ni responde a las necesidades individuales ni sociales; su movimiento radica en otro lugar, en otra lógica.

En el sistema económico en el que nos regimos a nivel mundial, las diferencias económicas son fundamentales para darle estructura. A diferencia de otros momentos, la movilidad social es posible, es decir, el sujeto, en teoría, no nace con un destino fijado desde antes sino con la posibilidad de moverse y de transformar su suerte. La realidad del grueso poblacional no juega con esta suerte y su lugar de nacimiento sí determinará en gran medida su futuro. La educación formal juega en la posibilidad de movimiento un papel importante pues el conocimiento, en el mercado ha de ser cambiado por bienes económicos, prestigio y reconocimiento. Quien tenga acceso a una educación de calidad podrá competir por una plaza laboral digna.

A menudo se considera a la escuela como la raíz de los problemas de la diferencia y la división social, confundiendo escolarización y posesión de títulos con educación, y no podemos aturullarnos y olvidar que la institución educativa es mucho más que algún organismo gubernamental burocratizado y dedicado a materializar el abstracto proceso educativo con edificios, libros, planes y programas. La institución educativa debe contemplar a la familia y a la sociedad, porque ellas son las primeras con las que el niño entra en contacto, a diferencia de con la escuela, a la que ingresará un par de años más tarde e incluso en algunos casos jamás formará parte de ella.

En el contexto actual, la escolarización forma una parte importante del proceso educativo pues es reflejo de la accesibilidad que tienen los sujetos. En una sociedad en la que la base económica es la que determina el nivel de vida, los sujetos quedan limitados a tratar de alcanzar los niveles altos quedando en su mayoría muy por debajo de la media:

En el [...] extremo están 53,3 millones de mexicanos que viven en pobreza, de los cuales 23 millones no pueden comprar la canasta básica, aunque reciban el salario mínimo. Oxfam ha puesto el foco sobre cuatro problemas básicos que impiden que este sector de la población adquiera más beneficios de sus ingresos: la precariedad del salario mínimo, la marginación a la población indígena, la brecha entre la educación pública y privada y el incremento de la violencia (Corona, 2015).

La institución educativa escolarizada depende, en el caso de México, de una Secretaría de Estado y en otros países podrá institucionalizarse desde otro órgano gubernamental pero siempre estará amparada bajo la tutela del Estado, y es que al ser una actividad meramente de carácter social y con estrecha relación con la política, es el semillero perfecto para llevar a cabo el proyecto de nación que el gobierno en turno haya elegido. Con un enfoque altamente positivista, las naciones fomentan el amor incondicional a la patria a través de una serie de rituales cívicos que van aleccionando al niño para que responda de cierta manera en su etapa adulta. Los nazis, los soviéticos y los liberales, por poner ejemplos evidentes, hicieron uso de la escuela, de sus profesores y de su influencia directa en los sujetos para imponer una serie de comportamientos validados, desde los que se irían formando las próximas generaciones.

La división de los individuos a nivel mundial ya no proviene exclusivamente del país en donde se nació, ahora la clase económica y social son incluso mayores factores de determinación en el estilo de vida que tendrán los individuos. En los días que estamos viviendo podemos reconocer un debilitamiento del Estado, el mercado y el capital lo han orillado a encargarse únicamente de la administración de los recursos públicos y le han diezmado significativamente su poder de decisión, ergo, no puede sorprendernos la diferencia de recursos invertidos en educación entre países desarrollados y países en vías de desarrollo, entre clase alta y clase baja; sin un medio de control que no necesariamente tiene que ser el Estado, las

diferencias sólo seguirán creciendo y evidenciando, al igual que en las distopías, que los seres humanos *valen distinto*.

Si la escuela o el centro de especialización al que el niño asiste tiene nivel bajo, instalaciones defectuosas y peligrosas, profesores frustrados o con sobrecarga de trabajo, solo se debe a que desafortunadamente corresponde con el nivel de vida al que el estudiante pertenece; las escuelas son reflejo de la sociedad que las cobija y existen para cumplir, en parte, las necesidades económicas exigidas que en la actualidad, por ejemplo, están marcadas por el mercado, pero anteriormente fue por la industria y antes por las manufacturas y artesanías; en cada una de las etapas por las que ha pasado el hombre han existido características y disposiciones económicas propias. Que en México el nivel educativo sea tan deficiente y que lejos de mejorar se encuentren cada vez más huecos en los planes y programas no es únicamente por mala voluntad de los gobernantes, ellos también forman parte de un sistema del que no se puede salir o desconocer libremente y es que ellos también están alienados.

Este carácter del fenómeno de la alienación se puede ver en el carácter comunitario de esta, en el hecho de que la alienación es un fenómeno colectivo y común a toda la humanidad, aunque en formas desiguales y de acuerdo con el desarrollo social y económico de las sociedades singulares. Por otro lado la alienación es un fenómeno que se encuentra en toda sociedad humana, pero que se torna homogéneo hoy que la globalización ha extendido el sistema capitalista a todo el planeta, con lo cual la alienación capitalista deviene un fenómeno dominante –no obstante su naturaleza multiforme– en toda la humanidad (Lukacs, 2013, p. 21).

En el proceso social las diferencias del modelo de formación que tuvieron los sujetos es determinante para el tipo de futuro que podrán construir. Los jóvenes con mejores oportunidades son los que vienen de familias con las necesidades básicas satisfechas y que, por lo mismo, pudieron ofrecerle otro tipo de experiencias: acceso a viajes, otros idiomas, deportes, ocio; actividades que los alejaron

del trabajo y del hacinamiento y también de la violencia, de adicciones y embarazos no deseados.

