
¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES?

~~Fibras, hilos y tramas formativas~~
~~Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos~~

Carlos M. García G. (Coord.)

José A. Ezcurdia C.
Sylvia C. van Dijk K.



¿QUIÉNES SON LOS ESTUDIANTES?

Fibras, hilos y tramas formativas
Estudios antropológicos, filosóficos y sociológicos

Carlos M. García G. (Coord.)

José A. Ezcurdia C.
Sylvia C. van Dijk K.

CUERPO ACADÉMICO
CON•FIGURA•CIONES
Formativas



D I R E C T O R I O

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
Dr. Arturo Lara López
Rector

DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO DE LA UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO
Dr. Juan Manuel Cabrera Sixtos
Director

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN
EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO
Dra. Cirila Cervera Delgado
Directora

COMITÉ EDITORIAL

Dr. Sergio L. Sandoval A.
INSTITUTO SUPERIOR DE
INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA PARA EL
MAGISTERIO (Guadalajara, México)

Dr. Rodolfo Cortés del Moral
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
(Guanajuato, México)

Mtra. S. Lizette Ramos de Robles
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
BARCELONA (Barcelona, España)



Dr. Carlos Manuel García González
Coordinador de la Colección
Cuadernos de Investigación:
Figuras

DISEÑO EDITORIAL Y DE PORTADA
LDG Jaime Romero Baltazar
jromerob@yahoo.com

ISBN 978-968-864-511-6

El cuidado editorial de cada uno de los capítulos estuvo a cargo de cada autor.

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	11
Carlos M. García G.	
PRIMERA PARTE: TRAMAS FORMATIVAS	19
CAPÍTULO 1. MURMULLOS EN EL TIEMPO	
Carlos M. García G.	
CAPÍTULO 2. TALLERES DE FILOSOFÍA PARA NIÑOS	45
José Agustín Ezcurdia Corona	
SEGUNDA PARTE: LOS HILOS DE LA FORMACIÓN	65
CAPÍTULO 3. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA FILOSOFÍA COMO “ARTE DEL PREGUNTAR”	
José Agustín Ezcurdia Corona	
TERCERA PARTE: LAS FIBRAS DE LA FORMACIÓN	99
CAPÍTULO 4. LAS VOCES DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES SOBRE SUS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA ESCUELA	
Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler, Dulce María Hernández Barrón, Adriana Hernández Barrón	
CAPÍTULO 5. REPRESENTACIONES ESCOLARES DESDE LA FORMACIÓN CIENTÍFICA DE LOS JÓVENES	141
Carlos M. García G. Jovanna Sixtos G. Lisete Sixtos G. Laura Vázquez C. Herminia Díaz A.	

PRESENTACIÓN

Cuando un niño era niño

caminaba con los brazos colgando
quería que el arrollo fuera un río
y el río un torrente
y este charco, el mar.

Cuando un niño era niño
No tenía opinión sobre nada
No tenía ninguna costumbre
Se sentaba en cuclillas,
se levantaba corriendo,
tenía un remolino en el cabello
y no hacía caras cuando lo fotografiaban.

No sabía que era niño
Para él todo estaba animado
Y todas las almas eran una.

Era el tiempo de preguntas como:
¿por qué yo soy yo y por qué no soy tu?
¿Por qué estoy aquí y no allí?

¿Cuándo empezó el tiempo y dónde termina el espacio?
¿La vida bajo el sol es sólo un sueño?
Acaso lo que veo, oigo y huelo no es sólo
apariciencia de un mundo ante el mundo?

Era el tiempo de preguntas como:
¿Cómo puede ser que yo el que soy, no existiera antes de que yo fuera?
Y que en algún momento ¿el que yo soy ahora, ya no será el que soy yo?
¿El mal existe de veras o acaso solo existen personas que son malas?

DER HIMMEL ÜBER BERLIN
Wim Wenders 1987

El conjunto de textos que se presentan en esta segunda entrega de la colección: *Cuaderno de Investigación: Figuraciones*, son, como lo apreciará el lector, profundamente antitéticos. No obstante que remiten como figuración central al estudiantado, los puntos de partida, perspectiva teórica y analítica de cada trabajo conduce a aporías, contradicciones y desencuentros. No apelamos al carácter presuntamente interdisciplinario del trabajo final, sino a su rasgo emergente, es decir, el que surge de la compilación producida como un algo necesariamente multidisciplinario. Es decir, de la hebra al hilo y del hilo a la trama.

Es cierto que son frecuentes los estudios que toman al estudiantado en tanto objeto de estudio al “extraer” de éste sus aprendizajes, valores o actitudes; pero al hacerlo así, se refieren finalmente a otra cosa: idealidad, concepciones teóricas, perfil deseable, meta cultural o déficit social. Adicionalmente, dichas referencias están marcadas por la distancia generacional. Convencionalmente en su escritura, estos estudios se deslizan entre el contraste de lo que debería ser, según la posición ideológica del autor, y una realidad resistente a dicha posición. Se hace así por una sencilla razón: nuestro proceso civilizatorio no le ha concedido, al estudiantado, la centralidad que ameritan. Me refiero entonces a los casos menos frecuentes en los que se intenta mirarlo como unidad analítica fundamental, para construir una comprensión de quién es el estudiantado, sin impostarle nuestras posiciones de lo que debería ser y no es. Hay entonces una diferencia de

naturaleza entre ambos tratamientos; a continuación, la perspectiva adaptada. En el primero, en tanto objeto, sus voces se despliegan para constatar o refutar un saber previo y externo al estudiantado. Esta concepción dominante, le asigna al autor la posición de punto de enunciación, que se pretende neutro, desde el cual se objetiva lo dicho como dato positivo; en consecuencia, el estudiantado aparece como conjunto abstracto de individuos y por lo tanto, atemporal e intercambiable. Es necesario marcar que dicha concepción remite al idealismo positivista. En el segundo, se somete la teoría a la evidencia para intentar una construcción alterna; la que no marca de inicio la distancia, la falta o la crítica fácil; sino la que busca conocer quiénes son los estudiantes, no lo que debería ser. Esta segunda concepción remite a la Teoría Crítica. Aunque en este cuaderno se contrastan ambos tratamientos, al lector le corresponde derivar sus propias conclusiones. Las tres partes de cuaderno dan cuenta de la diferencia de perspectiva aquí acotada; la que hace prevalecer la realidad resistente a la teoría y la del idealismo que pretende someterla. La que no coincide con la dominante de la teoría desde una torre de marfil auto promulgada como superior y por tanto distante de las tierras bajas empíricas; las cuales, son percibidas desde ahí, como menores y sometidas. Esta mirada lontana, herencia de la disposición escolástica, reproduce la relación tradicional de la universidad con el pueblo.

Aún siendo el estudiantado el destinatario de la gran retórica

y del minúsculo presupuesto, al sistema educativo (como conjunto no abstracto de establecimientos, organigrama, individuos e instituciones históricosociales), que en el fondo es subsidiario del económico, le cuesta trabajo tomar realmente en serio el sentido que la sociedad les mandata para su descendencia; que es también el de las condiciones reales para nuestro futuro. Las evidencias abrumadoras de que la principal reforma estructural a emprender es la educativa, como lo demuestran muchos países, antes rezagados (Irlanda, Corea, Singapur, India, Brasil, etc.), aun no ha sido siquiera enunciada en México. Con nuestra contribución, queremos poner de realce la urgencia de desplegar la mirada a este destinatario casi desconocido, supuesto beneficiario del sistema social.

Las frases con las que inicio este prólogo son también indicativas de un itinerario por el cual invitamos al lector a recorrer no sólo el cuaderno, sino también el presente texto, que intenta hacer una presentación del heterogéneo conjunto de miradas y escuchas que cada autor desplegó para abrir un horizonte común: ¿Quiénes son los estudiantes?

*Quando un niño era niño
caminaba con los brazos colgando
quería que el arrollo fuera un río y el río
un torrente
y este charco, el mar.*

La compilación inicia con el texto: *Murmullos en el tiempo*. Se documenta la transformación de infantes en estudiantes en una escuela rural. La narrativa analítica desbroza su

vida en la escuela, que también es transformada por el lugar que tiene dicho establecimiento dentro de su comunidad. El estilo de escritura alude, y por tanto provoca al lector para que elabore, por sí mismo, sus conclusiones. No es pues un informe reescrito para dar una apariencia de coherencia; las cosas culturales se resisten a la brida formalista del texto expedito.

*Quando un niño era niño
Era el tiempo de preguntas como:
¿La vida bajo el sol es sólo un sueño?
Acaso lo que veo, oigo y huelo
¿no es sólo apariencia de un mundo ante
el mundo?
¿El mal existe de veras o acaso existen
personas que son malas?*

El segundo texto, *Talleres de Filosofía para Niños*, pone en juego lo que se pretende una aplicación del planteo teórico de la mayéutica socrática en diversos espacios geográficos diseñando para dicho propósito. A pesar de que la argumentación del autor afirma haber alcanzado su demostración, la transposición didáctica empleada; es decir la inducción de temas y secuencia de preguntas, muestra de forma evidente la presencia de significaciones no inmanentes a la intuición, sino contingentes a los escenarios, temáticas y dispositivos empleados. Ambos textos, por sus sedimentaciones tejidas de rasgos culturales, filosóficos e históricos, constituyen tramas formativas complejas.

El tercer texto se titula: *Hacia una filosofía como "arte del preguntar"*. Con su acostumbrado estilo retórico,

el autor conduce una serie de citas, glosas y comentarios sobre textos que apuntan desde y hacia la mayéutica como origen, medio y fin de su planteamiento recursivo. En su texto va enfrentando una serie de pares conceptuales que se presentan como posiciones clásicas, si la formación es para la autonomía, ¿la educación forma en la heteronomía? ¿Episteme o doxa?, ¿Sabiduría o información? Y desde estos vértices articula, una vez más, la tónica de una serie de preocupaciones, o deberíamos decir, obsesiones en torno a la ética. Anuda a dicho planteamiento el de otro idealista Henri Bergson y remata con Michel Foucault para, sorpresivamente, articular una posición teórica que se encuentra en las antípodas de los dos autores anteriores; lo hace así para dar un marco elemental a una muestra empírica de su glosa en el capítulo anterior. Con este hilado teórico de elaboraciones canónicas, no se rompe lo que para el autor es una unidad orgánica de sus textos y se responde a la perspectiva del Cuaderno antes acotada.

*Quando un niño era niño
No tenía opinión sobre nada
No tenía ninguna costumbre
Se sentaba en cuclillas, se levantaba
corriendo,
tenía un remolino en el cabello
y no hacía caras cuando lo fotografiaban.*

A continuación, se presenta el texto: *Las voces de niños, niñas y adolescentes sobre sus experiencias de aprendizaje en la escuela.* En su detalle estadística cuenta de una serie de variables asociadas con dichas experiencias,

descritas desde lo cuantitativo. Enuncia que el texto está centrado en la participación, y efectivamente el lector encontrará las opiniones del estudiantado en algunas facetas de dicho propósito. La secuencia de gráficas y tablas es acompañada con la descriptiva requerida, a la cuál se complementan argumentos que más que cerrar el texto abre, en sus conclusiones la fibra de lo que, de varias formas, es la distancia ya sabida entre lo que debería ser y lo que es.

*Quando un niño era niño
No sabía que era niño
Para él todo estaba animado
Y todas las almas eran una.*

*Quando un niño era niño
Era el tiempo de preguntas como:
¿por qué yo soy yo y por qué no soy tu?
¿Por qué estoy aquí y no allí?
¿Cuándo empezó el tiempo y dónde
termina el espacio?*

El texto que cierra el intento de investigación conjunta denominado *Representaciones escolares desde la formación científica de los jóvenes*, transforma los datos cuantitativos en una interpretación comprensiva que trata de dar cuenta de las configuraciones desde las cuales el estudiantado muestra las facetas de su conciencia y sus vivencias formativas.

*¿Cómo puede ser que yo, el que soy, no
existiera antes de que yo fuera?
Y que en algún momento ¿el que yo soy
ahora ya no será el que soy yo?*

Al final del mismo, se presenta un intento, inconcluso, de sintetizar nuestro anterior recorrido; su propósito

es ampliar la reflexión de aquello de lo que no supimos dar cuenta.

La presente investigación se realizó con el financiamiento otorgado por la Dirección de Investigación y Postgrado según convenio Núm. 06-16-K121-127 A01 así como del Instituto de Investigaciones en Educación. Para el capítulo final, también se contó con el apoyo de los Talleres de Ciencias para jóvenes, proyecto desarrollado en colaboración con el Instituto de Investigaciones en Biología Experimental Dra. Carmen

Cano Canchola y del instituto de Investigaciones Científicas de la Universidad de Guanajuato Dra. Silvia Gutiérrez Granados.

Participaron los siguientes estudiantes de la licenciatura en Educación del IIE: Herminia Díaz Alfaro, Dulce María Hernández Barrón, Adriana Hernández Barrón, Stephany Jovana Sixtos González, Lisette Jazmín Sixtos González, Gloria Rocha, Victor Alfonso González Gutiérrez y Laura Vázquez Carmona

Carlos M. García G.
Guanajuato capital,
Primavera, 2008

PRIMERA PARTE:
TRAMAS FORMATIVAS

CAPÍTULO **1**

MURMULLOS EN EL TIEMPO

Carlos M. García G

MURMULLOS EN EL TIEMPO

El tiempo es el campo del desarrollo humano.
Karl Marx⁽¹⁾

1. Tiempo mexicano

Los hechos relatados en este capítulo abarcan un ciclo escolar, pero buena parte de las referencias históricas construidas por las personas de este poblado situado al centro occidente de México se remontan a otros tiempos, a otros veranos lluviosos, remotas cosechas, primeras escardas y desmontes con eventuales recolecciones de manzanas, ciruelas ácidas y capulines. Estas narraciones de los hechos significativos para las personas son directamente proporcionales a la distancia temporal en que ocurrieron, a las significaciones de las que son portadoras y a la forma en que sienten sus repercusiones.

Las versiones de un mismo acontecimiento son multidimensionales, tanto desde la perspectiva de quienes lo relatan, como de la importancia relativa que se les asigna. Tan es así, que un acontecimiento común a las personas que lo vivieron tiene tantas posibilidades de construcción, como significados signados muchas veces por sus consecuencias; los matices varían desde el olvido, al menosprecio por las molestias que ocasiona su reconocimiento de hecho, o transitan de la negación inconsciente a la exaltación

consciente⁽²⁾. Otra de las dimensiones que se translucen en los hechos, es la concerniente al tiempo relativo. No medido en un estricto sentido histórico o cronológico lineal, sino en un cronómetro subjetivo; en relatos que son manecillas detenidas en una sola hora o que marcan con un otro pulso ese minutero del tiempo particular de cada persona y que, incluso, puede dar la apariencia de *lentitud*, *retraso* o *desfase*, pero como se dijo, esto es relativo.

Así, las personas: ejidatarios o jornaleros, los hijos o alumnos y los docentes, habitantes del poblado, en su rol de cronistas, hablan de este tiempo y de los otros, cada cual con su peculiar noción temporal del significado. Para estos últimos vale decir que su construcción no está basada en relatos de gente que pasó por aquí; ellos son esas gentes que pasan por los ranchos, caseríos, colonias, tenencias, cabeceras municipales etc., en esa concepción *sui generis* del mejorar⁽³⁾.

¹ El contenido de estas referencias se encuentra al final del texto como NOTAS.

2. Los infantes

a. Un tortuoso camino corto y otro largo, largo...

El bosque, la milpa, las bestias, el nixtamal y los quehaceres domésticos forman el umbral entre la vida de afuera y el interior de la escuela, pero ambas son el escenario temporal para julio y agosto. Los niños trabajan en la casa o en el campo, su horizonte de acción se extiende a los límites de un universo reducido, manejable, casi rutinario. En sus ratos libres de quehaceres y mandados, platican o callan dentro de las casas, leen cuentos, los pocos que la tienen -ven televisión-, juegan y cantan con los menores a quienes deben cuidar. Si tienen tiempo y algunas monedas disponibles salen a la calle y las recorren sorteando el lodo, el polvo y los empedrados; se dirigen a la tienda para comprar o para encontrarse con otros que, como ellos, van a hacer algún encargo. En realidad, hay pocos niños en la calle que estén desocupados en estos meses. Hay razones: para el papá de Benjamín eso se reduce a una sentencia: “de mis hijos se de la puerta pa’ dentro; si están en la calle no sé ¿qué aprenden, qué oyen? no sé, por eso es mejor tenerlos en casa”. Si hay suerte, irán peinados, con camisa limpia y recién lavados a Erongarícuaro o Zacapu en el camión de la cooperativa del poblado conocido como “La Tenencia”. En el camión

viajan vecinos de los diferentes poblados que toca el camino de terracería durante 29 ajetreados kilómetros. La prestancia física de las “personas sociales” se juega en este minúsculo ámbito de convenciones donde nadie ve, pero todos miran; autobús rural y casi mestizo con historia propia y microcosmos cultural (y donde entre el purembe de las guarecitas -lengua hablada a gritos por las indígenas, uno es el extranjero).

Sin embargo, durante una buena parte del tiempo disponible no hay muchas cosas que hacer y los momentos de silencio meditativo o taciturno -que no triste- se multiplican para ellos, los infantes.

En estas latencias aparentes, se están haciendo costumbre las visitas anuales de seminaristas encargados del catecismo que, apoyados por gentes pías y avalados por un silencio cómplice de los otros, han introducido poco a poco “en esta comunidad sin credo ni fe” la religión católica^{(E13)²}

El proceso es sencillo -como todo lo endiabladamente complejo-. En el intrincado orden de valores locales, aquel que alardea de algo que tiene o es capaz de dar o transmitir y no cumple -ya sea comida, afecto, atención, juguetes, calificaciones, conocimientos, absolución de pecados u otras demandas reales o ficticias - tendrá que aceptar que si en lo futuro busca aceptación o intenta convencer de algo, no lo logre. Tal vez por alguna de estas razones, las enseñanzas re-

² El número entre paréntesis hace referencia al consecutivo de las entrevistas realizadas por el autor.

cibidas de los catequistas, precedidas de golosinas, música, sonrisa de aceptación moral a cambio de palmaditas, miradas tiernas y dulces, refuercen contingentemente las memorizaciones demandadas: “Dios nos hizo a todos... los planetas giran por su voluntad, el mal siempre se castigará en el otro mundo con el fuego eterno... y la humildad es grata a los ojos del Señor...”^(E02)

El nivel de explicación de lo natural, que escasamente reciben en la escuela, se confronta y pierde la prueba. Al final del catecismo y de los rezos, de la memorización de los pecados capitales y la contrición posterior a la hostia, está la fiesta con padrinos, regalos, molito, vestido con crinolina o camisa y pantalón blancos -igualmente incómodos- el misal y el rosario de cuentas cristalinas y nuevas como un collar. Los que comieron más dulces y galletas recibirán la primera comunión. Esto sucede en el lapso de 4 o 5 semanas, entre cada año escolar, por un camino más corto y atractivo que el seguido por la escuela, que tarda 6 años o más para intentar llegar a otro sitio alcanzando casi lo mismo. Claro que hay diferencias: en la mayoría de los casos, la asistencia al catecismo resulta de la aceptación voluntaria de los niños y por otro lado el camino que se sigue en la escuela *exige más sacrificio* pues los gritos, malas caras, golpes y regaños menudean. Pero, por un día ellos fueron buenos, blancos y puros... al día siguiente regresarán al quehacer cotidiano, al nixtamal, al polvo y a los olores de la tierra labrada, del estiércol fresco. Serán humanos otra vez y “olvidarán pronto la rezadera”^(E08).

Después de las “vacaciones” del verano se inicia o reinicia el largo camino de la escuela, con sus expectativas y sus gastos -porque aunque algo sea, se deben comprar cuadernos y lápices- o reciclar los cuadernos incompletos del año o hermano anterior. Sacar el libro de texto único y gratuito del rincón de objetos olvidados o de la pata coja de la mesa... todo para sostener la exigua economía familiar. Y esto porque los libros de texto, obligatorios y gratuitos, no siempre llegan completos. Hacer un esfuerzo para un pequeño diccionario- imprescindible *traduttore traditore* solidario -que en el intercambio de grado a grado, de hermano a hermano o de salón en salón estará presto con sus significados abecedarios a traducir los vocablos desconocidos a un lenguaje diferente pero igualmente lejano. En el límite de los lujos: los colores, el pegamento y las tijeras se convierten en posesiones comunales restringidas por su tamaño y precio a un uso mínimo y siempre faltante.

Pero hay otras diferencias que la presencia del edificio escolar revivido y despertado de improvisto, trae consigo. Los maestros son adultos jóvenes a los que se les puede preguntar directamente y, sin preámbulo, tomarlos de la mano (porque dentro de casa o en la calle un niño no se dirige a ningún adulto a menos que sea saludado o interpelado; cuando uno les habla por su nombre ellos “deberán” contestar: ¡Mande!)

Otra diferencia consiste en una nueva premura: el hacer tortillas, dar de comer a las bestias, el ir por leña o desquelitar debe hacerse más rápido, porque en esta fechas hay que cam-

biarse la ropa, peinarse, desayunar, echarse agua y asearse... vuelve a llamar la campana sin badajo de la escuela. Asimismo los habitantes de la Tenencia recibirán con relativo interés, pero no sin expectativas, como a una cosecha pero de siembra histórica, a los docentes que, nombramiento en mano, se apersonan con las propias en el lugar.

b. Fuertes golpes y voces suaves

Los que están en 6º grado han conocido a varios docentes y conocen las reglas de ésta o de otras escuelas. También son más comunicativos, y al relatar sus recuerdos o emociones, transmiten algunas actitudes con transparencia verbal o gestual, con miradas, silencios o murmullos. Tienen entre 11 y 17 años, jóvenes y señoritas con niñas y chiquillos conviven ahora después de una estancia escolar de 7 años en promedio. Día con día, 25 de los 27 estudiantes se reunieron. Ahora tienen asegurada la terminación de la primaria pues están inscritos en el último grado y sólo la muerte, la enfermedad grave, o el cambio de residencia familiar alterarían este destino. Lo saben y lejos de tomar a la ligera el asunto, se empeñan hasta donde la formación introyectada les aconseje o la habilidad desarrollada les permita expresar su responsabilidad.

La conciencia de esta situación facilita la elaboración de balances hacia atrás y el plantarse ante lo que sigue. El umbral daría vértigo, pero ellos transcurren por él sin culpa aparente. En general han vencido a la escuela y son condescendientes, su triunfo es la medida de su historia;... “de la

escuela me gusta todo, me gustaría ser maestro”, pueden acotar. Aunque poco dijeron de los que no lo lograron, o de los que padecieron en el trayecto una violencia corporal o simbólica, también esto está presente en el balance.

A veces, en el tono de sus voces, algunas tímidas, otras abruptas y directas... todas suaves, se mantiene un tono de denuncia en el susurro:

Víctor (12 años): “De una maestra que no me acuerdo cómo se llama”.

Efrén (12 años): “Sí, de una que le decían la maestra L., que nos decía maldiciones dentro del salón...”

Vicente (15 años): “De una maestra que era mala con nosotros... sí, se llamaba L. pero no era esa, era otra que se llamaba L. también.

Yesenia (14 años): “Una que era mala, era mala. No me acuerdo de su nombre, pero decía hasta maldiciones”.^(E05-10)

Aunque todos le reconocerían si le vieran, bien se guardan el delatarla abiertamente. Hablan con un adulto que podría ser profesor. De plano “olvidaron” como se llama, no obstante que recuerdan el primer nombre de todos los demás maestros y de éste en particular, no. E incluso al oírlo y reconocerlo dicen que fue otra, no esa. En el archivo escolar no aparece otro docente con ese nombre en los últimos 10 años⁽⁴⁾.

No obstante Yesenia elabora un juicio completo y muestra otra clase de lección bien aprendida:

¿Y les enseñaba bien?

- “Sí, nos enseñaba pero era muy quién sabe cómo, nos decía maldiciones”

¿Qué te parece que sea así?

- "Así ...no me gusta"
 Aunque enseña bien.
 - "¡Hijú!"
 ¿Cómo preferirías que fuera?
 - "Que sea buena gente y que enseñe bien"
 ¿Qué sea las dos cosas al mismo tiempo?
 - "Claro!"^(E12)

Otro, tantea al valorar el hecho:

- "nos pegaba y regañaba..."
 ¿Crees que esté mal?
 - "no se"
 ¿No sabes... pues que no te dolía, Chente?
 - "sí..."
 Y eso ¿Está bueno o está malo?
 - "malo" responde secamente.⁽⁵⁾

En sus pláticas ya habían elaborado un juicio de las acciones de la maestra:

- "sí, decía maldiciones dentro del salón... pero sí enseñaba... es con quien aprendimos más que (de) todos los maestros".
 - "A una niña le jaló de las greñas y luego le dio 10...5 pesos para que no le dijera nada a su mamá..."
 - "Nos pegó, pero así a golpes nos enseñamos de todos modos"⁽⁶⁾
 - "Pero yo pienso que no debe ser así, aunque nos enseña mucho debe ser más calmadita".
 Entonces Víctor, ¿Tú prefieres que sea exigente, que les enseñe... aunque les sueñe?
 - "Aunque nos sueñe pero que sí nos enseñe" y añade entre convencido y resignado: "es que no aprendemos, no hacemos las cosas; a ver si así lo aprendemos... a golpes, así nos enseñó mucho. íbamos bien atrasados y luego cuando ella vino como que nos adelantamos más".
 ¿Crees que les podía haber enseñado lo mismo, sin golpes?
 - "No está bien que nos pegara- pero...no, Enseñaría menos"^(E11)

¿Qué nos dice la -ahora señorita- niña golpeada?

L. 14a. - "Es que una... como una maestra que tenía - se llamaba L. Y este... me daba clases y si no sabía ansina lo que me decía... Una vez me pegó con una vara y sacó la sangre de la cabeza... "Nada le dije, es que no sentí, nomás cuando me agaché a escribir, vide la sangre y ya... luego me fui para mi casa así y no pasó nada".

En su casa creyeron que había sido un accidente en la escuela y la curaron. Sus vecinos de banca y de domicilio denunciaron la situación con la mamá de L. pero...

"ella no lo creyó, ya que no fue a reclamar", explican sus compañeros.

¿Crees que fue justo L.?

Después de unas risas nerviosas, guarda silencio, se pone seria y añade "yo pienso que sí, porque fue con quién aprendí a leer"^(E11)

¿.....?

Tejidos con estos recuerdos y con otra elaboración de significados, están las memorias de los momentos cuando hubo fiestas o bailables; cuando el equipo de basketball de 5° y 6°, en la rama femenil, ganó el campeonato del sector y cuando el de niños futbolistas ni siquiera figuró. O cuando en su accidente murió un amigo, vecino, compañero de 4° grado. O incluso, cuando llegó otra persona que platicaba, jugaba fútbol, observaba, escribía todo, preguntaba como si no supiera nada y a veces tomaba fotos y platicaba con la gente mayor en la calle, en las casas, en el monte, la milpa y que así como vino... se fue.

c. Pequeños detalles, grandes significados

Al comenzar las actividades del año escolar, "por ahí del mes de septiem-

bre”, ya tuvieron oportunidad de conocer al maestro del grado que les corresponde, sólo hay uno del año anterior y es del que dicen: “parece director pues organiza a los demás”.^(E03) También hay una agradable sorpresa; después de 49 años y dos generaciones, dos nietos de la familia Cira-jefe de casa originario: un fundador-impartirán clases en 2° y 6° en la escuela de La Tenencia. Son conocidos como primos, sobrinos, tíos, padrinos o vecinos; este elemento novedoso no pasará desapercibido y será motivo de contraste entre los de aquí y los de fuera; porque ahora estos resultan ser más ajenos, ya que dos de ellos son del lugar. Al menos eso creyeron durante un tiempo.

En cualquiera de los grupos, una escena análoga, los docentes establecen ante los niños su primera imagen personal, los nombres nuevos con que el docente denominará a las cosas y acciones, las reglas de juego y una relación de jerarquía tentativa.

Al fin del día ya tienen una idea aproximada del tipo de docente que les tocó, generan sus expectativas y apuestan al futuro. Cuando los docentes de fuera, llegan en el autobús, alrededor de las 9:30, los niños ya hicieron una buena parte de las tareas que por su edad o sexo, posición en familia, carácter y habilidad, les corresponden. La mitad de las actividades de las mujeres están relacionadas con el cuidado, el aseo y la preparación de alimentos, que incluyen lavar trastes, preparación del nixtamal, “echar tortillas” y cuidar a los hermanos menores. Cuando las mujeres describen estas actividades preliminares a la escuela, las de casa

ocupan la mayor parte del tiempo, le sigue la preparación de alimentos; en tercer lugar hay una gran variedad de actividades; en último lugar y casi como premio por haber trabajado todo el día pueden jugar. Para la mayoría, el estudio y la elaboración de tareas escolares deberán alternarse con esta última actividad. El levantarse temprano para hacerlas implica la colaboración, aporte y cuota personal a la familia, ya que la energía destinada a las pequeñas tareas asegura, por su constante rutina, el equilibrio del orden familiar e incluso la viabilidad para hacer otras cosas que les gusta hacer: pensar, curiosar o simplemente descansar. La forma en que las niñas describen estas actividades es secuencial, detallada y amplia: en cada rubro de quehaceres “...asear los cuartos... hacer las camas, barrer, trapear y levantar todo...”^(E12-14)

Por su parte, los hombres realizan en primer lugar, labores preferentemente relacionadas con la milpa, el potrero o los animales y éstas representan un tercio del total de actividades previas a las escolares en su rutina diaria; para ellos el juego también aparece como una actividad posterior a la tarea. En último lugar mencionan al estudio como algo que hacen fuera de la escuela; y al cual le corresponde, en tiempo destinado, una mínima fracción del total. En términos de la forma en que las expresan, emplean palabras genéricas, sin detalles y para ellos totalmente explícitas: “ver a los animales... desquelitar”.^(E15-18)

La relación entre las actividades escolares y los quehaceres periféricos al espacio escolar es establecida con

diferentes niveles de importancia. Sin embargo, el valor relativo de cada actividad estará dado por la situación. Tanto ellos como ellas establecen un puente entre actividades y la situación: de la escuela a la casa, de lo interior al exterior, pero no a la inversa:

-”De todo, uno aprende... un señor vendía madera y yo estaba ahí oyendo y me dijo que le hiciera la cuenta (una multiplicación) y ya... un refresquillo que me dan”. Octavio 13 años. ^(E15)

-”Sobre todo en la carpintería, para comprar, vender o medir; uso las cuentas” J. Martín 14 años. ^(E15)

-”Eso de áreas y volúmenes, no los aplico cuando no estoy en clase pero serviría para medir una parcela o saber cuántos animales pueden caber... para eso sirve el cálculo de las áreas y por eso me gustan las matemáticas”. Altagracia 16 años ^(E13)

Parece claro, por el lugar desde donde se mira la relación entre los saberes escolares y los propios de las actividades periféricas a la escuela, que éstos podrán recibir, pero no aportar; cuando eventualmente estos saberes se rescatan sólo se hace para ilustrar, familiarizar, adaptar un contenido, pero nunca es un rescate real que, en este sentido, no estaría marcado o mediado por una subordinación implícita⁽⁷⁾. En otra lectura, desde la óptica del trabajo, esta aportación escolar se materializa y valora de manera diferente:

-”Las matemáticas sirven pa’cer cuentas, pa’no hacer trampas, para que no nos hagan cuando vamos a (trabajar) otro lado; luego no sabemos cuánto nos van a pagar y no dan completo, dan de más...” o de menos -inquiero-

-”Sí, porque la palabra tiene que cumplirse; si uno dice, lo cumple y si te dan a uno menos, ya otra vez uno no les va a ayudar”. Efrén 12 años ^(E14)

En general reconocen la importancia de la escuela y lo que ahí hacen y aprenden pero al momento de intentar recordar las situaciones concretas en que esos conocimientos aportan a sus actividades o adquieren relevancia en su vida cotidiana, las expresiones (que no sean las referidas a sacar cuentas) son titubeantes:

-”No se, creo que no. No, lo que hago fuera de la escuela no tiene nada que ver con lo que me enseñan ahí” Guillermina 13 años

-”¿Cómo que relación?... como, este... no”. Martha 12 años

-”No... unas cosas, pero no... bueno, no”. Sara 14 años

-”Sí uso lo de la escuela...pero... no me acuerdo...” Ignacio 13 años ^(E 01-02)

Otro tipo de elaboración verbal traslada el servicio o utilidad del saber escolar al ámbito hipotético de los otros:

-”Me sirven español y naturales para que si algún día viene alguien que sepa mucho, le podría hacer preguntas”. Esmeralda 12 años

-”Para contestar, si me preguntan en la calle, ¿En qué año tal o cual?” Roberto 15 años

-”Todo lo que me han enseñado me ha servido y me seguirá sirviendo, hasta para cuidar a mis hermanitos” Yesenia 14 años

-”Sirve como cuando obedezco a mi mamá.. cuando dice “traite uno” y voy y la obedezco”. Víctor 12 años ^(E 17-18)

**d. Mínimas historias,
pero con máximas.**

La primera

Teóricamente la escuela gestiona becas de sostenimiento económico para algunos niños, previa demostración de insolvencia económica. El procedimiento humillante, correlaciona negativamente con el monto de lo ofrecido y contrasta con el resultado final. Los hechos son éstos: cuando el jefe de familia no es ejidatario -como si esto asegurara el pecunio suficiente- y tienen ingresos comprobables menores de \$1,000 mensuales, podrá recurrir ante el jefe de Tenencia para solicitar una *constancia de pobreza*. Deberá entregarla al director de la escuela para que la tramite ante el inspector de zona, éste al jefe de sector y de él, al departamento de servicios regionales que corresponda, para que, siguiendo el camino inverso se le adjudique de una simbólica cantidad a la familia solicitante contra acuse de recibo y en presencia de la sociedad de padres de familia como testigos.^{(A49)³}

También teóricamente “fueron tramitadas y asignadas 4 ó 5 becas” el dato varía según la fuente, el anterior fue del director en turno. La versión de los que probaron ser suficientemente pobres para requerirlas es como sigue: A Junior, hermano de Benja, le otorgaron una.

-”Sí mucho me prometieron, me dieron papel y todo, pero no, del dinero, nada. A ver si pa’lotro año”.

“Oye -le pregunto- ¿Qué pasaría con el dinero?”

Se sonríe y dice: “¿Dónde está el oro?, ¿a dónde fue a parar? Por ahí se vio a Chucho el Roto, ¡ya para que preguntar!”.

No hay primera sin segunda

Oye Yesenia, ¿cuándo no tienes nada que hacer, qué haces?

-”Veo la televisión”

¿Cuál te gusta ver?

-”El canal dos”

¿Qué programas te gusta ver?

-”Las novelas”

Y ¿cuál te gusta ver?

-”La fiera”. (Que por cierto trata de una muchacha, joven, humilde y guapa, que trabaja en tareas domésticas. Esta Cenicienta acaba casándose -contra todas las probabilidades- con el hijo de los dueños de la casa)

¿Por qué?

-”Porque es la que me gusta más la que va más bonito”.

¿Y en que va ahorita, ya se volvieron a juntar?

-”Ya...sí”. Responde con gusto aunque sorprendida de que esté enterado de la trama.

¿Es un poco torpe el novio, no?

-”Si humjú” -con un gesto de desagrado.

¿Cómo ves?, ¿Crees que eso le pase a la gente o sólo para en la tele?

-”Yo creo que sí”

¿Si...qué?

-”Que esas cosas sí le pasan a las personas... son como ciertas ¿no? dan mucha emoción verlas, o coraje...”

¿Te gustaría que te pasara a ti?

-”No... porque no, porque no se que haría, como que uno no aprende nunca esas cosas en casa o con los maestro... no, no me gustaría... aquí estoy más a gusto”.

Yesenia pertenece a una generación relativamente diferente. El arribo de la imagen de televisión desde 1973 a

³ Este numeral hace referencia a los documentos del Archivo escolar.

los escasos receptores de la Tenencia los incorpora, en el uso del tiempo libre, al lenguaje y a algunas costumbres de consumo de la “información, cultura y entretenimiento” de la programación televisiva. Sin embargo no se han hecho adictos a la imagen por las escasas posibilidades que le deja el cumplimiento de tareas domésticas y escolares. Así como por otra razón que sorprende por no provenir de una transmisión de conocimiento escolarizado, sino familiar:

-”Como que ese (hablando del canal dos) no es de México,... salen muchas cosas y anuncios que no son de aquí, no se... la gente, los lugares luego se ve la diferencia”.

La tercera es... la vencida

En lo alto de la meseta se forman cúmulos *congestus* de inmensas nubes que irrigan con lluvias intensas y frías las parcelas de La Tenencia. Es el tiempo de *las aguas* que cruza el caluroso verano y se extiende hasta septiembre y octubre. Los habitantes del lugar conocen cuáles son las nubes que los beneficiarán y cuáles pasan de largo *para beneficio de otros*. Eventualmente, las condiciones meteorológicas provocan una especie de tornado, dominado *culebra* durante las lluvias. Se ve por el horizonte boscoso un cielo gris plomo y atravesándolo verticalmente, de un gris más claro y serpenteando sobre la tierra (levantando cosechas, pequeños animales, techos e incluso peces), la culebra.

El pertinaz aguacero producido al alrededor de esta tromba, no es obstáculo para que algunos niños salgan protegidos por una medalla o escapulario, diri-

jan su atención, puntería y brazo a cruzar la culebra con un cuchillo, trazando cruces imaginarias entre el horizonte y la línea de su vista. Momentáneamente la lluvia es cortada por hilos delgados de aromático humo como evidencia de que en las casas están quemando palma bendita, copal y romero; también para conjurar al meteoro. “Los únicos que podemos cortarle la cola con la cruz, somos los niños y lo hacemos para que la culebra no caiga aquí...”

Y entre divertidos, por la lluvia que los moja, y serios, por asumir la responsabilidad de alejar la tromba que en forma de ominosa nube serpentea errante, los niños regresan a sus casas felices y húmedos porque esta vez, la desviaron. El relato originario es así:

“Un día estaba nublado y se apareció una nube gruesa... grande... casi negra; de repente se empezó a abrir con el pico de la culebra que tomaba forma primero aquí así” -y hace un ademán quebrando el aire y aprieta los ojos quedando una brillante línea entre los párpados “se enroscaba sobre sí misma haciendo un garabato. Esto pasaba en el cerro donde los señores asisten el día de la Cruz (ceremonia religiosa en el mes de agosto). Una beata la vio y se fue corriendo a ese cerro y ya le faltaba poquito para llegar cuando empezaron a caer gotas muy grandes. La gente estaba muy asustada... en una casa estaba un trabajador que no conocía la culebra y se espantó tanto que se cayó” (era un albañil que andaba en un andamio).

“Cerca de ahí había un campamento de húngaros (nombre que le dan a los gitanos) y se pusieron a buscar a una niña chiquita para que mochara a la culebra con un cuchillo mientras rezaba *la Magnífica*. Luego encontraron a la niña que le estaba rezando y cuando la vieron ya la nube se estaba yendo... pero las gotas eran muy grandes. Ese mismo día en la noche alcan-

zó a llover y el agua subió arriba de donde está de café (guardapolvo pintado en interiores y exteriores de las casas casi de 80 cm. de alto)... Al día siguiente se hizo como un río lleno de agua donde pasaban árboles, ramas, cosas y animales muertos así de hinchados.

Las camas estaban mojadas y las señoras no hallan a dónde subirse, cuando pasó el agua sacaron tierra, basura y lodo... se derrumbó una casa y hasta el molino se estaba cayendo. La beata había subido al cerro -porque antes se aparecían tres vírgenes, pero ya no- porque una de las vírgenes soltó al niño. Ella vio al dragón que tentó a la virgen cuando se cayó el niño... al mismo tiempo se cayó la nube grande y el dragón también desapareció... pero esto ya no sucede" (relato de Graciela Domínguez Rojo de 5° grado residente en Zamora, Michoacán, esta historia, con diferentes matices, se reproduce en la cabecera municipal de Erongarícuaro y se actúa sin ella en la Tenencia).

La mezcla de elementos me resultó abrumadora; intentar la comprensión de las vertientes de la tradición: la fiesta de la Santa Cruz y los lugares señalados por el rito; los elementos psicoanalíticos, donde aparecen beatas buscando culebras y vírgenes, descuidadas y evanescentes, la pureza de éstas y la de los niños; el sustento religioso como medio de expresión cruzado con el paganismo de gitanos como interventores conversos. La connotación lúdica, la ascensión del posible sacrificio infantil, el subir de las aguas y todo para dar cuenta de fenómenos -de los llamados- naturales; la forma de sostenerse ante lo que rebasa de imprevisto, lo cotidiano. Y por otro lado conocer una visión de lo natural. Sé que en este punto sería poco menos que aleroso preguntar ¿Dónde

está el nivel de explicación de la ciencia natural que transita por la escuela -como los mentados saberes-, o dónde quedó la pretensión de instituir a la escuela como la nueva "iglesia" del estado mexicano? Asimismo esto evidencia que hay saberes que atraviesan las nociones de lo escolar y que van más allá de éste. Constituyen también la vía de los aportes que desde la cultura local se constituyen, y donde la escuela al parecer no ha tenido mucho que hacer.

La cuarta y nos vamos ...riendo

"Cuando escucho el himno nacional, siento que la gloria es sólo para mí. El himno nacional nos gusta a todos y todos debemos respetarlo y cantarlo con alegría. También me siento muy contenta porque todos los alumnos lo cantamos con gozo y alegría. Evangelina 12 años, 3er grado.

Como botón de muestra en el largo trayecto de incorporación de los lugares y las personas al pulso nacional, la actividad realizada en torno a las festividades y símbolos, indica el constante desfase temporal desde la idea original y el intrincado itinerario de su operacionalización, hasta su concreción en el texto de Evangelina.

¿Qué tan lejos pueden llegar la prescriptiva contenida en un lema de la última campaña presidencial? La cauda, ni solemne, ni cómica (porque la crisis económica actual ya no permite ni lo uno ni lo otro) de normatividades a instrumentar en todos los niveles de influencia del poder estatal llevan su sello; pero es necesario acotar que su viabilidad está dada por lo que otros hicieron antes; además resulta más económico resucitar ese espacio que

reinventar otro. Así, la tradición de obedecer cualquier oficio con sello, alcanzó con singular efectividad a los entusiastas seguidores: docentes que, por convicción o prescripción del último oficio, rindieron especial tributo a la bandera nacional el viernes 24 de febrero en la plaza cívica de la escuela.

Vange -como le dicen a Evangelina- participó en el concurso con la composición al himno que inicia este acápite, y ganó el primer lugar en el sector. Añadiría a ésta, otra presea al ocupar uno de los primeros lugares en la prueba de español, durante el concurso de medio año. Este reconocimiento fue realizado con unas pruebas elaboradas por “Ediciones para el maestro”, las que, con un costo de \$15 cada una y su impresión a color, disfrazan apenas los errores de su construcción técnica y pedagógica.

El fervor patrio de Vange resultó cierto y evidente cuando, en imperceptible amonestación, me llamó la atención entre curiosa y divertida con la mirada, pero muy seria con el tono de la voz y el gesto ya que no guardé la debida compostura en la simulación de un acto a la bandera, donde ella como líder de su grupo ordenó a Ricardo que leyera algo alusivo. El corrió hacia la bodega de la escuela donde se almacenan textos de la reforma escolar de 1963 y de alfabetización de adultos, tomó un libro de 4º grado y sin buscar demasiado localizó una lámina y el texto correspondiente que le gustaba particularmente, lo leyó con una soltura y fluidez ajena a la que mostraba en el salón de clase. ¿Cómo sabías, ya lo habías visto? -le pregunte. “Huuy

sí”, contesto “es que en estos libros es más bonito leer y me gusta más”. Su lectura emocionó a Vange, a mí y a los seis o siete niños que estaban en la bodega. Acto seguido, con paso marcial ellos paseaban la bandera de las vacaciones por el recinto, salieron al patio e hicieron reír a los demás (le llaman así a la bandera roja y negro usada por los maestros en el paro del año anterior). Esa era la razón de mi falta de compostura y de la reprimenda de Vange; pero del aparente motivo inexcusable de mi risa nos contagiamos todos... incluso ella.

e. Más o menos entre... múltiples relaciones

Durante mis conversaciones con ellos eran muy raras las ocasiones en que niñas y niños se sentaran juntos, nunca en el patio o en la cancha de fútbol y sólo eventualmente en torno a un profesor o a una pesada mesa binaria usada como silla colectiva; cuando esto sucedía, aparentemente por falta de precaución, otros niños se lo hacían notar a la pareja implicada, con burlas relativas a un posible cortejo. No reían -menos ellas que ellos- pero ellas buscaban presurosas la compañía y cercanía física de sus iguales; ellos a veces, sonreían por lo bajo, desconcertados y rechazados por sus amigos, permanecían aislados sin saber que hacer con su rostro o manos.

Con el cuidado instituido por la escuela los encontraba a ellos y ellas separados y distantes en las filas antes de entrar a clase, en las bancas del salón, en el recreo, en las ceremonias a la bandera y en la calle, fuera de la es-

cuela. Mujeres y hombres cada quien por su lado, limitando el contacto físico pero no el visual, que se hace más sutil, complejo; casi como mirar sin ver y observar sin ser vistos. En otras localidades, y sobre todo en la iglesia, se construye y restituye la aparente racionalidad de una moral preventiva propia de estos espacios -escuela e iglesia- destinados a consagrar estas costumbres y mores.

Bajo la consideración de que los estudiantes del último grado han compartido espacios y tiempo desde antes de asistir a la escuela hasta su culminación en 6° grado, surgía como relevante desbrozar entre sus múltiples relaciones las de amistad, que sumándolas a las interacciones dentro del aula permitieran establecer algunas generalizaciones. Así, en una combinación de sociograma y observación en diversos escenarios se pudieron derivar las siguientes:

- No hay relación espontánea en que se manifieste explícitamente en vínculo entre niños y niñas. En las actividades periféricas a la escuela -que son, como vimos, específicos para cada género- no se les ve juntos en la calle, en el trabajo, ni en las aulas o los anexos escolares.
- El círculo de sus amistades y los compañeros de juego está formando por pares del mismo sexo. A pesar -después de todo- que en las niñas se despunta la presencia de su sexualidad, ésta no pasa desapercibida a la mirada, no exenta de sensualidad de los muchachos mayores; pero sólo, y por el momento, en la mirada.
- Así, al analizar la trama de relaciones hay que hacerlo por género; las de ellas son más complejas, no hay una líder, sino tres; a su entorno se

articulan las preferencias de amistad y juego de las demás. Asimismo, entre estas tres niñas se establecen fuertes vínculos de reciprocidad los cuales incluyen dejarse tomar del brazo o arreglarse el cabello y la ropa, preguntar por sus aretes, sus listones, comentar en secreto, es decir tocarse y acortar el espacio entre sus cuerpos con alegría y espontaneidad. Sin embargo, aunque fuertes, estos vínculos han cambiado durante el último año, lo que también da idea de su complejidad; finalmente cabe aclarar que la semejanza, no tanto en la edad, sino en la maduración física, es lo que matiza sus relaciones limitando por igual a las mayores que a las más pequeñas.

- Respecto a los niños, aunque sus relaciones son más simples, en realidad son más definitorias; hay solo un líder que se sabe tal, y en torno al cual se articulan muchas de las relaciones de amistad. Las tramas de vinculación se establecieron por la talla física, los intereses y actividades comunes fuera de la escuela -parcelas contiguas, vecindad, ocupación de los padres- desde hace varios años.
- El aislamiento de algunos de los estudiantes se origina por diversas vertientes, las más persistentes son: por provenir de otra escuela aún siendo oriundos de La Tenencia ya sea de la cabecera municipal, del extranjero (de Kansas o Los Ángeles) o del D.F. Otro de los motivos es la edad; y sobre todo entre ellas -cuando algunas de las más grandes manifiestan el más mínimo interés por algún muchacho, son sancionadas por su grupo, curiosamente no lo es quien insinuándolo, no lo manifiesta.
- Por otro lado, una gran mayoría cursará la secundaria en la tele-aula instalada recientemente -pero saben que en ellas continúa la separación y

la distancia; sin embargo ahí, serán los más chicos y tendrán que interactuar en un medio de adolescentes, habrá más muchachas, serán mayores. Entre ellos las expectativas están cifradas en seguir estudiando, algunos piensan en ser profesionistas y vivir en Morelia o en Zacapu, finalmente L. si, la misma L, aspira a ser... maestra.

Finalmente, aunque no aparecen en el mismo grupo, niñas y niños mantienen relaciones de amistad con compañeros de diferentes grados que corresponden a los repetidores; es decir no hacen diferencias y en los recreos, hasta Vange y O. del tercero participan y son aceptados por los mayores de 5° y 6°. La importancia de estas relaciones es que a través de ellas, transitan los mensajes referidos a eventos relevantes como la fecha de un festival o la hora de salida más temprano, o la probable ausencia de alguien con todo y motivo, etc.; y esta trama informal sostiene, en sus niveles de comunicación eficaces y precisos, una parte de los significados asignados a lo escolar y es copia reducida de las redes empleadas por sus padres. Tan es así que conociendo dichas redes (donde el parentesco es importante) es posible saber donde está alguna persona, cuándo se fue y qué está haciendo con sólo preguntarlo a la persona indicada. En esta intrincada trama, la diferencia entre grados es soslayada en la práctica de las relaciones. Es cuando los niños y niñas se transforman en estudiantes, que las reglas cambian.

Percibir el proceso de la continuidad y la fractura del ser estudiante es importante. Pero el paso de uno hacia

otro es tan frecuente que las primeras nociones de extrañeza desaparecen y se hacen regulares, normales; después se les espera y finalmente se acatan como reglas y normas. Así, como dijo el filósofo Ortega y Gasset: "la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre". No me fue posible indagar la conciencia de este proceso, a pesar de que se perfilaba como una constante en la forma peculiar de relación de las personas, históricamente consideradas, con las instituciones. ¿Es acaso que la modernización y los mecanismos adaptativos que impone han borrado ese rasgo aparente y lo han relegado hacia otras actividades y circunstancias? O, sencillamente es un caso de insuficiencia en la explicación intencionalista de la historiografía convencional.

f. La historia de O

Como un rumor imperceptible para el oído urbano no acostumbrado al silencio rural, se escucha a lo lejos el autobús. ¡Ya vienen los maestros! El día comenzando al amanecer se transforma en la jornada escolar y desencadena una prisa y un reto. Una mano anónima y servicial tocará con un tubo la campana sin badajo y habrá que correr a formarse en la pequeña explanada frente a las escaleras donde darán las rutinarias indicaciones. Los estudiantes, con sus útiles, las uñas y manos limpias, el lápiz y por estaturas en dos hileras por grado y una para cada sexo, estarán ahí. La metamorfosis no deja de asombrarme, ellos como el día se transforman en estudiantes y sin embargo, en un

segundo plano, sobrevive una interrelación muy suya que no es parte del orden en esta jornada; parte del tiempo es pautado por lo escolar, el restante escapa.

Habrán apresurado el desayuno que para la mitad de ellos estuvo formado por frijoles y tortilla, y para uno de cada cuatro con irregular frecuencia, de huevo y leche. Menudean los que almorzaron cualquier cosa y son los que, fugitivos durante el receso de las once, saldrán a su casa para asomarse a la olla de frijoles.^(E20-38)

Los que terminan o eluden alguna de las múltiples labores domésticas, antes de la fluctuante hora de entrada, se van a la escuela a jugar, platicar, copiar o hacer la tarea en el último momento; otros llegarán después de arriar a *los señores*: enormes y taciturnos bueyes de media tonelada aparejados en yuntas y manejados con una delgada barita de 30 o 40 cm. y pequeñas voces que imitan el grito ronco o el silbido de los mayores. Conducirse por las multiplicaciones, las fracciones o el núcleo del predicado son maniobras más difíciles y no exentas de otros sentimientos. Me pregunto ¿qué imágenes pueblan sus sueños?

O, el de esta historia, me relata: “Lo soñé (al maestro) que me pasaba muchas veces al pizarrón... una y otra vez... a veces no sabía y me pegaba, me despertaba de un brinco”. Así por varios días hasta que “me acostumbre y perdí el miedo”.

Ciertamente atestigüé que la zona del pizarrón, el pasar al frente, es un espacio difícil de manejar e incómodo. Se está ahí expuesto ante todo el gru-

po y sólo ante la figura del docente para probar algo o por un castigo. En todo caso suscita temores que habitan los sueños de la infancia.

O, ingresó a la escuela hace cinco años y después de asistir “regularmente” cursa 3er grado. Otras veces también se sueña dormido y que alguien lo llama y despierta desde fuera de su casa, al salir a buscar el sol, al sentir su calor y luz se despierta -ahora sí- pero totalmente orinado. Fácilmente pasaría desapercibido entre los de su grupo; a no ser que en una segunda vista contrasta su pequeña estatura con la solidez de su cuerpo, la sonrisa del niño con la mirada maliciosa, la energía mal contenida de su cuerpo con la contundencia de su fuerza física que emplea para dirimir sus disputas casi con cualquiera de los estudiantes de la escuela, su talante inquieto, finalmente, se opone a la secular indolencia con que emprende las tareas escolares.

O, es el quinto de ocho hermanos en una familia de relativo alto ingreso. Habita una casa con muchas comodidades la cual es considerada dentro de las más modernitas y mejores en La Tenencia (que por cierto no pasan de tres). Su padre es Ingeniero y trabaja en Uruapan, por lo que “sólo asiste a su casa cada dos o tres semanas para pasar dos o tres días y luego marcharse”.

O, elude la presencia del padre y prefiere la convivencia con sus abuelos, a los que estima entrañablemente. Papá Pancho atiende sus preguntas: ¿De qué está hecha la luna? ¿Cómo se hacen las piedras? ¿Por qué estoy vivo? ¿Por qué me orino cuando sueño que ando fue-

ra... caminando por allá con ese sole-sote?”. Cuando Leonardo, su padre, es quien le pregunta a O, se quede mudo ante la respuesta.

“Luego ¿Por qué me temes, por qué no quieres platicar conmigo y huyes?”

O - “No está (usted) con nosotros, y si está aquí sentimos que vamos a tener bien poquito de confianza, porque, no ha asistido aquí desde que éramos chiquitos”.

La construcción de la respuesta es colectiva entre la madre y los hermanos de O pero sólo él la expresa; los dos hermanos mayores terminaron la primaria en Eronga, fueron al internado España-México (sí el que los refugiados españoles fundaron en Morelia) y los tuvieron que sacar por el maltrato que les infligían; finalmente acabaron la secundaria en Pátzcuaro, pero ni él, ni ella, saben qué hacer ahora; están ahí en la casa “viendo nomás pasar los días” callados, inmóviles.

O, escapa de otras normatividades, centralmente de las escolares, pero afronta desde su proceso de individuación y curiosidad el mundo que lo rodea. Su mamá anota: “Luego se va para el campo y se pasa todo el día por allá y regresa a la noche ¿Onde andabas? -le preguntó- y él me contestó: ahí en el cerro ¿Pero qué haces ahí? y se ríe: “... sabiendo que me va a pegar con la tranca”. La inquietud crece en el relato “es que lo tengo que llevar a la escuela hasta la entrada, por que si no, se sale... (es que) no deben estar ignorantes de las cosas que pasan, de lo que ven, de las cosas que van a pasar más adelante”.

La lucha entre las razones de su mamá,

la exaltación de las bondades escolares y los motivos de O, es permanente. Y al parecer, como amonestación verbal, no tienen mucho que hacer ante su empecinada voluntad de no asimilarse a ningún sistema de reglas. Como muestra, baste por el momento la réplica a los argumentos pedagógicos o a las advertencias del futuro de su mamá.

“Para qué quiero saber lo que va a pasar más adelante, a lo mejor me muerdo más pronto... siento que no voy a vivir mucho, que pronto me voy a morir y así ni ganas me dan de ir a la escuela, ¿Para qué?”.

Cuando le pregunté a O: ¿Qué hacía su papá? me contestó “maneja máquinas grandes muy lejos” -¿Y tú que quieres hacer?- “irme lejos, es mejor ganar dinero que estudiar”.

La ansiedad de la mamá se hace más evidente, el tono de su voz es más apremiante; cuando revive las palabras que le dirigió a O, arquea las cejas por el centro, su postura normalmente erguida se descompone, se inclina, se lleva la mano al cabello:

“Quisiera adivinar para saber cuál es el porvenir tuyo, claro que no sé nada, pero que alguien te dijera, que te hiciera comprender. A mí me hacen falta palabras para hablarte no hallo que decirte ¿Qué consejo no te he dado? ¿Cuál es tu carácter, cuáles tus pensamientos?... quién sabe, quién sabe”.

“Sabe usted -maestro- qué me contestó él?”

“Ay, amá, usted qué va a saber”

De la admonición han pasado a “las razones de peso” (una tranca) y ante estos argumentos, O escapa, se dilu-

ye, de hecho rehuye el contacto físico de los adultos. Después de un episodio en que fue tocado con esas razones, desapareció durante todo el día; al mediar la tarde salió silbando de entre los chiqueros como si nada hubiera pasado, después, subió a la azotea unas cubetas y las empleó como batería mientras cantaba el viento hasta que las desbarató, “bajó al rato muy quitado de la pena”. “El dice que va a ser cantante y que se va a ir lejos”.

Si para el eventual padre y la persistente madre la situación de O es problema, para su maestra actual es un verdadero crucigrama (cabe acotar -en su descargo- que es recién egresada, que su aspiración es vivir en la ciudad de Morelia y estudiar inglés).

Doranandrey (D) su hermana que también cursa el 3er grado me aclara con lucidez: “Creo que la escuela le queda chiquita, el puede aprender conmigo y mirando todo muy despacio”.

-¡Cómo no! -interviene la mama- si ella fue la que le enseñó a leer, hacer cuentas, con paciencia. Ahora cuando O ve un papel, lo lee. Antes cuando venían de la escuela se ponían a hacer la tarea:

O - “Me quiero apurar porque vamos a jugar fútbol. ¿Carnala, como están tus cuentas?”

D - “¿Y las tuyas?”

O - “Pos sí, ¿Cómo ves, estarán bien?”

D - “Pos qué, ¿No sabes las tablas?”

O - “Pos no carnala...”

D - “Pus halas tú, onde no sepas, te digo, pero cuenta con los dedos y si no te acaban, regrésate”.

“Pero ahora no le interesa más; hacía las sumas de pura memoria o la tarea, pero nomás porque su hermana hacía lo mismo. Tenemos libretas pa’ que las usen cuando se acaban una, pero O lleva la misma y no tiene para cuando llenarla”.

En tercero lleva dos años, la maestra T. lo reprobó, al principio sí iba, pero luego la maestra comenzó a faltar, hasta tres meses, y O ya no quiso regresar. Luego le tocó otro que se llamaba A; este venía y dictaba una tarea y se dormía, o era -el que dicen- “que ponía a besarse a los niños”.

Edith su actual maestra, aporta otra parte de la historia: “En cuanto a Lolis (sí, así dicen a O) es inteligente yo lo he notado muchas veces, lo que pasa es que es distraído y muy juguetón, al principio sí se me acercaba y me decía: no puedo con esto; iba conmigo y le decía: ya te ayudo, pero luego no se pudo. El no le tiene miedo a nada; si lo regaño me rezonga y si me le pongo enfrente, hasta me pega, le hablé por las buenas y no, por las malas y tampoco, de plano dejé que hiciera lo que quisiera y no se me volvió a acercar. Hasta su mamá me autorizó que lo golpeará pero primero tendría que alcanzarlo y no”.

Pero ¿Quién es O? Como otros sujetos, es inefable; podría ser heredero -ahora mutante- del carácter rebelde de los antiguos jefes de casa. Las instituciones familiar y escolar recurren al castigo y al halago, que les da resultado con los otros... O escapa, no sin cierta gracia, al canto de sus sirenas normativas. La ausencia de la figura paterna o de su imaginario lo señala de forma específica -a diferencia de sus hermanos mayores; los cuales tampoco le ofrecen, en su sequedad contrita, pautas reconocibles. ¿No tuvo a quien aprender la subordinación? Sin embargo en sus sueños, en su actitud de acercamiento paulatino, que no progresivo- y hasta en su representación de danzante azteca en la

fiesta de fin de cursos, poco a poco va asimilando la realidad y supeditando al placer. ¿Es esta la muerte -del yo narcisista- lo que anticipa ante las razones de la familia o la escuela?

En todo caso la importancia de la historia de O la encuentro -desde la centralidad del sujeto concreto y particular- como el abstracto destinatario de las grandes políticas y los pequeños presupuestos, de la alta retórica y del violento silencio didáctico. También la escuela es espacio de gestación para tensiones y obsesiones que resultan atávicas ¿Será por esto que me llama tanto la atención su estudio, qué nos ha hecho para después de 20 o más años de escolaridad regresemos a ella para desentrañarla?

Por otro lado, el itinerario de esta disidencia es relevante por cuanto a que O, al escapar de la desarticulada familia, construye la propia-; al rehuir la prescriptiva de las razones escolares -asimilándose de a poco- está oponiendo, sabiendo o no, una fe ciega en una personificación costosa y manteniendo frente a las paredes que lo circundan una actitud feral que le ha permitido el saltarlas, todavía. Finalmente con F. Dolto apuntamos: “Las horcas caudinas del pasaje de un escolar a una clase superior, basado en conocimientos adquiridos y en una edad oficial, que se interfiere mutuamente, constituyen las más absurdas condiciones de vida impuestas a la expresión de la propia personalidad...”

O es el diferente, su relevancia también es ésta, representa su condición antípoda A todo venerable Procasto, no busca demostrar que en el fondo es un alumno igual a los demás; él se ale-

gra -sabiendo o no el costo personal que implica- de no parecérseles, no es conformista, tampoco es anticonformista, puede expresar su angustia, enfrenta la realidad, rehuye lo posible y aún sonríe.

g. La cuenta puede cuadrar, pero está equivocada

El rito de la estadística escolar, al traducir a los niños en datos, permite decir sus verdades en sus términos, esto es, en números digeribles por la burocracia que los usa como alimento para rendir sus informes. Así ha sido a pesar de revoluciones armadas o sociales, socialismo educativo, anticlericalismo, reformismo, modernización, constructivismo; la burocracia les sobrevive, persiste y perfecciona primero; luego, al automatizarse, se hace modelo y pauta a seguir. Sin embargo, aunque el formato cambie, el *input* solicitando es relativamente el mismo: personas transformadas en números con la finalidad de ser otros datos para muchos otros informes. La materia prima para la planeación y la racionalización de las decisiones que en sentido, otra vez, inverso y desfaseado en tiempo llegarán en forma de oficio prescriptivo y sancionador.

Cuando trataba de establecer el sociograma del 6° grado, constantemente surgían los nombres de niños de otros salones. Nunca mencionaron que estuvieran en grado anterior sino en otro salón. No obstante que seguir el rastro de la relación era sencillo, al agruparlos resultaba algo difícil de describir. Recurrí entonces a una forma de agrupar los nombres de acuerdo a un criterio fijo, que en este caso fue la lista

del 1er ingreso de la generación que ahora finalizaba su primaria. Fue entonces cuando la permanencia de las personas adquirió su significado también numérico, pero destinado a una comprensión cualitativa de sus relaciones a partir del recurso demográfico. Una vez más se hicieron evidentes las diferencias entre los géneros, al analizar las trayectorias escolares.

Las niñas habían mantenido mayores índices de permanencia y regularidad en sus cursos, que los niños. A pesar de que en todos se dice que la primaria es de 6 años, para el promedio de los niños en La Tenencia es de 7 años y tres meses. Sin embargo no emplean calificativos peyorativos con los que se han rezagado, pues ellos sólo están en otro salón. Así viven el hecho de que la oportunidad real de cursar la primaria en el tiempo fijado, es sólo para uno de cada tres.

Por otro lado, las probabilidades de egresar en 6, 7 y hasta 8 años son mayores para las niñas que para sus compañeros, lo más sorprendente es que el porcentaje de los dados de baja es del 9%, el resto de ellos se encuentra en alguno de los salones -que no grados- de la escuela Cuauhtémoc. Aunque cabe aclarar que la edad promedio de las niñas es de 14 años 5 meses y la de los niños de 13 años, 4 meses. Así, a pesar de que los datos oficiales fijan el porcentaje de eficiencia terminal de esta escuela en 55%, en realidad es del 91% si se consideran a los niños y niñas que, más tarde que temprano, la finalizarán. Una de las diferencias es que los estudiantes pueden repetir, abandonar y reingresar cualquier grado escolar sin que se altere mayor-

mente la red de relaciones sociales con vecinos de banca, calle o casa, y los términos de la negociación se establece de facto entre los niños y el establecimiento escolar. Ellos asisten a la escuela y obtienen el certificado a cambio de poder recorrer el largo camino, casi a su ritmo personal sin que la culpa o el vituperio los fustiguen. De hecho las diferencias, a veces de más de 20 niños, entre las matrículas iniciales y finales en cada grado se explican por un reacomodo negociado, personal y directamente, entre maestros, padres y niños en los que a solicitud de alguno de ellos, se ubican en el grado o salón que consideran el más adecuado. Hay ocasiones en que por cuestiones de edad, de responsabilidad familiar asignada o buscada o por razón económica, tanto jóvenes como señoritas abandonan por coraje o vergüenza propias ese lugar llamado escuela aunque mantienen la red de relaciones que una, vez más, trasciende los límites de grado e institución.

Una apreciación problemática, es la que se refiere a la concepción de clase social entre los niños. Frecuentemente se recurre a los antecedentes socioeconómicos y culturales como responsables parciales del desempeño escolar y del aprovechamiento.

En La Tenencia parece no haber distinciones porque objetivamente los docentes “no se dan cuenta”. Aunque conozcan las condiciones materiales de vida (la ocupación y posición en el trabajo: ejidatario, jornalero, obrero, mediero, etc.) la ropa, la alimentación, las relaciones sociales e interpersonales no les permite establecer distinciones y tampoco lo hacen los

niños. No obstante la capacidad económica diferencial entre las clases objetivas y su cultura; la tradición alimenticia y la ropa necesaria para las faenas del medio, oscurecen la distinción entre ellas.

Parecía verdad lo que afirmaba un cartel que estaba fijado en uno de los muros de la oficina del Director (y que era la única señal de que por ahí había un lugar de poder burocrático): *Los li-*

bro de texto disminuyen las desigualdades sociales, ¡cuídalos! El cartel fue retirado por el Director al día siguiente que le pregunté su opinión sobre el significado del mensaje; pensó que al afirmar la existencia de desigualdades sociales lo hacía “subversivo”. En todo caso ameritaría otro estudio específico investigar la génesis y vivencia cotidiana en la escuela de la así llamada clase social.

N O T A S

(1) Esta cita remite a otra del mismo Karl Marx: “Si la construcción del futuro y el resultado final de todos los tiempos no es asunto nuestro, es todavía más claro lo que debemos lograr en el presente: me refiero a la crítica despiadada de todo lo que existe; despiadada en el sentido de que la crítica no retrocede ante sus propios resultados, ni teme entrar en conflicto con los poderes establecidos”. Si bien no pretendo estar asumiendo la cita hasta sus últimas consecuencias, pues aún no sé qué hacer cuando critico el estatus de mercancía de la propia crítica; lo que sí intento aclarar es la dignidad que descubrí recientemente en las personas cuando están presentes en el presente -esa instancia elusiva de la realidad- como único tiempo y campo del desarrollo actual y posible. Están no sólo como la única resultante factible de los determinantes desde primera hasta última instancia. No como el horno de los panes deseables en la hostería del porvenir. Están en un tiempo relativo. En el de la construcción de una socialidad de individuos.

Un acertijo que, me parece, ilustra esta situación lo plantea Michel Ende en su novela -cuento de hadas, Momo: “Tres hermanos viven en una casa son de veras diferentes-. Si quieres distinguirlos, los tres se parecen. El primero no está: ha de venir. El segundo no está: ya se fue. Sólo está el menor de todos, el tercero; sin él

no existirían los otros. Aún así, el tercero sólo existe porque el primero se convierte en el segundo. Dime pues: ¿los tres son uno? ¿o ninguno? Si sabes cómo se llaman reconocerás tres soberanos. Juntos viven en un país que ellos son. En eso son iguales”.

No es ninguna casualidad, por tanto, que las impresiones sobre los diferentes tiempos percibidos por las personas apuntan hacia la contradicción frente a una “duración objetiva de hechos”. Anotamos con Bachelar: “la longitud de un instante, es relativa según el método de medida”. Este tiempo diverso, ramificado, con significados vivos y relativos fue calificado por Carlos Fuentes como *tiempo mexicano*.

(2) “Un acontecimiento singular (es decir único y que afecta al conjunto de las personas en el presente: una mala cosecha, una muerte o una calamidad natural) escapará al asalto de las significaciones que lo aprisionan o domesticar; ningún acontecimiento será capaz de destruir, por sí mismo, el magma de significaciones imaginarias que mantienen unida a la sociedad a menos de destruirla en cuerpo y alma” porque “la humanidad radicalmente inepta para la vida, crea la sociedad y a la institución, para subsistir como especie, sobrevive la psique pero bajo forma social; tiende el puente de un solo sentido para que los significados, las articulaciones e indi-

vidualmente- sean referidas a ellas”. Pero lo que “colectivamente se hace, no se refiere al montón de heno hacia el que me dirigiría con preferencia a otro equidistante, sino al sentido de lo que se hace en los actos de la vida entendida autónomamente” Cornelius Castoriadis (en el sentido de postular lo propio, por uno mismo). Es a partir de consideraciones análogas a ésta, que el desbrozar el sentido de las acciones y del discurso de los otros, se convirtió en un desafío tanto personal como “metodológico”. Tan sólo espero que el sentido que les asigno sea cercano al otorgado por las personas; mismas que al tenerlas tan cerca de la piel, tan cerca del presente continuo, las historizan en formas peculiares y relativas al tiempo mexicano y a las significaciones imaginarias que portan.

(3) Aquí “La Tenencia” se refiere a los niños en espera de ser alumnos, a los adultos en espera de ser padres de familia, a los que pasan por aquí en espera de ser maestros y a los innumbrados voceros, antiguos juglares, pilares de la otra comunidad, ahora viejos encargados de mantener viva la historia oral y de establecer los parámetros para los nuevos comportamientos. Rebeldes primitivos, sobrevivientes del bandolerismo rural “Protesta endémica del campesino contra la opresión y la pobreza, un grito de venganza contra el rico y los opresores en un endezezar de entuertos individuales” pero que “con pocas ambiciones, quieren un mundo tradicional en el que los hombres reciban un trato de justicia, no un mundo nuevo y con visos de perfección”. Sin embargo para una gran

mayoría de las personas en La Tenencia la necesidad de éste, no obstante lo precario de su conceptualización, es reconocida como emergente.

(4) “La primera razón por la cual los hombres sirven de buen grado es la de que nacen siervos y son educados como tales”. De ésta, se desprende otra: “bajo el yugo del tirano es más fácil volverse cobarde y apocado”. Etienne de la Boétie “El discurso de la servidumbre voluntaria” 1580.

¿Por qué no identifican directamente a la especie de maestra que los ha injuriado y maltratado física y moralmente? Mientras describían este episodio parecían empequeñecerse. Había sucedido hace 4 ó 5 años, cuando estaban en 2º grado pero ahora sus cuerpos se ponen rígidos, se toman las manos y las retuercen por debajo de la mesa donde platicamos. Bajan la vista o no me miran a los ojos -como acostumbran-; se concentran en algún punto de la pared y hacen el relato como si estuvieran viendo ese día, las filas de alumnos, los olores o la expresión congelada de un gesto amenazante, se sumergen en un trance del pasado. Resulta -así- más reveladora su actitud corporal que el mismo contenido en esas imágenes del pasado que ahora ven y memoran en cada relato. No es muy frecuente el contacto físico entre maestros y alumnos dentro o fuera de la escuela; la aproximación física, siendo aquí voluntaria, tiene un significado personal, íntimo. Cuando platicaba con ellos y me acercaba para escuchar mejor, me miraban con sus grandes ojos oscuros y silenciosos, se incomodaban a veces. Pero si

un docente los injuria y golpea parecen prestos a aceptarlo como una fatalidad estoica ¿por qué?

(5) Una, era la propuesta de ser interlocutor veraz de las significaciones; otra, el resultante al confrontarlo con lo real. Aquí aparece lo inevitable, pero que me muestra ese otro acontecer. Vicente me percibe como “un maestro” y automáticamente comienza a echar mano de los recursos que aprendió para sobrevivir a la primaria -entendida como institución y personas diversas- y recurre a lo que denominaría “el tanteo”. Es decir, aprender a decir lo que el otro desea escuchar. Fina intuición para anticipar señales verbales tales como un cambio del tono en una palabra en particular. Búsqueda de la precisión percibida en la acentuación o en el énfasis de una frase que interroga.

También con pausas, silencios, expresión física y facial intenta la interpretación de alguna de las señales enviadas por el interlocutor. Vicente lo intenta -no menos que yo- pero él recurre al tanteo como medio para mostrar entendimiento. Sin embargo -como sucede con otras mediaciones en las relaciones personales, -no pude indagar- después de todo ¿qué fue lo que realmente pensaba “Chente”?

(6) Algunas didácticas son circunstanciales al acto y proceso del estar conociendo, como el hecho o la manifestación de repetir las palabras nuevas y explicaciones armadas *a priori* del sujeto, es decir, como la reproducción de una tipificación de la expresión y la escritura; o de actitudes socialmente adaptativas de pautar el

cuerpo y el silencio, y de las formas de pensar todo con isomorfismo, pero no más allá. Como si esto fuese la definición del aprendizaje posible y deseable.

Esta situación es construida y se mantiene a partir de una cierta normatividad pedagógica y el indagarla será otra investigación. Pero desde aquí se le apunta como proceso de constitución al interior de este ensayo.

Por el momento, me parece relevante que Víctor califique ese mismo acto como el proceso del estar conociendo; como un tiempo y espacio donde ellos también son enseñantes. En palabras propias, pronunciadas, murmuradas o pensadas como conclusión viable, única y válida: “nosotros nos enseñamos”.

(7) “Yo supongo -dice Foucault- que en toda sociedad la producción del discurso está a su vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y los peligros; dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad”. De esta cuestión y de las palabras de los niños se plantean algunos significados.

a. La vida diaria y lo que de ella aprende no se discute o se retoma en el aula. Es decir, de estas actividades no se obtiene un conocimiento sancionado para ser reconocido personal o escolarmente.

b. No obstante, estas experiencias y conocimientos les sirven para comparar lo que se dice o lee dentro del aula con su versión particular y diversa de la realidad.

c. Entre los que no ven ninguna relación entre la vida cotidiana y la escuela, hasta los que no explicarían el mundo sin escuela, se encuentra una de las facetas del quehacer docente. Él es el explicador, el traductor, el *endoculturizador* ubicado entre el discurso del texto escolar único y los cuestionamientos surgidos de lo real, por voz de los niños.

d. Esta cuestión no es sólo de responsabilidad o capacidad del docente, ni su respuesta está en los torcidos renglones de alguna didáctica. Mediar entre las contradicciones: escinde al docente y al estudiante. Se establece lo que es verdadero y da los límites de la realidad negada, de sus significados e historias concomitantes.

e. Al final, pero no al último, las actividades periféricas implican una definición de roles sexuales específicos para cada género; que tanto prefiguran su actividad futura, como dar por hecho su negación evidente en el ámbito escolar con su visión neutra, aséptica e hipócritamente asexualada.

Integración bibliográfica

El armado del texto corresponde, una vez más a las conversaciones y entrevistas desarrolladas, y es a partir de ellos que se recurrió a la bibliografía que a continuación se cita. Una vez más, la fusión de algún tipo de literatura (Ende Michel. *Momo y La historia interminable* Ed. Promexa, Barcelona 1986 y 1984, Jitrik Noe. *El no existente caballero* Extemporáneos, México 1975) o de ensayos y paradojas (Borges Jorge Luís. *Otras inquisiciones* Emecé

editores, Argentina 1979), con las bodas lógicas del estructuralismo marxista (Foucault Michel. *La arqueología del saber*, Siglo XXI editores, México 1983; *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI editores, México 1984; *Historia de la sexualidad*. Siglo XXI editores, México 1977), permitieron dar el marco de supuestos y conceptos para hacer inteligible algunos aspectos tanto del discurso de las personas como de la constitución de las ideas en torno a su cualidad de sujetos.

Los elementos que relativizan las relaciones de la historia y el sujeto frente a la modernidad también fueron rescatados (Castoriadis Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad* Vol. 1 Trusquets, Barcelona 1983, Etienne de la Boetie *Discurso de la servidumbre voluntaria*, Alfaguara, Madrid 1979, Briseño Guerrero J. *Discurso Salvaje*. Fundarte, Venezuela 1980), Volkoff V. *Elogio de la diferencia*. Trusquets editores, Barcelona 1981 y Cioran E.M. *El aciago demiurgo*. Taurus, Madrid 1979), para que de este conjunto heterodoxo de trabajo de campo fuera posible aventurar líneas de análisis, nociones o simples ideas para comprender algunos matices de estas relaciones. Para darle algún sentido a la redacción, en esta misma línea (Pereyra Carlos. *El sujeto de la historia*. Alianza Universidad, Madrid 1984, Adorno Teodoro W. *Crítica cultural y sociedad*. Ariel, Barcelona 1973), complementaron y precisaron el sentido de cada uno de los elementos -historia, modernidad, sujeto-, en su vínculo interno. Asimismo, para armar los elementos necesarios en la relación tiempo, persona y psique fueron propicios (Braudel F. *Mares y Tiempos de la historia* en

Vuelta 103, junio 1985, año IX 42-46 pp., Ortega y Gasset J. *Meditaciones del Quijote*, Revista de Occidente, Madrid 1963, Braustein Leonard *El sujeto en el psicoanálisis*. Siglo XXI editores México 1983, Aisenson A. *Cuerpo y persona*, Fondo de Cultura Económica, México 1981).

La forma en que se engarzaron los universos simbólicos de autores y personas me permitió, por primera vez desde hace 10 años reencontrar el placer por leerlos atendiendo a preguntas y dudas planteadas desde las personas. Únicamente así, entendiendo, desentrañando ambos discursos pude aprender no sólo del texto atingente sino ubicar el *topos* desde el cual los leía.

Otras cita acreditada a Marx de una carta enviada en septiembre de 1843 a Arnold Roge, tomando de Pereyra *et al* (*Historia ¿para qué?*, Siglo XXI editores, México 1984) otra más de Rubért de Ventós (*Oficios de semana santa*. Kairós, Barcelona, 1976) y finalmente, pero no al último, también fue crucial Barthes Roland. (*El proceso de la escritura*, Calden, Argentina 1974). Mao Tse-Tung (*Citas del presidente Mao*, Ed. Lenguas extranjeras, Pekin 1966), aportó lo propio desde

su librito rojo. No por obvio dejaría de citar a Millot Catherine. (*Freud Antipedagogo*, Ed. Paidós, Barcelona 1982) a Dolto Françoise. (*La dificultad de vivir* vols 1 y 2. Alfaguara, Barcelona 1982) y a McLuhan y Carpenter (*El aula sin muros*, ediciones de cultura popular, Barcelona 1968) en el análisis de la historia de O.

El conjunto de las sedimentaciones que ahora me constituyen también aportaron líneas para otros y futuros desentrañamientos. Sin embargo con Canetti Elías (*Antorcha al oído*, Muchnik, Barcelona 1983) apunto:

“Las palabras no se dejan manipular impunemente... tendría que consagrarme a una tarea y conservar entero su carácter amenazador... sin que por ello me pareciera aborrecible o fatigoso. Tendría que recorrerlas de un extremo a otro y en todas direcciones, tomar contacto con ellas en muchos puntos y saber, sin embargo, que no las conocía”.

Algo así reconozco, me ha sucedido, pero sabiendo que “la obra es también lo que nunca quiso expresar el autor... y uno encuentra”, apelo al lector atento que por toda certeza no tenga más que su intuición, a que las encuentre.

CAPÍTULO 2

TALLERES DE FILOSOFÍA
PARA NIÑOS

José Agustín Ezcurdia Corona

Talleres de Filosofía para Niños

La filosofía como arte del preguntar o como máquina de plantear problemas se constituye como un marco conceptual para llevar a cabo la realización de Talleres de Filosofía para Niños. Estos talleres, en última instancia, tienen como objeto invitar a los niños a llevar a cabo una serie de polémicas y debates a partir de los cuales les sea posible construir verdades vivas y significativas, verdades propias capaces de nombrar e iluminar su propia realidad: Sócrates, Platón, Bergson, Foucault, o múltiples autores de la tradición, pueden brindarnos los derroteros teóricos para invitar a los niños a pensar sus propias experiencias y sus propias vivencias, en la medida que nos ayuden a formular, enriquecer y a comprender la orientación de los propios problemas y las preguntas mismas que han de estimular sus capacidades críticas y reflexivas. Es en la medida que la riqueza ética, epistemológica y antropológica de la caución metodológica del planteamiento de los problemas sea puesta a la luz gracias al concurso de diversos autores de la tradición, que la reflexión filosófica en general y, en especial, la aplicación del método mayéutico con los niños ganará en rendimiento teórico y vivencial. Nociones como *andreia* y *catharsis*, *doxa* y *aletheia*, duración y singularidad, saber y poder, etc., iluminan frecuentemente la forma de aquellos procesos epistémológicos y

éticos en los que los niños se ven involucrados al interrogar su propio mundo. Los Talleres de Filosofía para Niños buscan atraer a los niños a la filosofía no mediante la memorización de los tópicos fundamentales de diversos autores de la tradición, sino mediante el planteamiento de problemas a partir de los cuales los propios niños empiecen a filosofar. Abordar diversos autores de la tradición entonces, no tiene otro sentido que hacer de los niños, no estudiantes del *corpus* filosófico, sino pequeños filósofos.

La aproximación al mundo infantil está de suyo marcada por las contingencias de la comunicación oral y las circunstancias de la conformación de los grupos de trabajo, así como por las condiciones socioeconómicas e históricas de la región donde se realizan los talleres. Los umbrales discursivos, los tópicos problematizados, las modalidades de dialogicidad, los trabajos plásticos y escritos que realizan los propios niños para dar su palabra, evidentemente no sólo varían de un niño a otro, de un grupo a otro, sino también de una región a otra y de un país a otro. Niños de comunidades indígenas bilingües en grupos multiedades, que pertenecen a poblados aislados por el cultivo de la amapola y la mariguana, evidentemente se manifiestan respecto a su propia realidad con parámetros culturales y expresivos diferentes a los de niños norteamericanos que vienen

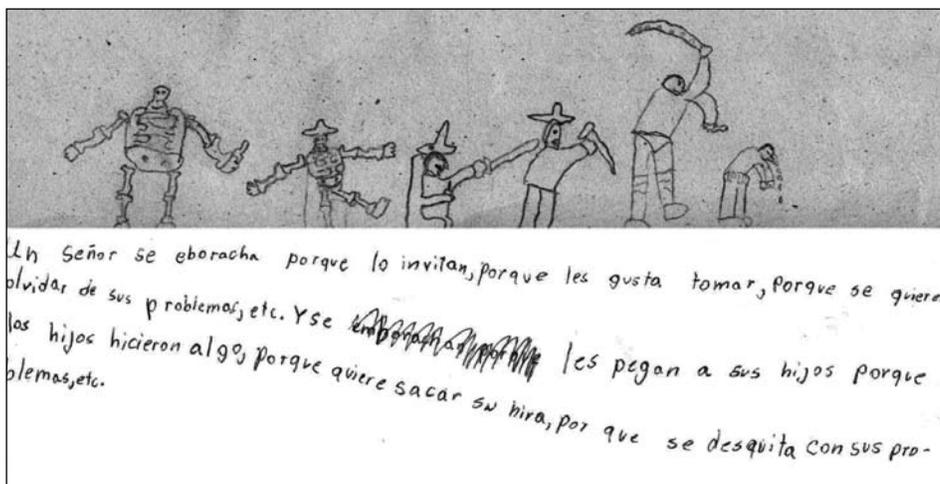
de veraneo a México, o a los de niños de comunidades semiurbanas que tienen acceso a internet y a la televisión. Los Talleres de Filosofía, al devolverle a los niños la oportunidad de decir su palabra sobre su propio contexto, hacen evidentes las singularidades culturales, complejos psicológicos, gestos peculiares, datos inéditos que reflejan una realidad que invariablemente está por ser pensada: los Talleres de Filosofía para Niños, de ninguna manera buscan imponerle a éstos una verdad preconcebida ni una pauta moral predeterminada sobre cualquier objeto específico. La universalidad de la aplicación del método mayéutico con los niños, no está en la construcción de verdades con un carácter colectivo, sino más bien en los procesos reflexivos, críticos y reflexivos, siempre irrepetibles e impredecibles, por los cuales los propios niños, al nombrar su realidad, cumplen, o tienden a cumplir, la máxima delfica fundamental en nuestra propuesta filosófica: 'conócete a ti mismo'. La filosofía a nuestro parecer de ninguna manera ha de constituirse como pastor de algún rebaño, o como un agente de tránsito. Más bien, en nuestra opinión, ésta ha de trabajar como un dispositivo para plantear problemas, de modo que quien es interpelado, los propios niños, tengan la oportunidad de discutir y debatir, establecer desacuerdos y diferendos, formular propuestas inéditas, generar verdades novedosas en el seno de una comunidad dialógica en la que los consensos no son una meta obligada, sino estación de paso para nuevos embates críticos y reflexivos, estimulados justo por las propias preguntas que son planteadas. La concepción de la filo-

sofía como arte del preguntar o como máquina de plantear problemas, ve en los Talleres de Filosofía para Niños una vía para que los niños construyan su propio carácter, justo al encontrar los espacios para experimentar una serie de reacomodos y reformulaciones vividas de las relaciones consciencia/insconsciencia, mente/cuerpo, individuo/sociedad, libertad/deber ser, etc., reacomodos y reformulaciones que, por su complejidad, las más de las veces rinden sus frutos más valiosos en el terreno de la propia espontaneidad dialógica y reflexiva. Aunque los Talleres de filosofía para niños siguen una estructura predeterminada que facilita su desenvolvimiento (propuesta de un tema, preguntas sobre el tema, debate y polémica, elaboración de un dibujo explicativo, debate y polémica, elaboración de un pequeño ensayo sobre las conclusiones alcanzadas, presentación de dibujos y lectura de textos, debate y poémica) los procesos de elaboración de verdades y conclusiones provisionales se llevan a cabo sólo en su propio despliegue, que aparece como marco donde se hace evidente y efectiva la propia complejidad y los márgenes de imprevisibilidad de los derroteros psicológicos, epistemológicos y sociales del proceso mayéutico una vez que ha sido puesto en marcha: niños que de una sesión a otra pasan del mutismo a una violencia inesperada, llantos sorprendidos, enunciación intempestiva de conceptos propios de una mente familiarizada con procesos críticos y reflexivos, desarrollo de las funciones de la inducción y la abstracción, realización de verdaderas obras de arte capaces de crear sentido e interrogar los valores

de la propia sociedad adulta, agudas críticas sociales, procesos de madurez expresiva que se ganan con el paso de las sesiones, etc., aparecen en un momento u otro, dándole contenido a las propias verdades que son enunciadas y que a nuestro juicio se constituyen como condensación de un proceso de autoconocimiento: los Talleres de Filosofía para Niños, al encarnarse en la práctica de la mayéutica socrática, y al valerse de recursos expresivos como los son el dibujo y la palabra escrita, dan paso a que el vínculo entre reflexión, arte y juego venga a facilitar y propiciar en los propios niños el difícil proceso de nombrar realidades vividas y no por ello no menos negadas por las exigencias de un orden familiar, escolar, religioso o social que, ya sea sólo simbólicamente o mediante la violencia física, frecuentemente inculca en éstos lo que hemos llamado una moral heterónoma o cerrada. Los Talleres de Filosofía para Niños tienen en la reflexión y la expresión elementos fundamentales de su estructura, en tanto se constituyen como componentes capitales de la autonomía moral: maltratos, humillaciones, desesperanza, así como amor, alegría y seguridad que el mundo adulto propina y ofrece a los niños, son puestos sobre la mesa gracias al ejercicio de un proceso mayéutico que en el juego, el diálogo y el arte, invita a los niños a formar y expresar sus puntos de vista, dando de esta manera forma a su propio carácter. No todos los temas que son abordados en los Talleres tienen una carga decididamente psicológica o social, como lo pueden ser la violencia familiar, la contaminación, o el racismo televisivo, se abordan también temas

relacionados con las matemáticas o las ciencias naturales como el infinito, el tiempo o los números, donde predomina un razonamiento lógico. La aplicación del método mayéutico al mundo infantil puede abordar prácticamente cualquier ámbito de experiencia de la propia niñez, estimulando tanto sus facultades críticas y reflexivas, como una intuición que aparecen como corazón de un proceso cognoscitivo que, como hemos señalado ya en varias ocasiones, de ninguna manera deja de lado una orientación vital.