Para mantener el estilo de vida que occidente pregona como verdadero, más humano y civilizado, es necesario un alto nivel industrial; es decir, muchas fábricas, repartidores, vendedores, limpiadores, productores, campesinos, mineros, y una gran cantidad de trabajadores que necesitan de alimento, vivienda, seguro médico, vacaciones y, por supuesto, de un salario justo. Los empleadores encuentran esta situación muy cara de mantener y poco productivo, por lo que optan por dos soluciones que, lejos de oponerse, se posibilitan: migran a países pobres con gobiernos corruptos y frágiles para buscar pagar lo menos posible a sus nuevos empleados, generalmente beneficiando a los contactos políticos que buscarán favorecerlos; la segunda medida es invertir grandes cantidades de dinero en investigación tecnológica para poder generar máquinas capaces de realizar cada vez tareas más complicadas, hasta eventualmente sustituir a los humanos que las realizan.

A partir de estas maneras de actuar podemos percibir que hay dos intereses educativos fuertes y claros: por un lado se buscan a los mejores y se les prepara de la manera más sobresaliente posible gastando grandes cantidades de dinero en sus necesidades para que únicamente se dediquen a estudiar, investigar y solucionar problemas. Estas condiciones se encuentran en los países en donde las empresas interesadas radican y generalmente es en el primer mundo, por lo que los estudiantes de estos países tienen posibilidades reales de hacerse de un lugar en el competitivo mundo de la investigación. Por el otro lado, es necesario que haya mucha gente dispuesta a tomar un trabajo en que sólo tenga que realizar tareas mecánicas, monótonas e incluso peligrosas o que reducen drásticamente el tiempo y la calidad de vida; para ello, estos sujetos deben de estar lo menos preparados posible y de preferencia lo más necesitados para cubrir sus necesidades básicas pues así estarán dispuestos a todo exigiendo lo mínimo.

Esta realidad acecha a la mayoría de países en el mundo y cada vez a más ciudades, aún en países desarrollados, como el caso de



España, que se vio orillada, a partir de la crisis del 2008, a entrar en periodo de austeridad en el que los derechos y beneficios sociales ganados a lo largo de la historia fueron suspendidos o reducidos significativamente, además de que su población con menos estudios tuvo que tomar los puestos en las fábricas que por años habían sido destinado para inmigrantes ilegales. También se dio el fenómeno de la sobreeducación y desfase de conocimientos; es decir, gracias a la saturación de jóvenes e incluso adultos buscando trabajo, los empleadores se pudieron dar el lujo de contratar a los que contaban con habilidades y conocimientos muy por encima de lo necesario; por lo que tener estudios universitarios y de posgrado se convirtió en requisito indispensable aun para puestos que no lo requerían, devaluando así los conocimientos y experiencia de los sujetos y dejando todavía más vulnerables a los que no contaban con estudios superiores. En México se está dando el mismo proceso: el 44% de la población desempleada cuenta con al menos estudios universitarios, viéndose obligado a tomar trabajos mal pagados y en los que se limita su capacidad.

El mercado al funcionar con una lógica en la que con tal de generar ganancias, no importa a costa de qué, se vio tentado y logró crear empresas con giro educativo. Consisten principalmente en ofrecer servicios educativos amparados por las instituciones pertinentes que por decisiones gubernamentales no pueden cubrir la demanda. En estos *seudo* centros educativos, la calidad es baja y al alumno se le ve como un cliente, por lo que no importa su desempeño, capacidad o interés, mientras cubra las cuotas solicitadas, tendrá un papel que lo acredita como profesionista. Estos negocios comienzan a ser la ruina del sistema educativo escolarizado pues, lejos de cubrir la demanda social o de diversificar el sentido de educación, lo han aniquilado, sólo se les enseña a repetir y seguir ordenes de manera eficiente, el ejercicio de pensar es sustituido por el de ejecutar; sin embargo, los números crecen, se le puede mostrar a las organizaciones internacionales como el país hace esfuerzos por proporcionar educación a su población, y al menos en números no

mienten ya que, aunque el proceso formativo sea inexistente, cada vez hay más sujetos inscritos en las listas de lo que se hace llamar educación formal.

## CONCLUSIONES

La educación es un asunto social en el que están en juego gran cantidad de elementos porque se toca a cada individuo como ser independiente, pero permanentemente transfiriendo, imponiendo y validando conductas sociales. Aunque cada individuo tiene la capacidad de mostrar y modificar sus sentimientos, pensamientos e ideas, sólo serán válidos y reconocidos en su cultura y en su momento histórico-social y lo más importante: siempre se verán influenciadas por lo que ya ha pasado, por lo que le ha rodeado y por los factores políticos y económicos que le atraviesen. La educación es un proceso continuo que no se limita a la escolaridad ni a la edad, permite al ser humano relacionarse con sus pares y le ofrece una manera de contemplar y aceptar la vida ya que le hace ser parte de una cultura y de forjar una identidad.

La educación en sí misma es la que limita al sujeto y le obliga a controlar los instintos animales que le acecharán de por vida y con los que siempre vivirá en conflicto. La educación no es liberadora en esencia, aunque es la que permite al sujeto transgredir y modificar las instituciones que le vieron nacer y gracias a su doble potencia, el sujeto puede hacer conciencia de quién es y en dónde le ha tocado nacer y a partir de esto puede comenzar a preguntarse por la vida, por su entorno y por su humanidad. Es importante que no confundamos la posibilidad que permite el fenómeno de la educación de transformación con que es ella la transformación. Todo ser humano es educado y si bien es cierto que dependen de muchos factores el tipo de formación que recibió, no podemos decir que por este hecho ha mejorado su vida o ha hecho conciencia de su realidad. No porque se le den al sujeto las herramientas, las

utilizará; para eso también es necesario que se le eduque, que se le muestre que es posible.