Pero dejemos que los Talleres de Filosofía para niños hablen por sí mismos. Para ello mostremos algunas de las sesiones más significativas. A lo largo del año 2003, en el Centro Infantil, “La Jugarreta”, de Tepoztlán, Morelos, se realizaron múltiples sesiones de Talleres de Filosofía para Niños, con un grupo multinivel. En una de estas sesiones, se abordó el tema del alcoholismo y la violencia intrafamiliar. En esta reunión los niños, que ya habían sobrepasado la fase inicial del mutismo y la inhibición propia de las sesiones iniciales, establecieron un difícil debate en el que la mayoría se decía a sí mismo y se confesaba dolorosamente los pormenores de una vida familiar marcada por la propia violencia y el alcoholismo originados por la frustración socioeconómica de los padres. Preguntas como “¿tu papá te pega?” “¿por qué te pega tu papá?” “¿tu papá toma?” “¿por qué se emborracha tu papá?” “¿es bueno que los papás le peguen a los niños?” “¿estás de acuerdo con la respuesta de tu compañero?” “¿por qué?” “¿y tú, estás de acuerdo con esa respuesta?” “¿por qué?”, desataron un debate sobre la



violencia intrafamiliar y el alcoholismo en el que aunque algunos niños estaban de acuerdo con que sus padres les pegaran como vía para lograr cierta disciplina, la mayoría de ellos, no sin esfuerzos, la desaprobó como expresión de una frustración de los propios padres, que se veía atizada por las borracheras. El propio esfuerzo que los niños realizaron para nombrar tanto la difícil realidad de la violencia familiar, como el alcoholismo de sus padres y sus causas psicológicas y socioeconómicas, refleja una *andreaia*, una valentía que se constituye como fundamento de una serie de verdades que bien podríamos asegurar no carecen de un talante filosófico, en el sentido de que satisfacen el análisis de una realidad vivida.

La apropiación del método mayéutico en los Talleres de filosofía para niños fue principio para la elaboración de una reflexión en la que la elaboración de una verdad determinada “mi papá me pega, es malo que me pegue, y me pega para desquitarse de sus frustraciones”, por ejemplo, se

constituyera como una verdad significativa, en la que un proceso de autoconocimiento, tuviera un papel fundamental.

Otro de los temas abordados con los niños de Tepoztlán fue el del racismo televisivo. La pregunta que detonó las discusiones fue más o menos la siguiente: “¿por qué en las telenovelas todos los personajes son blancos y de ojos claros, excepto cuando hacen de sirvientes, en un país en el que la mayoría de la gente es morena de ojos negros?” Esta pregunta fue acompañada por otras como “¿qué sientes cuando ves un anuncio en el que una güera vende un producto, te gustaría ser como ella?” “¿te gustaría ser güera?” “¿prefieres ser güera o morena?” “¿por qué?” Estas preguntas generaron un debate que fue atizado por nuevas preguntas como “¿por qué las compañías prefieren a las güeras para vender sus productos?” “¿las compañías saben que las morenas se sienten mal cuando no pueden ser como las güeras?” “si las morenas se sienten mal cuando quieren ser como las güeras de la

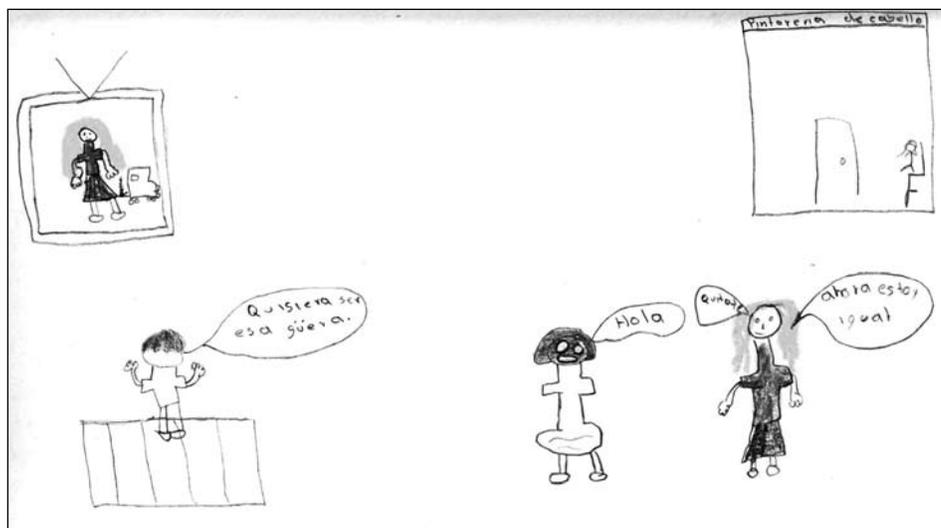
television y no pueden, “¿por qué el gobierno permite los anuncios y los programas en los que los morenos sólo salen de sirvientes?” La reflexión y el debate que los niños realizaron sobre el racismo televisivo fue sorprendente. Al oponer unas respuestas a otras, diseccionaron con agudeza los mecanismos psicológicos que usan las grandes compañías y los gobiernos para manter al pueblo mexicano en una falta de autoestima, y en una sostenida crisis de identidad racial. Los niños dismantelaron las relaciones entre poder, racismo y television en la sociedad mexicana. En algunos momentos el debate fue álgido, cargado de ira y una resistencia a abordar el tema, sobretodo con las niñas preadolescentes identificadas con los estereotipos televisivos, que eran azusadas por preguntas como “¿por qué algunas señoras se pintan el pelo de güero, si ellas son morenas de pelo negro?” “¿no le gusta ser lo que son?” “¿tu mamá se pinta el pelo?” “¿por qué?” “¿tu te vas a pintar el pelo cuando seas grande?” “¿por qué?” Veamos algunos de los dibujos y los textos que los niños realizaron a lo largo de la sesión. En estos, a nuestro parecer, se hacen evidentes la construcción de verdades ancladas

en procesos emocionales como la *catharsis* en tanto purificación de aquellas emociones y opiniones que mantienen a los propios niños anclados en una constante negación de sí mismos. Los niños al salvar los problemas en los que son colocados como obtáculo de sí, se liberan del fardo de una vida simbólico-emocional que se constituye como el principio de su baja autoestima, y que tiene su origen en un orden político-cultural determinado.

En este sentido, *Catharsis* y *Andreia* parecen como conceptos tomados del pensamiento socrático que nos ayudan a comprender la elaboración y el contenido de aquellas verdades vivas que los niños construyen al ser invitados a problematizar una realidad tan familiar como la television, que normalmente se experimenta de manera pasiva: el coraje necesario para reconocer que efectivamente se quiere ser lo que no se puede y no se debe ser, es justo el resultado de la propia reflexión que los niños llevaron a cabo, al colocar entre signos de interrogación la experiencia que produce la television.

En diferentes sesiones con los propios niños de la comunidad de Tezoztlán, Morelos, y con niños indígenas

Los gueros por mucho dinero que
 tengan son iguales que los pobre
 porque alfindecuenta todos balemos
 igual es dificil aguantar lo que
 pasan en las tenelobelas



tarahumara bilingües del municipio de Agua Amarilla, Chihuahua, se abordó el tema de la migración: “¿Por qué los hombres se van del pueblo o la comunidad a los Estados Unidos?” “¿Es bueno que la gente se vaya a trabajar a Estados Unidos abandonando a sus esposas y a sus hijos?” “¿Quieres migrar cuando seas grande?” “¿Quién tiene la culpa de la migración?”, fueron preguntas que desataron entre los niños un debate y una reflexión a veces vehemente y a veces marcado por una dolorosa resignación, en el que plantearon y constataron una serie de problemas familiares, económicos e incluso sociales y políticos. Aunque en la discusión hubo niños que afirmaban su deseo de ir a los Estados Unidos cuando fuesen grandes, siguiendo el ejemplo de sus padres, prácticamente la conciencia del desarraigo, el peligro y el dolor de la partida, la experiencia del racismo y la explotación imperante ‘en el otro lado’, aparecieron como resultado y conclusiones a las que los

niños mismos llegaron al expresar su palabra. Los dibujos y los textos son elocuentes y ponen de relieve la descomposición de un orden social familiar y cultural que el mundo adulto, valga decir el orden simbólico-político imperante, se empeña tanto en fomentar como en ocultar: una realidad vivida, la migración, que se constituye como un proceso dinámico y complejo que requiere de conceptos dúctiles y plásticos para ser nombrada, es abordada y descrita por los niños gracias a la discusión y el debate que fomenta el ejercicio del método mayéutico y el planteamiento de problemas.

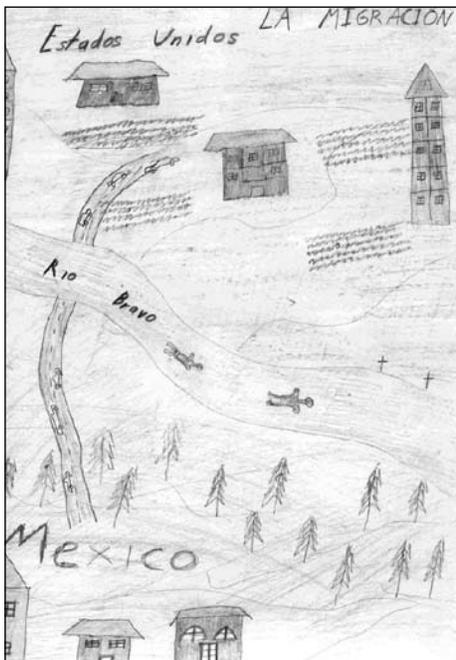
un dibujo se trata de la migración
 en la que mucha gente se va a los
 estados unidos
 en busca de mejor trabajo
 y desgraciadamente muchos
 mueren ahogados en Rio Bravo

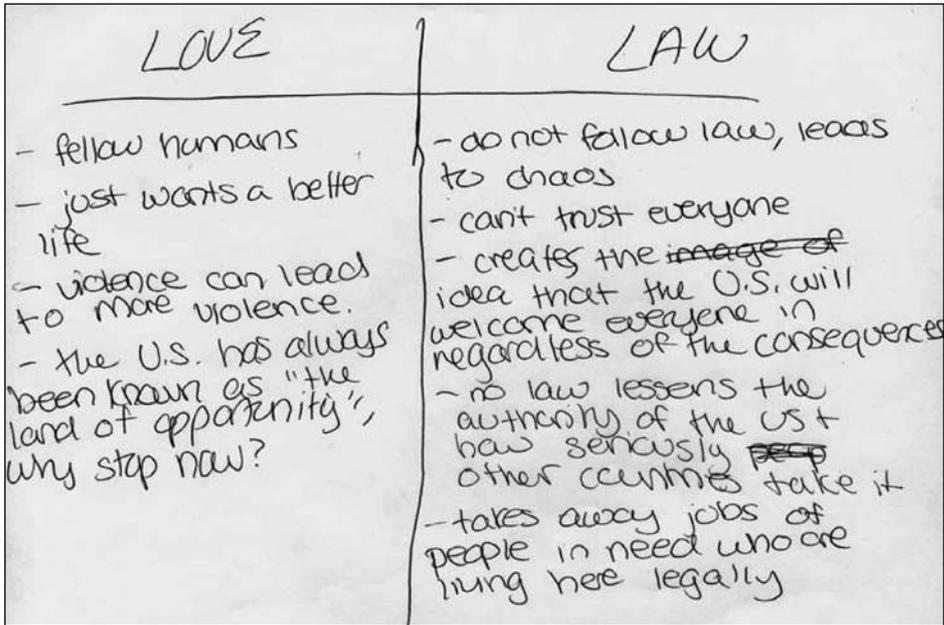
La figura del paso fronterizo obsesiona a la niñez mexicana, sobretodo en los medios rurales y semiurbanos donde la migración es a la vez la única vía para sobrevivir y una trampa en la que quien se arriesga se juega la vida. Los Talleres de Filosofía para Niños aparecen en ese sentido como un espacio para generar verdades creativas capaces de abordar una realidad y un presente complejos, realidad y presente que la más de las veces van en contra de un cuidado de sí, que resulta desde nuestra perspectiva, fundamental en la formación del carácter: los niños, al elaborar sus puntos de vista sobre el fenómeno migratorio en el espacio que brinda la reflexión filosófica, ganan una autonomía moral y una capacidad de autodeterminación, capaz de replicar a una realidad singular, heterogénea y dinámica, que las más de

las veces se impone con avasalladora necesidad.

El propio tema migratorio fue abordado en Talleres de Filosofía que se realizaron con niños estadounidenses de veraneo en San Miguel de Allende, México. Preguntas como “¿los inmigrantes mexicanos tienen derecho a trabajar en los Estados Unidos?”, “¿es justo que los Estados Unidos compartan su riqueza con los trabajadores mexicanos?” o “¿por qué los Estados Unidos no aceptan a los mexicanos si siempre han aceptado a los inmigrantes de todos los países?” dieron lugar a un interesante debate, en el que el racismo, el fascismo, la culpa, la crítica a la propia sociedad estadounidense, o un sincero amor a la humanidad se enfrentaron, dando lugar a cierto encono, incluso a un claro enfrentamiento entre los niños participantes en el Taller. Evidentemente, las opiniones fundadas e infundadas que circulan en la sociedad estadounidense sobre el tema migratorio encontraron en el Taller de Filosofía un caldero de fermentación, del cual se destiló, a manera de catalizador del propio debate, la siguiente pregunta: “¿Amor o ley?” Los niños, al plantearse ellos mismos esta pregunta, encontraron la plataforma para encausar su polemica, guiar su reflexión y sopesar sus puntos de vista.

Quizá sería interesante articular una grupo binacional México-Estados Unidos en el se confrontaran las experiencias de los niños de ambos países. Seguramente un debate sobre un problema como la migración, de alto grado de complejidad y de significación relevantes a nivel





planetario, al ser desarrollado por los niños, les brindaría a éstos no sólo la posibilidad de reflexionar y conocerse a sí mismos, sino de formular a la propia sociedad adulta una serie de preguntas por la cual ésta podría de igual manera, generar un proceso de autoconocimiento. Las verdades que los niños formulan gracias al método mayéutico, podrían ser el principio

para interrogar a la propia sociedad adulta respecto al estado en el que mantiene a la infancia. La sociedad adulta, de este modo, se podría conocer a través de las preguntas que los niños le formulan. Preguntas como "¿Un gobierno que orilla a los adultos a migrar, abandonando a sus niños, es un gobierno justo?", "¿Los gobiernos que no resuelven los problemas migratorios, sino que los agravan, pueden ser gobiernos conformados por gente buena, que respeta a los niños?" "¿La sociedad adulta se conoce y se gobierna a sí misma practicando la virtud, si evita a toda costa que los niños les hagan preguntas respecto a la dolorosa condición de injusticia y miseria en la que mantiene a la propia sociedad infantil?": Mayéutica y dialéctica se encadenarían y se impulsarían recíprocamente, satisfaciendo el carácter



vital que supone la determinación de la filosofía como una forma de vida, en la que el autoexamen, la investigación de sí aparece como principio ético fundamental. Las preguntas y el autococimiento de los niños que tiene como resorte el método mayéutico, sería el pivote de las preguntas y el autoconocimiento de una sociedad adulta que en la propia niñez encontraría el espejo para recocer sus vicios y sus opiniones sin fundamento, vicios y opiniones que, desde luego, resultan pilar de la insostenible condición psicológica, social y política que padece

la niñez misma.

Éstas concepciones pueden ganar en claridad, cuando los niños de la comunidad tarahumara de Agua Amarilla, expresaron sus puntos de vista y elaboraron respuestas a partir de los problemas planteados sobre otra realidad vivida: la violencia y la descomposición social asociadas al cultivo y comercio de mariguana y amapola.

Veamos algunos de los textos y los dibujos de los niños tarahumara que se desarrollaron en el marco de los Talleres de Filosofía para Niños:

En mi punto de vista yo pienso que el casechar enervantes en la sierra tarahumara por una parte esta mal y por otra parte esta mal.

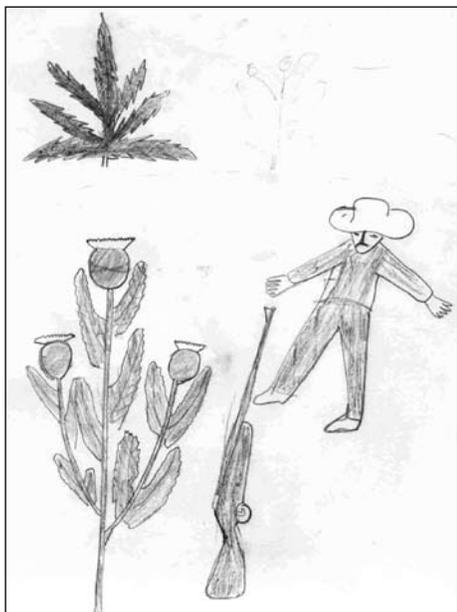
Por la parte buena es que en la sierra tarahumara la siembran para poder sobre vivir la gente de escasos recursos economicos no la venden y de ahí sale el dinerito.

y por la parte mal es que hace daño en la salud de la misma gente que la consume o a veces hay problemas por defender sus sembradillos se enfrentan a quemu rofa con los federales (soldados)

y a veces entre la misma gente por que no se organizan bien o hay malos repartos en el enervante.

y muchos se matan entre la misma gente que consume el enervante por que consumen demasiado y pierden la mentalidad y no les importa quien se les ponga al frente.

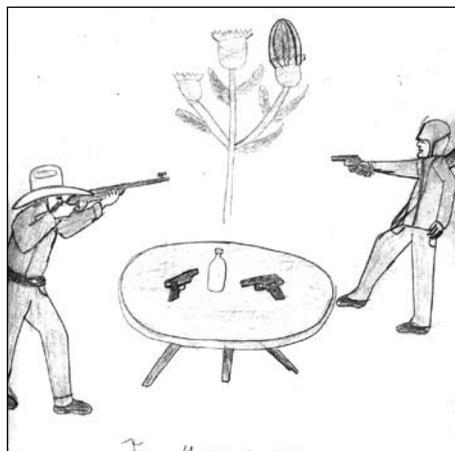
Jose M. Sinabá T



“¿Es justa una sociedad cuando ésta obliga a su infancia a involucrarse en el drama del cultivo y comercio de amapola y mariguana?” “¿Una sociedad es libre cuando somete a su infancia a una economía y una organización social en la que la violencia que trae consigo el cultivo y comercio de amapola y mariguana, aparece como aspecto determinante de la vida cotidiana?”, “¿Es posible pensar en una sociedad democrática, cuando quienes gobiernan orillan a la infancia a vivir en medio de una guerra para poder sobrevivir?” Preguntas como éstas formuladas a partir de las palabras de los niños podrían enderezar un debate filosófico en el que el proceso de autoconocimiento impulsado por la mayéutica en el propio mundo infantil, emplazara a la sociedad adulta a realizar un esfuerzo de autoconocimiento y de autodeterminación. De este modo, quizá, la propia sociedad

adulta podría desembarazarse justo de aquellas opiniones infundadas sobre sí misma —¿democracia, progreso, modernidad?— que le impiden encarar su propia forma, para llevar a cabo su ulterior transformación. La claridad y la valentía con la que los niños tarahumara enfrentan la realidad del narcotráfico, quizá sería suficiente para que la sociedad adulta comenzara a colocarse como obstáculo de sí, y generar ella también una verdad viva y significativa que pudiera dar lugar, para decirlo con Bergson, o con Paulo Freire, al paso de la sociedad cerrada, jerárquica y antidialógica, a una sociedad abierta, participativa y dialógica.

Sociedad adulta y mundo infantil podrían estimular en su contraparte a partir del planteamiento de preguntas un conocimiento de sí, que fuese el *motor la promoción de una forma cabalmente humana*, en la medida que ambos, al superar el patrón de la repetición de una serie de valores y conductas que son asumidas de una manera mecánica, cultivasen una moral autónoma. La circularidad



entre mayéutica y dialéctica, en este sentido, daría lugar a una política en la que la génesis de la verdad en tanto esfuerzo de un proceso problemático-dialógico, se resolviera en la génesis de una sociedad capaz de crear los valores en los que cristalizaría la formación de sí misma.

Los talleres de filosofía para niños recuperan la concepción sociocrática de la sabiduría como *docta ignorantia*: el planteamiento de problemas, la formulación de preguntas, invitan a los niños a reconocer y a hacer a los adultos reconocer que no tienen un conocimiento cierto –un *saber fecundo* que exprese un gobierno de sí– sobre realidades que a pesar de ser padecidas día con día, se mantienen ocultas precisamente por una serie de preconcepciones que resultan, como hemos venimos diciendo en el apartado anterior, un mero *saber ignorante*: “¿Es que la sociedad adulta sabe que no sabe que una sociedad es justa y libre cuando no obliga a su infancia a involucrarse en el drama del cultivo y comercio de amapola y mariguana?” “¿Acaso la sociedad adulta es consciente de que no es consciente de que una sociedad florece y se gobierna a sí misma cuando libera a su infancia de una economía y una organización social en la que la violencia y el cultivo y comercio de amapola y mariguana, aparecen como aspectos determinantes de la vida cotidiana?” “¿Los gobiernos saben que no saben que no es posible pensar en una sociedad libre, cuando quienes la gobiernan orillan a la infancia a vivir en medio de una guerra para poder sobrevivir?” Estas preguntas podrían resumirse de la siguiente manera mane-

ra: “¿la sociedad adulta sabe que no sabe que su democracia, su justicia y su progreso, no son más que máscaras que obturan la aprehensión de su forma inhumana?” Mayéutica y dialéctica, *docta ignorantia* y sabiduría en tanto conocimiento y gobierno de sí, se engendran y se impulsan recíprocamente, dando lugar a un proceso sostenido de autotransformación, en el que la sociedad en su conjunto, al asumir las exigencias creativas de su forma dinámica y al reconocer aquellas carencias morales dignas de ser colmadas, al reconocer también la terrible injusticia que promueven sus regímenes discursivos, podría tomar las riendas de sí misma y, para decirlo con Heráclito, hacer de la construcción de su carácter el hogar de su destino.

Los Talleres de filosofía para Niños abordan no sólo candentes temas de orden psicológico, político o social, sino también temas relacionados con la naturaleza o ciertos objetos abstractos que exigen a los propios niños el desenvolvimiento y ejercicio de sus facultades lógicas y analíticas. Por ejemplo, en una sesión con los niños de Tepoztlán, se trató el tema del infinito y la causalidad de la siguiente manera: “¿Que hay antes de un huevo?” se preguntó. “Una gallina”, fue la respuesta. A ésta vino otra pregunta: “¿Que hay antes de esa gallina?...” Huevo y gallina, huevo y gallina, huevo y gallina, dieron lugar a nuevas preguntas: ¿Es que la cadena se acaba en algún lugar? ¿La cadena tuvo algún comienzo? ¿Tendrá algún fin? Las respuestas de los niños a los problemas planteados fueron divergentes en algunos casos, y sin embargo todas válidas, con una cohe-

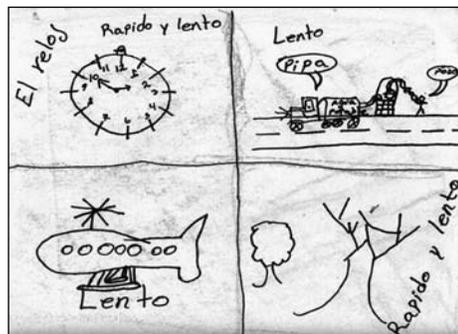
En la cadena siempre se va a encontrar
 Dios, Dios creo primero a las gallinas y
 a los gallos y los dos hacen un
 huevo y después nace un pollito se
 hace gallina o gallo y se junta
 con otro gallo o gallina y hacen
 un huevo y nace un pollito y sigue
 esa cadena y se puede acabar
 solamente si se extinguen las
 gallinas y los gallos o también
 si se pierde el mundo y tal vez si
 se vuelve a hacer ese mundo
 alomejor hay gallina y gallos pueden
 seguir esa cadena.

Zahira.

ser abordados existosamente, han de ejemplificarse con objetos concretos que permitan al niño adquirir un suelo mental y experiencial que le facilite desarrollar justo las funciones abstractas de su pensamiento. Los Talleres de Filosofía consideran el abordaje a sus objetos de análisis, por más abstractos que resulten, siempre desde la perspectiva de vivencias y objetos inmediatos a los niños que faciliten su comprensión.

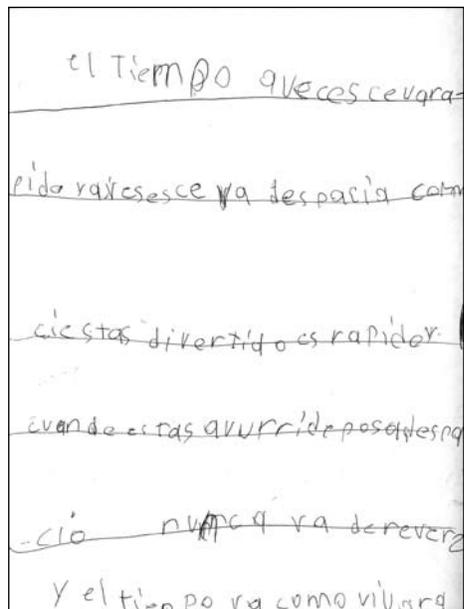
El tiempo, por ejemplo, fue abordado en una sesión de los Talleres de Filosofía para Niños. Preguntas como “El tiempo pasa igual cuando estás jugando que cuando estás aburrido?” “¿No?” “¿Por qué?”, “¿Es el mismo el tiempo de los relojes que el tiempo que sientes cuando estás jugando?” “¿Si?” “¿No?” “¿Por qué?”, iniciaron un debate en el que los niños paulatinamente abordaron un objeto inmediato a la experien-

cia, desarrollando las categorías lógicas del entendimiento. El planteamiento de problemas siguió su curso, invitando a los niños a debatir y reflexionar: “¿El tiempo pasa igual para los humanos que para las montañas? ¿El tiempo pasa igual para los humanos que para los animales o las plantas? “¿El tiempo siempre va para adelante o a veces va para atrás?” “¿Cuándo empezó el tiempo?” “¿Se va a acabar?” resultaron preguntas que empujaron a los niños a debatir sobre el carácter a la vez objetivo y subjetivo del tiempo, su carácter también infinito, sus relaciones con la memoria, su forma elástica e irrepetible, y al mismo tiempo cuantificable. Los razonamientos de los niños sorprenden por su frescura y su coherencia, acordes con una mente capaz de plantearse los grandes problemas de la física y la filosofía en un lenguaje que a pesar de su inocencia, presenta una plasticidad por la que puede amoldarse a la forma de sus objetos. Veamos algunos dibujos de esa sesión:



Determinar la estructura del tiempo es un problema complejo no sólo para la mente infantil, sino para el hombre

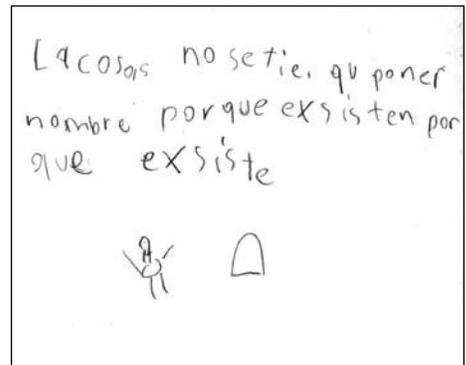
adulto que a lo largo de la historia ha acuñado diversas concepciones al respecto acordes con una cosmovisión determinada. Sin embargo, plantear este problema a los niños no es de ninguna manera ocioso: los niños ven en problemas de esta índole el acicate para desarrollar el pensamiento abstracto, desenvolver las funciones lógicas de generalización y la deducción, combinar inferencias, así como llevar a cabo el propio análisis de una experiencia singular e individual, y en gran medida, intransferible. Tras el paso de las sesiones, resultó evidente que prácticamente no existe ningún tema que no se encuentre dentro del alcance reflexivo de los niños. La causalidad y el infinito, el tiempo, son buena muestra de ello. Es en su adecuado abordaje problemático que los temas resultan asequibles a los niños. Como venimos diciendo, la referencia a si-



tuaciones vividas o a cosas concretas facilita invariablemente la formulación de preguntas, de tal manera que los niños vean en los problemas que se plantean el ámbito para ejercitar justo sus capacidades críticas, reflexivas y creativas. En ese mismo sentido, otro problema planteado de carácter metafísico-epistemológico vino a confirmar la evidencia mencionada. Dicho problema, a pesar de ser de difícil comprensión aun para una mente adulta, fue abordado por los niños, probándose así que éstos de ningún modo, (según reza un prejuicio corriente en nuestra sociedad), son seres carentes de juicio o razón. El debate en lo general recorrió los siguientes derroteros: “¿Esa montaña que está allá, existe por sí sola, o necesita para existir de alguien que diga: mira ahí está la montaña?” “Existe sola”, respondió uno de los niños al que se le replicó: “pero si no hay nadie que diga existe, ¿cómo va a existir?” Mientras otro niño afirmaba: “Se necesita alguien que diga que existe para que esté en el mundo”, a quien se le reviró “¿pero entonces el mundo sólo existe cuando tu dices que existe? El sol y la montaña estaban ahí antes de que ningún hombre naciera”.

Preguntas como “¿las montañas existen solas, o necesitan que alguien les de su nombre para existir?”, “¿cómo sabes que existe una montaña, si no hay nadie ahí para decir que existe?” o como “si un árbol cae en el bosque, y no hay nadie para ver que ha caído, ¿podemos decir que ha caído?”, dieron lugar a una serie de replicas y contrapreguntas que, en última instancia, más que resolver el difícil problema de la oposición realismo/idealismo o

del papel de la participación del sujeto en la determinación de la existencia de las cosas, vino a plantearlo. Sin exagerar de ninguna manera, los niños comprendieron el problema a cabalidad y dieron respuestas coherentes con su propia argumentación. Veamos algunos de los textos y dibujos que los niños elaboraron en esta sesión:



Un niño señala la necesidad de una mirada humana, la necesidad de un nombre, para otorgarle existencia al mundo. Sin el hombre, el mundo no podría ser concebido y no existiría:

Otro niño, por su parte, señala la existencia del mundo como un hecho independiente a la propia mirada humana y su capacidad para nombrar las cosas:

Las cosas no se existen porque no hay nadie y nadie sabe las cosas, como se llaman.

Los Talleres de Filosofía para Niños tienen como objeto generar espacios dialógicos y reflexivos en los que toda vez que las facultades racionales de los niños se desenvuelvan, consoliden su forma como herramienta para interpretar y explicar el mundo. La inducción y la deducción, la distinción y la comparación, la clasificación y la jerarquización, así como la intuición misma que acompaña al ejercicio racional, encuentran su acicate en el planteamiento de problemas y la realización de debates en relación a tópicos diversos que resultan objeto de la experiencia inmediata del niño.

La realización de Talleres de Filosofía para Niños, como hemos adelantado, se funda en una apropiación de la caución metodológica del planteamiento de los problemas. Esta apropiación radica en que dicha caución asume como columna vertebral las implicaciones éticas, epistemológicas y aun metafísicas, de la máxima escrita en el oráculo de Delfos, tan cara a la filosofía socrático-platónica y al conjunto de la tradición filosófica. Desde nuestro punto de vista, la práctica filosófica en el mundo infantil, ha de compartir los mismos objetivos filosófico-antropológicos que han guiado a la tradición filosófica a lo

largo de los siglos y que aun ahora aparecen como un faro que orienta el desenvolvimiento de la filosofía misma que se enfrenta a un mundo extremadamente complejo, atravesado por una terrible injusticia: la máxima délfica del “conocete a ti mismo” supone la determinación de un hombre que se gana como hombre justo en su autoconciencia y su autocreación, en diálogo creativo y prudente consigo mismo y con su propio mundo. El hombre no es una cosa hecha, sino que en el conocimiento y la creación de sí, es que ha de conquistar su propia forma humana. Los Talleres de Filosofía, en este sentido, no buscan tan sólo el desarrollo de las facultades racionales de los niños, sino el pleno desarrollo de estas facultades, en el marco de la *formación del propio carácter*. La inducción, la deducción, la clasificación y la jerarquización, etc., han de tejerse con diversos procesos psicológicos y epistemológicos como la *catharsis* o la propia intuición, donde se hacen efectivas las transformaciones de índole cualitativa donde radica precisamente la creación del carácter, en tanto una segunda naturaleza.

Para ilustrar estos planteamientos abordemos una última sesión de los talleres de filosofía para ni-

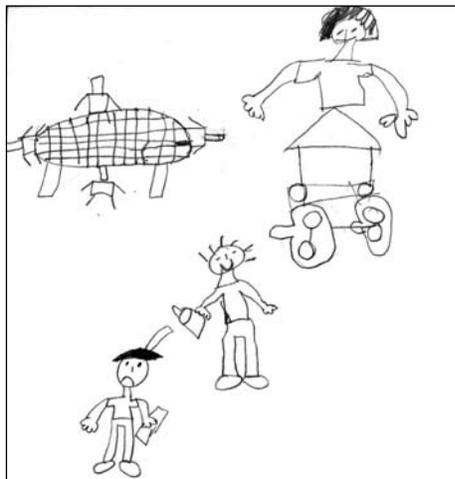
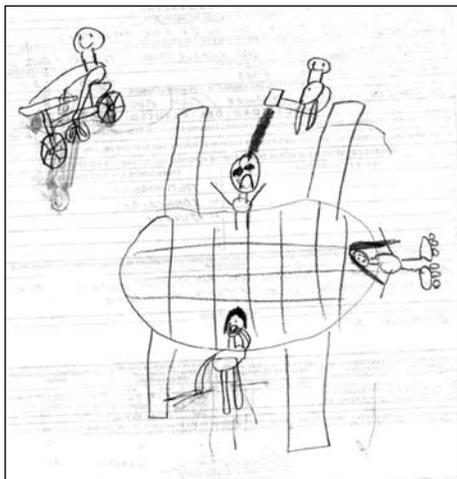
ños. En esta sesión resultó evidente que la propia verdad expresión de la aplicación del método mayéutico, no responde mecánicamente a la exigencia del cumplimiento de un proceso lógico preestablecido y necesario, ni de un valor moral predeterminedo, sino que el desenvolvimiento de ese proceso lógico, y la realización de ese valor, involucra precisamente el concurso de las facultades racionales e intuitivas de quien al solventar problemas planteados, genera verdades plásticas y creativas. Las verdades o los juicios emitidos al salvar un problema, continen un elemento vital que dota de sentido al carácter meramente formal en el que las mismas se pudieran articular y que en sí misma no refleja ningún grado de autonomía moral. Esta sesión, tuvo un carácter peculiar, pues se constituyó como análisis del desenlace a la sesión dedicada al racismo televisivo. En esa ocasión, algunos niños, al ser cuestionados respecto a si querían ser rubios o rubias como los modelos de la television, si sus madres se pintaban el pelo “de güero”, y si estaban conformes con ser morenos o morenas, entraron en un estado de franca exitación, que desembocó en una evidente falta de respeto a un servidor, que fungía como conductor del Taller: se me vació un jarro de agua de la cabeza, en medio de la generada descomposición del orden necesario para cerrar el debate. La sesión a la que nos referimos, se constituyó como análisis de esta falta de respeto al finalizar la sesión sobre el racismo televisivo: “¿por qué el compañero le echó agua en

la cabeza a José?”, “¿a José le gustó que le echarán agua en la cabeza?”, “¿por qué en esta sesión hubo esa falta de respeto si en otras habíamos mantenido un buen trato?” Preguntas como éstas emplazaron a los niños a reconocer su falta. Fue difícil que asumieran que fue el propio tema del racismo televisivo, el que despertó su ira y su inquietud. Sin embargo, sin la mediación de castigo ni reprimenda alguna, ellos formularon un perdón que dió lugar a la exigencia moral del respeto como condición de las relaciones humanas.

Los Talleres de Filosofía para Niños aparecen como espacios de indeterminación libres de todo juicio moral, en los que los niños pueden articular el contenido y la orientación de experiencias vividas: son los niños quienes al identificar y nombrar estas experiencias emiten un juicio sobre las mismas. Es justo al construir estos juicios que los niños han de desarrollar un proceso de autonocimiento, que, como hemos reiterado en diversas ocasiones, aparece justo como objeto de nuestros Talleres.

En síntesis, como hemos reiterado el cumplimiento de la propia maxima escrita en el oráculo de Delfos: “Conócete a ti mismo”, aparece como motor interior de nuestros Talleres de Filosofía para Niños, en la medida que éstos, para satisfacer las exigencias ético-epistemológicas que la filosofía misma supone, de ningún modo han de dejar atrás una dimension vital.

Veamos los dibujos y textos



yo estaba jugando con los patines y por lo
mientras, Gabriel le hecho agua en la
cabeza de jose y jose se fue muy
pero muy enojadísimo, en tonces Gerard
dijo que porque yo andaba a Fuera
con los patines, luego Gabriel le hizo
una burla dibujandolo en una hoja de
papel.

Lo que hizo Gabriel esta muy mal
no tiene derecho.

No, No, No, No, No,
esta bien
Final

Jose se sintio mal cuando
Yair y Gabriel y Trini
hizo esas travesuras
Yair salio aburrido y
corrio a garrar la bici
y Trini cuando agoro
los patines y cuando
yo le echo agua

SEGUNDA PARTE:
LOS HILOS DE LA FORMACIÓN

CAPÍTULO 3

HACIA LA CONSTRUCCIÓN
DE UNA FILOSOFÍA
COMO “ARTE DEL PREGUNTAR”

José Agustín Ezcurdia Corona

1. Hacia la construcción de una filosofía como “arte del preguntar”

A lo largo de su devenir histórico, el discurso filosófico ha encontrado en la formulación de preguntas, en el planteamiento de problemas, una vía importante para encarar sus objetos: lo real, la naturaleza, Dios, el movimiento, el hombre, la sociedad, etc., han sido abordados por la filosofía gracias a un esfuerzo intuitivo, crítico y reflexivo que en el planteamiento de los problemas encuentra uno de sus resortes fundamentales. Ya en la Grecia arcaica, la formulación de enigmas y paradojas se constituyó como ámbito privilegiado del ejercicio de las facultades racionales e intuitivas en las que cristalizaría el saber filosófico. La propia dialéctica, como señala Giorgio Colli, vio en el ejercicio del debate y la discusión agonística, el espacio de su emergencia. La formulación de preguntas, el planteamiento de problemas, la refutación y la ironía, el debate y la polémica, fueron el caldo de cultivo de la dialéctica en tanto estructura fundamental del discurso racional:

La dialéctica nació en el terreno del agonismo. Cuando el fondo religioso se ha relajado y el impulso cognoscitivo ya no necesita el estímulo de un desafío del dios, cuando una porfía entre hombres ya no requiere que éstos sean adivinos, entonces aparece un agonismo exclusivamente humano. Un hombre desafía a otro hombre a que le responda con relación a un

contenido cognoscitivo cualquiera: discutiendo sobre esa respuesta se verá cuál de los dos hombres posee un conocimiento más fuerte. (Colli, *El nacimiento de la filosofía*, p. 64)

La capacidad racional encarnada en el ejercicio dialéctico tiene en el planteamiento de los problemas el principio de su forma: es en el propio problema planteado que la razón encontrará el pivote del despliegue y el espacio para el enroque de sus tesis y sus antítesis, que constituye su forma característica. La noción de *problema* resulta capital en la génesis del saber filosófico, en la medida que se determina como el recuadro donde se fijará el juego de oposiciones propio de la dialéctica. La polémica que articula interiormente la construcción de las verdades de la filosofía, supone la afirmación de una serie de problemas que aparecen como su motor interior: la noción de problema, que dice obstáculo, es el cimiento de la construcción del edificio dialéctico, en la medida que estimula la proposición justo de aquellas tesis que se verán sometidas a la crítica y la reflexión. Desafío y polémica, obstáculo e investigación, aparecen de este modo como conceptos correlativos fundamentales en la aparición de la filosofía. Colli nos dice al respecto:

“El nombre con el que las fuentes designan el enigma es “problema”, que originariamente y en los trágicos sig-

nifica obstáculo, algo que se proyecta hacia delante. Y, de hecho, el enigma es una prueba, un desafío al que el Dios expone al hombre. Pero el mismo término “próblema” sigue vivo y ocupando una posición central en el lenguaje dialéctico, hasta el punto de que en los Tópicos de Aristóteles significa “formulación de una investigación”, con lo que designa la formulación de la pregunta dialéctica que da inicio a la discusión”. (Colli, *Op. cit.*, p. 68)

El planteamiento de los problemas no sólo concurre en la génesis del saber filosófico, sino que lo atraviesa articulándolo interiormente de diversas maneras a lo largo de su devenir histórico. De los filósofos trágicos o presocráticos al mismo Sócrates, de éste a Platón y a Aristóteles, y de ahí a la filosofía escolástica y a la filosofía moderna y contemporánea, la formulación de preguntas, la creación de obstáculos que estimulan el pensamiento, resulta un componente fundamental del propio discurso filosófico que se renueva constantemente, adoptando formas peculiares. En este sentido, una de las expresiones paradigmáticas del influjo del propio planteamiento de los problemas en la determinación de la filosofía es justo la doctrina socrática, que hace de la mayéutica, precisamente del arte de preguntar,

no sólo su método, sino prácticamente un principio especulativo en el que se condensan tanto una orientación lógica y racional, como una dimensión ético-antropológica.

Sócrates, al interrogar a sus interlocutores sobre diversos objetos, en última instancia, coloca frente a ellos una serie de obstáculos, a partir de los cuales éstos han de llevar a cabo la creación de una verdad filosófica que implica una dimensión vital: un obstáculo especulativo, para ser salvado, requiere de una concentración de la inteligencia, de una intensificación de la voluntad, que emplaza a quien pretende salvarlo a llevar a cabo una transformación de su propia naturaleza. El *esfuerzo* que supone salvar un obstáculo, aparece como un elemento capital de una verdad filosófica que no se limita a una mera corrección lógica, sino que implica un proceso reflexivo capaz de incidir en la formación del carácter de la persona.¹ Sócrates, al practicar la mayéutica por las calles de Atenas, al interrogar a sus interlocutores sobre el contenido de diversos tópicos, como la virtud o la ciencia, por ejemplo, busca desatar un proceso racional anclado justo en la polémica y el debate, que va a contracorriente de la aceptación pasiva de aquellas meras opiniones (*doxa*) que no han sido sometidas a la criba de la crítica y de la propia reflexión. Sócrates nos dice en *La Apología*:

¹ González, Juliana, ‘Sócrates y la praxis interior’, *Teoría*, p. 57: “El saber moral (la virtud o *areté*) no puede ser conocimiento adquirido del exterior; no es ‘enseñable’, sino que requiere ser alumbrado, literalmente ‘concebido’, por el hombre mismo como acción interior que ‘da a luz’ la verdad propia, el bien propio (*autos*). Sabiduría es autenticidad.”

“En este momento, atenienses, no es en manera alguna por amor a mi persona por lo que yo me defiendo, y sería un error el creerlo así; sino que es por amor a vosotros; porque condenarme sería ofender al dios y desconocer el presente que os ha hecho. Muerto yo,

atenienses, no encontraréis fácilmente otro ciudadano que el dios conceda a esta ciudad (la comparación os parecerá quizá ridícula) que como un corcel noble y generoso, pero entorpecido por su misma grandeza, tiene necesidad de espuela que le excite y despierte. Se me figura que soy yo el que Dios ha escogido para excitaros, para punzaros, para predicaros todos los días, sin abandonaros un solo instante. Bajo mi palabra, atenienses, difícil será que encontréis otro hombre que llene esta misión como yo; y si queréis creerme, me salvaréis la vida”. (Platón, *Apología*, p. 100)

El ejercicio de la mayéutica socrática tiene como objeto desatar un proceso de problematización en el que la construcción de la verdad, toda vez que responda a las leyes de la propia argumentación racional –principio de no contradicción, tercero excluso–, involucre un proceso de introspección, por el cual el sujeto atiende, en última instancia, al cumplimiento de la máxima inscrita en el oráculo de Delfos “Conócete a ti mismo”.² La verdad resultado del ejercicio de la mayéutica implica un acto de *andreia*, de valentía, expresión de la capacidad del sujeto para colocarse y salvarse en tanto problema de sí, liberándose de una serie de opiniones sin fundamento: la argumentación racional que supone el planteamiento de los problemas, al estar encaminada al conocimiento de sí mismo, involucra un esfuerzo vital, precisamente un acto de *andreia* o valentía, por el que el sujeto asume la tarea de llevar a cabo la formación de su carácter.³

Las dimensiones lógica y ética en la doctrina socrática se funden

en el desenvolvimiento efectivo de la mayéutica, puesto que la argumentación racional desatada por el planteamiento de los problemas se resuelve en una exigencia de autoexamen que no se satisface más que en el ejercicio

² Cfr. Hülsz Piccone, Enrique, ‘Sócrates Y el oráculo de Delfos’, *Theoria*, UNAM, 14-15, 2003. En este texto Enrique Hülsz hace expresos los nexos entre la ética y la epistemología socrática mediante un análisis de la función del oráculo de Delfos en la *Apología*, donde precisamente el mandato del autoconocimiento ocupa un lugar capital: “Simplificando un poco, diría que el corazón del “problema Sócrates” –al menos restringiéndonos a Platón– es la *Apología*, en cuyo argumento desempeña una función central el episodio del oráculo. Mi propósito es enfocar la significación histórica del pasaje, que tiene que ver con la idea misma de filosofía, concebida en términos marcadamente epistémicos. Mi interpretación asume que el pasaje del oráculo (20c-23c) es un microcosmos singular en el que se expresa la idea platónica de filosofía como autoconocimiento”.

A partir de este punto presentaremos una serie de fragmentos de *Heráclito*, de los cuales sin duda abrevia la doctrina Socrática, que nos ayudarán a iluminar diversos aspectos de la misma. En ese sentido, Cfr. Heráclito en Heráclito, Mondolfo Rodolfo. Frg, 116 (de Stob., *Floril.*, III, 5, 6): “De Heráclito: a todos los hombres les esta concedido conocerse a sí mismos y ser sabios.”

³ González, Jualiana, *Ibidem.*, p. 56: “Se trata, de ver (*theorein*) lo que somos, de captar una realidad en sí misma y por sí misma, desprendiéndonos de todo prejuicio y de toda necesidad que precondicione y empañe o falsee la visión. Y se requiere ciertamente de un acto de radical *andreia*, de valentía para la verdad, sobre todo si se trata de la verdad sobre sí mismo. El conocimiento es ya una praxis, una virtud moral del alto rango, como la *andreia* u ‘hombria’: el valor del vernos en lo que realmente somos”.

de la autoarquía o gobierno de sí.⁴ Sócrates nos dice al respecto:

Quizá me dirá alguno: ¿No tienes remordimiento, Sócrates, en haberte consagrado a un estudio que te pone en este momento en peligro de muerte? A este hombre le daré una respuesta muy decisiva, y le diré que se engaña mucho al creer que un hombre de valor, tome en cuenta los peligros de la vida o la muerte. Lo único que debe mirar en todos sus proceder es ver si lo que hace es justo o injusto, si es acción de un hombre de bien o de un malvado [...] Me conduciría de una manera singular y extraña, atenienses, si después de haber guardado fielmente todos los puestos a que me han destinado nuestros generales en Potidea, en Anfipolis y en Delio, y de haber expuesto mi vida tantas veces, ahora que el Dios me ha ordenado, porque así lo creo, pasar mis días en el estudio de la filosofía, estudiándome a mí mismo y estudiando a los demás, abandonase este puesto por miedo a la muerte o a cualquier otro peligro”. (Platón, *Op. cit.*, p. 98)

Para Sócrates, la mayéutica tiene como objeto promover la práctica de

la virtud, entendida como capacidad de autodeterminación. El conocimiento de sí encuentra en el cuidado de la propia persona el principio de su cabal satisfacción. El ejercicio de la virtud no se constituye como el cumplimiento pasivo de una norma preestablecida, sino precisamente como una praxis de autotransformación que tiene como punto de gravedad el examen y el conocimiento de sí: la exigencia de valentía que entraña el método mayéutico, se traduce en el reto de llevar adelante el estudio, la investigación y la creación sostenida de la propia persona, a la manera de una obra de arte, en la que tanto la inteligencia, como la intuición y la voluntad, tienen un concurso efectivo. Sócrates prefiere el destierro o la muerte a desconocer el llamado de una voz interior que le lleva a practicar la virtud, que en su caso se concreta en el ejercicio del propio método mayéutico:

“Pero me dirá quizá alguno: ¡Qué! Sócrates, ¿si marchas desterrado, no podrás mantenerte en reposo y guardar silencio? Ya veo que este punto es de los más difíciles para hacerlo comprender a alguno de vosotros, porque si os digo que callar en el destierro sería desobedecer a Dios, y que por esta razón me es imposible guardar silencio, no me creerías y miraríais esto como una ironía; y si por otra parte os dijese que el mayor bien del hombre es hablar de la virtud todos los días de su vida, y conversar sobre todas las demás cosas que han sido objeto de mis discursos, ya sea examinándome a mí mismo, ya examinando a los demás, porque una vida sin examen no es vida, aun me creeríais menos”. (Platón, *Ibidem*, p. 109).

⁴ Cfr, González, Juliana, *Op. cit.*, p. 55: “Y el examen de sí mismo y de los otros, produce un genuino cambio en el modo de ser porque se trata de una acción continua e íntegra, y no de un acto aislado y eventual de reflexión. Por esto la tarea de búsqueda interior es para Sócrates la actividad primordial y constante de la vida, aquella que ocupa todo su tiempo y todo su cuidado, tornando realmente secundarias las demás preocupaciones que comúnmente afectan a los hombres. La autoconciencia moral es una conversión existencial”.

Cfr, Heráclito en *Heráclito*, Mondolfo Rodolfo. Frg, 101 (de Plut., *Advers. Colot.*, 20, p. 1118c): “Me he investigado a mí mismo.”

La capacidad de autoderminación que supone la práctica de la virtud, requiere de la purificación (*catharsis*) de todas aquellas opiniones infundadas (*doxa*) que al responder a una serie de vicios y pasiones de los cuales el sujeto no es causa, lo mantienen a éste al margen de la afirmación de su naturaleza profunda o alma (*psique*), que se constituye justo como principio de la construcción del propio carácter (*ethos*).⁵ Es sólo en la medida que el sujeto se desprende de todas aquellas opiniones sin fundamento y aquellas pasiones que le impiden construirse a sí mismo, que podrá hacer valedera la práctica de la virtud como gobierno de sí.⁶ *Catharsis* y *andreia* aparecen como momentos del movimiento autopoietico por el cual el sujeto acuñará una verdad (*aletheia*) que refleja la toma de contacto con su naturaleza profunda. En este contexto, se hace evidente la significación de las acusaciones que Sócrates recibe, precisamente por practicar el método mayéutico: desconocer a los dioses de Estado y maleducar a la juventud. Sócrates es acusado de desconocer a los dioses del Estado, justo por estimular en la ciudadanía una verdad propia, que supone tanto un proceso crítico y reflexivo, como un proceso vital. Sócrates es acusado de maleducar a la juventud, por parir o dar a luz en ésta un carácter propio que es capacidad de autodeterminación. Sócrates convoca a los jóvenes a no reproducir mecánicamente las verdades y los valores que les impone un medio social, que mina de raíz el ejercicio de su autonomía moral. La práctica de la virtud para Sócrates se constituye como un gobierno de sí, que frecuentemente

se tiene que ganar justo al vencer la presión simbólica de un medio social que busca imponer al sujeto una moral heterónoma.

Sócrates es acusado por desconocer a los dioses y por maleducar a la juventud, justo en la medida en que el ejercicio de la virtud, el conocimiento y el cuidado de sí que ésta implica, entran en contradicción con aquellos intereses inconfesables del Estado. En *La Apología* se señala al respecto:

“Pasemos ahora a las últimas acusaciones y tratemos de responder a Melito, a este hombre de bien, tan llevado, si hemos de creerle, por el amor a la patria. Repitamos esta última acusación, como hemos enunciado la primera. Hela aquí, poco más o menos: Sócrates es culpable, porque corrompe a los jóvenes, porque no cree en los dioses del Estado, y porque en

⁵ Cfr., Heráclito en *Heráclito*, Mondolfo Rodolfo. Frg,85 (de Plut., *Coriol.*, 22): “Al deseo hay que apagarlo más que un incendio, porque lo que quiere, lo adquiere a expensas del alma.”

⁶ Cfr., González Juliana, *Op. cit.*, p. 57: “La autoconciencia socrática es así, fundamentalmente, una praxis de purificación (*catharsis*), por la cual el hombre se desprende de las “falsas opiniones”. Esta es una de las significaciones de la docta ignorancia, del socrático saber que no se sabe nada. La verdad es un acto originario. Lo es en tanto se trata de una búsqueda nacida de la conciencia de lo que falta, de lo que no se sabe. Es la asunción de un vacío, de un no-ser, lo que origina el movimiento; pues, lo mismo en la ignorancia socrática que en el *eros* platónico, hay la clara conciencia dialéctica de la positividad de lo negativo, del poder de la negación”. Cfr., Heráclito en *Heráclito*, Mondolfo Rodolfo. Frg, 115 (de Stob., *Floril.*, IV, 40, 23): “Dijo Heráclito que, para el hombre, el *ethos* (hábito, índole) es su *daimon* (genio divino).”

lugar de éstos pone divinidades nuevas bajo el nombre de demonios.” (Platón, *Ibidem.*, p. 91)

La mayéutica socrática presenta una dimensión no solamente ética, sino también política, en el sentido de que el gobierno de sí que aparece como su fin, no puede desplegarse si no es al poner en entredicho toda exigencia social, que se constituya como principio de una moral impuesta al sujeto. Gobernarse a sí mismo, desde la perspectiva de nuestro filósofo, da lugar a una forma de vida que desafía la estructura político-simbólica de la sociedad, pues contraviene los cánones morales de la misma, generalmente fundados no en la cabal formación del carácter del individuo, sino más bien en su mero adiestramiento. Como venimos diciendo, Sócrates prefiere el destierro o la muerte, antes de dejar de ejercer una autonomía moral que tiende a ser castrada por los heterónomos imperativos del orden social. Sócrates maleduca a la juventud, pues justo a base del ejercicio de la mayéutica estimula en ella la capacidad de pensar por cuenta propia. Sócrates es acusado de desconocer a los dioses del Estado, pues no acata una serie de

normas sociales que van a contracorriente del ejercicio de una autoarquía o gobierno de sí, en el que se cifra el ejercicio de la libertad.⁷

Aun frente a los tribunales del Estado y en peligro de sufrir una severa condena, Sócrates es fiel al cultivo de la autonomía moral, núcleo de la práctica de la virtud. Nuestro filósofo señala en *La Apología*:

¿Creéis que yo hubiera sido condenado, si no hubiera reparado en los medios para defenderme? ¿Creéis que me hubieran faltado palabras insinuantes y persuasivas? No son las palabras, atenienses, las que me han faltado; es la impudencia de no haberos dicho cosas que hubierais gustado mucho de oír. Hubiera sido para vosotros una gran satisfacción haberme visto lamentar, suspirar, llorar, suplicar y cometer todas las demás bajezas que estáis viendo todos los días en los acusados. Pero en medio del peligro, no he creído que debía rebajarme a un hecho tan cobarde y tan vergonzoso, y después de vuestra sentencia, no me arrepiento de no haber cometido esta indignidad, porque quiero más morir después de haberme defendido como me he defendido, que vivir por haberme arrastrado ante vosotros. Ni en los tribunales de justicia, ni en medio de la guerra, debe el hombre honrado salvar su vida por tales medios.” (Platón, *Ibidem.*, p. 111)

⁷ González, Juliana, *Ibidem.*, p. 59: “La sabiduría socrática es autodomínio y templanza. Si el afán de poder o dominio puede caracterizar la tendencia sofística, en oposición a la socrática, Sócrates, y con él la vida ética, representa justamente la posibilidad humana de una praxis y una *póiesis* específicas por las cuales el hombre supera sus afanes de poderío transformando su propia naturaleza y creando precisamente esa especie de “segunda naturaleza” que es el *ethos* (carácter).”

La virtud, desde el punto de vista Socrático, al suponer un necesario ejercicio de autodeterminación producto del propio autoconocimiento, es fuente de una moral autónoma que por lo regular pone en vilo los propios valores imperantes en el medio social. En este sentido, la práctica de la mayéutica,

refleja una praxis filosófica que aparece tanto como una forma de vida, como un acto de indisciplina. Filosofar para Sócrates, es vivir de acuerdo a la exigencia de autocreación sostenida del propio carácter, aun cuando ésta vulnere las normas y las leyes de la sociedad, y su sostén en la moral heterónoma. La propia objetividad a la que aspira el ejercicio de la dialéctica, el desinterés que supone el amor a la sabiduría, dan lugar a la construcción de verdades vivas, respaldadas por la experiencia de un cuidado de sí, que de ninguna manera han de simpatizar precisamente con aquellas opiniones fundadas en los intereses que suscitan las meras pasiones o una sociedad alienante, ajenos tanto al poder reflexivo de la inteligencia, como al poder formativo de la voluntad.

En gran medida la irritación que Sócrates genera en la sociedad ateniense radica en el aspecto negativo o destructivo de la mayéutica: Sócrates, al interrogar a sus interlocutores, al hacerlos caer en contradicción consigo mismos gracias al propio despliegue dialéctico, y someterlos al aguijón de la ironía, los obliga a reconocer que su saber, al estar fundado en simples opiniones, se determina como un simple saber ignorante, a diferencia del propio saber socrático que, al reconocer sus límites y su carácter siempre procesual, se constituye como una *docta ignorancia*. Sócrates, a partir del ejercicio del método mayéutico, hace del reconocimiento de la propia ignorancia un momento fundamental de la constitución de una verdad que es expresión de la cabal construcción del carácter.

Sócrates afirma en la *Apología*:

“Me pregunté, pues, a mí mismo, como si hablara por el oráculo, si querría ser tal como soy sin la habilidad de estas gentes, e igualmente sin su ignorancia, o bien tener la una y la otra y ser como ellos, y me respondí a mí mismo y al oráculo, que era mejor ser como soy. De esta indagación, atenienses, han nacido contra mí todos estos odios y estas enemistades peligrosas, que han producido todas la calumnias que sabéis, y me han hecho adquirir el nombre de sabio; porque todos los que me escuchan creen que yo sé todas las cosas sobre las que descubro la ignorancia de los demás. Me parece, atenienses, que sólo Dios es el verdadero sabio, y que esto ha querido decir por su oráculo, haciendo entender que toda la sabiduría humana no es gran cosa, o por mejor decir, que no es nada; y si el oráculo ha nombrado a Sócrates, sin duda se ha valido de mi nombre como un ejemplo, y como si dijese a todos los hombres: “El más sabio entre vosotros es aquel que reconoce, como Sócrates, que su sabiduría no es nada.” (Platón, *Ibidem*, p. 90)

La mayéutica socrática aparece como fuente de un saber que da cuenta de las causas de sus objetos, como ciencia (*episteme*), a condición de reconocer el vacío constitutivo que es condición de todo saber efectivo. Si no se da el reconocimiento de la propia ignorancia, si no se vive una purificación de aquellas pasiones que mantienen al sujeto atado a una serie de opiniones sin fundamento, no es posible dar lugar a la creación (*póiesis*) de aquellas verdades donde se condensa un proceso de autodeterminación. El vacío epistemológico es el principio de la praxis ética o movimiento de autotransformación. *Docta ignorancia*

y sabiduría se estimulan y se engendran recíprocamente, dando lugar al despliegue dinámico y al proceso sostenido en el que se finca la construcción de la propia persona. Mayéutica y dialéctica se promueven y se impulsan mutuamente, haciendo de la filosofía una constante búsqueda vital.⁸

Para Sócrates, la filosofía es literalmente, amor a la sabiduría, en la medida que el amor aparece como el *pathos* peculiar que refleja una toma de contacto del sujeto con su principio vital. El amor (*Eros*) es el principio que le ha de brindar al sujeto una suficiencia o una completud existencial, que le permite colmar justo el vacío óntico y epistemológico característico de su propia naturaleza finita y procesual. El amor, desde la perspectiva socrática, es un don de Dios que se hace patente en el ejercicio del conocimiento intuitivo, a partir del cual el sujeto, al vincularse con su propia esencia dinámica, encuentra el motor para llevar a cabo la construcción de sí mismo. Para Sócrates, la toma de contacto del sujeto con su naturaleza profunda tiene rendimientos directos

en la construcción del carácter, en la medida que dicha naturaleza, el alma, aparece como *un movimiento que se tiene a sí mismo como causa* y no requiere más que de *sí misma* para asegurar su despliegue.⁹ El carácter autopoietico del alma es condición suficiente del ejercicio de la virtud, que se hace valer gracias al vínculo inmediato del sujeto consigo mismo, precisamente gracias a la inspiración que ofrece el amor.

Platón, en el *Fedro*, nos dice acerca de la doctrina de su maestro:

“Queda, pues, demostrado, que lo que se mueve por sí mismo es inmortal, y nadie temerá afirmar que el poder de moverse por sí mismo es la esencia del alma. En efecto, todo cuerpo que es movido por un impulso extraño, es inanimado; todo cuerpo que recibe el movimiento de un principio interior, es animado, tal es la naturaleza del alma. Si es cierto que lo que se mueve por sí mismo no es otra cosa que el alma, se sigue necesariamente, que el alma no tiene ni principio ni fin”. (Platón, *Fedro*, p. 515)

Más adelante apunta:

“A esto tiende todo este discurso sobre la cuarta especie de delirio. Cuando un hombre percibe las bellezas de este mundo y recuerda la belleza verdadera, su alma toma alas y desea volar; pero sintiendo su impotencia, levanta, como el pájaro, sus miradas al cielo, desprecia las ocupaciones de este mundo, y se ve tratado como un insensato. De todos los géneros de entusiasmo éste es el más magnífico en sus causas y en sus efectos para el que lo ha recibido en su corazón, y para aquél a quien a sido comunicado; y el hombre que tiene este de-

⁸ Cfr., Heráclito en *Heráclito*, Mondolfo Rodolfo. Frg, 45 (de Diogen. Laert., IX, 7): “Los límites del alma, por más que procedas, no lograrás encontrarlos, aun cuando recorrieras todos los caminos: tan hondo tiene su logos.”

⁹ Cfr., González, Juliana, *Ibidem*, p. 54: “El autoconocimiento socrático es, por sí, el “auto-incremento” del logos psíquico de que habla Heráclito, o el “auto-movimiento” en que consiste la esencia misma del alma, según Platón”. Cfr., Heráclito en *Heráclito*, Mondolfo Rodolfo. Frg, 115 (de de Stob., *Floril.*, I, 180): “Es propio del alma un logos que se acrecienta a sí mismo.”

seo y que se apasiona por la belleza, toma el nombre de amante”. (Platón, *Op. cit.*, p. 520)

La praxis de autotransformación que implica el ejercicio de la virtud, tiene un componente erótico, pues es sólo gracias a la inspiración amorosa que el sujeto hará una toma de contacto con su alma en tanto principio autopoietico. La autonomía moral a la que aspira la ética socrática presenta una dimensión emotiva-suprarracional —el amor no como mero placer sensual, sino como aspecto del conocimiento intuitivo— en la cual el hombre encontrará adecuado cumplimiento a la orientación creativa que acompaña a la construcción de su carácter: el cuidado y el conocimiento de sí, en los que radica el ejercicio de la propia virtud, tienen en la intuición la fuente de los valores y las verdades en los que han de condensar su forma.

En este marco es importante señalar que la mayéutica aparece como detonante directo del ejercicio de la virtud, en tanto propicia una serie de recuerdos que realizan y desenvuelven la propia naturaleza del alma justo como un movimiento que se tiene a sí mismo como causa. La mayéutica, el arte de plantear problemas, al situar al sujeto como obstáculo de sí, genera un reacomodo psicológico y epistémico que suscita aquellas reminiscencias que se traducen en la contemplación y actualización de su propia forma como un movimiento autocreativo. Para Sócrates, la mayéutica se constituye como un proceso de conocimiento, que es a su vez un ejercicio de reapropiación de la propia naturaleza oculta u olvidada tanto por el peso de las propias pasiones que tienen su asiento en el

cuerpo, como por las opiniones y condicionamientos morales impuestos por el orden social. El proceso mayéutico, al colocar al sujeto como obstáculo de sí mismo, lo hace generar un esfuerzo cognoscitivo que le permite *re-cordar* (cordis/corazón), recorazonar, valga decir, su forma como un poder creativo que se resuelve como gobierno de sí.¹⁰ Teoría del amor, reminiscencia y mayéutica se encabalgan en la doctrina socrática, apuntalando una antropología en la que el hombre aparece como principio activo de la construcción de su propia forma humana. Platón señala en el *Fedro*:

“Por esta razón es justo que el pensamiento del filósofo tenga sólo alas, pensamiento que se liga siempre cuanto es posible por el recuerdo, a las esencias a que Dios mismo debe su divinidad. El hombre que sabe servirse de estas reminiscencias, está iniciado constantemente en los misterios de la infinita perfección, y sólo se hace él mismo verdaderamente perfecto. Desprendido de los cuidados que agitan a los hombres y cuidándose sólo de las cosas divinas, el vulgo pretende sanarle de su locura y no ve que es un hombre inspirado.” (Platón, *Ibidem*, p. 520)

Asimismo señala:

“Los servidores de Zeus buscan un alma de Zeus en aquel que adoran, examinan si gustan de la sabiduría y del mando, y cuando le han encontra-

¹⁰ Cfr, *Heráclito* en Heráclito, Mondolfo Rodolfo. Frg, 112 (de Stob., *Floril.*, I, 178): “Ser sabio es virtud máxima, y sabiduría es decir la verdad y obrar de acuerdo con la naturaleza escuchándola.”

do tal como le desean y le han consagrado su amor, hacen los mayores esfuerzos por desenvolver en él tan nobles inclinaciones. Si no se han entregado desde luego por entero a las ocupaciones que corresponden a esto, se dedican, sin embargo, y trabajan en perfeccionarse mediante las enseñanzas de los demás y los esfuerzos propios. Intentan descubrir en sí mismos el carácter de su dios, y lo consiguen, porque se ven forzados a volver sin cesar sus miradas del lado de este dios; y cuando lo han conseguido por la reminiscencia, el entusiasmo los transporta, y toman de él sus costumbres y sus hábitos, tanto, por lo menos, cuanto es posible al hombre participar de la naturaleza divina”. (Platón, *Ibidem*, p. 524)

La reminiscencia es resultado de la aplicación del método mayéutico que al suscitar un ejercicio de autoconocimiento e introspección, detona en el sujeto una transformación de orden cualitativo en cuanto el eje vertebrador de su carácter: no son ya las pasiones o una razón carente del sople de la intuición la brújula por la cual el sujeto mismo ha de ver normada su conducta, sino justo la aprehensión inmediata de una serie de arquetipos, valga la expresión, inconscientes, e interiores al propio sujeto, que le brindarán la vitalidad y la visión supraintelectual (*nóesis*) tanto para cul-

tivarse a sí mismo, como para determinar su relación con el orden social. El método socrático de la mayética presenta no sólo una clara orientación lógica y epistemológica, sino psicológica e incluso mística, en la que la memoria como vía de contacto del sujeto con su naturaleza profunda o alma resulta un pilar fundamental. Metafísica, teoría del conocimiento y ética se vinculan en la concepción socrática de la mayética, dando lugar a una determinación del discurso filosófico no como una especulación puramente racional, sino como un proceso ético-psíquico que desemboca en una mutación o conversión existencial.

Aquí es justo precisar que la religiosidad que aparece como componente del ejercicio mayéutico queda sujeta a la primacía de lo ético: la visión supraintelectual gira en función de la praxis de autotransformación en la doctrina socrática, en la medida que toda intuición, todo llamado, la escucha misma de la palabra dada por el oráculo de Delfos, la reminiscencia en tanto despliegue de estructuras arquetípicas o inconscientes, se resuelve en un proceso de autodeterminación.¹¹ El conocimiento de sí en el que se resume la ética socrática -conocimiento ancaldado en una estructura psíquico-metafísica- no se satisface más que en el cuidado y la creación del propio carácter.¹²

La filosofía Socrática, en sintonía con la doctrina que Spinoza acuñaría más de mil años más tarde, aunque pueda considerar la inmortalidad del alma, se constituye como una meditación sobre la vida y no como una reflexión sobre la muerte. Para Sócrates la vida vale la pena ser vivida por sí

¹¹ Cfr., González, Juliana, *Ibidem*, p. 62: “En este sentido, la ética implica esta originaria religiosidad en la cual culmina, por así decirlo, la conciencia moral. Pero en Sócrates no parece ser lo religioso lo que fundamenta la ética, sino ésta la que conlleva intrínsecamente las vivencias de humildad y sacralidad.”

misma. La vida encuentra en sí misma su propia suficiencia y el fundamento para ser vivida. Es por ello que para nuestro filósofo el ejercicio de la mayéutica, como componente capital de la filosofía en tanto forma de vida, es un bien imprescindible, que de ningún modo –aun bajo condena de muerte– puede dejar de ser cultivado.

Sócrates en los últimos párrafos de *La Apología* afirma, no sin ironía, que aun en el más allá no dejará de practicar la mayéutica, con los héroes y los dioses que gozan de la inmortalidad:

“¿Qué transporte de alegría no tendría yo cuando me reencontrase con Palamedes, con Ajax, hijo de Telamón, y con todos los demás héroes de la antigüedad, que han sido víctimas de la injusticia? ¡Qué placer el poder comparar mis aventuras con las suyas! Pero aun sería un placer infinitamente más grande para mí pasar allí los días, interrogando y examinando a todos estos personajes, para distinguir los que son verdaderamente sabios de los que creen serlo y no lo son [...] Estos no harían morir a nadie por este examen, porque además de que son más dichosos que nosotros en todas las cosas, gozan de la inmortalidad, si hemos de creer lo que se dice.” (Platón, *Apología*, 113)

La Apología concluye justo con una consideración expresa sobre el valor de la mayéutica como uno de los cimientos fundamentales de una filosofía que se concibe como forma de vida: la vida filosófica, la vida que se cultiva gracias al autoexamen impulsado por la mayéutica, presenta un valor y una suficiencia que se sostienen por sí mis-

mas, independientemente de lo que pueda suceder después de la muerte:

“No tengo ningún resentimiento contra mis acusadores, ni contra los que me han condenado, aun cuando halla sido su intención hacerme un bien, sino por el contrario hacerme un mal, lo que sería un motivo para quejarme de ellos. Pero sólo una gracia tengo que pedirles. Cuando mis hijos sean mayores os suplico los hostiguéis, los atormentéis, como yo os he atormentado a vosotros, si véis que prefieren la riquezas a la virtud y que se creen algo cuando no son nada; no dejéis de sacarlos a la vergüenza, si no se aplican a lo que deben aplicarse, y creen ser lo que no son, porque así es como yo he obrado con vosotros. Si me concedéis esta gracia, lo mismo yo que mis hijos no podremos menos de alabar vuestra justicia. Pero ya es tiempo de que nos retiremos aquí, yo para morir, vosotros para vivir. ¿Entre vosotros y yo, quién lleva la mejor parte? Esto es lo que nadie sabe, excepto Dios.” (Platón, *Op. cit.*, 114)

Como venimos diciendo, el despliegue del método mayéutico presenta una

¹² Cfr., González, Juliana, *Ibidem*, p. 55: “La interioridad es una nueva dimensión del ser que aparece y cobra vida en la reflexión misma y en ella el hombre logra su propia in-dependencia. Y el examen de sí y de los otros, produce un genuino cambio en el modo de ser porque se trata de una acción continua e íntegra, y no de un acto aislado y eventual de reflexión. Por esto la tarea de la búsqueda interior es para Sócrates la actividad primordial y constante de la vida, aquella que ocupa todo su tiempo y todo su cuidado, tornando realmente secundarias las más preocupaciones que comúnmente afectan a los hombres. La autoconciencia es una conversión existencial.”

primacía de lo ético sobre lo religioso. La formación del carácter es un asunto propiamente humano, en el que el hombre mismo se da su propia forma. La mayéutica socrática, en este sentido, se endereza como una antropología filosófica: el hombre, en tanto proyecto, en tanto ser inacabado, justo a partir del autoexamen, y el conocimiento de sí al que éste da lugar, es responsable, *capaz de responder*, al envite que supone la construcción de sí mismo. Metafísica, psicología y ética se resuleven en una antropología filosófica en la que la noción de libertad en tanto autosuficiencia y capacidad del hombre para crearse y gobernarse a sí mismo, ocupa un lugar fundamental. El cuidado de sí, para Sócrates, aparece como una praxis cotidiana en el que el hombre se juega su propia forma humana.¹³

•

El impacto ético-antropológico de la mayéutica socrática a lo largo de la

Historia de las Ideas ha tenido numerosos frentes y se ha manifestado bajo diferentes modalidades. Diversos aspectos lógicos –como la exigencia de la definición–, psicológico-metafísicos –como la teoría de la reminiscencia– y propiamente éticos –la autoarquía y el conocimiento de sí– han atravesado los siglos encontrando reformulaciones diversas y nutriendo múltiples campos reflexivos. En este espacio resultaría inapropiado elaborar una historia de la mayéutica y rastrear su impacto a lo largo de la tradición filosófica. Para los fines de este texto, que es elaborar una determinación de la filosofía como arte de preguntar o como máquina de plantear problemas, no podemos menos que remitirnos a la doctrina socrática, para pasar a revisar otros autores que nos parece, resultan idóneos para realizar dicha tarea.

En este sentido, Henri Bergson –quien dedica a Sócrates algunos de los pasajes más significativos de su obra–, sienta en las primeras líneas *Del planteamiento de los problemas* algunas reflexiones sobre la intuición filosófica, que resultan de nuestro interés.

¹³ Al respecto Cfr., Landa, José “La deriva sapiencial socrática: ironía, *katalépsis*, *epoché*”, *Theoría*, p. 59: “Dos mil cuatrocientos años no son nada en la historia del alma humana. Las pasiones y desmesuras que hoy amenazan nuestro mundo son análogas a las que dieron al traste con el que vio nacer, actuar y morir a Sócrates. Las virtudes que ejerció y predicó son las mismas que estimamos en mayor grado y que quisiéramos orientaran los destinos del hombre presente. Sócrates es nuestro contemporáneo no sólo porque compartimos con él toda una gama de valores cardinales, sino porque encarna un modo de filosofía particularmente apto para afrontar las recurrentes crisis y decadencias de las culturas; es decir, de todos los intentos de formar una “segunda naturaleza” que haga la vida más vivible y la tierra más habitable”.

“Estas consideraciones sobre la duración nos parecían decisivas. Gradualmente, nos hicieron erigir la intuición en método filosófico. ‘Intuición’ es, por otra parte, una palabra ante la cual hemos dudado mucho tiempo. De todos los términos que designan un modo de conocimiento, resulta también el más apropiado; y sin embargo, se presta a confusión. Porque un Schelling, un Schopenhauer y otros hicieron una especie de llamado a la intuición, porque opusieron más o menos la intuición a la inteligencia,

podría creerse que aplicábamos el mismo método. ¡Cómo si no se tratase, por el contrario, según nosotros, de encontrar primero la duración verdadera” (Bergson, *Del planteamiento de los problemas*. 952).

Bergson realiza un enérgico llamado a la tradición filosófica a llevar un doble reconocimiento: por un lado, que lo real, en cualquiera de sus modalidades, se aparece bajo la forma de la duración. Para este autor, lo que es, *es en tanto que se hace*, y no en tanto que está hecho. Por otro lado, que la vía para abordar lo real, la duración, no es la razón en tanto fundamento del concepto y la representación, sino la intuición en tanto conocimiento inmediato capaz de asir el abanico móvil de intensidades creativas en la que se constituye la propia duración.

Para Bergson cualquier falsificación de la duración por los esquemas estáticos de la razón, conlleva a cancelar su forma dinámica y creativa. Nociones como unidad, eternidad, principio, forma, derivadas del ejercicio de las categorías del entendimiento, al perder de vista el dato inmediato de la duración, se convierten en velos que ocultan la forma efectiva de lo real. Estas nociones, de tener sentido, han de adquirirlo gracias a una mirada intuitiva que no confunde el concepto con la visión, el propio esquema con el contacto, la inferencia o la generalización con la experiencia desnuda y viva: el conocimiento filosófico, para Bergson, es el conocimiento intuitivo que toca interiormente una realidad que es fundamentalmente dinámica en cualquiera de sus ámbitos de determinación.¹⁴

Para Bergson la filosofía ha de fundarse en el conocimiento inmediato característico de la intuición capaz de asir la duración constitutiva de lo real y no al proyectar a la realidad misma una serie de conceptos que tienen su asiento en las categorías del espacio homogéneo y del tiempo especializado, propias de la representación. Bergson nos dice al respecto:

Son numerosos los filósofos que se han dado cuenta de la impotencia del pensamiento conceptual para alcanzar el fondo del espíritu. Son numerosos también, por consiguiente, los que han hablado de una facultad supraintelectual de intuición. Pero, como creyeron que la intuición operaba en el tiempo, concluyeron de ahí que sobrepasar la inteligencia consistía en salir del tiempo. No vieron que el tiempo intelectualizado es espacio; que la inteligencia trabaja sobre el fantasma de la duración,

¹⁴ Cfr. García Morente, Manuel, *La filosofía de Bergson*, p. 59: “Esta intuición filosófica [ber-sonina] no es cosa nueva en absoluto. Ella está latente en todo sistema de filosofía que merezca este nombre. Lo que en todos los sistemas hay de permanente, de duradero y -yo diría- de bello, es lo que más cerca está de la fuente intuitiva original. Pero los brotes vivos de la fuente, el filósofo los ha vaciado en moldes duros y rígidos, en lo que llamamos el sistema; y la porción de realidad que ha podido ver y tocar directamente, ha sido bien pronto cubierta por la ropa hecha del intelecto [...] Los sistemas constructivos son el aplastamiento de la intuición filosófica bajo la balumba de conceptos pétreos. Hace falta derrumbar el edificio y lanzar las piedras a los cuatro vientos, para hallar ente las ruinas el hilillo fresco de la intuición. Por este fresco hilillo que se esconde en los cimientos de cada sistema, es por lo que valen muchos de entre ellos.”

pero no sobre la duración misma; que la eliminación del tiempo es el acto habitual, normal, trivial, de nuestro entendimiento; que la relatividad de nuestro conocimiento del espíritu proviene precisamente de ahí y que, desde ese momento, para pasar de la intelección a la visión, de lo relativo a lo absoluto, no hay que salir del tiempo, puesto que ya nos hemos salido. Es preciso, por el contrario, volver a colocarse en la duración y aprehender la realidad en la movilidad que es su esencia. (Bergson, del planteamiento de los problemas. 952).

Desde el punto de vista de Bergson la tradición filosófica, frecuentemente, ha cometido el error de desplazar la intuición efectiva de la duración por una falsa intuición que confunde tiempo y espacio, por una serie de conceptos vacíos y abstractos –Dios, sustancia, espíritu, materia, por ejemplo–, o por diversos patrones tomados a las ciencias –mecanicismo, determinismo, finalismo– que no hacen más que ocultar su forma peculiar. El pensamiento filosófico no ha sido capaz de dar cuenta de la forma de lo real, debido a la proyección de los cuadros de la representación a un dominio que por naturaleza no es representable por dichos cuadros: lo estático no puede dar cuenta de lo dinámico, lo relativo no es capaz de situarse de golpe en lo absoluto, el concepto no puede dar cuenta de la forma singular en la que se constituye una duración que se aparece de manera inmediata a la intuición.

Según Bergson, la razón o la inteligencia se determina como un *debilitamiento* de la intuición. El pensamiento se ha cristalizado en el

ejercicio lógico de la inteligencia, debido a que ha carecido de la tensión y el esfuerzo por el que nace el conocimiento intuitivo: el pensamiento no sólo ha proyectado sus esquemas a la duración, ocultando su forma peculiar, sino que se ha privado del propio impulso creativo de la duración misma, –que paradójicamente aparece no sólo como su objeto, sino también como su fundamento– para articularse él mismo bajo la forma del conocimiento intuitivo. La inteligencia, desde la perspectiva de nuestro autor, al apartarse del flujo creativo de la vida o duración, se constituye como una *relajación* de la conciencia, la cual, sólo en la intuición, puede dar cuenta de la duración, que aparece a la vez como su propio principio constitutivo, y como su objeto y forma de lo real. En este sentido, el planteamiento de los problemas se constituye como una expresión característica del conocimiento intuitivo: un problema, para ser formulado de manera cabal, –y obtener una solución que arroje luz sobre una realidad peculiar– supone un esfuerzo creativo que exprese una toma de contacto de la conciencia con la duración, y no sólo el reacomodo de una serie de elementos preexistentes –a la manera de un silogismo– que tienen lugar en el cuadro de la representación. Para Bergson el planteamiento de los problemas es una herramienta metodológica capaz de abordar lo real, en la medida que presenta un carácter inventivo producto del poder creativo que ofrece la duración: es justo ese carácter creativo la estructura que le permite al pensamiento mismo dar lugar a las imágenes plásticas y dúctiles que pueden seguir la forma de la pro-

pia duración en su despliegue peculiar y no proseguir la tendencia descendente de una inteligencia que se satisface en su sólo formalismo. Bergson apunta al respecto:

“Es verdad que entonces la filosofía exigirá un esfuerzo nuevo para cada problema nuevo. Ninguna solución se deducirá geoméricamente de otra. Ninguna verdad importante se obtendrá por la prolongación de una verdad ya adquirida. Será preciso renunciar a mantener virtualmente en un principio la ciencia universal.

La intuición de la que hablamos se apoya, pues, ante todo, en la duración interior. Aprehende una sucesión que no es yuxtaposición, sino un aumento interior, la prolongación ininterrumpida del pasado en un presente que avanza sobre el porvenir. Es la visión directa del espíritu por el espíritu. Ya no hay nada interpuesto; ninguna refracción a través del prisma en el cual una cara es espacio y la otra lenguaje. En lugar de estados contiguos a otros estados, que se convierten en palabras yuxtapuestas a otras palabras, he aquí la continuidad indivisible, y por ello sustancial, del flujo de la vida interior. Intuición significa, desde luego, conciencia; pero conciencia inmediata, visión que se distingue difícilmente del objeto visto, conocimiento que es contacto e incluso coincidencia.” (Del planteamiento de los problemas, p. 54)

La categoría del espacio homogéneo, fundamento del lenguaje y de los conceptos de la razón, desde la perspectiva de Bergson, no puede más que ocultar la forma de una duración que se constituye como creación sostenida. Mientras que la razón sólo puede concebir esquemas que encajan sobre

esquemas, sin producir nada radicalmente nuevo ni asir ningún progreso simple e indivisible, la intuición, justo por hacer una toma de contacto con la duración, puede crear aquellos problemas que al ser salvados revelan la propia novedad y la creación incesante en la que se constituye lo real. El planteamiento de los problemas requiere un esfuerzo vital que la razón en tanto relajación del conocimiento intuitivo no es capaz de producir. Es gracias a este esfuerzo, que el planteamiento del problema se constituye como el revés de una verdad capaz de expresar la forma misma de la duración en tanto intensidad creativa. La duración, para Bergson, se conoce a sí misma en el conocimiento intuitivo, justo en el espacio de indeterminación que genera el planteamiento de los problemas: problema y verdad son momentos de la afirmación de un mismo conocimiento intuitivo que al apoyarse en la duración, toda vez que remonta el movimiento descendente de la inteligencia, da cuenta del grano y los pliegues singulares en los que se constituye lo real. Bergson nos dice en el texto *Del planteamiento de los problemas*:

“Ya en matemáticas, y con mas razón en metafísica, el esfuerzo de invención consiste con frecuencia en suscitar el problema, en crear los términos en los que se planteará. Posición y solución del problema están muy cerca de ser equivalentes: los verdaderos grandes problemas no se plantean más que cuando se encuentran ya resueltos” (Bergson 957)

Para Bergson planteamiento del problema y verdad, son ángulos comple-

mentarios de una conciencia que remontando la dirección descendente de la inteligencia, realiza un esfuerzo, experimenta una concentración y una intensificación que se traducen en una transformación de carácter cualitativo que se manifiesta en la génesis del conocimiento intuitivo. La actualización del poder creativo de la conciencia aparece como condición del adecuado planteamiento de los problemas. Plantear un problema no es repetir mecánicamente las condiciones en las que se sostiene una verdad preestablecida, sino introducir una modificación efectiva de las condiciones en las que ésta tiene su emergencia. Plantear un problema supone un proceso creativo, que de ninguna manera se satisface al reproducir los parámetros conceptuales que establece un horizonte teórico o simbólico predeterminado.

Bergson nos dice al respecto:

“Otro tanto sería decir que toda verdad es ya virtualmente conocida, que su modelo está depositado en los papeles administrativos de la ciudad y

que la filosofía es un juego de *puzzle* en el que se trata de reconstruir, con algo que la sociedad nos suministra, el dibujo que no quiere mostrarnos. A lo mismo equivaldría asignar al filósofo el papel y la actitud del estudiante que busca la solución y pretende obtenerla con una mirada indiscreta, a la vista del enunciado, en el cuaderno del profesor. Pero la verdad es que se trata, tanto en filosofía como en cualquier otra parte, de *encontrar* el problema y por consiguiente de *plantearlo*, más todavía que resolverlo. Porque un problema especulativo queda resuelto desde el momento que está bien planteado. Entiendo por ello que existe solución, aunque pueda permanecer oculta y, por decirlo así, recubierta: falta sólo descubrirla. Pero plantear el problema no es simplemente descubrir, es inventar.” (Bergson, *Pensamientos Metafísicos*, ‘Del planteamiento de los problemas’, 1292, 51)

Para Bergson la conciencia encuentra en el planteamiento de los problemas un estímulo por el cual transita del ejercicio de la razón fundado en la categoría del espacio homogéneo, a una intuición a que se apoya y es capaz de asir de manera inmediata la forma de la duración: para Bergson, entre la razón y la intuición no hay una diferencia de grado, sino de naturaleza, que se hace evidente en el carácter creativo que exige el planteamiento de los problemas.¹⁵ Según Bergson el planteamiento de los problemas presenta una doble característica: por un lado, da lugar a la posibilidad de generar verdades novedosas que serán el marco para impulsar el planteamiento de otros problemas. Los problemas que la in-

¹⁵ Cfr. Deleuze, *El bergsonismo*, p. 11: “En efecto, nos equivocamos cuando creemos que lo verdadero y lo falso se refieren sólo a soluciones, que sólo con las soluciones comienzan. Es éste un prejuicio social (pues la sociedad y el lenguaje que transmiten sus consignas nos ‘dan’ los problemas ya hechos, como sacados de las ‘carpetas administrativas de la ciudad’, y nos obligan a resolverlos dejándonos un estrecho margen de libertad). Es más, se trata de un prejuicio infantil y escolar: quien ‘da’ el problema es el maestro, siendo tarea del alumno descubrir su solución. Por esta razón nos hemos mantenido en una especie de esclavitud. La verdadera libertad reside en un poder de decisión, de constitución de los problemas mismos”.

tuición plantea abren el campo de nuevos problemas que intensificarán el propio trabajo intuitivo. Por otra parte, el planteamiento de los problemas disolverá pseudoproblemas que encuentran su fundamento en una razón que carece de todo soplo intuitivo, y se conforma en la mera coherencia interna entre sus conceptos. Un problema planteado gracias a un esfuerzo intuitivo, es capaz según nuestro autor de desarbolar aquellos falsos problemas fundados en una mera coherencia lógica, que ocultan la forma peculiar de una duración que se muestra inmediatamente a la conciencia como flujo creativo e intensivo.

Para Bergson la razón, al restringirse a la mera corrección lógica de sus conceptos, crea falsos problemas que ocultan la forma dinámica de lo real. Nociones como ser o nada, posibilidad o realidad, al referirse a formas estáticas, no pueden más que también crear problemas que al ser salvados producen formas también estáticas, constituyéndose así como pseudoproblemas que de ningún modo pueden dar cuenta de una realidad que posee una naturaleza esencialmente dinámica.