La apuesta por los gobiernos, organizaciones, religiones y muchos otros grupos de poder por la educación formal es una muestra del poder que tiene para modelar sujetos y no de la libertad garantizada que traerá a los benefactores. Si bien es una de las posibilidades que nos ofrece, no es la única ni la más común entre los humanos; es mucho más común encontrarnos con sujetos condicionados y adoctrinados que siguen las reglas que les han enseñado sin si quiera cuestionarlas. No por esto, sin embargo, se debe de luchar contra las escuelas pues siguen siendo ante esta barbarie, un lugar en donde el sujeto puede encontrar refugio y camino para otras realidades que sólo humanamente podrán ser creadas. Tengamos cuidado y seamos críticos con aquello que nos ofrecen como solución única e inmejorable: la educación formal; veamos los intereses y la agenda que traen bajo el brazo aquello a cargo de la escolarización y cuestionemos que estamos enseñando a las nuevas generaciones, intentemos darle nuevo rumbo a nuestras prácticas educativa para que la posibilidad de transformación se presente y podamos brindar, desde nuestro papel de educadores, una alternativa al deshuesadero que se ha convertido nuestra realidad.

## REFERENCIAS

- Bokova, I. (2015). Documento de posición sobre la educación después de 2015, UNESCO, recuperado el 17 de septiembre de 2015 <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Declaración universal de los derechos humanos, (2008-2015) Documento oficial, recuperado el 17 de septiembre de 2015 <http://www.humanrights.com/es/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-21-30.html>
- Durkheim, E. (1975). *Sociología y educación*. Barcelona: Península.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Durkheim, E. (1978). *Reglas del método sociológico*. Madrid: Sígueme.

Lukacs, G. (2013). *La ontología del ser social, la alienación*. Buenos Aires: Herramienta Editores.

Piketty, T. (2013). *El capital en el siglo XXI*. México: FCE.



---

## EDUCACIÓN. DOGMA DE LA AUTORIDAD EN LA SOCIEDAD GLOBAL

Noé Acevedo Amaro\*

*“El que quiere nacer, tiene que romper su mundo”. Demian.*

Herman Hesse

La educación escandaliza las conciencias: hacer mella, provocar es la herramienta más explotada en el discurso de la democracia en estos tiempos modernos. ¿Qué quiero decir? Bueno, contestar la pregunta resulta difícil. Habré de comenzar ofreciendo una breve reflexión respecto a cómo pensamos la educación en éste, nuestro tiempo.

El pensamiento del modelo educativo actual, origen de las instituciones que hoy conocemos como escuelas/universidades, comienza aproximadamente hace 300 años y se conoce como Revolución Industrial. Es en ese momento histórico en el que se coloca a la educación como una de las grandes necesidades: educar a sus actores para el desarrollo de la nueva sociedad por venir. En los años que han transcurrido, la sociedad se ha “transformado”, cambiado

---

\* Sociólogo por la UNAM. Consultor en estudios sociales.

sus normas, su política, el empleo, la forma de comunicarse, etc. Sin embargo, toda ella ha mantenido la necesidad de la formación humana, la cual es básica para su permanencia.

La educación en estos tiempos es un halo purificador por el cual toda mejora pasa y hace posible nuestra sociedad. Si pensamos en sociedades primarias la educación no existía de manera tan formal como pasa en nuestra época pero nunca hemos ni dejaremos de formarnos.

Poniendo atención a nuestra época, podemos notar que la lógica pide y exige una sociedad especializada, educada, capaz de dar continuidad a todas las formas que se han implementado a lo largo de poco más 300 años de evolución en la técnica. Se estudia para el desarrollo, tanto personal como colectivo; aunque considero que estamos más encaminados hacia el individualismo. Nos educamos como sujetos sociales con el objetivo delimitado de hacer prevalecer la sociedad, pero... ¿Y si nos educamos para el caos, la destrucción y la muerte? Para muchos alarmistas esto implica el fin de toda sociedad, el fin de los tiempos del hombre, pero nada está más alejado de la realidad. Es cierto que para poder hablar de vida en sociedad se debe hablar de la renuncia al verdadero estado de libertad, de nuestra animalidad que es controlada por la “maravillosa razón”. Es un deber pensarnos distinto. Ser distintos, implica cuestionar a nuestra sociedad, cuestionar cómo nos educan y cómo educamos –la educación siempre es una doble vía– cómo pensamos y cómo aprendemos. Cuando se piensa en el aprendizaje se entiende como una mejora de nuestra humanidad: se educa para evitar la extinción.

En el tipo ideal de lo que conocemos como educación, una de las primicias básicas siempre ha sido y será la transformación de la sociedad. Sin embargo, haciendo un acto reflexivo, notamos lo lejos que estamos de ese ideal ya que la importancia se encuentra invertida. Las instituciones tienen como objetivo hacer que las cosas sigan como están, obligadas por su origen y razón de existencia.

Hemos logrado grandes mejoras en la técnica y creímos en nuestra superioridad sobre las otras especies gracias al darwinismo.

Justificamos el poderío del hombre y gracias a eso somos capaces de construir las obras más grandes de la arquitectura y vencer en donde otras especies han fracasado, “superamos el estado natural de las cosas”. El hombre creó la civilización y su Dios (hago referencia al Dios católico) venció al más duro de los rivales, la muerte, con la finalidad de crear una sociedad inmortal.

A una sociedad que da fin al fin mismo de la existencia –la muerte– sólo le queda pensar en el porvenir. Esto explica porque la modernidad se ubica en el futuro; lo venidero es el espacio idóneo donde todo lo que sigue es utopía. Ya muchos intelectuales sin importar posturas políticas, piensan en ello.

Cuando se ha dado fin al fin mismo ¿qué nos queda? ¿Los miedos de las primeras sociedades han sido vencidos? ¿Ya no hay por qué temer? ¿Será este el momento que Nietzsche prometía como la llegada del superhombre? No podríamos estar más equivocados.

#### NUESTRA SOCIEDAD ES UNA SOCIEDAD ATEMORIZADA

Vivimos con miedo de perder aquella supuesta inmortalidad ganada en el pasado y renunciamos a todo lo demás. Nos da miedo todo aquello que tenga la imagen de *de-structor*. Se piensa en los enemigos más que en los aliados y se genera una relación paranoica con todo lo que nos sea distinto. Tememos vernos a la cara, mirar a los ojos: somos la sociedad sin vínculo<sup>1</sup>. Hemos acortado las distancias geográficas pero se han hechos grandes los abismos de nuestras diferencias; además, como toda especie timorata y taciturna no nos atrevemos a explorarlas. Nos ignoramos a través de las buenas maneras y con buenas intenciones. Incluso la pretensión de unión con los otros termina en un famélico intento falto de sustancia y sentido. Según Sloterdiejk (2006, p. 7) “Solo nos podemos distinguir

---

<sup>1</sup> Utilizo la idea de vínculo desarrollada por Raymundo Mier (2003).



de los demás bajo la condición de que nuestros modos de distinguirnos no supongan ninguna distinción real”.

En la modernidad, nos aterra todo lo que es distinto por lo que evitamos el conflicto con todo aquello que consideramos diferente. Este conflicto es nulificado por medio de un mal, aún peor que la guerra: lo aniquilamos con la indiferencia. Creemos en la inclusión en un todo heterogéneo y obtenemos el resultado contrario. Dicha indiferencia aísla en las generalidades a toda sustancia capaz de hacer un cambio que se vuelva dinámico para nuestra sociedad. Nuestras relaciones con los otros son un sin sentido, carecen de esencia por el simple hecho de no representar ningún interés para nosotros. Somos una sociedad desinteresada por aquello que consideramos ajeno y diferente, más, la sociedad que tan empeñados estamos en defender se encuentra estancada en sí misma. Esto se debe a que la sociedad a la que pertenecemos también nos resulta indiferente; queremos todo lo mejor para ésta pero sin cambios reales, cambios en la sustancia de nuestra relaciones con el otro. Nos negamos al riesgo del conocimiento que provoca el conflicto y que nos obliga a hacer las preguntas que nos llevan a cambiar, así separamos el conflicto de nuestra vida o por lo menos eso creemos.

Llegado el momento de la gran confrontación, huimos como los niños le huyen a sus monstruos nocturnos. Por más que el hombre se aferra a pensar en su superioridad sobre del resto de las especies, llegado el momento de las decisiones en colectivo, se comporta como un animal de manada. Da por hecho que su líder o pastor sabe, no cuestiona y mira con gran indiferencia a la crítica. Se puede decir que la crítica es y será siempre la oveja negra.

Reducimos el conocimiento en simple técnica, ignoramos de forma premeditada el saber reflexivo. Creímos hace mucho tiempo el discurso del saber técnico como forma última y todo poderosa del cambio, es por esto que nos sorprende la llegada de algo nuevo, creemos que es ésta la verdadera esencia de la diferencia.

En la actualidad sabemos más de técnicas para contactar con alguien pero no logramos entender el mensaje. No entendemos al

otro pero generamos políticas públicas que lo incluyan, pretendemos reconocerlo pero sin verlo a la cara, lo saludamos con buenas maneras, buscamos demostrar interés y compromiso hacia él con un monumento y le otorgamos efemérides para no “hacerle el feo”. Estas acciones aparentemente nos eximen del conflicto que implica ver al otro, al ser incluyentes sentimos que salvamos al mundo, que “se evita una guerra”.

La estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la condición vivida en la situación concreta, existencial en que se forma. Su ideal es, realmente, ser hombres, pero para ellos, ser hombres, en la contradicción en que siempre estuvieron y cuya superación no tienen clara, equivale a ser opresores. Éstos son sus testimonios de humanidad (Freire, 1976, p. 35).

Logramos que el reloj del fin de mundo dé un paso atrás en su andar apocalíptico

el “hombre nuevo” para los oprimidos no es el hombre que debe nacer con la superación de la contradicción, con la transformación de la antigua situación, concretamente opresora, que cede su lugar a una nueva, la de la liberación. Para ellos el hombre nuevo son ellos mismos, transformándose en opresores de otros. Su visión de hombre nuevo es la visión individualista (Freire, 1976, p. 36).

Evitando la confrontación, creemos salvar al mundo pero no reflexionamos acerca del trasfondo del problema. Para nosotros, los modernos, las pequeñas victorias lo son todo, podemos hacer una guerra pero no podemos hacer llorar al enemigo. Nuestra doble moral llega tan lejos que creemos que todo rasgo que posea un valor negativo a los ojos de nuestra moral debe ser erradicado, porque queremos creer en el hombre bueno por naturaleza. Juzgamos con gran severidad a todo tipo de pensamiento que se oponga a la moral moderna y negamos la contradicción natural que existe en nosotros: nuestra naturaleza malvada.

Si bien es muy cierto que las dos mitades de la vida, la mitad de la vigilia y la mitad del sueño, la primera nos parece mucho más privilegiada, importante, digna, merecedora de vivirse, más aún, la única vivida: yo afirmarí, sin embargo, aun que esto tenga toda la apariencia de una paradoja, que el sueño valora de manera cabalmente opuesta aquel fondo misterioso de nuestro ser del cual nosotros somos la apariencia... Nosotros, que estamos completamente presos en esa apariencia y que consistimos en ella, nos vemos obligados sentirla como lo verdaderamente no existente, es decir como un continuo devenir en el tiempo, el espacio y la causalidad, dicho con otras palabras como la realidad empírica (Nietzsche, 2004, pp. 58-59).

Pensamos de forma dicromática, para nosotros el mundo solo puede ser negro o blanco. Esa esquizofrénica necesidad determina nuestra existencia en la sociedad egoísta en la que vivimos.