Bergson nos dice al respecto:

“Este esfuerzo exorcizará ciertos problemas fantasmagóricos que obsesionan al metafísico y también a cada uno de nosotros. Quiero hablar de estos problemas angustiosos e insolubles que no se apoyan en lo que es, sino más bien en lo que no es. Tal es el problema del origen del ser: ¿Cómo podemos decir que algo existe -materia, espíritu o Dios-? ‘Ha sido necesaria una causa, y una causa de la causa, y así sucesiva e indefini-

damente’. Nos remontamos, pues de causa en causa; y si nos detenemos en alguna parte, no es porque nuestra inteligencia no vaya más allá, sino porque nuestra imaginación termina por cerrar los ojos, como sobre el abismo, para escapar al vértigo.” (PM, ‘Del planteamiento de los problemas’, 1303, 65.)

La intuición, según Bergson, diluye falsos problemas que se sostienen al interior de una representación que no puede asir el flujo continuo y creativo de lo real. Al sustituir la movilidad por la inmovilidad, lo creativo por el esquema, lo singular por lo predecible y lo repetible, la razón produce sendos pseudoproblemas que en lugar de dar cuenta de la duración que la intuición aborda de manera inmediata, impiden su recta aprehensión. Es la propia intuición el principio que al captar el carácter dinámico y el arcoiris intensivo y cualitativo en el que se constituye lo real, resulta también el horizonte para plantear aquellos problemas habilitados como recuadro para crear justo una verdad plástica y novedosa, capaz de expresar su forma efectiva.

En este sentido, cabe señalar, que para Bergson, la intuición, toda vez que disuleve una serie de pseudoproblemas que entorpecen la inmediata aprehensión de lo real, toma los conceptos de la razón misma, modifica sutilmente su signo y su orientación, para acuñar conceptos novedosos. La intuición, a pesar de que sobrepasa a la razón recibe de ella justo los conceptos que aparecerán como su ámbito expresivo. Intuición y razón, de esta manera, se articulan en una relación de mutuo apoyo y estímulo por el que

la inteligencia se verá vivificada por la intuición disolviendo diversos pseudo-problemas que ocultan la forma de la duración, y en el que la intuición encontrará una serie de conceptos que al ganar contenido y significado, darán lugar al planteamiento de ulteriores problemas, que satisfarán el carácter creativo de la conciencia. Bergson señala al respecto:

Es la idea radicalmente nueva y absolutamente simple, que capta más o menos una intuición. Como no podemos reconstruirla con elementos preexistentes, puesto que no tiene elementos, y como, por otra parte, comprender sin esfuerzo consiste en recomponer lo nuevo con lo antiguo, nuestro primer movimiento la considera incomprendible. Pero aceptémosla provisionalmente, paseemos con ella por los diversos departamentos de nuestro conocimiento; la veremos, a pesar de su oscuridad dispar oscuridades. Para ella, los problemas que juzgábamos insolubles van a resolverse o mejor disolverse, ya para desaparecer definitivamente, ya para replantearse de otra manera. Y ob-

tendrá el beneficio de lo que haga por estos problemas. Cada uno de ellos, intelectual, le comunicará algo de su intelectualidad. Así intelectualizada, podrá ser dirigida de nuevo hacia los problemas que la hayan prestado servicios después de haberse servido de ella, disipará, todavía mejor, la oscuridad que los rodeaba y se hará ella misma más clara. (Bergson, 957)

La intuición desde la perspectiva de Bergson, toda vez que va más allá de los conceptos lógicos asentados en el cuadro de la representación, se vale de los mismos para expresar la forma de la propia duración. Es en esa medida que los conceptos de la razón pueden plantear problemas capaces de asir la forma como duración: el impulso creativo dado por la intuición, moviliza a la razón y sus conceptos, posibilitando la expresión de aquello que ellos mismos, dada a su estructura esquematizante y estática, no pueden expresar, a saber, una duración que se constituye como creación sostenida, como un horizonte de singularidades en constante apertura. Para Bergson, razón e intuición se encadenan en una relación orgánica en la que justo el planteamiento de los problemas se constituye como resorte por el cual la conciencia se intensifica y se amplía para aprehender la forma de la duración en tanto despliegue intensivo.¹⁶

En este sentido, para Bergson, pensar intuitivamente, es *pensar en duración*. La conciencia, al articularse en el ejercicio intuitivo que remonta la dirección descendente de la inteligencia, se resuelve en el planteamiento de los problemas, llenándose así de una duración que aparece como

¹⁶ Cfr: Bergson, PM, 'Sobre el pragmatismo de William James', 1448, 249-250: "Pero quiere decir que, de las diversas especies de verdad, la que está más cerca de coincidir con su objeto no es la verdad científica, ni la verdad del sentido común, ni, más generalmente, la verdad de orden intelectual. Toda verdad es una ruta trazada a través de la realidad; pero entre estas rutas hay algunas a las que hubiésemos podido dar una dirección muy diferente si nuestra atención se hubiese orientado en un sentido diferente o si hubiese apuntado hacia otro género de utilidad, por el contrario, las hay también que siguen la dirección marcada por la realidad mis-

el fondo de una realidad que constantemente se sobrepasa a sí misma.¹⁷

Hay sin embargo, un sentido fundamental: pensar intuitivamente es pensar en duración. La inteligencia parte ordinariamente de lo inmóvil y reconstruye, bien o mal, el movimiento con inmovilidades yuxtapuestas. La intuición parte del movimiento, lo pone, o, mejor, lo percibe, como la realidad misma y no ve en la inmovilidad más que un moviendo abstracto, instantáneo, tomado por nuestro espíritu sobre una movilidad. La inteligencia se da ordinariamente cosas, entendiendo por ello lo estable, y hace del cambio un accidente que se sobreañade a ellas. Para la intuición lo esencial es el cambio: en cuanto a la cosa, tal como la entiende la inteligencia, es un corte practicado en medio del devenir y erigido por nuestro espíritu en sustituto del conjunto. El pensamiento se representa ordinariamente lo nuevo como un arreglo de elementos persistentes; para él nada se pierde, nada se crea. La intuición, referida a una duración, que es aumento, percibe ahí una continuidad ininterrumpida de imprevisible novedad” (PM, ‘Del planteamiento de los problemas’, 1275, 30.)

Para Bergson la intuición es expresión de una conciencia que se constituye como pantalla y caja de resonancia de una duración que se determina como un flujo creativo. El planteamiento de los problemas abre la conciencia a la aprehensión de una realidad que se muestra inmediatamente como un campo de intensidades que presenta diversos grados de concentración o relajación. Según Bergson, la intuición revela que lo real se constituye como una grada-

ción intensiva que presenta diversos niveles cualitativos producto de dos tendencias contrapuestas: la materia que tiende a la pura repetición y la duración misma que se traduce en ímpetu creativo. En este sentido, para Bergson la intuición ofrece al sujeto la aprehensión de lo vivido. La intuición es aprehensión del espíritu por el espíritu mismo, que le brinda conciencia de su forma efectiva en tanto

ma y que se corresponde, por decirlo así, con las corrientes de realidad [...]. Si la realidad no es este universo económico y sistemático que nuestra lógica desea representarse, si no está sostenida por una armadura de intelectualidad, la verdad de orden intelectual es una invención humana que tiene por efecto utilizar la realidad antes que introducirla en ella. Y si la realidad no forma un conjunto, si es múltiple y móvil, hecha de corrientes que se entrecruzan, la verdad que nace de una toma de contacto con alguna de esas corrientes, -verdad sentida antes que pensada- es más capaz que la verdad simplemente pensada de aprehender y de almacenar la realidad misma.”

¹⁷ Cfr. Bertrand Saint-Sernin, ‘La acción a la luz de Bergson’, p. 72: “Hacer de la acción [o duración] la categoría fundamental de la filosofía de la naturaleza así como de la antropología, es afirmar que toda acción -toda operación igualmente- es individuación. Al mismo tiempo, hay una dificultad casi insuperable al pensar tanto la acción del hombre como las operaciones de la naturaleza, pues en el lenguaje hay un defecto inevitable: la singularidad se degrada en generalidad. Es necesario que sea posible diluir esa especie de pantalla que me oculta la realidad, pantalla que me es indispensable, tanto como dañina. Es indispensable, porque me proporciona el sistema de esquemas fijos que exigen toda fabricación y toda intelección; es dañina, porque fija en tipos inmóviles los acontecimientos singulares y móviles. Es a la superación de estos obstáculos formidables que Bergson se consagra al estudiar la acción.”

duración y capacidad de autodeterminación, o una materialidad que no aparece como mera extensión, sino como una intensidad negativa que es inconsciencia y ciego automatismo.

Bergson coincide con los místicos de las grandes tradiciones religiosas del neoplatonismo y el cristianismo, en que la intuición es el principio por el cual el sujeto, al hacer una toma de contacto con su propio principio vital, se vincula a una duración que aparece justo como fondo de lo real y como principio activo de la construcción del carácter. Los comentarios que Bergson realiza sobre la doctrina de William James son ilustrativos al respecto:

“Los sentimientos poderosos que agitan el alma en ciertos momentos privilegiados son fuerzas reales, tan reales como las fuerzas de que se ocupa el físico; el hombre no las crea, como no crea el calor o la luz. Nos bañamos, según James, en una atmósfera que atraviesan grandes corrientes espirituales. Si muchos de nosotros resisten, otros en cambio se dejan llevar. Y hay almas que se abren por completo al soplo bienhechor. Son las almas místicas. Se sabe con que simpatía las estudió James. Cuando apareció su libro sobre *La experiencia religiosa*, muchos no vieron en él más que una serie de descripciones muy vivas y de análisis muy penetrante, una psicología, decían, del sentimiento religioso. ¡Cuánto se engañaban sobre el pensamiento del autor! La verdad es que James se inclinaba ante el alma mística, como hacemos nosotros en un día de primavera para sentir la caricia de la brisa, o como, al borde del mar, seguimos las idas y venidas de los barcos de vela para saber, por su rumbo, de dónde sopla

el viento. La almas que llena el sentimiento religioso están verdaderamente agitadas y transportadas: ¿y cómo no iban a hacernos tomar a lo vivo, como en una experiencia científica, la fuerza que transporta y que agita?” (PM, ‘Sobre el pragmatismo de William James, 1443, 243.)

Para Bergson la intuición mística es la manifestación más elevada de una intuición que presenta diferentes grados de intensidad y profundidad. Sin embargo, la intuición misma, independientemente de su intensidad y de la amplitud de su despliegue, aparece siempre como una toma de contacto, como una percepción directa de la forma de lo real como duración. El conocimiento intuitivo es, en este sentido, necesariamente una experiencia. Para Bergson, el conocimiento intuitivo, toda vez que remonta los esquemas de la representación, permite una experiencia directa de sus objetos. Para Bergson la filosofía se determina como una experiencia total, en tanto enlaza de manera inmediata al sujeto con una duración que aparece tanto como su principio constitutivo, como forma misma de una duración que se constituye como afirmación y creación sostenidas. Bergson apunta en *Introducción a la filosofía*:

“Los maestros de la filosofía moderna han sido hombres que se habían asimilado todo el material de la ciencia de su tiempo. Y el eclipse parcial de la metafísica desde hace medio siglo tiene sobre todo por causa la extraordinaria dificultad de que el filósofo pueda hoy tomar contacto con una ciencia cada vez más diseminada. Pero la intuición metafísica, aunque no se pueda llegar a ella sino a fuer-

za de conocimientos materiales, es cosa muy distinta del resumen o de la síntesis de estos conocimientos. Se distingue del camino recorrido por el móvil, como la tensión del resorte se distingue de los movimientos visibles en el péndulo. En este sentido, la metafísica no tiene nada de común con una generalización de la experiencia; sin embargo, podría definirse como la *experiencia total*. (PM, 'Introducción a la filosofía', 1432, 226.)

Bergson restituye al pensamiento la posibilidad de abordar lo real, sin la mediación del concepto o en todo caso, mediante una serie de conceptos que han sido vivificados con el contenido de una experiencia directa de la duración: el cambio, la transformación, la movilidad, aparecen como la forma de una serie de objetos que por la condensación peculiar de la propia duración y una materialidad que resulta mera relajación, adquieren una forma singular. En este sentido, la intuición bergsoniana, al tener como objeto la propia duración, otorga una primacía de lo vivido sobre lo meramente razonado, como decimos, una preeminencia de la experiencia, sobre la sola representación. Así, la toma de conciencia del sujeto de su propia forma como duración -como poder creativo- se traduce en la conciencia y en la realización del sujeto mismo bajo la forma misma de la libertad. Bergson coincide con Sócrates en que la aprensión del sujeto del fondo de lo real, se traduce en la aprensión de sí mismo como capacidad de autoderminación. Para Bergson la duración, al ser poder creativo, es espontaneidad imprevisible, y tiene la capacidad de 'sacar

de sí misma más de lo que contiene, devolver más de lo que recibe, dar más de lo que tiene'. Para Bergson la duración es vida, y la intuición puede asir la sobreabundancia característica de la vida, que escapa a los cuadros de la representación. Bergson apunta en *La Energía espiritual*:

En resumen, pues, al lado del cuerpo, que está confinado en el momento presente en el tiempo y limitado al lugar que ocupa en el espacio, que se conduce de manera autómatas y reacciona mecánicamente a las influencias exteriores, aprehendemos algo nuevo que se extiende mucho más lejos que el cuerpo en el espacio y que dura a través del tiempo, algo que pide e impone al cuerpo movimientos no ya automáticos y precisos, sino imprevisibles y libres: esto que desbordaba el cuerpo por todas partes y que crea actos al crearse de nuevo a sí mismo es el 'yo', es el 'alma', es el 'espíritu' -espíritu que es precisamente una fuerza que puede sacar de sí misma más de lo que contiene, devolver más de lo que recibe, dar más de lo que tiene". (ES, 'El alma y el cuerpo', 837, 30.)

El ejercicio de la intuición es para Bergson el principio de un conocimiento filosófico que tiene como fundamento no la mera representación o el análisis del concepto, sino la experiencia de lo real. Para Bergson, la intuición hace del conocimiento filosófico *un empirismo radical*, que no se ve precondicionado por los esquemas de la razón. El despliegue de la intuición se satisface en la aprehensión de una duración a partir de la cual el sujeto es capaz de hacer conciencia de su

propia forma efectiva no ya como una mera corporalidad automática y refleja, sino como una libertad por la cual se constituye como causa de sí mismo y puede crearse al apoyarse justo en el flujo sobreabundante de la duración misma. La concepción del conocimiento intuitivo en la filosofía de Bergson, converge con los postulados fundamentales de la doctrina socrática en la que el conocimiento y el cuidado de sí, se hacen efectivos por la emergencia de una visión supraintelectual que posibilita al sujeto hacer efectiva la toma de contacto con su principio vital, en tanto fundamento de la construcción del propio carácter.

Los comentarios de Bergson sobre la doctrina socrática ilumina estos planteamientos:

“Ciertamente, Sócrates pone por encima de todo la actividad racional y, más concretamente, la función lógica del espíritu. La ironía que lleva consigo está destinada a rechazar las opiniones que no soportan la prueba de la reflexión y a ridiculizarlas, por así decir, poniéndolas en contradicción consigo mismas. El diálogo, tal como él lo entiende, ha dado origen a la dialéctica platónica y por consiguiente al método filosófico, esencialmente racional, que practicamos aun [...] Pero miremos más de cerca. Sócrates enseña porque el oráculo de Delfos ha hablado. Ha recibido una misión. Es pobre y debe permanecer pobre. Es necesario que se mezcle con el pueblo, que se haga pueblo, que su len-

guaje se funda con el habla popular. No escribirá nada, para que su pensamiento se comunique, vivo, a espíritus que lo transmitirán a otros espíritus. Es insensible al frío y al hambre, en modo alguno asceta, pero no tiene necesidades y está liberado de su cuerpo. Un ‘demonio’ le acompaña, que hace oír su voz cuando es necesaria una advertencia. Cree hasta tal punto en este ‘signo demoníaco’ que muere antes que dejar de seguirlo: si se niega a defenderse ante el tribunal popular, si acepta su condena, es porque el demonio no ha dicho nada para evitarlo. En pocas palabras, su misión es de orden religioso y místico, en el sentido en que tomamos hoy estas palabras; su enseñanza, tan perfectamente racional, pende de algo que parece sobrepasar la pura razón. Más ¿no se observa esto en su propia enseñanza? (DF, 1026, 59-60.)

Bergson, como Sócrates, ve en el ejercicio del conocimiento intuitivo, la fuente de la actualización de un proceso autocreativo que aparece como el fundamento para mostrar al sujeto su dimensión cabalmente humana: el hombre que se gana como hombre es aquel que gracias al conocimiento que promueve la intuición, puede aparecer como causa de sí, contraviniendo tanto las exigencias de una ciega corporalidad que impone sus exigencias, como de una sociedad que según Bergson mismo no facilita el paso de la moral cerrada como moral heterónoma, a la moral abierta como moral autónoma.¹⁸

Para Bergson, el paso la moral cerrada a la moral abierta se da justo gracias a un conocimiento intuitivo que afirma en el sujeto la libertad que supone su forma y remonta las exigen-

¹⁸ Cfr., Marie Cariou, *Bergson y el hecho místico*, p. 107: “Más allá del alma misma del artista en la cual las producciones pueden servir de mode

cias de una inteligencia que al carecer justo del soplo creativo de la intuición, se ve reducida a las exigencias gregarias y semiinstintivas propias de la especie.¹⁹ Bergson nos dice en *Las dos fuentes*:

“La célula vive para sí misma y también para el organismo, aportándole y tomando de él la vitalidad. Si es preciso, se sacrificará al todo, y entonces, si duda, si fuera consciente, se diría que lo hacía para sí misma. Y probablemente, este sería el estado del alma de una hormiga que reflexionara sobre su conducta; sentiría que su actividad se mantiene en el punto intermedio entre el bien de la hormiga y el del hormiguero. Ahora bien, es a este instinto fundamental a lo que hemos unido la obligación propiamente dicha: implica, en su origen, un estado de cosas en el que lo individual y lo social no se distinguen uno del otro. Y por esta razón podemos decir que la actitud a la que corresponde es la de un individuo y una sociedad replegados sobre sí mismos. Individual y social al mismo tiempo, el alma gira aquí en círculo. Está cerrada.” (DF, 1006, 33.)

La moral cerrada es para Bergson expresión de una conciencia articulada en una inteligencia vuelta no al poder vivificante de la intuición, sino sometida a las exigencias normalizantes de una sociedad jerarquizante y alienante que requiere para conservar su forma de un sujeto dispuesto a cumplir ciegamente las exigencias del deber moral, como basamento de la moral cerrada.

La intuición es para Bergson la vía para otorgar al sujeto una au-

tonomía moral por la que podrá hacer frente a las exigencias de una sociedad que para asegurar una estructura jerárquica le impone una serie de

los al estudio de la invención, pero no constituir un ‘punto de vista definitivo’, el alma mística es aquella en la que la acción se expresa en la creación más generosa y la más continua: lo que no sólo engendra momentáneamente saludables delirios evasivos (porque el arte libera de la inmediata necesidad) sino recrea el mundo inmediata y totalmente según las normas de su sueño: un ‘ideal’ que incluye todas las formas de la actividad creadora, particularmente las obras que llamamos sociales y que se les designa en la órbita mística por la bella expresión ‘hacer la caridad’: [la cual no tiene relación con el] amor [que] no designa más que una condescendencia hipócrita del rico, del in-jurioso, y [sólo] tiene sentido, buen sentido, [entendido como] justicia”.

Cfr, Henri Gouhier, *El Cristo de los Evangelios*, p. 81: “La vida misma es invención: ella es más que conocimiento del bien, o sumisión al deber: hay en ella creación y recreación de sentimientos; la ética presupone, como la poética, de hombres inspirados [...] Así, eso que hace que el hombre sea hombre, es que él es el ser por el cual un mundo se agrega a un mundo. El mundo de las cosas que existen por su genio, útiles y máquinas, obras de arte y de buena voluntad, nada, sin duda, puede ser conocido y ejecutado sin la inteligencia, pero ésta no es realmente inteligente más que al servicio de una inspiración que es a la vez naturaleza y gracia.”

¹⁹ Cfr, Vladimir Jankélevitch, *Henri Bergson*, p. 191: “La moral dinámica no prescribe la obediencia a un formulario preestablecido, puesto que ella se sobrepasa a sí misma sin relajarse, puesto que ella está más allá de todas las formas, puesto que su inquietud infinita la lleva más lejos que todas las leyes. No le preguntes, pues, qué es lo que hay que hacer: ¡más bien hay que preguntar en qué punto del movimiento se encuentra la movilidad! La virtud está en el ‘gesto’, como la movilidad o la libertad. ¿La caridad no es ella misma un ‘buen movimiento’ que es frecuentemente un primer movimiento, un impulso del corazón?”

obligaciones morales: la intuición para nuestro autor es expresión de una conciencia que al remontar el movimiento descendente de la inteligencia y el poder coercitivo del deber moral, se despliega bajo la forma de la libertad.²⁰ La crítica de Bergson a la filosofía moral kantiana es ilustrativa al respecto. Según Bergson, Kant, al desplazar a la intuición como método para rastrear la estructura de lo real, hace del acto

libre, no la afirmación de la conciencia del sujeto en tanto duración, sino el cumplimiento de un imperativo categórico que se sostiene en su propio carácter formal, como si éste fuese suficiente tanto para determinar tanto el sentido del propio acto libre, como para contener el embate de las pasiones. Según Bergson Kant, al ceñir sus reflexiones al esquematismo de la representación, plantea de manera errónea el problema de las relaciones entre la voluntad, la razón y el acto libre, de modo que la solución al mismo, –la propia doctrina del imperativo categórico– arrastra los defectos conceptuales y metodológicos que le dieron origen. Según Bergson la intuición respresenta la afirmación de una duración que al ganar en concentración e intensificación, dilsoca la forma de la moral cerrada como moral heterónoma y da lugar al despliegue del acto libre. La libertad para Bergson es fundamentalmente intuitiva y subsume en una forma simple a la voluntad, a la sensibilidad y al entendimiento. Ésta no se despliega de manera mecánica, como si la razón pudiera definir la estructura y el contenido de la obligación moral o como si la voluntad acatara dócilmente las exigencias de la propia razón y doblegara por ende las exigencias de la corporalidad.²¹

Bergson nos dice en *Las dos fuentes*:

“La pretensión de fundar la moral sobre el respeto hacia la lógica ha podido nacer en los filósofos y sabios habituados a inclinarse ante la lógica en materia especulativa, y que por lo mismo han dado en creer que

²⁰ Cfr., Marie Cariou, *Bergson y el hecho místico*, p. 81: “La experiencia de la moral abierta (se la deberá llamar por su nombre: la mística) será el campo de investigación más apto para proporcionarte [a la metafísica] la posibilidad de insertarse simpáticamente en la evolución creadora, y aparecerá como el único medio del cual la filosofía dispone para dar cuenta exacta de lo vital. La autocreación de una persona singular que es a la vez el fundamento y la meta de la ética, constituye en efecto la expresión más acabada de la corriente de vida que circula a través de la naturaleza, la *invención* por excelencia”.

²¹ Cfr., Bernard Gilson, *La individualidad en la filosofía de Bergson*, p. 80: “Tal es la situación actual de los grupos humanos en el dominio moral: una forma intelectual única se aplica a todas las obligaciones, ya sea que vengan de la moral abierta o de la moral cerrada. En este estado se desenvuelve una actitud intermediaria del pensamiento respecto del problema moral. Bergson critica lo que considera como el intelectualismo formal de la moral así concebida, representada por Kant. Un depósito, según Kant, debe ser restituido porque éste cesaría de ser un depósito. Ésto es, según Bergson, jugar con las palabras. El simple hecho de depositar un objeto al anunciar la intención de recuperarlo más tarde no crea la obligación de restituirlo [...] La lógica, comenta Bergson, no es la obligación primera del comportamiento. Desde luego, se comente el mismo error si se toma un concepto cualquiera para dar a la obligación formal de la razón un contenido material: la relatividad de los conceptos los hace inadecuados para fundar la obligación.”

en toda materia y para la humanidad entera, la lógica se impone con una autoridad soberana. Pero del hecho de que la ciencia deba respetar la lógica de las cosas y la lógica en general si quiere obtener resultados en sus investigaciones, de que éste sea el interés del sabio en tanto que sabio, no se puede concluir que tengamos la obligación de ajustar siempre nuestra conducta a la lógica, como si ése fuera el interés del hombre en general o incluso del sabio en tanto que hombre. Nuestra admiración por la función especulativa del espíritu puede ser grande, pero cuando los filósofos afirman que basta para acallar el egoísmo y la pasión, nos demuestran –y debemos felicitarnos por ello– que jamás han sentido resonar con fuerza en sí mismos la voz de uno ni la de la otra. Decimos todo ello en relación con la moral que invoca la razón considerada como una forma pura, sin materia.” (DF, 1048, 88.)

En ese mismo texto apunta:

“Cuando Kant nos dice que una suma dada en depósito debe ser devuelta porque si el depositario se la apropiase dejaría de ser un depósito, evidentemente juega con las palabras. O bien entiende por depósito el hecho material de poner una suma de dinero en manos de un amigo, por ejemplo, advirtiéndole que más tarde se la reclamarán –pero entonces este hecho material solo, junto con la sola advertencia, tendrá como consecuencia que el depositario se decida a devolver la suma si no la necesita, y a apropiársela pura y simplemente si está mal de dinero; ambas formas de proceder son igualmente coherentes, desde el momento en que la palabra ‘de-

pósito’ sólo evoca una imagen material sin implicación de ideas morales- [...] El filósofo podría decir que lo inmoral es aquí lo irracional, pero porque la palabra ‘depósito’ sería tomada en la acepción que tiene en un grupo humano en el que existen ideas propiamente morales, convenciones y obligaciones: la obligación moral no se reducirá a la necesidad vacía de no contradecirse, puesto que la contradicción consistiría simplemente, en este caso, en rechazar, tras haberla aceptado, una obligación moral que resultaría, por lo mismo, preexistente. Pero dejemos a un lado estas sutilezas.” (DF, 1047, 87.)

Para Bergson Kant plantea el problema de la libertad o la moral abierta de manera inadecuada al ceñirse al esquematismo de la representación y no seguir el dato inmediato de una duración que revela su forma como un esfuerzo intuitivo que se afirma a costa de remontar la tendencia negativa de la conciencia como ciego cumplimiento del deber moral. La cuestión de la determinación del acto libre, desde el punto de vista bergsoniano, no se solventa mediante el puro formalismo racional, en la medida que éste se articula en un movimiento aporético que se resuelve como un simple solipsismo, incapaz de sostener la forma de la moral en su despliegue efectivo: es sólo la intuición el principio que, al captar de manera inmediata el carácter intensivo del acto libre, puede sentar el horizonte reflexivo para asir su forma, precisamente como expresión justo de una intuición que es afirmación y prolongación de la duración

que resulta su fundamento immanente.²²

En suma, para Bergson, la intuición, el planteamiento de los problemas y la disolución de pseudoproblemas, abren al pensamiento la posibilidad de llevar a cabo la comprensión de lo real como duración, liberándolo de una serie de marcos teóricos y falsas concepciones filosóficas que impiden aprender la forma efectiva de objetos diversos, entre los que se encuentra el propio acto libre. Para Bergson la caución metológica del planteamiento de los problemas brinda un suspiro teórico a un pensamiento que puede abordar lo intensivo, sin las coerciones conceptuales de una razón que desnaturaliza sus objetos al representarlos. Los diversos pseudoproblemas y teorías racionalistas que ocultan la forma dinámica y creativa de lo real y del acto libre, son según nuestro autor disuel-

tos por una intuición filosófica que en el propio planteamiento de los problemas encuentra los horizontes para seguir la forma de una duración que se constituye justo en su propia movilidad y su propio dinamismo creativo.

•

La filosofía como arte de preguntar o como máquina de plantear problemas tiene profundas raíces y vínculos internos a lo largo y ancho de la historia de las ideas. Numerosos son los autores que han dicho una palabra al respecto. En este espacio nos hemos remitido a Sócrates y Bergson, como autores que muestran de manera paradigmática la importancia del planteamiento de los problemas como acicate de un pensamiento que afirma su vocación crítica y creativa, capaz de purificar y liberar al sujeto de una serie de preconcepciones que le son impuestas desde su exterioridad o de establecer los derroteros teóricos para pensar justo la forma del acto libre.

El planteamiento de los problemas, el ejercicio de la intuición, el despliegue de una inteligencia que goza del influjo creativo del propio conocimiento intuitivo, se traducen en la posibilidad de descargar al sujeto de la inercia que supone la aceptación pasiva de una serie de esquemas prehechos o teorías diversas mal construidas, que le impiden encarar un *presente* siempre marcado por un carácter irrepetible e impredecible, por una cualidad peculiar. El ejercicio de la filosofía como arte de preguntar o como máquina de plantear problemas, podemos resumir, tiene como objeto pensar al sujeto en tanto pro-

²² fr, Henri Gouhier, *Bergson y El Cristo de los Evangelios*, p. 99: "Si se trata de plantear el problema moral según Bergson a través de los cuadros de la filosofía escolar, su originalidad aparecerá inmediatamente entonces en la relación que se encuentra establecida entre la *moral teórica* y la *moral práctica*. Dos tendencias, parece, dividen a las escuelas sobre el género de dificultad que dicta el problema. Para unos, lo que es difícil, es saber qué se debe hacer, porque si se le ve claramente, se le hará. Para otros, lo que es difícil, no es saber lo que debe hacerse, sino hacerlo. [...] Bergson difiere de unos y de otros en aquello que relaciona el ideal moral con la invención y no con la especulación. Aquí y allá, en efecto, hay una moral teórica y práctica: aquí, la teoría es difícil, pero la práctica es fácil; allá, la teoría es fácil, pero la práctica es difícil. Según Bergson, hay invención de una práctica y esta práctica incluye una teoría; el heroísmo es 'inventivo' de una conducta y esta conducta diseña un ideal."

ceso que se inserta en una realidad -psicológica, moral, social, política, cultural, incluso metafísica- también procesual, articulada en la polaridad de las dicotomías pasividad/actividad, autonomía/heteronomía, creación/repetición, etc., que, en última instancia, se resumen en las gradaciones y matices de la polaridad esclavitud/libertad.

La filosofía como arte de preguntar o como máquina de plantear problemas busca pensar al presente del hombre para abrir espacios de indeterminación que se traducen en la posibilidad de construir una moral autónoma. El presente resulta el objeto fundamental de la perspectiva filosófica que venimos acuñando en la medida en que se constituye como ámbito fundamental en el que se juega el ejercicio de la libertad en tanto proceso creativo y capacidad de autodeterminación.

El conocimiento y el gobierno de sí, aparecen como brújula fundamental de un arte de preguntar que busca devolver al sujeto -aun limitada y marginalmente- una dimensión cabalmente humana y vital frente una realidad que le impone diversos patrones teóricos e imperativos epistemológicos y morales, que se constituyen más bien como el principio precisamente de su esclavitud.

Como venimos diciendo, son numerosos los autores que han abordado la caución metodológica del planteamiento de los problemas como fuente de una verdad crítica y reflexiva, capaz de reflejar un genuino proceso de autodeterminación. Dentro de la filosofía contemporánea, nos parece que Michael Foucault, con base en sus planteamientos genealógicos y

arqueológicos, ha hecho reflexiones sugerentes al respecto. La posibilidad de interrogar los lazos entre saber y poder, y la pregunta por la profunda contingencia que encierra la noción de verdad cuando se ve a la luz de su génesis histórico-social, abren al pensamiento la vía para rescatar y elaborar una serie de saberes y prácticas que muestran al sujeto precisamente una dimensión vital. Los comentarios del filósofo catalán Miguel Morey, traductor de Michel Foucault al castellano en el prólogo al texto *Un diálogo sobre el poder*, son ilustrativos al respecto:

Las entrevistas y debates que se recogen en el presente volumen avalan, creo que de modo ejemplar, el profundo interés de este paradójico escritor que irrumpió en el panorama cultural interrogándose por la pertinencia de la participación entre razón y locura, y cuya obra, en lugar de ser una apología de la sin razón, constituye un cuerpo de interrogantes terriblemente razonables. En el juego de preguntas y respuestas que siguen a estas páginas se persigue de mil modos la pregunta última, la más grave -aquella que tradicionalmente estaba reservada a los dioses: la pregunta por el porvenir. La presencia misma de Michael Foucault en el seno del pensamiento contemporáneo es una interrogante -cumple precisamente con la función específica que debe cumplir una buena pregunta: *da que pensar*.

Para Michel Foucault la determinación de la verdad encuentra su principio en la puesta en circulación de una serie de saberes encarnados en las prácticas que promueven ciertas instituciones: el poder aparece como principio que se

realiza en la construcción de la verdad. Ésta no presenta una pureza ‘epistemológica’ ni mucho menos ‘moral’, que pueda ser el fundamento de una supuesta universalidad. En este sentido, para Foucault, el planteamiento de los problemas se satisface al colocar entre signos de interrogación las determinantes culturales que hacen posible la emergencia de una verdad específica. Es precisamente esta indagación la que permite hacer de la genealogía de la verdad no el principio de la ciega afirmación de ciertos usos del poder, sino resignificar y orientar saberes y prácticas peculiares, abriendo horizontes simbólicos en los que el sujeto puede apropiarse y cuidarse a sí mismo.²³ Foucault mismo nos dice al respecto:

“Por “verdad” [hay que] entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La “verdad” está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. “Régimen” de la verdad. [...] No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder -esto sería una quimera, que la verdad es ella misma poder- sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento”.

El análisis de las relaciones entre saber y poder aparece como objeto de una filosofía con una orientación crítico-problemática, que justo a través del planteamiento de problemas busca desmontar sistemas simbólicos determinados que originan horizontes de verdad, que en múltiples casos aparecen como fuente de una moral heterónoma. La crítica a las estructuras políticas y sociales que dan lugar a una verdad determinada, aparece como vía por la cual la filosofía como máquina de plantear problemas busca restituir al sujeto la capacidad de crear él mismo las verdades que aparecerán como espacio de la construcción de su identidad.²⁴ El tema de las relaciones entre verdad y poder analizado por Foucault -y prefigurado ya en la propia doctrina socrática- resulta a nuestros ojos de gran importancia en una filosofía como máquina de plantear problemas que pretende aparecer como dispositivo conceptual

²³ Al respecto es interesante consultar el texto “Discurso y filosofía” que, mediante la apropiación filosófica del concepto foucaultiano de *práctica discursiva*, esboza algunos de los horizontes conceptuales para pensar el orden de la complejidad que, como señalaremos más adelante, es fundamental en la determinación de la figura del *presente*. Cfr: Rodolfo Cortés del Moral, “Discurso y filosofía” en *Paideia*, p. 47: “Frente a esta historia regida por la continuidad antropomórfica, Foucault se propone dar lugar a la historia de las discontinuidades, las rupturas, las emergencias y las discontinuidades [...] Contemplada de modo premeditadamente llano, esta mutación del conocimiento histórico bien puede catalogarse como un mero cambio de modalidad discursiva o de contenido referencial: en vez de centrar la atención en las tendencias generales o en los grandes conjuntos institucionalizados, se presenta la iniciativa de estudiar los hechos y relaciones diferenciales, el sitio que antes ocupaba la continuidad ahora habrá de ocuparlo la discontinuidad”.

²⁴ Al respecto, resulta pertinente revisar los planteamientos de la apropiación filosófica de

para brindar al sujeto los espacios de construcción de una autonomía moral, política, cultural, etc.

En este sentido, el conocimiento y la creación de sí se revelan también como elementos fundamentales de un discurso filosófico que asume el planteamiento de los problemas como una de sus directrices fundamentales. Como hemos dicho, la filosofía como máquina de plantear problemas o como arte del preguntar, ve en el autoconocimiento y el autogobierno del propio sujeto el resultado privilegiado de su ejercicio. Según hemos revisado, plantear un problema es crear un obstáculo que brindará al sujeto la oportunidad de reinventarse al reformular las relaciones que establece consigo mismo y con un medio social que aparece como ámbito de su propia determinación. Evidentemente, estas reflexiones no son una aportación nuestra al corpus filosófico. Sócrates, Bergson, Foucault, entre otros filósofos mayores de la tradición filosófica, han puesto los trazos fundamentales de su arquitectura. Aquí nosotros no hemos hecho más que una apropiación y muy modestos y breves desenvolvimientos. En este contexto, nos permitimos presentar sendas reflexiones sobre la doctrina socrática, que pueden brindar alguna luz en el texto que suscribimos ahora.

Sócrates, nos atrevemos a aventurar, hace de la búsqueda de la definición no sólo una exigencia lógica, sino un momento del ejercicio del método mayéutico. El rendimiento teórico de la búsqueda de la definición se localiza no sólo al sentar las reglas de la discusión filosófica, y el desenvolvimiento de la dialéctica, sino al

constituirse como la apertura de un método mayéutico que en el plano ético encuentra la satisfacción de su forma.

En *Filosofía de la Modernidad* señalamos al respecto:

Sócrates y la definición I

¿Cuál es el sentido de la exigencia socrática de la definición? ¿Sentar una base firme para el desarrollo de la dialéctica, o llevarla hasta su culminación agotando su ejercicio? ¿La definición es inicio o fin del despliegue dialéctico? Si es el inicio, no podemos dar por sentado que ésta se identifica con la forma de las esencias trascendentes. La dialéctica misma sería tan sólo el análisis de lo ya sabido. Si la definición se encuentra al final del ejercicio dialéctico ¿cómo darle pie al juego de las proposiciones para

la categoría de *práctica discursiva*, como dispositivo para desmontar el andamiaje de nociones y prácticas en los que se finca una concepción heterónoma y alienante de la historia y la sociedad. Cfr: Cortés del Moral, Rodolfo, *Op. cit.*, p. 47: “[...] la forma emergente de pensar la historia que se perfila en la reflexión arqueológica de Foucault comporta primeramente un efecto o rendimiento negativo, es decir, implica la desustancialización del acaecer histórico. El reemplazo de la continuidad por la discontinuidad y la suspensión de las unidades genéricas tienen como finalidad neta la tentativa de comprender la trama y la composición de los fenómenos y procesos de que consta la vida social fuera del campo gravitacional de esa macro-entidad facturada a lo largo de la cultura moderna mediante la noción del Hombre y su dilatado juego de figuras y escalas de realización progresiva, de manera tal que sea factible reconocer en dicha trama relaciones, alteridades y derivaciones no lineales que han permanecido sistemáticamente obliteradas o transfiguradas bajo el régimen de aquel principio unificador”.

evitar que éstas se hundan en el fango del relativismo? La dialéctica sería entonces un camino que conduciría a ninguna parte. ¿No será acaso que la búsqueda socrática de la definición tiene otra función que la meramente lógica? ¿Qué nexos existen por ejemplo entre la exigencia socrática de la definición y la ironía que hace de Sócrates mismo un personaje insoporrible para las buenas conciencias? ¿La búsqueda de la definición no será más bien el inicio de un preguntar que es descentramiento del sujeto interpelado, apertura a la *problematización* de sí mismo por sí mismo? ¿La búsqueda de la definición no es el inicio de una ironía y una pequeña burla que invita al interrogado a preguntar por sí mismo y lo real, para dar paso al ejercicio de la reminiscencia, a la inspiración, y a la autodeterminación? La verdad socrática es siempre una verdad místico-intuitiva por la que el sujeto se conoce y se crea a sí mismo como una obra de arte. La verdad socrática es *autopoietica*. Tal vez la búsqueda de la definición y con ella la dialéctica, es tan sólo un método para hacer girar al sujeto, reinventar los pilares en los que sostiene su identidad, e invitarlo a la introspección, a una superación de sí en tanto problema que, en caso de ser salvado, puede dar a luz un carácter propio, que es valentía, revelación y purificación.²⁵

El análisis de la búsqueda socrática de la definición bajo los marcos teóricos que establece el ejercicio del

método mayéutico y el cumplimiento de la máxima delfica del ‘conócete a ti mismo’, permite establecer una mirada para llevar a cabo una revisión de la propia filosofía de Sócrates que no escinda lo racional de lo intuitivo, lo epistemológico de lo metafísico, ni mucho menos lo lógico de lo ético: la búsqueda de la definición, nos parece, puede ser interpretada desde los marcos epistemológicos y éticos de la propia mayéutica socrática, de modo que gane en contenido, trascienda su dimensión meramente lógica, y contribuya a iluminar ella misma las exigencias racional e intuitiva que supone el desenvolvimiento de la mayéutica misma.

Para Sócrates la lógica gira en función de la ética, pues el desenvolvimiento de la dialéctica -que supone la búsqueda de la definición- sólo cobra sentido bajo el horizonte reflexivo más amplio de la máxima “Conócete a ti mismo” inscrita en el oráculo de Delfos.

Para Sócrates, como para Bergson y para Foucault, el despliegue del discurso filosófico tiene como objeto la rehabilitación de un sujeto autónomo capaz de determinarse a sí mismo. Esta determinación, como hemos señalado, no presenta una forma estática producto de la pasiva aceptación de un imperativo moral preestablecido, por más loable que sea su contenido: es en la afirmación de la propia autonomía moral que el sujeto gana la humanidad que supone su forma. El hombre es hombre en la medida que se construye a sí mismo en un proceso sostenido y no al dar por hecha su naturaleza misma por la recepción refleja de un imperativo moral predeterminado. En este sentido, repetimos, el presente del

²⁵ *Filosofía de la Modernidad* es un texto aun inédito, del cual hemos extraído el fragmento citado. Pedimos disculpas al lector por no poder ofrecer una referencia bibliográfica.

hombre –del hombre mismo en tanto proceso– resulta objeto privilegiado de la filosofía como arte del preguntar. El presente siempre singular del hombre –presente sujeto a determinantes histórico, político, psicológicas– es necesariamente la figura de análisis sobre la que se llevará adelante el ejercicio mayéutico y el planteamiento de problemas. Precisamente a partir del análisis y crítica de este presente es que el hombre cosechará las verdades vivas, que revelarán la transformación y el cuidado de sí en los que se fincará la construcción de su propia persona. La filosofía como máquina de plantear problemas o como arte del preguntar, en este sentido, bien podría llamarse, *filosofía del presente*.²⁶

El planteamiento de los problemas, como corazón de una filosofía como máquina de plantear problemas o como arte del preguntar, busca reintegrar al sujeto en su presente, recuperando y promoviendo una autonomía teórica y moral que le permita encararse a sí mismo y las singularidades culturales en las que se constituye como tal. La búsqueda de verdades capaces de nombrar un contexto y un presente singular, verdades que reflejen un proceso de autoderminación y un carácter creativo, se constituye como contenido de una filosofía como máquina de plantear problemas, que se endereza como filosofía del presente.

La filosofía como máquina de plantear problemas se vale de Sócrates, Bergson, Foucault, o cualesquiera otros autores que brinden el instrumental conceptual para asir procesos singulares, formas heterogéneas, trazos de un presente y una cultura compleja que aparece como espacio constitutivo de

identidades particulares y sociales. De esta forma, nuestra propuesta filosófica –que no es más que una recuperación de algunos marcos teóricos de la tradición– trata de enmarcar una realidad que con urgencia reclama ser pensada: no la injusticia, el racismo, la ciencia o la democracia en abstracto, resultan objetos de la filosofía como máquina de plantear problemas, sino una injusticia vivida, un racismo vivido, una ciencia y una democracia vividas y padecidas sin que siquiera se sospeche su forma, quizá a despecho de intereses inconfesables o una sociedad miope e inhumana.

La filosofía del presente, en este sentido, como decíamos en otro trabajo, tiene como objeto restituir al pensamiento aquello que más desea y a la vez más teme, que es su propia vocación como pensar.

²⁶ Al respecto es interesante consultar el texto “Discurso y filosofía” que, mediante la apropiación filosófica del concepto foucaultiano de *práctica discursiva*, esboza algunos de los horizontes conceptuales para pensar el orden de la complejidad. Cfr: Rodolfo Cortés del Moral, “Discurso y filosofía” en *Paideia*, p. 47: “Frente a esta historia regida por la continuidad antropomórfica, Foucault se propone dar lugar a la historia de las discontinuidades, las rupturas, las emergencias y las discontinuidades [...] Contemplada de modo premeditadamente llano, esta mutación del conocimiento histórico bien puede catalogarse como un mero cambio de modalidad discursiva o de contenido referencial: en vez de centrar la atención en las tendencias generales o en lo grandes conjuntos institucionalizados, se presenta la iniciativa de estudiar los hechos y relaciones diferenciales, el sitio que antes ocupaba la continuidad ahora habrá de ocuparlo la discontinuidad”.

B I B L I O G R A F Í A

Bergson, *Pensamientos Metafísicos*, 'Del planteamiento de los problemas', 1292, en Obras, PUF, Paris, 1990.

Colli, Giorgio, *El nacimiento de la Filosofía*, Tusquets Ed. Barcelona, 1996.

Cortés del Moral, Rodolfo, "Discurso y filosofía" en *Paideia*, Universidad de Guanajuato/IEPCAL, México, 2004-2005.

Deleuze, Gilles, *El bergsonismo*, Cátedra, Madrid, 1996.

Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Planeta Agostini, Bs. As., 1994.

González, Juliana, 'Sócrates y la praxis interior' en *Theoría*, UNAM, México, 1980.

Hülsz, Piccone, Enrique, 'Sócrates y el oráculo de Delfos', *Theoría*, 14-15, UNAM, 2003

Landa, José, "La deriva sapiencial socrática: ironía, *katalépsis*, *epoché*", *Theoría*, 14-15, UNAM, 2003

Morey, Miguel, en Foucault, *Un diálogo sobre el Poder*, Alianza, Madrid, 2000.

Platón, *Apología*, en Obras Completas, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.

- Platón, *La república, Libro VII*, en Obras Completas, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.

Platón, *Fedro*, en Obras Completas, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.

- Platón, *La república, Libro VII*, en Obras Completas, Ed. Sudamericana, Bs. As., 1956.

TERCERA PARTE:
LAS HEBRAS DE LA FORMACIÓN

CAPÍTULO **4**

LAS VOCES DE NIÑOS, NIÑAS
Y ADOLESCENTES SOBRE
SUS EXPERIENCIAS DE
APRENDIZAJE EN LA ESCUELA

Sylvia Catharina van Dijk Kocherthaler
Dulce María Hernández Barrón
Adriana Hernández Barrón

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se propuso rescatar las voces de niños y niñas¹ con respecto a sus dinámicas y procesos de aprendizaje. Se levantó información en dos secundarias, una rural, con modalidad telesecundaria y otra urbana con modalidad secundaria técnica. Para comprender las vivencias que permean la cotidianeidad de los alumnos y, con ello, influyen en su percepción de la vida escolar, se indagaron varios aspectos que nos ayudaron a comprender el entorno material, social y cultural de los educandos. Esta información nos permitió contar con un contexto para interpretar adecuadamente las respuestas que se refieren estrictamente a su participación en los procesos de aprendizaje escolar.

El presente trabajo da cuenta de las condiciones y de las percepciones de los estudiantes de educación media básica. Dado el universo seleccionado es posible hacer algunas comparaciones entre el medio rural y el medio urbano del municipio de Guanajuato en el que se encuentran ambas escuelas, así como el de inferir

problemáticas que están enfrentando los docentes con respecto al paradigma de la centralidad del alumno en los procesos de aprendizaje y, en consecuencia, con respecto a la facilitación de procesos de participación propositiva por parte de los alumnos.

Se describen brevemente las características generales de los establecimientos escolares así como las de los alumnos que asisten a ellos, para profundizar en los aspectos que determinan el clima escolar y la participación de los alumnos, infiriendo las consecuencias para sus procesos de aprendizaje.

Al final, a manera de conclusión, se hacen reflexiones en torno a las problemáticas encontradas.

¹ De acuerdo a la Convención Internacional de los Derechos del Niño, de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), niño- niña, es toda persona menor de 18 años. En México niños y niñas de 12 a 17 años, se les llama adolescentes o jóvenes.

1. El universo del estudio

El nivel de educación media básica, se consideró el más adecuado para conducir las indagaciones, ya que son la última etapa de la educación obligatoria, a la vez que los alumnos tienen todavía una edad en la que la participación proactiva es un interés y una motivación para facilitar los aprendizajes.

En este nivel se presenta un alto índice de deserción, indicativo de que la escuela no está dando una respuesta satisfactoria a muchos estudiantes, que por ello deciden abandonarla.

Se consultaron las estadísticas de la Secretaría de Educación Guanajuato (SEG) para escoger escuelas con índices de deserción, además de dinámicas diferentes en la cotidianidad. Por último se consideró necesario tener al menos una escuela con un docente que hubiera participado en el proyecto de actualización a través del Diplomado “Aprendamos a Enseñar Ciencias”, ofrecido por el Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Guanajuato (CONCyTEG) y la SEG. De estas consultas estadísticas resultaron elegidas la Escuela Telesecundaria (ESTV) 402 de “El Mineral de la Luz”, (Escuela No. 1) y la Escuela Secundaria Técnica No. 34, (Escuela No. 2). La primera escuela está enclavada en una zona rural y utiliza tecnologías de información y comunicación a distancia, además de contar con

tutores y otros materiales de apoyo. La segunda está ubicada en el medio urbano, tiene la modalidad técnica y los docentes trabajan por asignatura siguiendo planes y programas a los que dan un tratamiento de acuerdo a sus características personales.

La ESTV 402 ubicada en la comunidad El Mineral de la Luz, Gto., está funcionando desde hace aproximadamente 17 años². Llama la atención que no se cuenta con un archivo histórico en la propia escuela, ni en la SEG.

La escuela cuenta con cuatro docentes, todas mujeres³. Trabajan en equipo para resolver los asuntos que conciernen a la administración escolar, en su propia opinión, logran un buen clima de trabajo, mismo que se percibe al colaborar con la escuela. Se cuenta con una secretaria, y para los servicios de limpieza con una intendente.

² Dato proporcionado por la gente de la comunidad.

³ Es preocupante que el quehacer educativo en este nivel trae el mensaje implícito de que la educación es de mujeres y para mujeres, dada la ausencia de docentes varones. Véase. van Dijk “El currículum en el mundo actual.” Págs. 106-121. en *Educatio*. Revista Regional de Investigación educativa. IIEDUG. Año 2. Numero 3. Otoño 2006.

Para apoyar a los alumnos a solventar sus necesidades educativas se organizan distintas actividades como: kermeses, bailes, rifas y excursiones, además de las señaladas por el calendario escolar.

En cuanto a infraestructura la Telescundaria cuenta con cuatro aulas para clase con espacio para 25 bancas, un aula para los talleres, un aula de audiovisual, cancha deportiva, sanitarios. Se tienen los servicios de agua, luz, drenaje, teléfono y una caseta donde los chicos compran algún alimento durante el receso.

Cada aula cuenta con un televisor, una grabadora y una video, además, con las transmisiones de la Red Edusat. La dirección también funge como aula de audiovisual donde se tienen ocho computadoras, una impresora, Internet y repisas donde están colocados los libros y materiales de consulta para los jóvenes.

La mayoría de los estudiantes provienen de la comunidad El Mineral de la Luz y otros de las comunidades aledañas tales como Melladito, el Mogote, Sangre de Cristo y Puerta del Llano. En la matrícula se registraron un total de 102 estudiantes, distribuidos en cuatro grupos.

La escuela secundaria Técnica no. 34 fue abierta el 2 de Septiembre de 1981, primeramente en las instalaciones de la escuela primaria Sóstenes Rocha (ubicada en Marfil), durante el turno vespertino. La inauguración formal fue en octubre de 1982, ya en un edificio propio.

El personal que trabaja en la escuela esta conformado por 3 coordinadores, 29 docentes, 4 secretarias, 2 contralores, 8 prefectos, 1 trabajadora social, 5 intendentes y 2 vigilantes.

La infraestructura de dicho plantel está conformada por 5 módulos, se distribuyen como sigue: un auditorio o plaza cívica, 20 salones, 4 talleres, 2 canchas, 1 biblioteca, 2 laboratorios, 4 baños para estudiantes y 2 baños para administrativos. El equipamiento con el que se cuenta es: aproximadamente 45 bancas por aula, 9 televisiones, 67 computadoras, 2 equipos de sonido.

En los talleres se cuenta con: 52 máquinas de escribir (taller de secretariado), 46 restiradores (taller de Dibujo Industrial), herramienta de electricidad y electrónica, material básico de laboratorio (tubos de ensayo, matraces, etc.) y 24 pizarrones.

Existe una tienda escolar que ofrece productos de papelería, así como servicio de fotocopiado.

La cantidad de alumnos oscila entre los treinta y ocho (38) y los cuarenta y un (41) alumnos, su edad entre los doce y quince años.

Actualmente (ciclo 2006-2007) hay seis grupos de cada grado. Con una población estudiantil de 767 alumnos.

Las principales comunidades de donde proviene el alumnado son: Santa Rosa, Saucedá, Cervera, Colonia Santa Fe, Colonia el Encino, Noria Alta, el

Centro, San Luisito, Villaseca, San José de Tránsito, Lomas del Padre, Las Palomas, El Cerro de las Palmas, Maravillas, Piletas, Cúpulas.

2. Metodología para la recolección de datos

2.1 Proceso general

Se aplicaron dos instrumentos⁴, uno de caracterización de los alumnos⁵ misma que nos dio el contexto y un sondeo de opinión sobre su participación en los aprendizajes⁶. Ambos sondeos fueron piloteados en grupos pequeños y consecuentemente corregidos. Una vez elaborados los formatos finales se aplicaron en ambas escuelas., Enseguida se sistematizaron las respuestas de los sondeos y se elaboraron dos presentaciones con la estadística descriptiva que resultó de los mismos. Éstas fueron presentadas en foros escolares a todos los informantes y, subsecuentemente, se invitó a grupos de 20 alumnos a participar a manera de grupos focales que permitieran profundizar la participación de los mismos. Finalmente se procedió a la caracterización de los grupos y al análisis de todos los datos.

2.2 Aplicación de los instrumentos

En todos los instrumentos se contó con el apartado de datos generales como son el sexo, estudios de los padres, grado, calificaciones, sobre lo que desayunaron y comieron, a qué hora se duermen y levantan, con quién duermen y qué es lo que no hay en sus casas.

Escuela No. 1

De los 95 estudiantes, se tomó de manera aleatoria a un 21% de los estudiantes (20) correspondientes a los grupos de primero A, primero B, segundo y tercer grado. Así pues un 75% son hombres y el restante lo conforman las mujeres (25%). En la muestra aleatoria participaron más hombres, a pesar de que la matrícula escolar no tiene una diferencia tan grande entre hombres y mujeres. Esta muestra nos dará un acercamiento

⁴ Cabe advertir al lector que los trabajos se llevaron a cabo en el transcurso del año escolar 2005/2006, en una dinámica de investigación diferente para cada escuela. En la escuela no. 1, telesecundaria del área rural sólo se aplicó una muestra aleatoria de 20 alumnos que representan el 21% del total de la población escolar. Esta muestra fue tomada de las listas alfabéticas de los estudiantes y resultó con un sesgo masculino, a pesar de que la población mayoritaria de la escuela es femenina, sin embargo, los resultados son relevantes, ya que los varones desertan más y a edades más tempranas. Si bien estadísticamente hablando los resultados no pueden ser considerados representativos, las respuestas son un acercamiento valioso al mundo vivencial de esta población en riesgo de deserción. La Escuela No. 2 secundaria técnica en el área urbana cuenta con más matrícula y participó con toda la población estudiantil de tercer grado (203), lo que posibilitó una aplicación homogénea del instrumento.

⁵ Instrumento elaborado por el Dr. C. García

⁶ Este instrumento elaborado por las autoras se aplicó a todos los estudiantes de la telesecundaria rural, incluyendo los tres grados (95 alumnos) y a todos los estudiantes de tercer grado de la secundaria técnica urbana (195), por lo anterior las poblaciones no son enteramente comparables, pero sí nos brindan información interesante y muy relevante para comprender la problemática que subyace a la deserción escolar en la educación media.

y/o descripción a lo que podrían ser las dinámicas para el resto de los estudiantes de la ESTV 402.

En el llenado del sondeo de opinión participaron 95 alumnos de los tres grados, 43% mujeres y 57% hombres.

Escuela No. 2

En la escuela Secundaria Técnica no. 34, se decidió trabajar únicamente con los alumnos del tercer grado debido a que la población completa era demasiado grande. Aunque la totalidad de los seis grupos de tercer grado suman 238 alumnos, sólo participaron 203 alumnos en el llenado del instrumento de caracterización y 195 en el sondeo por ausencia de los demás en el momento de la aplicación.

De los alumnos que participaron 53% fueron mujeres y 47% hombres.

3. Hallazgos encontrados

3.1 Características y/o descripción de los estudiantes

Escuela No. 1

En este apartado se mostrará la organización de actividades cotidianas, no solo escolares, la percepción hacia su comunidad, la alimentación y las horas que duermen, ya que son elementos que contribuyen a la comprensión de su vida personal y escolar.

Comenzaremos por las horas que duermen: el 90% descansan de 7 a 10 horas lo suficiente como para ir relajados y despiertos, en condiciones de aprovechar los estudios en la escuela.

En cuanto a la alimentación todo ser humano tiene la necesidad de obtener cantidades adecuadas de proteínas, lípidos, glúcidos, vitaminas y minerales, ya que son indispensables para mantenerse saludable y con ello obtener un buen desempeño en las actividades diarias. Por ello la alimentación, es un aspecto importante para el rendimiento del alumno en la escuela.

De acuerdo a las normas nutricionales vigentes⁷ una dieta saludable es aquella que:

- se concentra principalmente en frutas, verduras, granos integrales y productos lácteos libres de grasas o de bajo contenido graso.
- incluye carnes magras, aves de corral, pescado, alubias, huevos y nueces; y
- contiene pocas grasas saturadas, grasas *trans*, colesterol, sales (sodio) y azúcares agregadas.

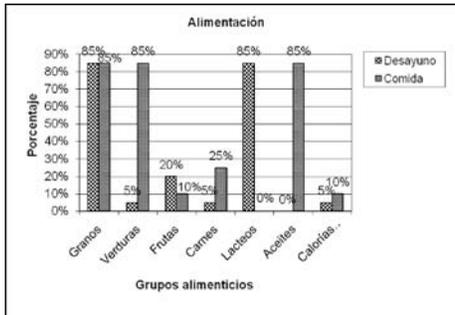
De acuerdo a la nueva pirámide nutricional⁸ hay que tener un balance con los demás grupos alimenticios. La cantidad recomendable para los grupos alimenticios va depender de la edad, sexo y nivel de actividad física.

Se indagó la percepción subjetiva de los estudiantes con respecto a su alimentación: en la escuela No.1 nos dicen que su alimentación los hace sentir bien (30%), 15% se siente regularmente bien con sus alimentos,

⁷ Datos de la pirámide nutricional proporcionados por la Secretaría de Salud del Gobierno Mexicano.

⁸ www.pyramid.gov/pyramid

mientras que otros (30%) consideran no estar hambrientos para entender en clase⁹. Veamos lo que reportan el comer (Gráfica 1):



Gráfica 1.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

Se observa en el desayuno que un 85% consume granos y lácteos, faltando en un porcentaje alto el consumo de frutas. En la comida la mayor ingesta es de verduras, granos y aceites (85%) sigue siendo reducida la ingesta de frutas (10%) y un 5% de los jóvenes consume carnes¹⁰.

De acuerdo a esta ingesta la dieta es saludable¹¹ aunque debería aumentar el consumo de frutas.

Consideramos que en este grupo de jóvenes su alimentación es la adecuada aunque podría ser mejor. La situación socioeconómica en la que se encuentra la mayoría de las familias de los estudiantes no es tan baja (Véase Gráfica 3), cuentan con el equipamiento suficiente para tener una vida confortable, y es curioso que no se emplee más del ingreso familiar para ampliar la ingesta de frutas.

Otra de las variables que caracteriza a los hogares de los jóvenes es que no cuentan con un espacio personal, pues el 80% respondió que duermen y comparten su cuarto con los hermanos u otro familiar (Gráfica 2). Aunque se cuenta con casa propia (100%)¹² se continúa sufriendo con el hacinamiento en las áreas rurales. Si bien es un grupo muy pequeño, los resultados son consistentes con datos encontrados en otras investigaciones hechas en áreas rurales y con los datos que arrojó la encuesta de hogares en Guanajuato sobre Migración Internacional (EHGMI-2003)¹³.

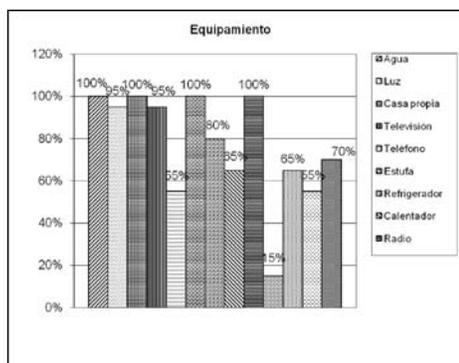
⁹ Las gráficas que se muestran están basadas de los resultados que se obtuvieron tanto del primer instrumento como del segundo.

¹⁰ El pilotaje se aplicó en temporada de cuaresma.

¹¹ Para las edades de 9 a 18 años, lo recomendable es de 5 a 6 onzas¹⁰ diarias de cada grupo alimenticio, siendo la mínima de 3 onzas, para las niñas. Y para los niños de 6 a 7 onzas y la mínima de 3 a 3 ½ onzas.

¹² Se confirma que las familias mexicanas que tienen esta gran riqueza patrimonial van superando la de muchos países, incluyendo a los de niveles altos de desarrollo. Como en Reino Unido sólo el 66% de la población es propietaria de su casa (Hertz 2001). (Van Dijk, Sylvia. Las voces de niños, niñas y adolescentes sobre el impacto del proceso migratorio. México. 2006).

¹³ A nivel estatal, según estimaciones de UPIE basados en la EHGMI-2003 el 82% de la población guanajuatense posee vivienda propia, y en las localidades con menos de 15000 habitantes aumenta al 88%.



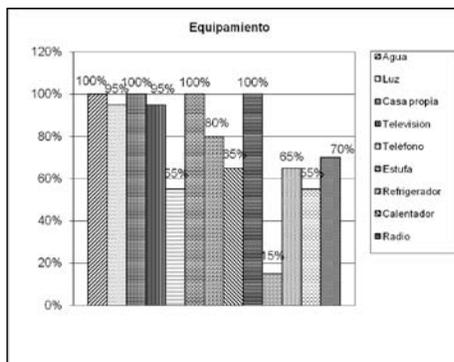
Gráfica 2.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

Los hogares de los estudiantes cuentan con los bienes básicos como el agua y la luz. También se muestra que cuentan con un equipamiento que varía de 8 a 10 aparatos electrodomésticos. Sus padres de familia se han esforzado por obtener además comodidades como el teléfono, dvd, vídeo, coche o camioneta, incluso comienzan por introducir la computadora (Gráfica 3), pero solo el 15% de los estudiantes cuentan con este aparato que constituye en un apoyo importante para su educación.

Si bien las condiciones materiales aparentemente no son causa de problemas agudos de carestía pues al 71% de los estudiantes a veces les preocupa tener dinero, no queda claro si la falta de recursos se refiere a poder cubrir las necesidades básicas o para cubrir bienes de consumo que pueden ser consideradas un lujo.

Concluyendo este apartado los estudiantes de la ESTV 402 cuentan con vivienda, alimentación y equipamiento,

situación que les permite asistir a la escuela sin preocupaciones materiales que pudieran interferir con su motivación para el aprendizaje.



Gráfica 3.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

Veamos cómo se organizan para realizar sus trabajos escolares en sus hogares.

Un 86% de los jóvenes nos respondieron que sus maestras sí les dejan tareas y trabajos para realizar en casa, y que cumplen con eso. En congruencia el mismo porcentaje respondió en otro instrumento con el mismo porcentaje respondieron que hacen sus tareas antes de jugar o de hacer otra cosa además de que no les gusta portarse mal en clases.

Lo anterior también se relaciona con las ganas que le ponen al estudio (71%) pues hacen un esfuerzo para hacer sus tareas (86%).

Por lo anterior se puede decir que existe un grado aceptable de motivación pues los jóvenes realizan constantemente sus trabajos y tareas,

ya sea dentro o fuera de la escuela, es decir existe participación e interés en su aprendizaje. *Para que tenga lugar el aprendizaje es necesario contar con la participación activa del sujeto que aprende. Siendo la motivación la clave desencadenante de los factores que incitan a la acción, es clara la relación que hay entre ambos procesos.*¹⁴

A pesar de las condiciones favorables, en cuanto a la motivación escolar los estudiantes nos respondieron que a veces (57%) se sienten nerviosos y cansados, otros jóvenes (43%) nos dijeron a veces y nunca se sienten cansados en el salón.

La vida en su comunidad los hace sentir bien (83%), el entorno en el que se vive es un elemento esencial, las interacciones con las personas, las tradiciones y costumbres son factores que hacen del lugar una comunidad dinámica y especial, en cambio si no se sienten tranquilos y seguros se buscará otro lugar donde existan estos elementos.

Escuela No. 2

Los jóvenes que participaron en esta caracterización oscilan de los 12 a 15 años de edad.

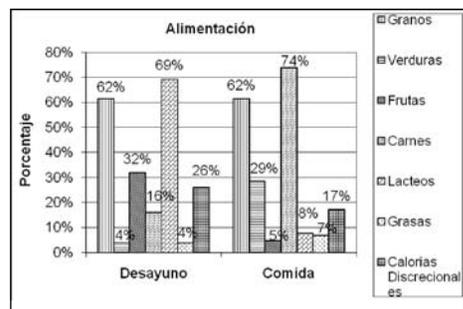
Con respecto a las horas que duermen: un poco más del 10% (23 personas) no contestó su horario para despertar y acostarse. Los resultados de quienes participaron fueron muy variados, ya que reportan dormir entre 1 hora de sueño hasta 10 y media horas.

Un 4.3% de jóvenes duermen entre 8 1/2 y 10 1/2 hrs. 36.2% de la

población está durmiendo de 7 1/2 a 8 1/2 hrs; un 36% está durmiendo de 6 1/2 hrs. a 7 1/2 hrs., y un 23.49 % está durmiendo muy pocas horas, entre 1 y 6 1/2 horas. Esta condición es muy preocupante, ya que es imposible que jóvenes en plena etapa de crecimiento puedan conservar su salud con tan pocas horas de sueño, situación que es de alto riesgo para el consumo de anfetaminas u otros fármacos que generan adicción.

Si comparamos a estos adolescentes urbanos con los del área rural los primeros están viviendo condiciones de alto riesgo, que los adolescentes de áreas rurales no conocen.

Todo estudiante debe tener una buena alimentación, a continuación se presenta una gráfica (Gráfica 4) donde se muestra la cantidad de grupos de alimentos que consumen estos jóvenes en la comida y en el desayuno.



Gráfica 4.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).

¹⁴ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo I. Santillana. España. 1983.

El 70% de los jóvenes consideran que los alimentos que consumen los hacen sentir bien o muy bien y sólo un 30% contesta que los hacen sentir regular, mal y muy mal.

Únicamente un 29% de las personas responde que a veces, siempre y casi siempre siente hambre cuando está en el salón., porcentaje que se corresponde con los que contestan sentirse entre regular y muy mal con lo que comen.

El 10.84% (22 personas) de los estudiantes no desayunaron antes de ir a la escuela, el bajo número de personas puede deberse a que en efecto, los estudiantes están alimentándose antes de llegar a la escuela o bien durante los recesos entre clases.

En los desayunos de estos jóvenes la mayoría está incluyendo en su alimentación los granos, entre los que se encuentra los cereales de maíz, tortillas y pan, dentro de los productos lácteos se consume leche, yogurt y quesos; ingieren también frutas, y muchos de ellos agregan saborizante (chocolate en polvo) para la leche.

En la comida, se detecta la presencia de carnes, granos (maíz en la tortilla) y verduras, el consumo de frutas es menor que en el desayuno y los grupos de las grasas se elevan un poco más que en el desayuno.

Se hacen presentes las bebidas como el refresco y los dulces agrupados en las calorías discrecionales. Sumando el porcentaje de ingestión de calorías discrecionales y de fruta durante el día, encontramos que un 43% está

consumiendo calorías discrecionales únicamente un 37% ingiere frutas. Para la salud sería mucho mejor que se sustituyeran las calorías discrecionales por frutas. Sin embargo, ya que se incluyen los tres grupos de alimentos en todas las comidas se puede considerar que los jóvenes se están nutriendo adecuadamente.

Una variable que también se tomó en cuenta fue el espacio que cada uno de los jóvenes tiene en su casa, para ello se les preguntó si compartían su habitación con alguien más en este caso un poco más de la mitad (53 %) respondió que duermen con alguien, otra parte considerable (39%) respondió lo contrario, es decir, no comparte su cuarto con alguien, y el resto (8%) no respondió a la pregunta. Llama la atención que en el área rural el hacinamiento reportado sea significativamente mayor que en el área urbana.

Dentro de las preguntas base de cada instrumento, se preguntó si se contaba con casa propia, agua o luz, de los 99 estudiantes que contestaron esta pregunta solo 5 de éstas personas dice que no tiene agua, 1 persona dice que no tiene luz y 23 dicen que no tienen casa propia, es decir la mayor parte de los estudiantes cuenta con agua, luz y casa propia. Estos datos nos hablan de la tranquilidad que tienen los alumnos con respecto a la seguridad del lugar donde vivir, situación que se da gracias a la relativa riqueza patrimonial de sus familias.

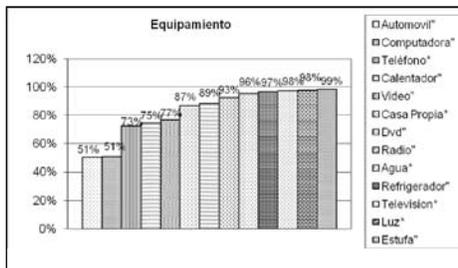
En lo que se refiere a los aparatos electrodomésticos (Gráfica 5) que se

tienen en las casas de los estudiantes, se detectó lo siguiente: todas las familias de los estudiantes tienen estufa, seguido de televisión, refrigerador, radio, y dvd.

A 24% de las personas le hace falta el boiler o calentador, incluso 22% carecen de aparatos como la video casetera, que bien puede ser debido a que es un aparato que ha sido reemplazado por el dvd.

La camioneta y la computadora, son cosas que tiene poco más de la mitad de los estudiantes (52% y 51.5%), una parte considerable de los estudiantes (48.5%) respondieron que poseen camioneta o automóvil.

Sólo 52% de los estudiantes tienen computadora 48% respondió que no tienen este aparato que representa una herramienta de apoyo para la educación de los jóvenes.



Gráfica 5.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).

Los jóvenes de esta secundaria realmente no carecen de cosas que puedan ser indispensables para un desarrollo adecuado, sus necesidades económicas no parecen estar en

condiciones preocupantes al menos para la mayoría, sólo para un 16% sus necesidades económicas representan un problema, la mitad de los estudiantes desea mejorar su nivel de vida, cosa que podemos observar cuando se les pregunta si les preocupa tener dinero.

Las tareas, que dejan los maestros en esta secundaria, son actividades frecuentes, según lo dicen los jóvenes, ya que un 32% dijo que casi siempre dejaban tarea, seguido de un 34% que dijo que a veces, sin embargo, un 26% opinó que siempre se dejaban tareas para realizar en casa. En cuanto al cumplimiento con este requerimiento el 64% de los jóvenes dicen que siempre y casi siempre hacen las tareas que les dejan, el 28% dice que a veces, sólo el 16% confiesa que nunca y casi nunca las hace.

El 50% de los estudiantes dice que hacen sus tareas (siempre y casi siempre) antes de jugar o hacer otra cosa, pero el 17% de los jóvenes que contestaron dice que no hacen sus tareas antes de jugar o hacer otra cosa (nunca y casi nunca), un 32% de los jóvenes confesó que a veces. Dicen además, ser estudiantes que se esfuerzan por hacer sus tareas casi siempre y siempre (60%). Nuevamente se observa consistencia en las respuestas.

Para el 50% de los jóvenes, portarse mal en clase no es lo suyo (nunca y casi nunca), según nos dicen, mientras que el 32% responde que a veces, aún si se suman las cantidades de quienes respondieron que, casi siempre y siempre, es mayor el número de

personas que no le gusta portarse mal en clase que a los que si les gusta portarse mal en clase (10%).

También les preguntamos si piensan en cosas diferentes mientras sus maestros les hablan, un 47% responde que a veces lo hacen, además existe el mismo porcentaje de jóvenes que se siente cansado, mientras que un poco menos (41%) dice sentirse nervioso fuera y dentro de la escuela. Llama la atención que un porcentaje tan elevado sienta algún nivel de estrés que le provoque nerviosismo. Sería interesante indagar las causas.

En cuanto al aprecio por los lugares donde viven son relativamente pocos los jóvenes que disfrutan de la vida de sus comunidades o barrios, pues el 39% y el 34 % dice sentirse muy bien y bien respectivamente. Sería muy interesante indagar qué provoca su falta de aprecio por los lugares donde viven.

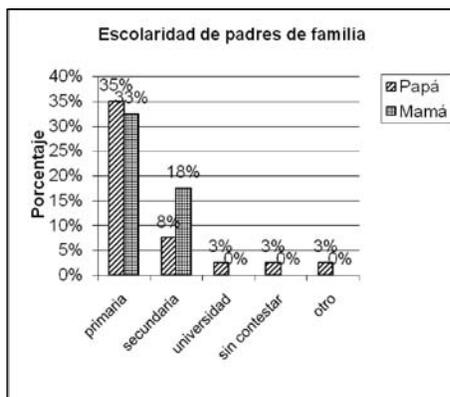
3.2 Características de los padres

Escuela No. 1.

Escolaridad

En diversas investigaciones a nivel internacional se ha demostrado que el nivel de escolaridad de los padres de familia constituye un factor importante para los alumnos, ya que a mayor nivel de los padres es de esperarse que los hijos también estudien durante más tiempo.

En la gran mayoría de los padres el 70% únicamente ha terminado su primaria (Gráfica 6). Con respecto al porcentaje restante, en las madres de familia hay mayor número que ha terminado su secundaria. Esto nos indica que los padres de familia de estos grupos son representativos con respecto al nivel de escolaridad de la población en el ámbito estatal (6 años correspondientes a primaria).y que están por debajo de la media nacional (7 años)¹⁵.



Gráfica 6.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

Escuela No. 2.

Escolaridad

La secundaria, fue el nivel educativo que los padres de los estudiantes de la escuela secundaria técnica tienen, los varones, es decir en el caso de los papás, el 39% terminó la secundaria, el 16% terminó la primaria, el 13% la preparatoria, el 13% terminó una carrera y sólo el 5% tiene un doctorado, mientras que sólo el 13% no contestó porque no recordó el nivel educativo

¹⁵ UPIE, 2000.

de sus padres o bien no lo sabe porque no vive, ni vivió con su padre.

favorable o desfavorable para su aprendizaje.

En el caso de las mujeres, es decir las madres de los estudiantes (34%) terminó la secundaria, sin embargo, el porcentaje de las mujeres que terminaron las primaria y la preparatoria, es mayor que el de los hombres, y sus porcentajes son, respectivamente 19% y 20%, un 12% tiene una carrera, 11% no contestó y sólo 4% tiene un doctorado.

Para ello definimos el **Clima Escolar** como:

Lo más probable es que a los estudiantes en ambos ámbitos el rural y el urbano logren terminar su secundaria, sin embargo, no es seguro que muchos de los alumnos del área rural encuentren en sus hogares el apoyo necesario para seguir sus estudios de educación media superior y superior. Mientras que para los y las chicas del área urbana habrá mayor probabilidad de apoyo y presión familiar para continuar con sus estudios.

Además de un espacio físico es un lugar donde las personas tratan de brindar confianza, respeto, seguridad, equidad, conocimientos, se informa y forma al alumnado tratando de no hacer distinciones. La infraestructura si no la adecuada, si la necesaria para poder recrear el conocimiento en los procesos de aprendizaje. Estos procesos suelen ser inacabables para la formación del alumnado, pues se aprende fuera y dentro de la escuela. La utilidad y congruencia de lo que se aprende (pertinencia), apuntará y conflictuará las ideologías tanto del alumnado como del docente.

3.3 Clima escolar

Si el contexto extraescolar es importante y presenta variantes, para todos el clima escolar será otro factor que determine de manera importante su motivación para continuar estudiando.

Nos comenta Mario Martín Bris en su artículo *“El clima de trabajo y organizaciones que aprenden”*¹⁶ que el concepto de clima es tan variable que por ello se ha conducido a múltiples definiciones, técnicas, instrumentos e incluso a preguntarnos si todos los investigadores están buscando lo mismo. Eso dependerá del propio investigador.

Los indicadores que tomamos en cuenta para valorar el clima escolar, fueron: la forma en que aprenden, emociones que se suscitan, dinámicas de sus relaciones entre pares, entre docentes y pertinencia. Dependiendo de cuál sea la interacción de cada una de las partes, resultará un clima

En el contexto educativo se hablaría del centro escolar como núcleo de actividad educativa y del aula como espacios de operaciones didácticas. Para Fernández y Asensio (1993),

¹⁶ www.bib.uab.es/ubeducar/0211819Xn27p103.pdf#search=%22CLIMA%20ESCOLAR%22 consultado el día 11 de octubre de 2006

citando a Stewart (1979) las posiciones en torno al clima escolar se reducen a dos¹⁷:

1. El clima entendido como tono o atmósfera general del centro educativo o de clase, percibido fundamentalmente por los estudiantes. Se incluye además la percepción de los profesores y otros miembros de la comunidad educativa.

2. El clima entendido como cualidad organizativa. Es una concepción que parte de la consideración de la institución educativa como una organización que, consecuentemente, utiliza como principal fuente de información a directivos y profesores, esto es, personas conocedoras de las dificultades que marcan el funcionamiento del centro.

Estamos de acuerdo con este autor en que el clima escolar será percibido tanto por estudiantes como profesores, directivos y personal que en ella se insertan. El clima será clave para que una organización, en este caso del centro escolar, se muestre viva, dinámica, capaz de que sus integrantes aprendan, se consoliden y se desarrollen.

Para nuestro estudio es particularmente relevante la percepción subjetiva de los alumnos.

3.4 Descripción sobre sus aprendizajes.

Escuela No. 1

El aprendizaje es un proceso en el que una persona obtiene destrezas o habilidades prácticas, adoptando nuevas estrategias de conocimiento y/o acción.¹⁸

Para esta investigación nos enfocaremos a las visiones que tienen los estudiantes en cuanto a sus procesos de aprendizaje, pues son los jóvenes los que expresan sus propias emociones, percepciones del proceso educativo que viven en su escuela.

Uno de los elementos a analizar fueron las ganas que le ponen al estudio. Informaron que en su opinión su esfuerzo sí se refleja en las calificaciones que obtienen.

El 80% de los estudiantes sacan de 7 a 8, lo que podría explicarse con el hecho de que un 35% de los estudiantes recuerda “a veces” los temas que estudiaron el año pasado y que el 25% está “a veces” seguro de poder explicar a sus compañeros lo que no entendieron en clases. Aunque nos dicen que “a veces” su aprendizaje es mayor al de sus compañeros (25%). En este aspecto se nota que la percepción es insegura y por lo mismo se explican las calificaciones relativamente bajas.

Una parte del aprendizaje mismo es la memoria, se define como un proceso no visible pues se realiza en el sistema nervioso de la persona, por lo tanto, no se puede medir pero si se puede observar, pues lo que se aprende se ha de retener.¹⁹

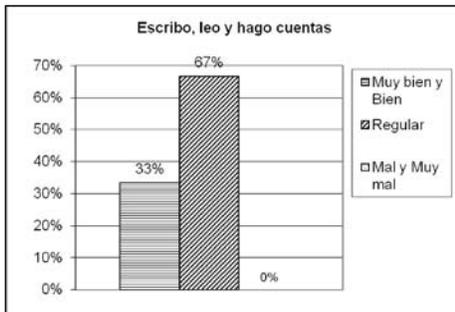
¹⁷ Ibídem Pág. 106-107.

¹⁸ Diccionario de las Ciencias de la Educación. Tomo I. Santillana. España. 1983.

¹⁹ Ibídem, pág. 116.

La otra parte del aprendizaje es la ejecución o puesta de acción de lo aprendido, la conducta que realiza la persona, con la cual, se comprueba que efectivamente se ha aprendido.

Por lo anterior al momento de hacer la tarea el 100% entiende lo que esta leyendo, aunque no todos sienten que leen, escriben y hacen cuentas muy bien o bien (Gráfica 7):



Gráfica 7.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

Con respecto a las formas en las que pueden corroborar según ellos sus aprendizajes contestaron lo siguiente:

- Las buenas calificaciones,
- cuando son capaces de ayudar a los demás y
- que los maestros les digan que lo están haciendo bien.

Escuela No. 2

La mayoría de los jóvenes, es decir el 63% sólo recuerda a veces los temas que estudiaron el año pasado, sin embargo, sí existe un porcentaje del 22% de los alumnos que siempre se acuerdan de los temas que estudiaron el año pasado.

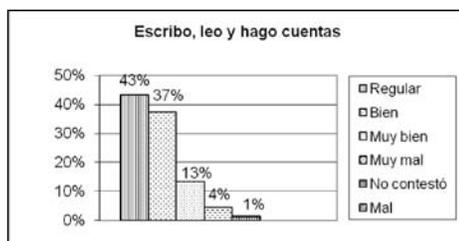
Hablando de la seguridad que tienen los alumnos, respecto a los conocimientos que tienen, podemos decir, que 54% de los alumnos a veces puede explicar a sus compañeros lo que no entienden, un 15% dice que casi siempre y un 13% dice que siempre, eso habla bien de la seguridad que tienen sobre lo que aprenden, que puede deberse al nivel de confianza que ellos tienen respecto a lo que conocen y pueden hacer.

Un 43% de los estudiantes consideran que la forma en la que escriben, leen y hacen cuentas es regular (Gráfica 8), el 37% considera que lo hace bien, sólo un 13% considera que lo hace muy bien

El 38% de los jóvenes, seguido de un 31% casi siempre y siempre entienden lo que leen para hacer las tareas.

En nuestro sistema educativo, el aprovechamiento de los estudiantes, es representado por una calificación, en el caso de los estudiantes del tercer grado de la escuela secundaria técnica no. 34, para el 59 % sus calificaciones se encuentran entre el 7 y el 8, para un 16% sus calificaciones son del 8 y 9, un 15% tiene calificaciones de 9 y 10, mientras que sólo un 3%, tiene calificaciones de 6 y 7.

Los alumnos, por su parte dicen que las formas en las que sienten que están aprendiendo son, en primer lugar, las calificaciones, con un 75%, después con un 40% están dos aseveraciones, cuando son capaces de ayudar a los demás y cuando el maestro les dice que lo están haciendo bien.



Gráfica 8.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

3.5 Sentimientos y emociones.

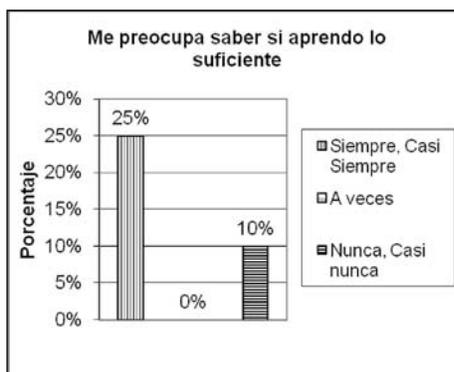
Escuela No. 1

Los factores emocionales, afectivos y relacionales son de interés para el sector educativo por ende no se deja a un lado, ya que, se muestra como una necesidad social, una necesidad de educar ciudadanos capaces de vivir en democracias, donde se pretende un elevado nivel de cohesión, solidaridad y justicia social.²⁰

Las emociones son parte integral de nuestra persona, de hecho cuando expresamos algo es porque lo sentimos, es decir, tanto mente como el sentimiento aunque no tangibles llegan a afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es por ello un buen síntoma que un 100% de los estudiantes se sienten bien al hacer sus trabajos, pero este mismo grupo 71% se siente preocupado por saber que aprenden lo suficiente (Gráfica 9). Una posible influencia son los

padres, ya que un 57% dice que sus padres están orgullosos de ellos.

El sentirse comprometidos en sacar buenas calificaciones para quedar “bien” con sus padres hace que aumente la preocupación por aprender lo suficiente en su escuela, de otra forma es posible que les interese el propio conocimiento. Sin embargo, son pasivos al no actuar para mejorar esa situación y no acercarse con sus maestras a manifestar dicha preocupación.



Gráfica 9.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

También se muestra el interés, la emoción o deseo por asistir a la escuela a esto una parte considerable (83%) dice se siente bien cuando va camino a ella. Un 14% de estos jóvenes dicen soñar que tienen examen y no estudió, al decir que no estudiaron, nos da pauta a preguntarnos qué método de estudio utilizan y, al soñarse en dicha situación, muestran una preocupación que el inconsciente esta proyectando y que posteriormente repercutirá en su rendimiento académico.

²⁰ Pérez Cabani, Ma. Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria. Editorial GRAÓ. España. 2001.

Las cosas que más les preocupan son el ser felices en sus vidas, saber lo que serán de grandes y poder pasar de año.

La etapa en la que se encuentran es complicada, pues si sus preocupaciones no se detectan y atienden a tiempo, es probable que se vea afectada su trayectoria personal.

En otro plano los jóvenes nos dicen se sienten nerviosos y cansados (Gráfica 10), situación que llama la atención ya que reportan dormir suficiente, estar comiendo de manera adecuada y que se sienten bien donde viven. Habría que indagar qué provoca ese cansancio y nerviosismo.

Lo que llama la atención es que un 71% se sienten solos en ocasiones. También se sienten ocupados con muchas cosas que hacer (43%) esto posiblemente porque tienen que realizar otras actividades extraescolares como puede ser la colaboración en las actividades domésticas y productivas del traspatio.

Se puede decir que tienen una autoestima buena porque se sienten muy bien al verse en el espejo (83%). El aspecto de la autoestima es importante, pues una persona que se quiere y acepta a sí mismo tiene confianza en sí mismo y ello le permite desenvolverse mejor en el salón de clases y preocuparse por su proceso de aprendizaje, en cambio una persona con autoestima baja se sentirá fracasado, sin deseos de seguir adelante y al ver que no tiene otra opción decidirá tal vez por desertar de la escuela.



Gráfica 10.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

Sabemos que los aspectos creativos, emocionales e intelectuales están interrelacionados pero si uno de ellas falla, como en este caso, lo emocional, se alteran los demás, haciendo que el desarrollo del adolescente cambie y en consecuencia que su rendimiento no sea el suficiente con respecto a su aprendizaje.

El apoyo familiar también es importante ya que si se brinda, los estudiantes asisten con motivación y sin ninguna preocupación que afecte a su persona y en particular con la escuela. El 50% de los jóvenes sienten que sus padres se interesan por sus estudios, mientras que 57% reporta que se sienten bien cuando sus padres les expresan que están orgullosos de ellos.

La comunicación familiar con los jóvenes en esta etapa se torna importante, pues es cuando necesitan del apoyo, comprensión de los padres.

Por otro lado también nos dicen que al finalizar las labores escolares ellos regresan a sus casas sintiéndose bien (100%) ya sea para descansar o relajarse después de estar casi la mayoría del tiempo fuera de ellas.

Escuela No. 2

En esta secundaria el porcentaje de alumnos que siempre se preocupan por saber si aprenden lo suficiente asciende a un 26%, un 22% dice que casi siempre y un 38% dice que a veces, sólo un 10% respondió que nunca, el 1% dijo que casi nunca y el resto, (1%) no contestó.

Un 51% respondió que siempre se siente bien con los trabajos que hace, un 28% respondió que casi siempre y sólo un 21% dice que a veces.

Emocionalmente parece ser que estos jóvenes reciben el apoyo necesario pues son jóvenes que dicen que siempre (42%) y casi siempre (18%) sus padres les dicen que están orgullosos de ellos.

El 32% de los jóvenes de la escuela secundaria técnica no. 34 nos dicen que a veces se sienten nerviosos y cansados, un 22% nos dice que casi nunca, el 19% afirmó que nunca, mientras que un 9% mencionó que siempre y el mismo porcentaje (9%) nos contestó que casi siempre.