Un diagnóstico que también puede hacerse extensible, entre otras cosas, a la democracia cuando ésta apela a la discreción de sus componentes en un tono reivindicativo sin precedentes. Una Discreción entendida en el doble sentido de la expresión; a saber, como capacidad de distinguir y como sentido del tacto, como sensibilidad para detectar las situaciones de rango no prescritas y como respecto a las ordenaciones informales de lo bueno y de lo menos bueno, teniendo siempre presente las necesidades igualitarias y los usos comparativos (Sloterdiejk, 2006, p. 7).

Y justificamos todo con la autoridad que nos da el saber, el conocer, la inteligencia medida, empírica y demostrable. Somos víctimas de un pensamiento que, al querer cambiarlo todo, deja las cosas igual que antes pues es incapaz de buscar la destrucción de sí mismo.

El hombre moderno y esta sociedad es la peor de las egoístas, pues en ella está el discurso del amo tan interiorizado y tan propio para sí, que niega toda reflexión y saber que se oponga al suyo. Sin embargo, los vencidos ya no son perdedores, son personas que tienen sentimientos y son buenos, si y solo sí renuncian a eso que los hace

distintos. Los buenos no deben sufrir, se les dignifica en el discurso del amo para así nulificar todo intento de rebelión. A los vencidos los desaparecemos al cambiarles el nombre, ofreciéndoles en un futuro la oportunidad de justicia que no será efectiva porque existe en el mañana: mañana llegará el momento de los vencidos, por favor tome asiento y espere.

Mientras tanto ya no habrá que temer, no hay necesidad de preguntarnos si somos iguales porque ya no hay razas: todos venimos del mono, todos consumimos, viajamos, aprendemos. –Tu tragedia no es tragedia, es nada más una depresión. –Tome dos pastillas por la mañana y dos por la noche para sentirse mejor– . Ya no hay porque cavilar, las reflexiones son para los locos y nadie quiere ser un loco, los locos son distintos y aquí nadie lo es.

Con la muerte de Dios la humanidad no renunció a sus enseñanzas, sino todo lo contrario; no lo mató sólo cambio de razón social. Se perdió la fe en la espiritualidad, rompimos los vínculos con las sociedades que nos antecedieron y les asignamos un lugar en las repisas más bonitas de los antiguos lugares que representaron su poderío. Ahora, esas sociedades se hacen presentes para el entretenimiento de nosotros, los modernos, que pertenecemos a la mejor de las sociedades; para el engrandecimiento del ego globalizado al igual que el de los padres que admiran las fotos de sus hijos para ver su crecimiento, logros y lo buenos padres que son. El mercado es el nuevo Dios, sus enseñanzas tienen un precio y su imagen una marca que promete dar goce a meses sin intereses. Freud ya nos decía que...

El orden es una especie de impulso de repetición que establece de una vez por todas, dónde y cómo debe efectuarse determinado acto, de modo que en toda situación correspondiente nos ahorraremos las dudas e indecisiones. El orden, cuyo beneficio es innegable, permite al hombre el máximo aprovechamiento de espacio y tiempo, economizando simultáneamente sus energías psíquicas. Cabría esperar que se impusiera desde un principio y espontáneamente en la actividad humana; pero por extraño que parezca

no sucedió así, sino que el hombre manifiesta más bien en su labor una tendencia natural al descuido, a la irregularidad y a la informalidad, siendo necesario arduos esfuerzos para conseguir encaminar a la imitación de aquellos modelos celestes (Freud, 2002, p. 17).

Con esto vemos que para el sujeto es indispensable la autoridad y por medio de ella dar orden y sentido, controlar su estado más natural para poder ser formado.

La etimología de la autoridad viene del latín *auctoritas* que se deriva de *auctor* cuya raíz viene de *augere*, que significa aumentar, promover, hacer progresar. Podemos decir que: la autoridad es la cualidad creadora de ser, así como del progreso y en la mayoría de los casos se aplica al prestigio moral o a la fuerza de convicción o poder demostrativo de una cosa. Los sujetos de nuestra sociedad transfieren dicha autoridad ya sea a una persona o una institución, dejando en la misma la fuerza del cambio. Si dicha autoridad se confiere desde la comunidad, debemos decir que, es la sociedad la que impone su autoridad a los sujetos que viven en ella. Por lo tanto, la autoridad es un poder conferido desde la comunidad a unos cuantos actores (los llamo actores pues son ellos quienes tienen el poder para ejercer dichos cambios).

El sujeto a partir de ello está determinado al mero ordenamiento de sus acciones debido a la enorme necesidad de sentido que de forma natural busca como sujeto del discurso del amo o del padre. Debemos hacer que la necesidad de sentido se traduzca en un sujeto que pregunta porque no sabe y desea conocer. El aprovechamiento de lo aprendido radica en la forma en la que nos apropiamos de eso que aprendemos. Pero aprovechar no es dar valor agregado a los sujetos y su conocimiento, pensado así, aprovechar implica un abuso, implica usar las diferencias, implica ganar la autoridad sobre los no doctos. Ese es el tipo de autoridad dogmática que pervierte a la educación pues de manera directa guía al saber hacía el autoritarismo de unos pocos que se autodenominan los que saben. Estos últimos estancan el conocimiento en el determinismo de unos

cuantos, lo reducen a una simple versión oficial, eliminan lo que no sea útil a los intereses del mercado de competencias.

Acabar con el dogma de la autoridad no implica dar fin a la autoridad misma, implica recuperar esa autoridad como actor en el juego de los eventos sociales. Esto conlleva reclamar nuestra capacidad destructora y creadora, capacidad que brinda nuevos bríos a los modelos desgastados de las instituciones. Misma capacidad que permite reconfigurar la actual organización social, tanto en la vida pública y privada. En el caso de la educación, dicha autoridad nos otorga la capacidad de hacer las preguntas; lo que significa que todo proceso de formación, hablando del caso de la educación formal, requiere de nuestra autoridad como herramienta del cambio en los paradigmas. La formación institucionalizada requiere de la autoridad para lograr la imposición del conocimiento oficial, pero es trabajo de todo aquel que recibe dicho conocimiento, saberlo utilizar para poder recuperar su autoridad y con esto dar un vuelco al conocimiento: aprender a hacer sus propias preguntas.