Para la mitad de los jóvenes no les preocupa tener dinero, pues son jóvenes que aún están bajo la responsabilidad de los padres y posiblemente ellos puedan brindarles la solvencia que necesitan; el 28% y el otro restante pueden sentirse a veces

o bien casi nunca o nunca preocupados por tener dinero por la condición económica de su familia o porque algunos de ellos trabajan y saben que el dinero que ganan es de ellos o bien una parte.

Las preocupaciones de los jóvenes de esta secundaria, se centran principalmente en tres cosas: pasar de año (54%), ser feliz en la vida (51%) y saber qué van a ser de grandes (28%).

Son jóvenes que sienten que los adultos escuchan lo que tienen que decir (43%), y reconocen las responsabilidades que a su edad tienen (33%), sólo un 28% contestó que los adultos no saben lo que necesitan.

El 30% nos confesó no sentirse comprendido debido a su edad y a su sexo.

Cabe la posibilidad de que las actividades en esta escuela lleguen a ser más extenuantes en algunos días de la semana más que otros, pues un 44% dicen sentir que a veces tienen muchas cosas que hacer, sólo un 24% respondió que siempre se siente de esta forma.

La autoestima del 42% estos muchach@s parece estar en condiciones favorables, pues dicen sentirse muy bien cuando se ven al espejo, sólo un 3% respondió que se sentía muy mal.

3.6 Pertinencia y significación

El concepto de aprendizaje significativo fue propuesto por David Ausubel desde los años sesenta. Lo concibe como un

proceso a través del cual una misma información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva (no literal), con un aspecto relevante de la estructura cognitiva del individuo.²¹

No sólo Ausubel, identificó la importancia del aprendizaje significativo, autores como Gowin y Novak, aportaron valiosas ideas para la comprensión del tema. Novak, menciona que los pensamientos, sentimientos y emociones están interrelacionados, de ahí la importancia de reconocer este hecho en los procesos de aprendizaje. Novak pensaba que la enseñanza debía recurrir a un proceso de aprendizaje significativo, porque ello llevaría al engrandecimiento humano del alumno, y decía también que producía actitudes y pensamientos positivos respecto a la experiencia educativa.

Un aprendizaje significativo se relacionará con los conocimientos y las competencias que tienen los estudiantes en su entorno cotidiano, como las experiencias del aula, los medios de la misma, trabajos extracurriculares que le permitan relacionar el contenido de las competencias, expresando así la realidad para entender mejor el mundo en el que se desarrollará.

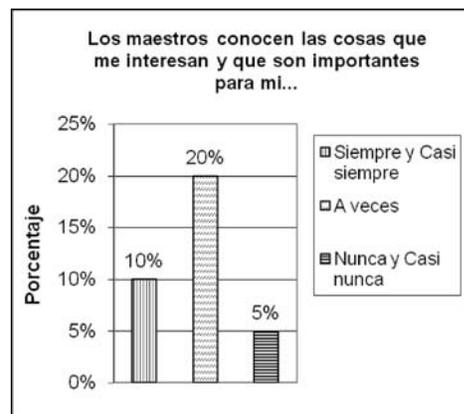
Por ello, nosotros consideramos que en la actualidad no deben de ser olvidadas las propuestas realizadas por estos teóricos, para que los conocimientos que en el proceso educativo se produzcan sean aquellos que los jóvenes necesitan para desenvolverse en su entorno y respondan a sus inquietudes personales (pertinencia y significación).

Lo anterior no es un proceso aislado pues también se comparte con los profesores, éstos son o deberían ser los que se comprometan cada día con su quehacer educativo.

Los muchachos son perceptibles al tomar en cuenta las actitudes de sus maestras, por lo que sí perciben una agresión o cualquier otra acción negativa, situaciones que llegan a suceder pero que se deben de evitar y que tanto el alumno como el profesor debe conllevar para mejorar el aprendizaje de ambos.

Escuela No. 1

¿Los maestros conocen y /o comprenden a sus estudiantes? Ante esta interrogante los jóvenes respondieron “a veces” es cuando saben lo que les interesa y lo que es importante para ellos (Gráfica 11).



Gráfica 11.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

²¹ Moreira, Marco Antonio. Aprendizaje significativo: Teoría y práctica. Pag. 10-11.

Con el mismo porcentaje respondieron que sus maestras saben lo que es mejor para ellos y elevándose un poco (25%) en cuanto a apoyarlos en lo que son buenos. Aquí se muestra que los docentes, los orientan hacia sus competencias o habilidades estudiantiles o escolares, pero en un plano más personal no saben, ni conocen lo que les interesa a sus alumnos.

Las maestras dejan tarea para hacer en casa (Gráfica 12), es una forma de reforzar lo que se vió en clase, lo que aprendieron y de alguna manera ven si sus alumnos están relacionando los nuevos conocimientos con los anteriores.

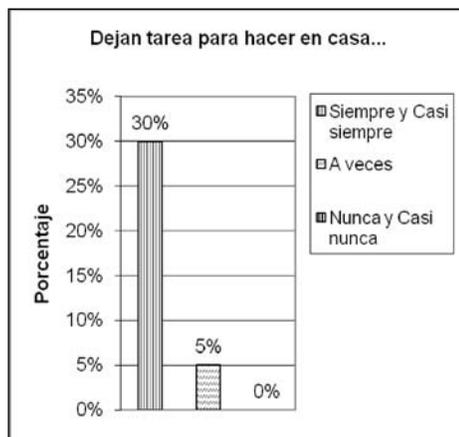
El conocimiento de las maestras para con la comunidad no es la suficiente ya que un 43% de los estudiantes dicen a veces saben sobre ella, pero unos respondieron que sí y otros no, ambos con el mismo porcentaje

(29%). La preparación tiene cabida en esta respuesta, ya que un maestro informado sobre el medio que le rodea o trabaja, oferta a que sus estudiantes tengan mayor arraigo y se muestren interesados en hacer algo por su comunidad, sin que ello signifique el sacrificio o reemplazo de otras oportunidades para su desarrollo personal y comunitario.

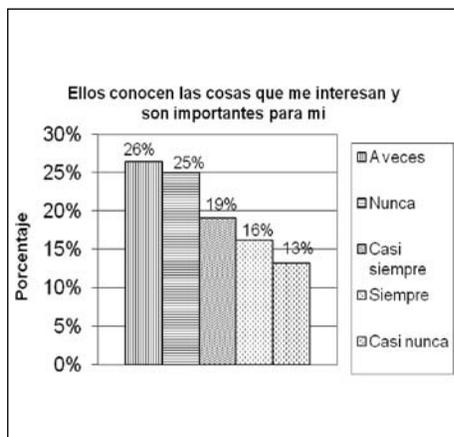
Llama la atención que el 100% de los alumnos considera que las actividades que realiza en clases son aprovechadas adecuadamente.

Escuela No. 2

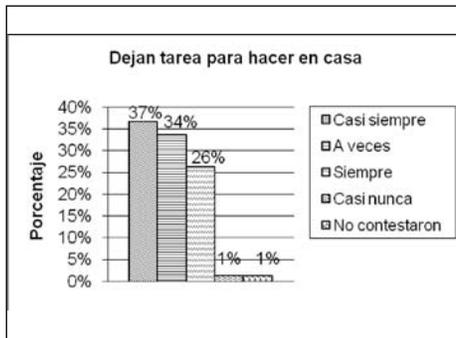
En esta escuela un poco menos de la mitad (41%) de los jóvenes nos dicen que sus maestros no conocen lo que les interesa y lo que es importante para ellos, sólo un 29% son los que afirman ser comprendidos, pero aún existen otros que dicen que es a veces cuando conocen sus intereses, como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 12.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

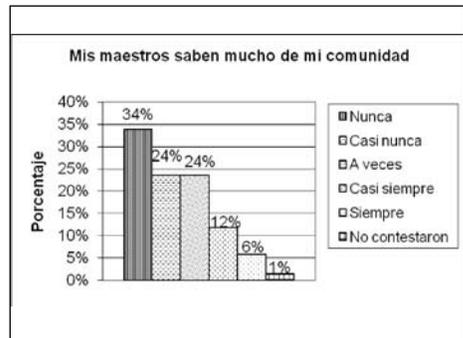


Gráfica 13.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).



Gráfica 14.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).



Gráfica 15.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).

Los profesores de esta escuela esperan de sus estudiantes que trabajen en casa, pues éstos nos contestaron que les dejan tareas (63%), sólo un 34% dice que esto sucede de vez en cuando.

Cuando los maestros orientan a sus alumnos y les informan algo sobre su localidad generalmente impresiona y transmiten la seguridad de que les interesa el entorno donde se desenvuelven sus estudiantes. Sin embargo, en esta secundaria un 58% de los jóvenes respondieron que sus maestros no saben de su localidad, y sólo una mínima parte (18%) opina que los docentes conocen la comunidad.

Conocer la opinión de los jóvenes respecto a las actividades que realizan en el salón nos llevan a conocer si las prácticas docentes son pertinentes y significativas para los estudiantes.

Una de las preguntas que podría arrojar información sobre la existencia o no de prácticas docentes que facilitan el aprendizaje significativo de los alumnos fue: las actividades son para pasar el tiempo, a lo que el 50% respondió que no es así, mientras que un 28% lo afirma y el resto dice a veces.

3.7 Dinámicas de sus relaciones entre de los docentes.

Escuela No. 1

Las relaciones dentro del aula son variables de acuerdo al contexto en el que se encuentre inmerso, ya que la actitud de cada integrante va transformando las relaciones o sociabilidad conforme pasa el tiempo.



Gráfica 16.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).

Las maestras se muestran accesibles, ya que un 86% de los estudiantes dicen que siempre les contestan al momento de preguntarles algo que no entendieron en la clase. Un 57% nos dicen que sólo a veces les expresan

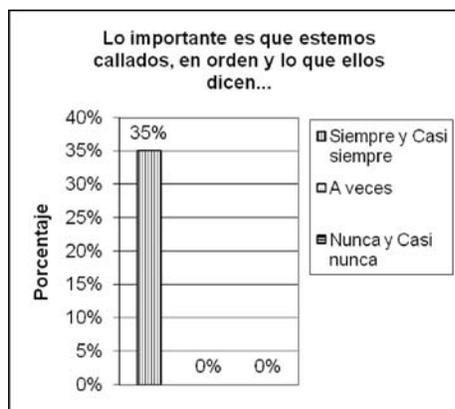
que trabajan bien. Como muestra de la percepción de los adolescentes se transcribe un diálogo que se dio durante el desarrollo de los grupos focales:

Adriana: A ver... aquí entre nosotros... ¿quién es la maestra más buena onda?
 Alumna: son las dos de primero
 Adriana: ¿y por qué ellas son las más buena onda?
 Alumna: porque no regañan tanto
 Adriana: ¿porque qué?
 Alumnos: porque se llevan más con la gente
 Alumna: porque se prestan más para estar con la gente

En general los adolescentes necesitan de muchos refuerzos externos, ya que están en una edad de muchos cambios. Cuando las maestras manifiestan interés y les den ánimos al momento de realizar los trabajos, ellos sentirán que son importantes y tendrán mayor motivación para seguir adelante y mejorar en su rendimiento académico. Los alumnos notan que sus maestras se muestran atentas hacia ellos, tanto individual como grupalmente los escuchan y respetan (100%), además, los apoyan en lo que son buenos (71%) y en lo que no entendieron (86%). Hay congruencia en la percepción estudiantil ya que en la pregunta que se refiere a la pertinencia de las actividades, nunca sienten que son para perder el tiempo.

Lo anterior nos indica que el maestro actúa como guía o motor en el proceso de aprendizaje y es de importancia que sigan mostrando a sus alumnos esa confianza, respeto y ayuda, pero no es suficiente, porque estos estudiantes requieren de mucho reforzamiento explícito, no sólo por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, también porque son en muchos casos la primera generación de su familia que ha alcanzado el nivel de educación media.

Si bien las maestras tienen una actitud favorable hacia los alumnos no logran romper el paradigma del autoritarismo. La participación de los estudiantes en la toma de decisiones es nula. No se les confiere ni siquiera el permiso de expresar sus inconformidades, inquietudes o en dado caso sus propuestas para la mejora de su aprendizaje. Se les inhabilita en acceder a otras formas de decisión a nivel personal y como ciudadanos, como se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 17.
 Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 1 (20 alumnos).

“Hay veces que ellas dicen que vamos a trabajar como ellas digan no como nosotros digamos”.

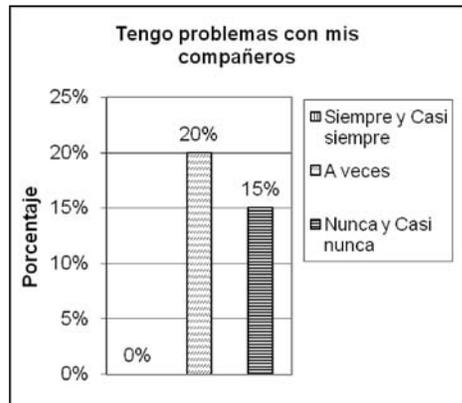
3.8 Dinámicas de sus relaciones entre pares

Escuela No. 1

La dinámica entre pares, la concebimos como la relación estudiante-estudiante. Los jóvenes expresaron en los grupos focales que les gusta mucho asistir a la escuela por la compañía e interacción con personas diferentes a la de sus hogares y comunidad, como son los amigos (as) de otras comunidades y las maestras. Es la edad en la que el ser humano quiere ampliar sus horizontes y le interesa conocer gente nueva, lugares desconocidos y tener experiencias ricas y variadas.

Es interesante constatar que la relación entre pares no se ve afectada por la que perciben de sus compañeros hacia los maestros, sea esta buena o mala. En general la relación de amistad y empatía la manejan entre pares y se ve conflictuada por dinámicas comunitarias, situación que refuerza su interés por establecer amistades con pares de otras comunidades, donde no pesa el prejuicio o la tradición heredada de dificultades entre familias.

Esto tiene su manifestación cuando los jóvenes respondieron que en ocasiones tienen problemas con sus compañeros se muestra en la siguiente gráfica:



Gráfica 18.

Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No.1 (20 alumnos).

Al trabajar con los grupos focales se percató de que algunos de los jóvenes, en especial las chicas, se susurraban algo al oído cuando una de sus compañeras de otro grupo expresaba su opinión, esto podría ser por los prejuicios o chismes que se viven en la comunidad. Sería importante que las maestras trabajaran explícitamente temas de desarrollo social y humano que permitan trascender dinámicas de chisme, rencores e intolerancias.

En cuanto a su socialización fuera de la escuela un 71% respondió que “a veces” ven a sus compañeros en casa después del horario escolar. Por lo anterior se puede decir que existe comunicación, pero solo la requerida.

La comunidad es conocida por las muertes de jóvenes a causa de rencillas entre ellos, y con jóvenes procedentes de poblados cercanos, mismas que ocurren en fiestas y bajo estado de ebriedad. Sería muy relevante que

estas dinámicas fueran objetivadas en la escuela para poder trascenderlas.

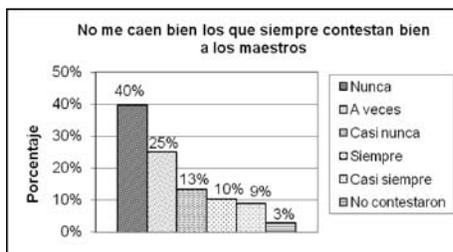
Por último nos parece importante señalar que en esta secundaria hay bastante deserción y los jóvenes que conocen a los desertores, expresaron los motivos de esta decisión y fueron: “porque la escuela se mostraba aburrida”, “los maestros no les gustaban”, “no entendían nada en clase” y “porque reprobaban los exámenes”.

Lo anterior amerita que las escuelas se cuestionen su forma de trabajar con los alumnos que muestran alguna de las dificultades arriba expuestas, considerando que este nivel escolar es todavía obligatorio.

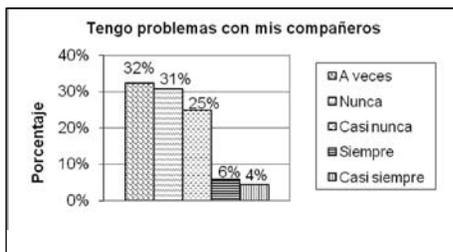
Escuela No. 2

Los jóvenes de esta escuela reconocen las habilidades y competencias de sus compañeros de clase, al preguntarles si les molestaba que sus pares les contestaran acertadamente a sus profesores un 53% respondió que no, sin embargo, existe un 25% que dice a veces y al resto no les agrada esa situación (Gráfica 19). Se nota ya un rechazo generalizado con respecto al mundo adulto y la incapacidad de verse en relaciones múltiples. Se cae en actitudes dicotómicas que empobrecen y conflictúan su bienestar.

Las relaciones de los estudiantes de la escuela secundaria técnica no.34 muchas veces son conflictivas, la situación puede ser con otros jóvenes de otros salones o incluso entre los compañeros de su mismo salón.



Gráfica 19.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).



Gráfica 20.
Fuente: Instrumento de Caracterización aplicado en Escuela No. 2 (203 alumnos).

3.9 Condición emocional y motivación para asistir a la escuela y participación en los aprendizajes

Escuela No. 1

Se indagó sobre su estado anímico al llegar a la escuela:

Una parte considerable de los estudiantes, es decir el 67% de los encuestados, respondieron se sienten contentos al llegar a su salón de clases (Gráfica 21) porque, de acuerdo a lo que nos dijeron en los grupos focales, para ellos la escuela representa un espacio de recreación, de socialización con sus demás compañeros, y, en el caso de las jóvenes, además de lo anterior, la asistencia a la escuela las libera de las actividades del hogar.



Gráfica 21.

Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

La principal motivación para ir a su escuela es la idea de poder insertarse a la vida laboral o ser económicamente activos a esto respondieron más de la mitad, para un 29% de la población estudiantil la motivación es aprender, aunque también lo vinculan a poder tener un mejor trabajo. Para el resto de los jóvenes como se muestra en el cuadro 22 sus motivos para asistir a la escuela son sus amigos, salir de casa, relacionarse con sus maestros u otro motivo.

Entre los que llegan tristes, aburridos al salón, alumnos en un grupo focal comentaron: “porque no les gusta la escuela”, “porque nuestros papás nos regañan”, “porque nos mandan por la leña”, “porque llegan con sueño”, “porque no les gusta estudiar”, “porque vienen con hambre”.

El ambiente dentro del aula es otro de los factores que se puede relacionar con la motivación de asistir a la escuela, ya que el 61% de los jóvenes contestaron que dicho ambiente es el adecuado,



Gráfica 22.

Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

porque trabajan en equipo y es la forma en la que interactúan y reafirman su aprendizaje con sus compañeros. Aunque existe un pequeño porcentaje que dice que no es el adecuado (Gráfica 23). Esto se debe en su percepción a que algunos de sus compañeros hacen burlas, chistes, relajo que interrumpen la concentración o bien que les impide hacer preguntas a sus maestros sobre aquello que no entendieron.



Gráfica 23.

Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

Por otra parte indagamos sobre la forma de participación y en las respuestas manifestaron que sus maestras no les dejan hacerlo, ni tomar la palabra u opinar respecto al desarrollo de la clase. Esto se corroboró en los grupos focales y da muestra de un sometimiento en las actividades escolares, consecuentemente inferimos que los estudiantes lo encuentran normal o típico, pero que de alguna forma se compensa con la interacción de sus compañeros realizando las actividades en equipo encomendadas por las maestras. Así mismo sienten, a pesar de esta coerción que sus maestras les estiman y se preocupan por ellos como se vió en la respuesta de preguntas anteriores de la página 24.

En cuanto a la infraestructura, es la necesaria más no la suficiente, pues los jóvenes nos comentaron que los salones son muy pequeños y, además, les hace falta material para realizar actividades de experimentación para las materias de Física y Química.

Les preguntamos cuál es la materia que más les gusta y por qué, ante esto, se puede decir que todas las materias les agradan pero las que obtuvieron mayor respuesta fueron las de Español y Matemáticas, le siguen Historia, Formación Cívica y Ética, Introducción a la Física y Química²², Biología y Geografía. (Gráfica 24).



Gráfica 24.

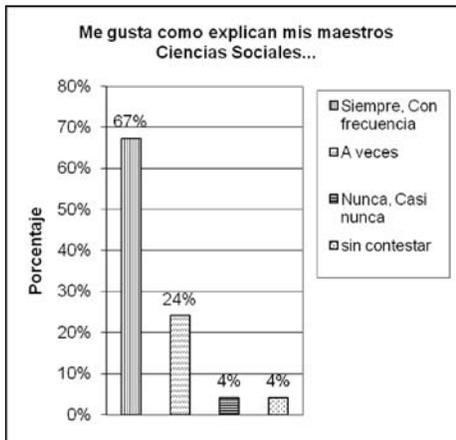
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

Las razones para que una materia les guste son variadas, pero una de las que más se presentó y se confirmó en los grupos focales es: “entre más fácil sea la materia más nos gusta”, para tal caso está la materia de Formación Cívica y Ética.

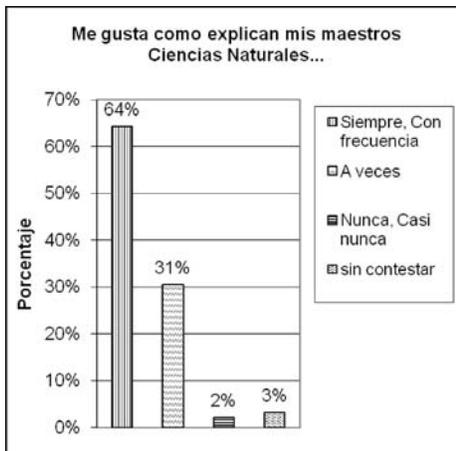
Se manifestó que Matemáticas y Español es fácil, son materias que prefieren, y, además, son en las que ellos encuentran mayor relación o significación para su vida diaria, por ejemplo, hacer operaciones aritméticas (hacer cuentas en la casa e ir de compras) y redactar una carta a sus amigos (a).

Se les preguntó si les agrada el cómo explican sus maestros, se encontró que los jóvenes de esta escuela se muestran satisfechos por la forma en que lo hacen tanto en las Ciencias Sociales como en las Ciencias Naturales (Gráficas 25 y 26). Aunque cada maestra tiene su propia didáctica

²² Aquí se incluyeron Física y Química que se trabaja por separado para los grupos de segundo y tercer grado.



Gráfica 25.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).



Gráfica 26.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

o forma de impartir clase y no sólo eso, sino también las características de cada ciencia son distintas. Cabe resaltar que la forma predominante de trabajo es en equipo, situación que agrada a la mayoría (53%).

Otra de las razones que influye para que estén satisfechos con la forma de explicar de sus maestras es que tienen la oportunidad de acercarse a resolver cualquier duda que surja pero una importante cantidad (44%) nos dicen que no es bastante la confianza ya que “a veces” lo hacen, mientras que un 31% siempre se acercan a resolver sus dudas.

En el instrumento de caracterización del alumnado y en la formación de los grupos focales la opinión de la mayoría refuerza lo anterior, sólo seis estudiantes nos dijeron que en algunas ocasiones los alumnos no tienen el apoyo, ni el respeto de sus maestras, y que no les explican cuando no comprenden algo. Como se mencionó anteriormente los jóvenes trabajan la mayoría de su en equipo, en casi todas las materias, pero por imposición de las maestras, ya que en los grupos focales nos dijeron que no se les da la libertad de elegir su forma de aprendizaje: Afortunadamente a una importante cantidad de estudiantes (65%) les agrada el trabajar en equipo (Gráficas 27 y 28).

Si bien el trabajo en equipos es adecuado para este grupo de edad, sí es desfavorable la imposición, ya que les impide ejercitarse en la toma de decisiones, en asumir las consecuencias de éstas, y les dificulta experimentar por cuenta propia formas de aprendizaje, así como reconocer fortalezas y debilidades en su proceso de formación.

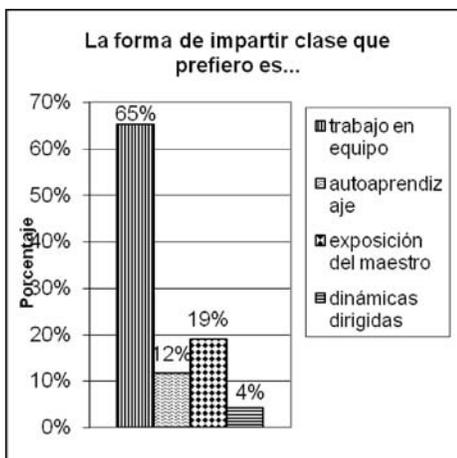
En la gráfica 29 se muestra que el 46% de los estudiantes se acercan con la



Gráfica 27.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).



Gráfica 29.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

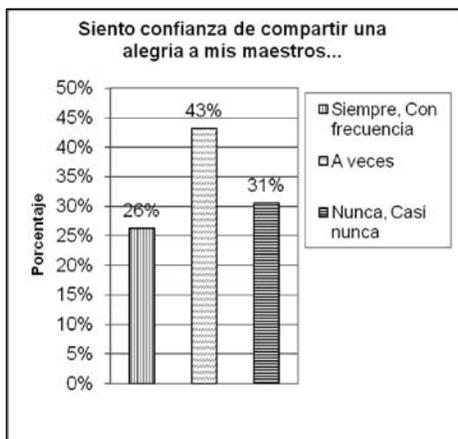


Gráfica 28.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

suficiente confianza para preguntarles a sus maestras sobre las dudas que surjan en clases, pero el porcentaje varía de manera considerable cuando se les pregunta acerca de la confianza que tienen para platicarles ya sea un

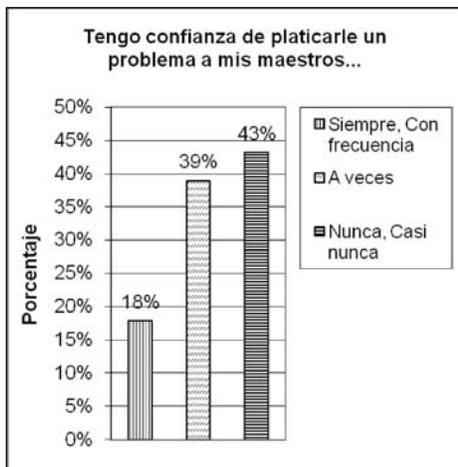
problema o una satisfacción (Gráficas 30 y 31). En los grupos focales, nos comentaron que no lo hacen cuando las maestras se muestran indiferentes o inaccesibles ante dichas situaciones. Vemos que en aspectos personales se muestran reservados, pero para situaciones académicas no tienen tantas barreras. Se infiere que los alumnos siguen viendo al maestro como una autoridad con una función específica por la cual se le respeta si la cumple adecuadamente. En cambio no se le percibe como persona con experiencia en la que se puede confiar para recibir algún consejo personal. Para ilustrar esta visión la cita de un participante en un grupo focal: “es más de confianza hablarlo con algún amig@”.

Como la modalidad de este establecimiento escolar es telesecundaria, se preguntó su opinión acerca de los materiales de apoyo a



Gráfica 30.

Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).



Gráfica 31.

Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

la docencia. En las siguientes gráficas (32 y 33) se observa que los jóvenes le entienden a las transmisiones televisadas de la red EDUSAT, sirviéndoles como apoyo los libros, ya que acuden a ellos para clarificar las dudas que surgen durante la transmisión. Pero una cantidad considerable

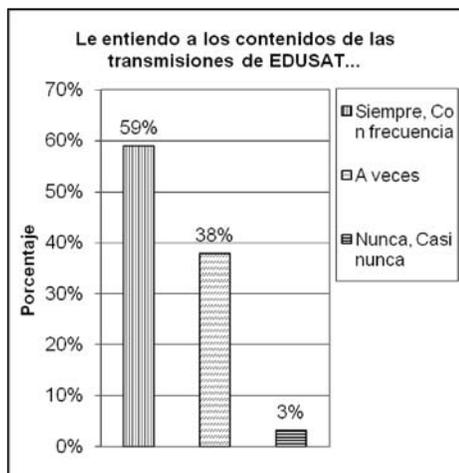
(62%)²³ de estudiantes comprende “a veces” dichos contenidos de ambas herramientas de aprendizaje.

A pesar de que en general los alumnos perciben sus dinámicas de aprendizaje con bastante benevolencia, consideramos que hay muchos factores que inciden de manera negativa en su proceso inhibiendo su desarrollo óptimo: dificultad de comprensión de los materiales por una parte considerable de los alumnos, la falta de confianza hacia sus maestras, la imposición en las formas de trabajo, la verticalidad en las relaciones con los docentes y las problemáticas entre los estudiantes que no son trabajadas en los espacios escolares nos remiten a situaciones que explican los números de deserción escolar tan relativamente elevados.

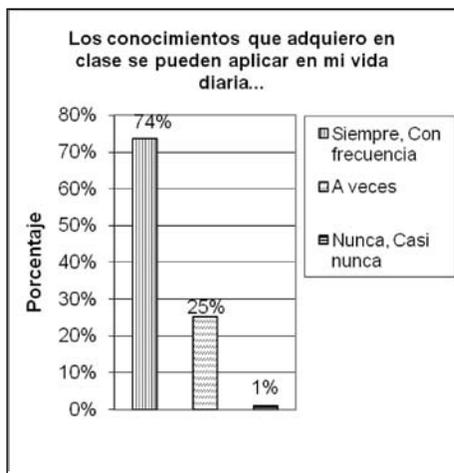
Refiriéndose a la pertinencia, es decir, qué tanto relacionan lo que aprenden en la escuela para con su vida cotidiana, muchos afirmaron que sí le encuentran una aplicación (Gráfica 34), aunque en un grupo focal no existe o se les complica esa relación, pues se les pidió un ejemplo de ello, a lo que de 20 estudiantes solo 6 le encontraron practicidad, los ejemplos más frecuentes fueron: “el hacer cuentas, realizar un experimento de mezclas en la cocina, conocer la historia de la comunidad porque hay videos para saber cómo era antes”²⁴.

²³ Sumamos 38% de la gráfica 12 y 24% de la gráfica 13.

²⁴ Voces de niños en un grupo focal.



Gráfica 32.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).



Gráfica 34.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).



Gráfica 33.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 1 (95 alumnos).

Como se infiere de estas respuestas, está interiorizada la idea de que los

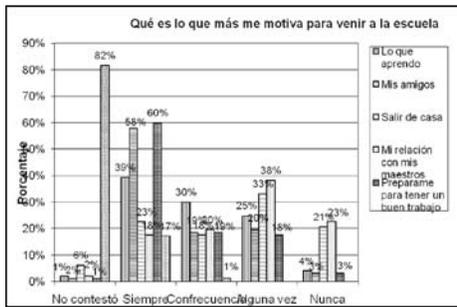
aprendizajes escolares son útiles, pero cuando pedimos que se ejemplifique, encontramos una disociación entre el discurso y la realidad. Esto es el resultado de una cultura que se mueve en el “deber ser” y tiene enormes dificultades para reconocer el “ser”.

Escuela No. 2

Para un 60% de los jóvenes de la secundaria técnica no.34 la motivación para acudir a la escuela es prepararse para un mejor trabajo, de acuerdo a las respuestas de los alumnos. La segunda razón para ir a la escuela son los amigos, con un 50%, mientras que la tercera que tienen es lo que aprenden, con un 39%.²⁵ Lo que a un 23% nunca les motiva para ir a la escuela es su relación con los maestros, salir de su casa 21% y solo un 4% no le motiva ir a la escuela por lo que aprende.

²⁵ La suma de los porcentajes es mayor a 100, ya que muchos alumnos contestaron con dos respuestas que tienen el mismo peso para ellos/as

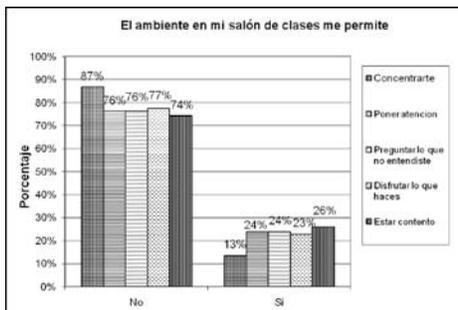
El ambiente que existe en la escuela puede influir en la motivación que



Gráfica 35.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).

los estudiantes tengan para asistir a la escuela, pero sobre todo para aprender. En los salones de estos jóvenes parece que el ambiente que existe no les permite concentrarse, según nos contesta un 87% de los estudiantes, en lo que un 26% de ellos sí está de acuerdo es que el ambiente en su salón les permite estar contentos, poner atención (24%) y preguntar lo que no se entendió (24%).

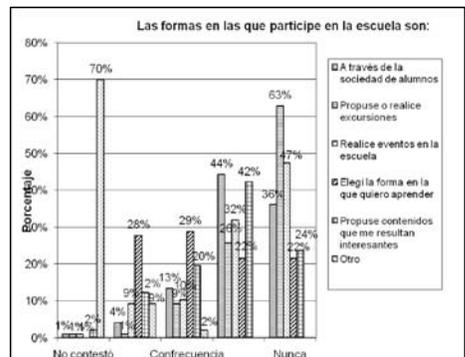
Otra de las cosas que nos interesaba conocer es la participación que los jóvenes tienen en su escuelas, es un poco más de la mitad de los estudiantes



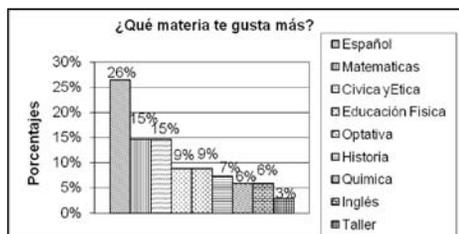
Gráfica 36.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).

(57%) que dicen casi siempre y siempre participan decidiendo cuál es la forma de aprender que prefieren, sólo un 22% respondió que nunca participa eligiendo la forma de aprender que prefiere. Casi la mitad de los alumnos (47% y 42%) han participado por medio de la sociedad de alumnos y proponiendo contenidos interesantes para ver en clase. Lo que más de la mitad de los jóvenes nunca ha hecho es proponer o realizar excursiones (63%) y realizar eventos en la escuela (47%).

Dentro de las materias que más les gustan a los jóvenes de la escuela secundaria técnica no. 34 se encuentran: Español, Matemáticas, Cívica y Ética, Educación Física, Optativa Historia, Química, Inglés, y Taller, la que más les gusta es Español, según nos manifestaron en los grupos focales esta materia es la preferida de los jóvenes, porque el docente les hace pasar buenos ratos en la clase con bromas, hace amenas las clases y pide exposiciones individuales y en equipo.



Gráfica 37.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).



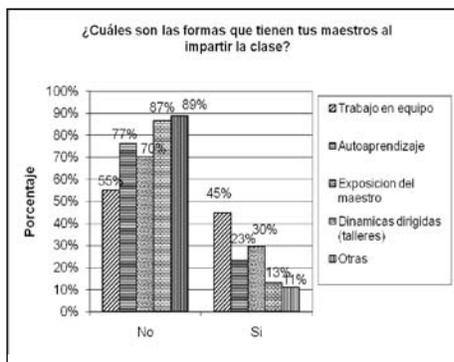
Gráfica 38.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).

Los docentes que imparten clases en esta secundaria, trabajan más con sus estudiantes por medio de trabajo en equipo, también exponen ellos la clase algunas, dejan que los jóvenes trabajen de manera individual, realizan talleres y algunos de ellos trabajan por proyectos, en el caso de los talleres esto es más común.

Respecto a la forma que los docentes tienen para enseñar, el 84% de los jóvenes nos respondió sugeriría cambios en la forma de enseñar, incluso es notorio que la forma en la que explican los maestros no les satisface, pues un 67% de los estudiantes nos dice que sólo algunas veces les agrada la forma en la que sus maestros explican la clase, únicamente un 20% de jóvenes dicen sentirse siempre satisfechos con la forma en la que lo hacen.

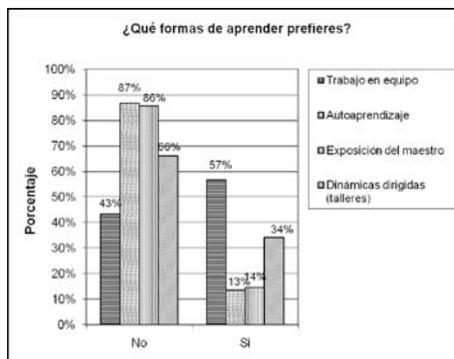
La forma de aprender que más disfrutan estos jóvenes, es trabajar en equipo (57%), las dinámicas dirigidas o talleres (34%), la exposición del maestro (14%) y el autoaprendizaje (13%).

La confianza que existe en los jóvenes para con sus docentes es mayor cuando se trata de preguntar algo que no entendieron. En el caso de que



Gráfica 39.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).

alguno de ellos no entendiera algo en clase un 46% dice que siempre tiene confianza para preguntar aquello que no entendió, un 34% dice que a veces, un 11% dice que con frecuencia y sólo un 9% nos dice que nunca siente confianza para preguntar aquello que no entendió.



Gráfica 40.
Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).

La confianza para platicar sobre un problema con un docente, como lo mencionamos anteriormente, es diferente que la confianza que tienen para preguntar algo que no entendieron,



Gráfica 41.

Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).



Gráfica 42.

Fuente: Instrumento de Sondeo de Opinión aplicado en Escuela No. 2 (195 alumnos).

un 55% de estos jóvenes dice que en algunas ocasiones podría confiarle a un docente el problema que tiene, un 25% respondió que nunca, mientras que un 11% dijo que siempre, el resto, es decir 9% dijo con frecuencia.

4. Conclusiones de la investigación

A pesar de que en estricto sentido estadístico las muestras en lo que se refiere a la caracterización del alumnado no son comparables, nos parece que los datos cualitativos que se arrojan sí permiten inferir situaciones

tanto similares para ambas áreas, como condiciones diferenciadas que ameritan la atención de los educadores, y sería posible tomarlas en cuenta para las políticas públicas.

Estableciendo comparaciones entre los jóvenes que estudian en la ESTV 402 y los de la escuela Secundaria Técnica No.34 podemos decir, que no existe una diferencia entre los estudiantes en lo que se refiere a la edad y a su condición de hijos de familia, son jóvenes que están bajo la tutela de sus padres²⁶.

En ambas escuelas la mayoría de los estudiantes duermen suficiente y no realizan actividades que interfieran con sus estudios. En el área urbana hay un pequeño número de alumnos que trabajan y, por tanto, duermen muy pocas horas lo que significa un riesgo para el consumo de anfetaminas y después, de otro tipo de drogas. En cambio en la zona rural este fenómeno no se da. Si comparamos a estos adolescentes urbanos con los del área rural los primeros están viviendo condiciones de alto riesgo, que los adolescentes de áreas rurales no conocen²⁷.

²⁶ Estos resultados son, desde nuestra perspectiva producto de la política pública que ha enfatizado a los profesores evitar la reprobación. El rezago actualmente solo se da por deserciones temporales.

²⁷ A pesar de lo pequeño de la muestra de la telesecundaria rural, nuestras observaciones en las dos escuelas confirman, las aseveraciones de contexto que se hacen en este apartado: en lo referente a drogas, actitud hacia problemas de sexualidad (esto se vincula con hacinamiento y abuso), alimentación, stress, auto imagen.

Los jóvenes de ambas escuelas consumen alimentos que los hacen sentir bien, pues tanto en el desayuno como en la comida están presentes los nutrientes que recomiendan las instituciones especializadas en nutrición. En ambas zonas podrían aumentar la ingesta de frutas y verduras, que aunque está presente, se da en cantidades muy moderadas. Sin embargo, se detectó que los estudiantes pertenecientes a la zona rural, ingieren en sus comidas menos calorías discrecionales que los de la zona urbana. Por ejemplo, en el Mineral de la Luz prefieren un agua de sabor y en la capital el refresco.

Una característica que impera en las familias de los jóvenes de esta zona rural es el hacinamiento, lo que representa un riesgo para el abuso sexual. En cambio, para la zona urbana no existe, pues los jóvenes cuentan con ese espacio personal. En esta condición, en ambas zonas las familias son poseedoras de su vivienda, lo que representa un alto nivel de seguridad que contribuye a su bienestar.

Remitiéndonos al equipamiento de los hogares, en ambas regiones se cuenta con los bienes básicos, se destaca la posesión de transporte individual (camioneta o coche) en los dos ámbitos. Situación que ha sido posible en la zona rural por los ingresos de la migración internacional.

Para ambas escuelas la escolaridad de los padres es semejante en los siguientes sentidos:

- Son pocos los padres de familia que cuentan con educación superior,
- Existe mayor proporción de madres

que padres que tienen su secundaria terminada,

- Las mujeres cuentan con mayor grado de estudios que los hombres.

En términos generales podemos concluir que las condiciones económicas, los hábitos de alimentación y descanso, así como la provisión que brindan las familias a estos adolescentes son positivas para permitir la asistencia regular a la escuela. En otras palabras, toca a la escuela generar un clima propicio para retener a los estudiantes y para lograr en ellos aprendizajes significativos y pertinentes para cumplir con el cometido que la sociedad le ha confiado.

Otro aspecto extraescolar que nos parece relevante es su bienestar psicosocial. En la percepción de los adolescentes existe estrés, que en el área rural (71%) se da por falta de dinero, en una sociedad en la que se induce el consumo de bienes no esenciales y en la urbana, por un nerviosismo que no tiene causa específica (41%).

Con respecto a su auto imagen y autoestima podemos decir que en general es mejor en el área rural que en la urbana, pues un 83% del primer grupo se siente bien al mirarse al espejo mientras que un 42% del segundo grupo siente lo mismo. Acerca de la comprensión y empatía por parte de los adultos hacia los alumnos de ambas zonas la mitad se siente muy apoyado por sus padres y un poco menos de la mitad sienten que los adultos escuchan lo que tienen que decir. Solo un 30% se siente incomprendido en el área urbana.

Hablando de sus maestros, la mayoría siente que sólo a veces les comprenden, siendo mejor la percepción en el área rural que en la urbana. Se explica esta situación ya que las maestras de telesecundaria atienden grupos que no rebasan los 35 alumnos y están con ellos todo el día, mientras que en el área urbana los y las profesores tienen grupos de hasta 50 estudiantes. Únicamente una cuarta parte en ambas escuelas sienten que los maestros conocen sus intereses y prioridades.

Los adolescentes opinan que los maestros están poco familiarizados con sus comunidades en ambas escuelas; la mayoría, el 58%, afirma que nunca y casi nunca saben algo del entorno en el que se desenvuelven. Esta es una situación que habla mal de las prácticas docentes, ya que parecen encerrarse en los edificios y ocuparse únicamente de planes y programas, sin tener elementos que les permitan establecer un vínculo con el mundo vivencial de los alumnos y buscar mayor pertinencia cultural en los servicios educativos que ofrecen.

En conclusión el bienestar psicosocial de los alumnos y sus vínculos con el mundo adulto no son de la mejor calidad. Pensamos que la presión de los factores emocionales pesa mucho en esta edad e interfiere con los procesos de aprendizaje; y, si bien, no se puede hablar de una situación alarmante, sí es un área de oportunidad que podría mejorar significativamente la calidad educativa.

De acuerdo a lo anterior el clima escolar se ve afectado por la incapacidad

de los maestros de vincularse con el entorno y de comprender los intereses y las prioridades de sus alumnos.

Otro aspecto que influye en el clima escolar es la infraestructura, que en el área urbana cuenta con todos los espacios y equipamiento que permiten ofrecer los servicios educativos tal y como aparecen en planes y programas. En cambio en el área rural a pesar de que la escuela tiene aproximadamente 17 años de operación, no cuenta con los laboratorios requeridos y su equipamiento es el mínimo necesario para poder cumplir con su función. Estas condiciones refuerzan la inequidad en las oportunidades de acceso a educación con calidad, sobre todo en el área de las ciencias. El ámbito rural es el que se desarrolla con mayores carencias situación que induce a las familias a migrar a las ciudades en búsqueda de mejores servicios.

Con respecto al rendimiento escolar en ambas escuelas la mayoría oscila entre el 7 a 8 de calificación, sin embargo, en el área rural este es el caso para el 80% de los alumnos y en el área urbana solo para el 59%. La percepción que los alumnos tienen para sus propios conocimientos es que éstos se reflejan adecuadamente en sus calificaciones, aunque los jóvenes rurales tienen mayor confianza en sus aprendizajes, pues opinan en un 67% que leen, escriben y hacen cuentas bien y muy bien, mientras en el área urbana solo un 57% opina lo mismo. En general sus preocupaciones giran entorno a la escuela, la mitad siempre se siente bien con los trabajos que hace en los dos ámbitos, en el área rural la mitad

se sienten comprometidos con sus padres para no quedarles mal con los estudios, mientras en el área urbana asciende a 60%.