En un programa, llamado *Dinero y poder*, donde había una discusión sobre las Reformas educativas en México uno de los personajes en la mesa de diálogo hacía mención sobre la importancia de hacer que la educación fuera competitiva para el mercado. Hacía referencia a la cantidad del PIB que cada país destina al estudio de las ciencias sociales argumentado que siendo estas poco productivas son uno de los mayores gastos inútiles en el país. Esto es debido a que representan un gasto desperdiciado en las universidades ya que no generan ganancias económicas que puedan apoyar al desarrollo. Tal parece que aquellos “inadaptados” que preguntan acerca de lo social no son otra cosa que merolicos, engañosos que dan espejos a cambio de simples habichuelas sin valor. Llama la atención que durante el análisis jamás se mencionó la pregunta fundamental: ¿qué se entiende por educación? Se plantearon infinitas posturas respecto a la organización y estructura de las instituciones educativas pero jamás se hizo mención sobre la propia educación. Se habla de reforma de la estructura como modelo

de competencias pero, ¿la educación como modelo de enseñanza pasa de largo y sin cambios? Una sociedad que busca reformas en la educación y no se hace dicha pregunta no puede jactarse de buscar cambios en la sustancia de su forma de educar.

Debido a que los sujetos en la actualidad se encuentran tan desvinculados de la sociedad, el mercado de competencias resulta tan efectivo. Vivimos entre sujetos que comparten un espacio pero no se miran entre ellos: la confrontación cara a cara es un acto en desuso. En la sociedad global no hace falta observar al otro porque esta acción implica ver en el otro lo que me hace distinto. Tememos al autoritarismo pero seguimos educándonos con sus preceptos. Simplemente le hemos quitado la autoridad a una figura de poder en específico<sup>2</sup> pero se la hemos asignado de primera mano a las instituciones y a éstas se las ha arrebatado el mercado mundial, dando como resultado la sociedad global donde vivimos.

Para la educación moderna ha sido de suma importancia romper la rigidez con la que se educa. En la sociedad democrática es imposible hablar de autoridad en el caso de relaciones directas, cara a cara, porque se corre el riesgo de confundirla con autoritarismo. Hemos hecho que el sujeto evite a toda costa la tragedia que implica ver al otro para aprender de sí mismo; el resultado ha sido un sujeto incapaz de actuar en momentos cruciales que implican enfrentarse de manera directa a sí mismo y a su sociedad con el objetivo de hacer algo diferente en sus relaciones.

Los especialistas han monopolizado el campo laboral haciendo a un lado la materia prima de toda sociedad, sus sujetos. La demanda de especialistas confiere precio al conocimiento<sup>3</sup> convirtiéndolo no en el motor del cambio sino en un mercenario al servicio de los mercados. El hombre educado debe recuperar su

---

<sup>2</sup> Pensado para cualquier personaje y sujeto de la historia que abuse de su autoridad sobre los demás, dándole la referencia como el que abusa del conocimiento o su poder económico.

<sup>3</sup> Hago referencia al precio no como un valor de cambio sino como un bien que esta por arriba de todo valor.

autoridad para poder generar las propuestas y cambios tan necesarios en nuestra sociedad.

Mi reflexión no tiene el propósito de desacreditar la existencia de la educación institucional o formal sino complementarlas ya que el propósito de la formación es mantener nuestra vida en comunidad y nuestra adscripción a la sociedad. Es necesario pensar en formas no determinadas que le permitan a la sociedad dar un paso hacia algo distinto. Ese es el Dogma que debe ser derribado. Decía Mark Twain “Nunca permití que la escuela interfiriera en mi educación”.

Hay que sacarle la lengua al sistema vigente (podríamos llamarlo mercado de competitividades) que limita la capacidad creativa del hombre. Debemos subordinarnos al deber del aprendizaje en una primera instancia para poder recibir el conocimiento escolar de manera organizada, ya que primero debemos apropiarnos de él para después poder transformarlo. Debemos tomar dicha subordinación como algo pasajero y no inamovible que después nos permitirá conocer aquello que nos constituye como sujetos de lo social, de no hacerlo, sería imposible su transformación. Es necesario hacer una distinción entre educación y conocimiento: La educación es determinada por parámetros que la misma sociedad toma como lo que se debe saber, el conocimiento es algo no enciclopédico, es la parte de un todo no determinado y siempre abierto.

Y bien ¿qué tiene que ver la Autoridad como dogma de la educación? Como sujeto en sociedad renunciamos a nuestra autoridad (autonomía individual) en el momento que comenzamos a ser instruidos (tal como lo dice Kant). Renunciamos a esto porque asumimos no saber algo y brindamos esa autoridad sobre nuestra existencia a la figura del que enseña (padre o madre, profesor, doctor, etc.). El trabajo del que aprende es recibir ese conocer, desarrollar sus capacidades para poder descomponer, someter lo aprendido, jugar con las formas y analizar sus partes para después recuperar la autoridad sobre sí mismo con el objetivo de generar nuevas interpretaciones. Acabar con el dogma implica una destrucción, una suerte apocalíptica.



Siempre es incomodo para aquellos que convierten al conocimiento en un lujo reflexionar que en la educación puede habitar algo capaz de cambiar la estructura de la sociedad que hemos llegado a ver como natural y crear algo nuevo. La educación implica dar sentido, implica la creación de las formas y estructuras que nos hacen pertenecer y ser humanos. La figura del profesor (docente) en la institución es la encargada de guiar, dirige el aprendizaje, lo vuelve lectivo, muestra los caminos trazados por la institucionalidad para llegar a obtener el tan anhelado conocimiento y el derecho mitificado de poder usarlo; de cierta manera circunscribe el saber a las formas que más convienen al régimen de la institución que dirige.

Justo es esta circunscripción del conocimiento a lo que se debe dar muerte, de no hacerlo damos por hecho determinaciones que nos impiden romper los paradigmas. Es importante señalar que el conocimiento no es acumulativo porque debido a que apuesta por un constante cuestionamiento del saber hace posible la renuncia del mismo y es en ese momento en el que se derriba una parte de la estructura que en su momento se pensaba inamovible. Resulta obvio, si la educación es el motor para el cambio de la sociedad, que debemos dejar en claro que dicho cambio no necesariamente será bueno pues las implicaciones de romper el dogma del saber atentan contra la formación de los sujetos que nuestra sociedad requiere para continuar con el proyecto de sociedad moderna: clasificar el conocimiento en bueno y útil, desecha otra buena parte del mismo para de esa forma erradicar la “ignorancia”.

Pensar la “ignorancia”<sup>4</sup> como un mal que se debe erradicar es un error siempre recurrente cuando hablamos del aprendizaje. Ocurre, lo que ya he mencionado a lo largo de éste ensayo, que se sigue pensando a todo proceso educativo como vasijas vacías que es necesario llenar.

---

<sup>4</sup> Siempre que hago referencia a la “ignorancia” se hace mención de una ignorancia reflexiva que de paso a la dinámica en la formación.

Pensamos que hay ciertas habilidades natas más desarrolladas en algunas personas, las cuales no tienen nada que ver con la posibilidad de los sujetos para adquirir conocimiento. Esto no significa que el saber esté negado para todo hombre, sino que dichas habilidades natas le permiten a pocos sujetos adquirir de manera más rápida el conocimiento que para la mayoría de los sujetos tomará años en la formación. Las capacidades natas no son garantía de saber y tampoco desarrollo del intelecto en algo positivo o moralmente bueno. Cada vez que damos valor de bueno al saber negamos sus capacidades de acabar con nosotros e imposibilitamos nuestra propia capacidad para transformarlo.

Reconocer las capacidades no significa encontrar ciertas particularidades durante el desarrollo y formación de todos los hombres. No hay hombres mejores sólo hay hombres más capaces. Quienes desarrollan y se forman de manera especial para ciertas áreas más afines a sus intereses tendrán un resultado satisfactorio debido a su propia constitución determinada por el contexto propio del espacio, grupo y entornos que ellos mismos determinan. De ésta forma, sacamos del aislamiento y determinismo del acumulamiento del conocimiento en nosotros como sujetos. Así podemos recuperarlo como algo que pertenece a la comunidad y no como algo de carácter material. Así, el conocimiento retomará la sustancia que la constituye como comunidad y permitirá activar en ella su dinámica y movilidad.

La dinámica que se activa en el conocimiento es la confrontación con el saber; ésta siempre es activada por la pregunta. El cuestionamiento es la actividad del saber y el conocimiento, por lo tanto es obvio suponer que el discurso en la educación y sobre todo en la formación del sujeto social no debe ser el de formarlo en la lógica de la ganancia. Al formarlo así muere todo acto dinámico, no solo en la formación sino todo acto que podamos llamar humano y social.

La ignorancia es entonces algo que es requerido en la educación porque en ésta es donde adquieren sentido todos los actos de nuestra formación. Incluso es necesario pensarnos en sociedad como

sujetos ignorantes, individuos siempre incompletos y divididos, ya que de esta forma no damos por hecho nada y permitimos que nuestra sociedad y nosotros mismos sigamos transformándonos.

Se trata de estar preparados para acabar con los dogmas que nuestra formación institucionalizada nos impone, de advertirlos como parte de los límites del conocimiento como agregado material y poco productivo. El ignorante no comprende los límites de la norma (no por falta de capacidad, no por falta de doctrina); el ignorante no comprende estos límites porque para él, el sistema se encuentra siempre abierto y en constante cambio. En él no están alienadas las fronteras de la enseñanza como algo tradicional. El ignorante no sabe y necesita aprender sin que esto evite que deje de hacer preguntas.

El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización (Kant, 2015, p. 4).

En la “ignorancia” nos encontramos con el otro y quizás sea por eso que en la educación invertimos todos nuestro esfuerzos para erradicarla. Sin embargo, erradicar nuestra ignorancia es borrar la otra cara, diluir nuestro vínculo con aquellos monstruosos ojos que nos juzgan. Es en el otro donde encontramos aquello que ignoramos; es él quien da vida a las tumbas de sal que representan el reconocer los límites de eso que conocemos. El conocimiento nos brinda la oportunidad de apropiarnos del mundo y al apropiarnos de él abrimos los ojos ante ese paisaje desolado que es nuestra propia constitución con las diferencias. Es en la doble vía, en la pregunta, donde no sólo preguntamos por el otro sino que preguntamos sobre nosotros mismos. Ver al otro nos permite aprovechar aquello que creemos ya conocer para ponerlo en entre-dicho y abrir el camino al paradigma que es nuestra vida en sociedad.

El conocimiento en el caso de las instituciones es un burdo intento de cartegorización sanadora, curación ascética, el té para

todos los males y sin darse cuenta adormece la capacidad creadora y destructora de los sujetos que subordinan su autoridad con el fin de acabar con su ignorancia y poder dejar su nombre en letras de oro junto al de los hombre ilustres. La educación formal es indispensable, pero eso la hace única y fundamental, pues en las prácticas reflexivas donde ella puede y debe tener la oportunidad de reiventarse, tristemente jamás ocurre. Es por ellos que la educación debe ser destructora, generadora de caos y conflicto pues los cambios requieren de medidas capaces de romper las contrucciones cotidianas del conocimiento con la pretensión de crear nuevas formas de conocimiento, sentido que se logra a través del desarrollo de nuevas preguntas. Siempre que se pregunta se declara la guerra al otro, sin importar si el resultado es o no, satisfactorio.

Preguntarnos implica generar una fractura con nuestra propia realidad, tal como lo dice Mier:

La pregunta revela esa fractura constitutiva, del sujeto y del mundo, que había perturbado las apuestas filosóficas de la ilustración, y había abierto la vía inacabable de la transfiguración dialéctica de la experiencia. De esa aspiración de la pregunta a la totalidad, deriva su anclaje en el tiempo, deriva su fundamentación de la historicidad, deriva su propio eclipse, su derrumbe, su extenuación. La relación de la pregunta por el tiempo revela, su lugar constitutivo en el régimen de la historicidad, deriva su propio eclipse, su derrumbe, su extenuación (Mier, 2012, p. 22).

Con lo anterior nos queda claro que la enseñanza siempre está caracterizada en los individuos por la misma pregunta, que busca dar sentido al otro para darse sentido a él mismo. Este sentido siempre será un sentido incompleto ya que somos individuos incabados debido a nuestra ignorancia.

*“¡En verdad, no podríais llevar mejor máscara, hombres del presente, que vuestro propio rostro! ¡Quién podría reconocerlos!”* según Nietzsche (2013, p. 207). En nuestra educación tratamos de develar los misterios que nos permitan alcanzar la completud, sin embargo,

la respuesta siempre será poco satisfactoria pues construye una certeza en nuestro comprender del mundo pero no satisface el deseo de conocernos.

Agonizamos con la poca satisfacción y frustración de lo incabado, por ello acudimos a delimitaciones que son válidas para contextos muy específicos de nuestra formación. Sin embargo, no importa cuánto tiempo esperemos en el fondo, siempre y cuando quede claro que el desarrollo del saber, conocer, aprender y luego derribar, siempre estará implícito en todo proceso de formación humana. Aunado a esto debemos reconocer que cada categorización sólo permitirá veladas satisfacciones que nos llevan a realizar nuevas preguntas.

La asimetría estigmatiza todo proceso de nuestra educación, sus formas siempre tendrán vestigios de lucha y por lo tanto siempre atenderán contra toda forma o acto que pensemos como constitutivo: esto será la marca de la verdadera dinámica del aprendizaje. Por lo tanto es justo en el momento de la pregunta donde se recupera la autoridad, la cual siempre estará del lado del acto de-constructor, pues como ya mencioné, a través de ella se hace efectivo nuestro trabajo dinámico y transformador.

La exigencia de autoridad en el vínculo pedagógico se conjuga entonces con las condiciones de legitimidad de la acción social, se integra en ellas, se confunde con su horizonte de sentido. Pero la autoridad persiste como modo de expresión –puramente simbólico– de la fuerza en sí, en juego durante el vínculo con el otro. Las diferencias entre el sentido y el modo de ejercicio de la fuerza, se despliegan también como de ejercicio de la autoridad (Mier, 2012, p. 26).

Con ello podemos comprender que este tipo de autoridad puede existir en nuestra relación con la enseñanza, únicamente cuando no obstruye la realización de los cuestionamientos que dan paso al desarrollo del vínculo con los extraños. Lo que demuestra que el sentido en que la autoridad, en el contexto actual, es utilizada por la parte normativa e institucionalizada, de manera oficial, atenta

contra la aplicación de una autoridad dinámica que provoca la participación y el diálogo. Considero que por medio de dicha autoridad es posible ofrecer una alternativa a las demandas del mercado. La parte complicada de interiorizar este tipo de autoridad será el asumir las consecuencias y la obligación de seguir provocando a los ignorantes para que pregunten.

## REFERENCIAS

- Freud, S. (2002). *El malestar de la cultura*. [http//.www.Librodot.com](http://www.Librodot.com).
- Kant, I. (2015). *Pedagogía*. [http//.www.Librodot.com](http://www.Librodot.com).
- Mier, R. (2003). Calidades y tiempos del vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social. *Tramas*, N° 21, 123-160.
- Mier, R. (2012). Diálogo pedagógico, reconocimiento y creación de sentido En Valle, A. (Ed.), *Alteridad entre creación y formación*. (p. 22). México: Albatros.
- Nietzsche, F. (2004). *El Nacimiento de la tragedia*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F.(2013). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Sloterdijk, P.(2006). *El desprecio de las masas*, Revista de Santander.



## **SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA**

Aurelio Nuño Mayer *Secretario de Educación Pública*  
Salvador Jara Guerrero *Subsecretario de Educación Superior*

## **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

Tenoch Esáu Cedillo Ávalos *Rector*  
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Académica*  
Romel Cervantes Angeles *Secretario Administrativo*  
Alejandra Javier Jacuinde *Directora de Planeación*  
Martha Isela García Peregrina *Directora de Servicios Jurídicos*  
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*  
Xóchitl Leticia Moreno Fernández *Directora de Unidades UPN*  
Alejandro Gallardo Cano *Director de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*

## **COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA**

Lucila Parga Romero *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*  
Jorge Tirzo Gómez *Diversidad e Interculturalidad*  
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*  
Carlos Ramírez Sámano *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*  
Iván Adolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

## **COMITÉ EDITORIAL UPN**

Tenoch Esáu Cedillo Ávalos *Presidente*  
Mónica Angélica Calvo López *Secretaria Ejecutiva*  
Alejandro Gallardo Cano *Coordinador Técnico*

## **Vocales académicos internos**

Carlos Lagunas Villagómez  
María Guadalupe Díaz Tepepa  
Ana Lidia Magdalena Domínguez Ruiz  
Verónica Hoyos Aguilar  
María del Rosario Soto Lescale  
Martín Antonio Medina Arteaga



---

Esta primera edición de *Dogmas de la educación. Irrumpir la uniformidad*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de editar el 31 de enero de 2017.