En conclusión, podemos afirmar, que los alumnos tienen un aprovechamiento aceptable sin esforzarse por la excelencia académica.

Si revisamos con mayor detenimiento la motivación para asistir a la secundaria vemos que en ambas áreas la principal motivación para ir a la escuela es la idea de insertarse a la vida laboral de mejor manera, en segundo lugar aparece la motivación por los aprendizajes en el área rural y la relación con los amigos para la urbana. Para un número no despreciable en la secundaria técnica la asistencia a la escuela se motiva por “salir de casa” situación que casi no se presenta en el área rural. Observamos que los chicos rurales se sienten mejor acogidos en sus hogares que los urbanos, y que todos tienen muy interiorizada la idea de que a mayor educación, mayores oportunidades laborales, siendo ésta convicción un poco más débil en el área urbana.

La relación entre pares es muy importante a esta edad y en general son buenas; sin embargo, en el área rural se ven deterioradas por las dinámicas comunitarias en las que los adolescentes están inmersos como son los chismes y prejuicios que inhiben su capacidad de relacionarse de manera positiva entre ellos. En ninguna de las escuelas los maestros atienden estas problemáticas, con lo que la escuela transmite valores por omisión, es

decir, no existe una cultura que se preocupe por alentar mecanismos de tolerancia a la diferencia, solución pacífica de conflictos, explicitación de los problemas y atención a la no discriminación. Cabe mencionar que en el Mineral de la Luz los problemas entre adolescentes han conducido a muertes por homicidio entre ellos, durante fiestas en la comunidad.

Por último quisiéramos compartir nuestras conclusiones en torno a la participación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

El ambiente del salón es conducente a un buen aprendizaje casi siempre para un 61% en el área rural. Las maestras de la telesecundaria utilizan mayoritariamente al trabajo en equipos como estrategia didáctica, misma que es valorada positivamente por los alumnos. Así mismo, los estudiantes de esta escuela se encuentran satisfechos con las explicaciones de sus maestras, aunque sólo un 48% se siente siempre con la confianza de acercarse a ellas para resolver sus dudas.

En cuanto a aspectos personales la confianza es más baja ya que solo un 26% se acerca a sus maestros para compartir una alegría y un 19% para compartir un problema.

Se hizo un análisis de la situación imperante en cada salón y se detectó una diferencia significativa con una maestra que cursó el Diplomado “Aprendiendo Ciencias”.

La visión y forma de trabajo de la maestra, son distintas a las de aquellas

que no lo cursaron. Calificada por los estudiantes como “enojona”, es la persona que les abre más espacios de participación para asegurarse que los aprendizajes se estén consolidando, por ejemplo, pidiendo reflexiones en torno al tema de forma verbal y por escrito. Con prácticas y experimentos, en lugar de dictar cátedra, hace preguntas. Ante esto los alumnos tienen que esforzarse en pensar por su cuenta y realizar sus trabajos de manera que reflejen el conocimiento que han obtenido. Aunque los alumnos reconocen que esto es más trabajo, están conscientes de que ella lo hace porque le interesa salgan bien de la escuela y sean mejores estudiantes.

En el área urbana sólo un 29% opina que el ambiente del salón es el adecuado para promover los aprendizajes. Los maestros tienen estrategias didácticas más variadas: trabajo en equipo, dinámicas dirigidas, exposiciones y autoaprendizaje. La más popular es el trabajo en equipo (57%). El nivel de confianza para resolver dudas también es del 48%, sin embargo, cuando tienen problemas personales se acercan más a sus maestros (55%) que en el área rural.

En ambos establecimientos las materias preferidas son Matemáticas y Español, ya que son, según ellos, las que más tienen vinculación con su vida diaria. En especial, en la Secundaria Técnica los alumnos se refieren muy explícitamente a su maestro de Español por su capacidad de relacionarse con ellos (bromea), establecer estrategias didácticas muy variadas y estimular su participación

individual y grupal en exposiciones. Las formas en las que trabajan las materias de Química y Física, carecen de actividades que logren mantener el interés, pocas veces trabajan en los laboratorios.

En general, las oportunidades de los adolescentes para participar en sus propios procesos de aprendizaje se abre a través de los trabajos en equipo, sin embargo, en el área rural la relación sigue siendo muy vertical y sin derecho a réplica, los alumnos no son tomados en cuenta para decidir sus formas de trabajo, ni para contribuir a resolver problemas que atañen el clima escolar, la falta de infraestructura y los problemas entre maestros y alumnos o entre pares.

En la Secundaria Técnica hay más libertad para participar, sin embargo, esta condición, en opinión de los propios alumnos, obstaculiza el clima en el aula ya que se les dificulta que esta participación vaya acompañada de reglas claras, conducentes a propiciar la concentración para las actividades escolares y el respeto entre ellos.

Tal pareciera que en nuestra cultura la única manera de lograr orden, disciplina y respeto es a través del autoritarismo. La participación se convierte en una imposición. Queda como gran pendiente en la formación docente capacitar para la adquisición de habilidades y competencias en la conducción de dinámicas democráticas de participación en la toma de decisiones, compartiendo de esta manera el poder. A la vez es necesario comprender que abrir espacios de

participación no es sinónimo de desorden y falta de respeto. Existe una omisión por parte de los maestros para consensar las reglas del juego dentro del aula. Habilidades como la escucha activa, la participación respetuosa, la tolerancia a la diferencia siguen siendo un reto cultural en nuestras escuelas.

Para finalizar se sintetizan los resultados más significativos:

1. Para facilitar el proceso de aprendizaje sólo se recurre a las formas de interacción entre pares, que se dan al momento de formar equipos y únicamente en el aula.
2. Las prácticas docentes aunque son funcionales para cumplir con planes y programas, descuidan la parte afectiva del aprendizaje de los estudiantes.
3. Los estudiantes saben que sus maestros los apoyan en cuanto al desarrollo de las competencias y habilidades escolares.
4. Los estudiantes no establecen vínculos afectivos y de confianza con sus docentes
5. Las materias de español y matemáticas son del agrado de los estudiantes aunque mucho tiene que ver con la forma en que sus maestros las imparten.
6. Los estudiantes tienen dificultad para relacionar los conocimientos que adquieren en los procesos educativos con la vida cotidiana.
7. La participación es condicionada por los maestros, es decir, aún se siguen dando las prácticas verticales y la exigencia de obediencia por parte de los alumnos, reprimiendo sus iniciativas. En este sentido

hablamos de participación reactiva o pasiva. Esto les elimina la posibilidad de analizar la situación y dar nuevas alternativas para su aprendizaje, es decir, se da un proceso de auto-anulación con su participación.

8. Los estudiantes piensan que no pueden hacer nada para abrir espacios de participación, o no se quiere hacer nada ya que imaginan que repercutirá de manera negativa en su calificación.

Y como corolario las voces de algunos estudiantes.

“Lo que no nos gusta es que la señora vende la comida aquí en las canchas... y por eso nos quitan los balones, queremos nuestra cancha”.

“Lo que nos llama la atención son las computadoras”

“Necesitamos un maestro de computación”

“A mi lo que me importa es pasar de año... aunque sea con siete”.

Adriana: Tú, José Luis ¿Te aburres más en dónde? ¿Aquí en la escuela o en tu casa?

José Luis: en las dos (risas)

Adriana: ¿En las dos? ¿Y donde te diviertes?

José Luis: en ninguna (Risas)

Adriana: A ver díganme tienen la oportunidad, tienen la oportunidad de decirme qué no les gusta de la escuela...

Alumno: Todo

Adriana: ¿Todo? A ver ¿Todo no te gusta? Bueno y... ¿Qué te gusta?

¿Qué te gusta más de la escuela?

Alumno: Nada

Adriana: ¿Nada? ¿No te gusta nada?

¿Te gustaría estar en otra escuela?

Alumno: No

“yo quiero seguir estudiando... pero algo sencillo porque no me gusta que me dejen muchas tareas porque a mi hermana que es enfermera le dejan muchas...a veces hasta ni duerme”

B I B L I O G R A F Í A

Diccionario de las Ciencias de la Educación, (1983), Tomo I. Santillana: España.

van Dijk, Sylvia, (2006), *Las voces de niños, niñas y adolescentes sobre el impacto del proceso migratorio*. IIE-DUG, Save the Children: México.

van Dijk, Sylvia, (2006), "El currículum en el mundo actual.". *Educatio*. (2006). Revista Regional de Investigación educativa. IIEDUG. Año 2. Número 3. Otoño Págs. 106-121

Educación Hoy, (2003). Revista de la Confederación Interamericana de Educación Católica. Educación Ciudadana. Santillana. Año 32. No. 155. Julio-Septiembre.

Moreira, Marco Antonio, (2000), *Aprendizaje significativo: Teoría y práctica*. Colección Aprendizaje, Vol. 137. Editorial Visor. Madrid.

Muss, Rolf E., (1994), *Teorías de la adolescencia*, Paidós: México.

Pérez Cabani, María, (2001), *Afectos, emociones y relaciones en la escuela. Análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*. Editorial GRAÓ: España.

Tedesco, Juan Carlos, (2005), *Por nuestra escuela*. Lucerna Diógenes: México.

Trueba Davalos, José. (1999). *Protagonismo Infantil*. FAI, Save the Children: México.

Consultas de Internet

www.sagarpa.gob.mx/, consultado el día 22 de octubre de 2006.

www.mypyramid.gov/guidelines/sp-index.html, consultado el día 22 de octubre de 2006.

www.bib.uab.es/pub/educar/0211819Xn27p103.pdf#search=%22CLIMA%20ESCOLAR%22, consultado el día 11 de octubre de 2006.

CAPÍTULO 5

REPRESENTACIONES ESCOLARES
DESDE LA FORMACIÓN
CIENTÍFICA DE LOS JÓVENES

Carlos M. García G.
Jovanna Sixtos G.
Lisete Sixtos G.
Laura Vázquez C.
Herminia Díaz A.

PRESENTACIÓN

En este texto se analizan las representaciones sociales que tiene una muestra de estudiantes al respecto de sus experiencias escolares en el Nivel Medio Superior (NMS) del estado de Guanajuato, durante el ciclo 2005-2006.

La muestra está conformada por los asistentes al “Tercer taller de Ciencia para Jóvenes” organizado por la Universidad de Guanajuato y con el apoyo de la Secretaría de Educación, así como de sus centros e institutos de investigación científica y tecnológica en el estado.

El grupo de investigación que se integró para este trabajo, fue conformado por seis estudiantes de la licenciatura en educación, que colaboraron durante el proceso de selección de los 130 aspirantes, aportó sus comentarios a la estructura y reactivos de las encuestas, fue capacitado en el procedimiento para realizar registros anecdóticos, aplicó los instrumentos de observación (cuatro encuestas, así como videograbaciones y entrevistas). Durante su estancia

de una semana en el lugar sede, acompañaron a los 95 estudiantes seleccionados en sus actividades en los centros de investigación incorporados a los Talleres. Finalmente el grupo de investigación fue responsable de la captura de la información generada; el autor del presente capítulo, impartió la capacitación y supervisó el trabajo de campo y la calidad en la captura; de este proceso se derivaron evidencias que han sido presentados en eventos regionales, nacionales e internacionales, otorgando siempre el crédito a sus integrantes, análisis sucesivos conformarán tres o cuatro tesis de licenciatura. En el presente reporte se incluye sólo una parte de la información recabada relativa a las representaciones sociales del estudiantado. Esta información fue obtenida mediante la aplicación en serie de los cuestionarios cuyas 133 preguntas se distribuyeron durante dicha semana.

El instrumento se estructuró de la siguiente forma:

Contenido	Clave	Preguntas/ Tipo	Objetivo
Datos Generales	F1	10 / selección de opciones	Variables socioeconómicas para cruzar información de F2, F3 y F4
Concepción CTS	F2	20 / selección de opciones	Representación de vínculos entre la ciencia, la tecnología y la sociedad
Vivencias escolares	F3	67 / Escala Likert y diferencial semántico ¹	Relación entre pares, vida escolar, docentes y currículum
Vivencias personales	F4	6 / temáticas	Representaciones de sí mismo, familia, comunidad e institución
Valoración de Talleres	F5	20 / clasificación	Ponderar las actividades experimentales realizadas y proponer sugerencias
Proyecto de vida	F6	Respuesta abierta	Conocer la anticipación de sentido para su futuro

El estudio de las representaciones sociales (RS) es un campo de indagación de la psicología social construido teóricamente en el vínculo entre la psicología individual y la influencia del mundo social. Una primera fórmula de este campo, permite interrogar lo siguiente: ¿Por qué se produce el conflicto entre el individuo y la sociedad? En otras palabras, las RS son los fenómenos relacionados con la ideología, la comunicación, ordenados de acuerdo a su génesis, su estructura y su función (Moscovici, 1991: 19). Por ejemplo, la génesis de los sistemas de representaciones y actitudes relativos a la resistencia o al conformismo de parte de los individuos. Aquí analizamos, en particular, las representaciones que se van a manifestar durante los talleres de ciencias a través de las pautas de comunicación entre los actores (monitores, estudiantes principalmente) y que también reflejan el conjunto de sus ideas relativas a los significados y prácticas derivados de sus experiencias escolares, puestas en acto en estos espacios; lo anterior nos posibilita la comprensión de las experiencias

vividas por los individuos mediante la observación de las opciones elegidas en las encuestas. El carácter evocador de las preguntas estriba en que están estructuradas en una secuencia que va desde las apreciaciones más subjetivas (del sujeto con sí mismo), con sus pares (en este caso otros estudiantes), con otros agentes (adultos, docentes y padres), hasta con agencias (la escuela, la ciencia y la tecnología). Lo anterior permite reconstruir la funcionalidad de un fragmento de sus experiencias escolares bajo la forma de RS; es decir desde una concepción del vínculo entre individuo y sociedad en el cuál, el segundo término del sintagma: sociedad, no se coloca en la periferia del primero sino que está dentro de éste. Adicionalmente recurrimos al concepto de *habitus* para comprender, con su mirada bifocal, la forma en que se incorporan las significaciones instituidas por la sociedad (de estudiar, aprender, ser buen estudiante, escuela, etc.), de acuerdo al arreglo particular que las condiciones objetivas (por ejemplo, pertenencia a una clase social, influencia de la escolaridad de los genitores, nivel socioeconómico, etc.), determinan el modo en que éstas significaciones o RS son integradas por los individuos para percibir, pensar y actuar en el mundo (Bourdieu, 1993: 345). Como procedimiento de análisis cuantitativo, se vincularon las respuestas entre los diferentes instrumentos, para evitar el tratamiento elemental de encuestas consistente en presentar las variables aisladas en series gráficas solo con aritmética porcentual.

¹ La fuente para la elaboración de las F3 y F4, fue: Markow, Dana & Marc Ser 2002, *Student Life: School, Home and Community* (<http://www.metlife.com>). De este informe de resultados, se seleccionó, se tradujo y adaptaron el 75% de las preguntas para estos dos instrumentos. Posterior a una prueba piloto, fueron entregados a la responsable de las estudiantes Dulce María y Adriana Hernández Barrón, para ser empleadas en su tesis; esperando que le dieran el crédito correspondiente en su reporte dentro de este mismo Cuaderno de Investigación.

I. Características generales de los jóvenes

La ambigüedad es la característica central de la situación contemporánea de la juventud: por un lado los mercados cortejan sus deseos orientando la pulsión por el consumo de modas evanescentes, y por otro lado los usos y costumbres de la cultura tradicional aunados a sus condiciones objetivas y materiales de existencia, anudan sus posibilidades de satisfacción a la competitividad, a un futuro, o a otra latitud. En el marco de estos retos la juventud aprende los mecanismos y las reglas para sortearlos. Porque así ha sido en la historia de esta etapa de la vida; ambigua e incierta como cualquier otra. Desde la perspectiva de los derechos humanos, esto se constata. En condiciones cotidianas, los jóvenes son testigos de que persiste su violación sistemática; pero también presencian que al escándalo inicial, le sigue la desmemoria y finalmente la indiferencia ante ésta ruptura del estado de derecho por parte de los adultos. En resumen, atestiguan en diversos agentes que conocer o decir no disminuye significativamente la recurrencia de los hechos; adicionalmente la situación no tiende a mejorar.

Si realizamos una lectura panorámica de los documentos que los suscriben, desde la declaratoria universal de los derechos humano de 1948 hasta la

declaración del coloquio internacional de Bioética y derechos del niño del 2000, la cualidad de los comportamientos que se busca preservar, en realidad señala la emergencia de medidas contra un proceso civilizatorio que los amenaza consistentemente desde hace casi un siglo. De manera particular se entiende que en la primera declaratoria antes citada, la situación de los derechos se había deteriorado como resultado de la segunda guerra mundial, éstas eran la evidencia de la pulsión puesta en la matanza colectiva impulsada por las naciones más *civilizadas* de toda Europa. Tomaremos sólo un ejemplo: “Toda persona acusada de un delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad...” (Vidaurri y Olivares, 2003: 19) lo anterior indica que la autoridad declaraba culpable a un ciudadano sin pruebas ni juicio. Igual suerte corrían los derechos relativos a la libertad de pensamiento y manifestación de sus opiniones.

Para este escenario, la educación y la enseñanza debieran ser promotoras para su reconocimiento y aplicación universal. *Sin embargo, los acontecimientos más recientes en el norte, oriente, centro occidente y el sur poniente de nuestro país no sólo muestran lo contrario, sino que se han convertido en un laboratorio para desatar una campaña nacional*

de desmemoria, silencio, justificación e impunidad en la conculcación de los derechos humanos en México.

En la declaración de los derechos del niño de 1959, se integra un decálogo de principios relativos a la salud, afecto, integridad física, felicidad, etc., para matizar la ambigüedad etnocéntrica de varios de ellos nos detenemos en el relativo a la edad mínima para trabajar. No se debería permitir que la infancia (menores a los 17 años), se dedique a ocupaciones que perjudiquen su desarrollo físico, mental o moral (Vidaurre y Olivares, 2003: 21). *Su ambigüedad reside en que es más sencillo enunciar principios que aparentemente protegen a la infancia, en lugar de transformar las estructuras económicas que explotan el usufructo de su mano de obra; en la inteligencia de que mientras esas estructuras sigan beneficiándose de su trabajo éstas serán las mismas que apoyan la elaboración de dichos documentos a través de sus delegados.*

Posteriormente, en 1990 los artículos de la convención sobre derechos del niño buscan garantizar un ambiente de comprensión para que se pueda expresar, ser escuchado y tomado en cuenta en sus opiniones. Se incorporan los derechos al agua potable, la salubridad y contra la contaminación como señales de lo que se deteriora y les amenaza, la ambigüedad de la anterior declaración persiste treinta años después. Recordemos que las aspiraciones de una sociedad refleja aquello de lo que ésta carece. En este sentido mientras mayor sea el número de factores y condiciones que se norman y sancionan en las declaraciones citadas (mortalidad, malnutrición,

educación pertinente, seguridad social, identidad étnica, juego, tortura, etc.), más graves y generalizadas son sus violaciones. Y tal como se aprecia en el protocolo relativo a la venta, prostitución y pornografía infantiles del 2002, el deterioro continúa a escala planetaria.

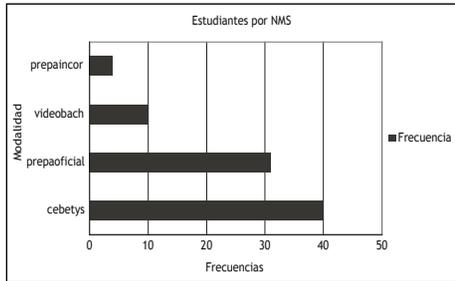
Se podría pensar que la situación educativa en nuestro país se encuentra alejada de los anteriores pronunciamientos, pero tratar de llevar a la letra el respeto a la participación, la formación o la autonomía del estudiante es la excepción y no la regla (Cfr. temas del Taller de Filosofía para Niños, Capítulo 2). El modelo educativo dominante en la escuela pública y privada, por ejemplo, está orientado a la uniformidad, sus didácticas son poco sensibles a la identificación y manejo de la diversidad y en consecuencia, al estímulo y desarrollo de los talentos individuales. Por esta razón, es prioritario el estímulo a la iniciativa que constituye el núcleo del presente estudio: ¿Quiénes son los estudiantes?

II. Desarrollar la vocación científica en los jóvenes de Guanajuato

La muestra

Durante los primeros meses del año 2006 se lanzó la convocatoria del Taller “Tercer verano de Ciencia para jóvenes: Aventúrate a la Ciencia” en la mayoría de las escuelas del NMS en el estado. En la presente edición se postularon estudiantes de las modalidades de Video bachillerato, Preparatorias Incorporadas, del subsistema tecnológico y de las

preparatorias oficiales de la Universidad de Guanajuato. Los convocados se distribuyeron de la siguiente forma:



La muestra y el género

Existe en nuestras sociedades, el estereotipo relativo a las capacidades y roles asignados entre hombres y mujeres. El campo científico, no es sorpresivamente, ajeno a lo anterior. Las creencias que, desde las mediciones sobre la capacidad craneal, hasta la idea impulsada por la ginecología, de que se debía evitar que las mujeres estudiaran temas científicos, retardaron el ingreso de las mujeres en la educación superior hasta el siglo XIX. Sin embargo aun permanecen cotos mayoritariamente masculinos: las ingenierías, las ciencias agropecuarias, la física o las matemáticas. Pero recientemente el rector de la Universidad de Harvard fue conminado a renunciar por afirmar que las mujeres no tienen “la capacidad intrínseca para desempeñarse en las áreas de matemáticas y las ciencias”. Por lo anterior, llama la atención que a la convocatoria para participar en el Taller concurren tradicionalmente más mujeres (73%) que hombres (27%). Es notable también la cantidad de mujeres de la primera modalidad CBTis del NMS así como la escasa demanda

de las preparatorias incorporadas y del video-bachillerato; estas dos últimas modalidades, como veremos más adelante, no tienen en su totalidad las condiciones de infraestructura necesarias para la formación en ciencias. Esto nos conduce a otra reflexión: ¿Sólo las modalidades que proporcionan las condiciones para estimular el talento de sus estudiantes en esta área curricular, son las que se verán beneficiadas con las iniciativas como el Taller? ¿A que situación se segrega a los talentos de estas otras modalidades? Por otro lado, es patente la presencia mayoritaria de población masculina en las áreas científicas e ingenierías, ¿qué sucedió con ese impulso inicial del otro género, que mecanismos de selección y exclusión se juega en las instituciones de la cultura, la familia o la universidad?

Modalidad	Masculino	Femenino	Total
CBTis	6	34	40
Preparatoria oficial	12	19	31
Video bachillerato	3	7	10
Incorporada	3	1	4
Total	24	61	85

Por otro lado, en las sociedades contemporáneas se cree que las experiencias de los primeros años son la fuerza más poderosa y determinante en la modelación de una vida. Esta creencia se basa en referencias como la siguiente: “Los hábitos establecidos muy temprano en la vida de un individuo influyen en todo el aprendizaje posterior y, por lo tanto, las experiencias de la primera infancia tienen importancia dominante” (Mead

y Wolfenstein, 1955: 31). En otras palabras, la creencia se sostiene con metáforas empleadas por los seguidores de psicólogos tan influyentes como Eric Erikson o John Bowlby de que existe una especie de autopista que conecta el pasado con el presente, o como la construcción de los cimientos de una casa, o la idea de los períodos críticos para el desarrollo del afecto, la creatividad o las matemáticas, como si la complejidad adaptativa del aparato neurofisiológico humano fuera equivalente a los polluelos del etólogo Niko Tinbergen. No se discute el hecho de que las experiencias tempranas tienen una influencia, lo que se debate es que dichas vivencias no serán transformadas o eliminadas en virtud de acontecimientos posteriores. En otros términos, dada la debilidad de los experimentos psicológicos en los que se fundan éstas creencias, la mayoría realizados con animales, en laboratorios bajo condiciones controladas o en muestras de seres humanos tan pequeñas y sesgadas, estos han sido criticados ya que los estudios conducidos en condiciones artificiales han generado hechos artificiales. *En consecuencia, se requiere de una profunda fe para sostener dichas creencias. Pero también es probable que el determinismo de la infancia se sostenga por razones ideológicas, políticas y económicas, no científicas (Kagan, 2000: 99). Es más sencillo (y encubridor) plantearle a la gente de clase baja que adopte las pautas de crianza de la clase media, en vez de invertir en el mejoramiento de sus condiciones de vida.*

En este sentido se supondría que en el marco de una sociedad que concede

privilegios al género masculino, sería este el mejor avocado a los estudios científicos, el que tendría mejores condiciones para acceder a este campo; tanto por la matrícula total de nuestra universidad como por las calificaciones asignadas por sus docentes, le confiere algo de crédito a este privilegio cultural. Sin embargo, la proporción de mujeres interesadas en el campo científico, al menos en la experiencia de este Taller aparentemente, sería contradictorio a la cita arriba anotada. Una tendencia curiosa en los rangos de calificación otorgada por sus docentes en el último ciclo escolar, nos muestra la punta del iceberg de una primera explicación a esta paradoja: la probabilidad de obtener las notas más altas disminuye un 14% para las mujeres.

CALIFICACION	7 y 8	8 y 9	9 y 10
Masculino	12%	42%	46%
Femenino	13%	55%	32%

O bien, la afirmación de la cita, y con ella un conjunto de creencias relativas al determinismo de la infancia sobre la vida adulta es verdadera y el caso que nos ocupa es una excepción a la regla; o bien, los fundamentos de tal creencia, son relativamente falsos, aunque sus efectos sean reales. En este caso, como en otros, una máxima útil en la ciencia es la siguiente: cuando encuentres una contradicción, haz una distinción e investiga.

La muestra y el orden de nacimiento

Otro dato importante es el relativo al lugar que ocupan los estudiantes en el orden de nacimientos, en virtud

de que esta variable está asociada con condiciones culturales y sociales que les permite orientarse hacia las áreas científicas (García, 2006: 68). Como se aprecia, 39 de los 67 estudiantes encuestados ocupan el primer o segundo lugar en el orden de nacimientos, la cifra disminuye a medida que su posición relativa les ubica en los lugares posteriores al tercero.

Orden de nacimiento	
1	18
2	21
3	11
4	9
5	5
7	1
8	2
Total	67

Estudios realizados (Ernst y Angst 1983: 145) muestran también que los primogénitos tienden a adoptar una actitud benevolente y respetuosa ante la autoridad; en consecuencia serán más receptivos a mantener una lealtad a los patrones dominantes de la sociedad. Los que nacen después tienden hacia una actitud escéptica y en ocasiones cínica, resisten mejor las presiones sociales. Mientras los primeros adoptan la actitud *¿Qué deseas que haga?*, y por ejemplo estudian medicina o leyes, los segundos eligen carreras más asociadas con el arte y menos ligadas al orden jerárquico del *estatus quo* social.

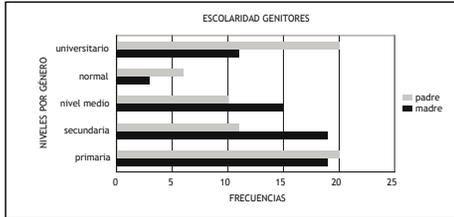
Para nuestro estudio, este indicador también puede ser muestra de la forma en que vive la cultura escolar en general y en particular la concepción de ritual dogmático que prevalece en la enseñanza de las ciencias (García,

2007: 120). Es decir, si las condiciones escolares favorecen los estereotipos de la obediencia, la pasividad; pero también al seguimiento cuidadoso de instrucciones o a la disciplina. Y si por otro lado, si la ciencia se les presenta como una serie de verdades dogmáticas y procedimientos rígidos, no es extraño que para las primogénitas tenga un mayor atractivo por su tendencia a respetar la autoridad y a comportarse de acuerdo a esquemas jerárquicos en el que el campo de las ciencias, en general, por su forma de enseñanza, ocupa un lugar más alto.

La escolaridad de sus genitores

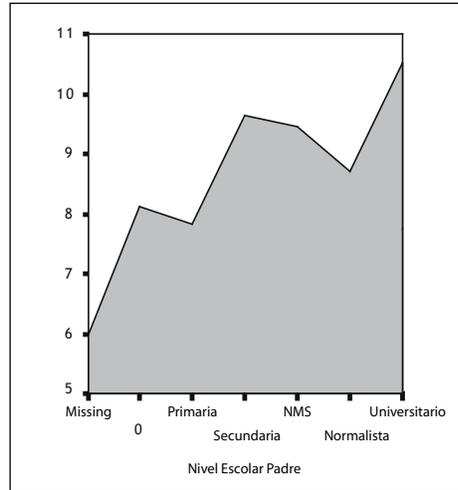
Respecto a la escolaridad de los padres de estos estudiantes, una tercera parte tiene estudios de primaria o universitarios, al parecer, salvo por una pequeña diferencia a favor del genitor masculino en estudios superiores, el predominio del género femenino es constante. Por otro lado muestra que las posibilidades de acceso a la educación del NMS se distribuye equitativamente entre las diferentes trayectorias académicas de los genitores, que entre sí correlacionan de manera alta y positiva $r=0.75$; en otras palabras, que en la elección de pareja, la escolaridad también juegue un papel. Adicionalmente, esto genera un ambiente familiar propicio para la mayor escolarización de su descendencia con independencia del género. Es relevante por tanto que aun cuando la mayoría de estudiantes de género femenino provienen de modalidades tecnológicas, la apertura a la formación dirigida a un segmento social, que no percibe de manera

natural la educación universitaria como horizonte, no se convierta en un obstáculo, sino tal vez en un acicate que amplía el horizonte de expectativas para sus hijas



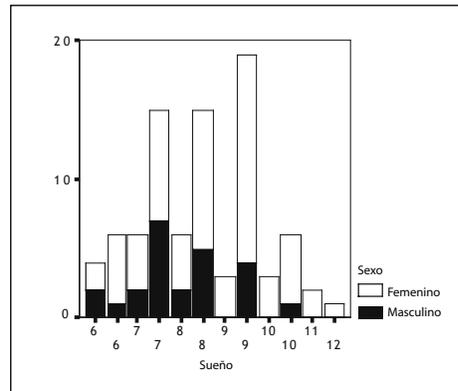
Condiciones de existencia

Sin embargo cuando se anota el equipamiento del hogar (aparatos eléctricos, auto, etc.), los hogares en cuyas familias el padre tiene estudios universitarios, le proporcionan al estudiante de otras condiciones y estímulos. En la gráfica, se observa una relativa continuidad entre la escolaridad paterna y el equipamiento. Llama la atención que las condiciones de vida de quienes tienen estudios normalistas, se asemejan más a los genitores que cursaron la primaria que a la secundaria, no obstante ser considerados como estudios de nivel superior. Más adelante veremos las implicaciones de estas condiciones en la formación de sus descendientes. Una situación que requiere atención particular remite a la cantidad de horas de sueño que reportan los estudiantes. Recordemos que en esta etapa de su desarrollo físico y maduración neurofisiológica, es fundamental tener más horas de sueño que en la etapa anterior de la adolescencia y la posterior. Como se observa en la siguiente gráfica, el



promedio de horas de sueño es de 7.9 hrs. y desviación de 1.4 (es decir, dos terceras partes duermen entre 9.3 y 6.5 horas), pero hay mayor frecuencia (el 40%) que requieren mucho más. Este hecho pasa desapercibido en los horarios escolares cuando les programan las asignaturas de matemáticas o ciencias en las primeras horas de la mañana, cuando deberían estar durmiendo.

Como ya vimos, la apreciación que realizaron sus docentes del



curso inmediato anterior, revela una tendencia a calificar con una mejor nota a los hombres que a las mujeres. Adicionalmente existe la tendencia a asignar notas mayores en las preparatorias oficiales y menores en la modalidad tecnológica, en el caso de las incorporadas y el video bachillerato, debido al número de estudiantes, no se puede generalizar.

CALIFICACIONES			
Modalidad	7 y 8	8 y 9	9 y 10
videobach	20%	50%	30%
Incorporada		50%	50%
CBTis	19%	49%	32%
prepaoficial	3%	55%	42%

III. Características del establecimiento escolar

Es obvio suponer que las percepciones de los estudiantes respecto de sus experiencias escolares estarán determinadas por las condiciones materiales en las que realizan sus estudios. Dado que el comportamiento de los actores sociales no se da en el vacío, es necesario restituir para nuestro análisis las condiciones del espacio institucional. Entendemos la institución como “producciones de la vida social que aseguran la persistencia de las condiciones garantes de su continuidad en la modalidad y dirección que funciona como legítima” (Fernández, 1994: 21). Hay una diferencia, entonces con la manera usual de interpretar el término institución; convencionalmente referido al establecimiento como organigrama y espacio físico. En el sentido que se adopta en este texto, la escuela como producción de la vida social, su

institución nos revela características formales, informales e imaginarias. Las primeras están constituidas por las interacciones sociales en respuesta al mandato social para sus tareas y fines. Las informales refieren a los vínculos emocionales respecto de su vida como comunidad y las terceras se expresan por las imágenes, fantasías, temores o ansiedades en el contexto del clima emocional compartido en el establecimiento e instituido por un estilo de gestión. Así, el funcionamiento institucional debe tener la capacidad de discriminar los rasgos imaginarios de entre los aspectos formales e informales para que sus miembros puedan interactuar de manera coherente. Sin embargo, lo común es encontrar en las escuelas que esta discriminación se realiza mediante mecanismos de defensa como la negación, la racionalización, el desplazamiento, la idealización y el encubrimiento ideológico de las dificultades. Desde la perspectiva del análisis institucional “toda formación implica un grado de violencia, por lo menos en el sentido de alguna frustración de los deseos individuales...”, esta implicación es negada bajo concepciones pedagógicas: la escuela es lugar del crecimiento y realización, el segundo hogar, es templo del saber o fuente de la sabiduría. “Negación que funcionan como válvula de escape ante las tensiones; por ello los reglamentos existen para reemplazar el análisis de los rasgos imaginarios” (Fernández, 1994: 32). Veremos más adelante la pertinencia de esta perspectiva, al interpretar las evidencias relativas a las experiencias del estudiantado las cuales nos alejan de la disposición de

juzgar desde la estatura moral de la clase media y sus prejuicios, lo que debería ser la vida en las aulas.

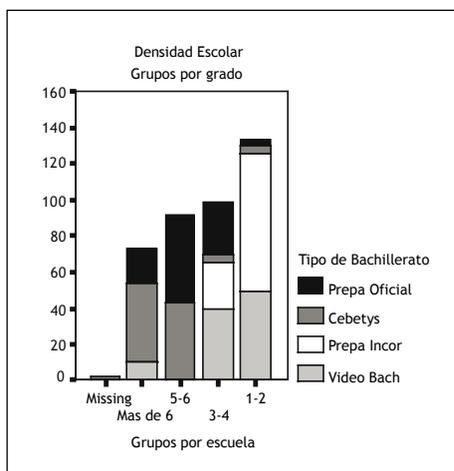
Densidad escolar

Otra de las condiciones escolares que interactúan con las experiencias escolares radica en la densidad de estudiantes por grupo. En la tabla siguiente se aprecia la distribución porcentual por modalidad de NMS. Las posibilidades de incorporar innovaciones pedagógicas se reducen significativamente cuando los grupos son numerosos, de igual manera la atención que se le puede brindar a los estudiantes en tanto individuos es menor. Esta consideración obvia tendrá que ser tomada en cuenta en los siguientes apartados del presente reporte. Ya que las apreciaciones de los estudiantes respecto a sus experiencias escolares se verán influidas por dicha densidad.

MODALIDAD				
DENSIDAD	Video Bach	Incorporada	CeBtis	prepa oficial
50 ó MAS				29%
45-50	10%	25%	58%	36%
25-35	50%	75%	42%	32%
15-20	30%			3%
5 ó MENOS	10%			

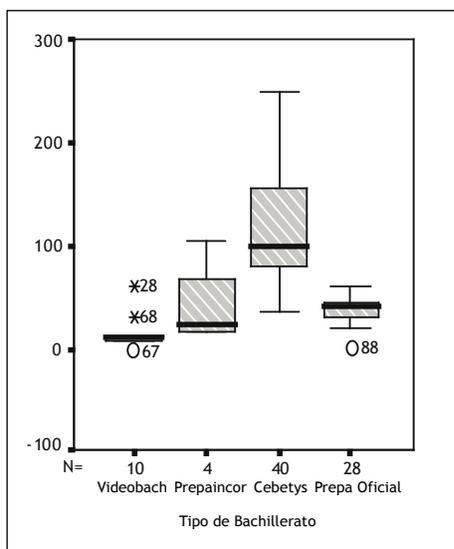
De manera paralela, la gestión de los establecimientos será comprometida dependiendo del número de grupos que se administren.

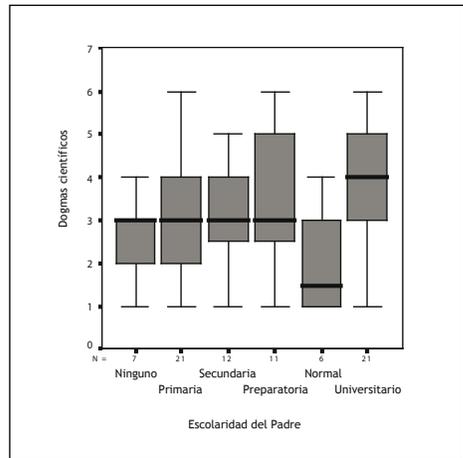
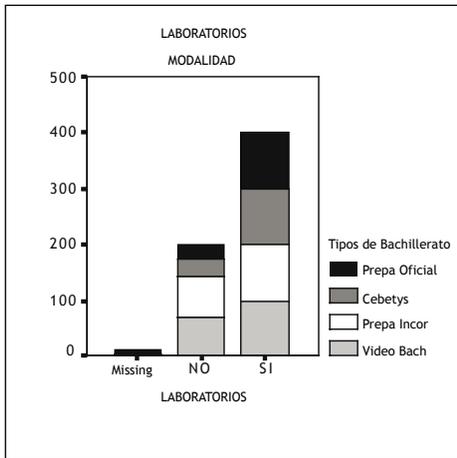
Es evidente el contraste entre las dos primeras modalidades (incorporadas y video: en la primera entre uno y



dos, y en la segunda hasta 4 grupos) respecto a las dos restantes. El 45% de los estudiantes de la modalidad tecnológica asisten a escuelas con más de seis grupos por grado, sólo a una tercera parte les sucede esto en las oficiales.

Respecto a las condiciones materiales de las escuelas, la mayoría cuenta con un equipamiento completo, excepto

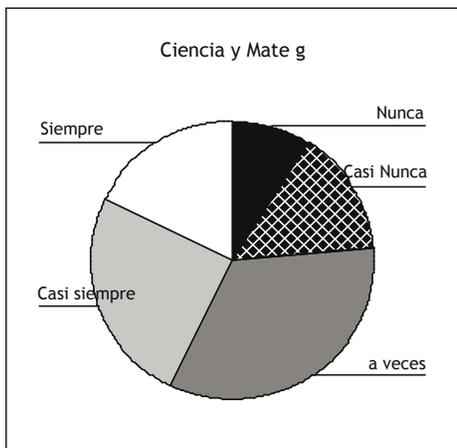




los video bachilleratos; sólo el 30% de los estudiantes cuentan con ello, mientras que el 90% del resto del estudiantado asiste a establecimientos en los que es posible apreciar la inversión realizada; el 100% de los inscritos a las incorporadas cuentan con los equipamientos más completos, en proporción al número de estudiantes y al tamaño de las escuelas.

Es notable la cantidad de equipo de cómputo con el que cuentan la modalidad tecnológica. Mientras que

en video bachillerato la media de computadoras personales es de 15 y en las preparatorias oficiales, que son las que tienen más grupos, es de 36.5; en la modalidad tecnológica la media es de 120. De estas, la casi totalidad es para uso de los estudiantes del video bachillerato, el promedio desciende a 28.5 (DS 12) en las oficiales y en los tecnológicos 102 (DS 48) son para su uso.



Para el tipo de referente que nos ocupa, las experiencias escolares en contexto de las ciencias, la existencia y uso de laboratorios es fundamental, llama la atención el alto porcentaje de video bachillerato e incorporadas que no cuentan con este recurso. Sin embargo también sucede que aun contando con los equipos o los laboratorios, el Modelo Pedagógico Convencional: MPC (García, 2007: 13), al atravesar longitudinalmente a las modalidades del NMS va pautando el carácter que tendrán unas ciencias experimentales, sin experimentos. En consecuencia, el 23% del total de encuestados casi

nunca realizó experimentos, un tercio a veces y sólo el 17% los realiza siempre. A pesar de lo anterior, no deja de sorprender que un porcentaje de estudiantes, aun sin este recurso básico o su utilización, sostengan su vocación por las ciencias. En otras palabras, frente al efecto del MPC, el talento o la vocación hacia las áreas científicas de los estudiantes resisten con algún grado de éxito.

Siendo las notas de calificación la resultante de un conjunto de competencias y desempeños escolares, a veces poco relacionados con el dominio de conocimientos y más por la disciplina o el cumplimiento de las tareas, llama la atención que en aparente igualdad de circunstancias la tendencia de sus docentes, e independientemente de su género, es a valorar más alto el rendimiento de los hombres que el de las mujeres.

Con este breve recuento, hemos querido presentar un panorama de la población y sus condiciones materiales, tanto en el plano social y cultural como en el del estado en que se encuentran algunos de los servicios con que cuentan para su vida estudiantil. Es necesario destacar que la población objeto de este estudio, acude por voluntad propia a la convocatoria de inscripción en los Talleres; lo anterior implica que por el hecho de autoseleccionarse, ya cuentan con una serie de características que los distinguen del resto de la población escolar. No solamente por el tipo de inversión que los padres están dispuestos a realizar en la mejor educación de sus hijos, y

que a pesar del estereotipo cultural de una cultura tradicionalista y poco permeable, una proporción importante inscribe a sus hijas a un evento en el que estarán fuera de su tutela durante una semana; sino también por manifestar su interés por el campo de las ciencias. Estas dos características deberán también de considerarse para ponderar los datos que siguen ya que se limitan a un segmento de la población que por las características anteriormente anotadas, no es típico; pero en realidad ¿qué muestra realmente lo es?

IV. La vida en la institución escolar

Sus experiencias escolares percibidas como un campo formativo, nos evita de reducirlo a las experiencias educativas, en este sentido, la enseñanza y la escuela son un medio –cuya relevancia se ve reducida ante la televisión– para una finalidad posterior, la de formarse. Pero como señalamos anteriormente, no cuentan sólo las condiciones materiales, recursos y densidades de los grupos, sino también el juego de las características formales, informales e imaginarias de la escuela como institución; esta perspectiva es pertinente para contextualizar las representaciones y valoraciones de los estudiantes. La serie de cuestiones planteadas y que organizamos bajo el rubro de experiencias formativas muestran un funcionamiento aceptable de la vida escolar, pero no dejan de revelar, sobre todo cuando incorporamos los datos marginales que esta representación también

puede estar encubriendo el plano imaginario.

De su formación

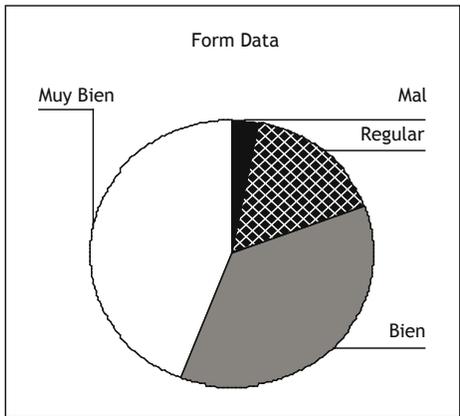
Partimos de la centralidad del sujeto y la forma en que al percibir la escuela, bajo el supuesto de que es posible construir una primera representación de sí mismo. Posteriormente abordamos los vínculos con sus pares, docentes y padres para concluir con sus representaciones de las ciencias y las matemáticas.

TIPOS DE FORMACIÓN					
	ESCOLAR	CIUDA-DANA	ADAPTA-TIVA	AUTO-NOMÍA	TRABA-JO
Media μ	4,4	4,2	4,2	4,0	3,7
DE σ	0,59	0,63	0,82	0,76	0,82

En la escala tipo Likert aplicada, los estudiantes clasifican sus apreciaciones desde el valor de 1 para calificar de “muy mal” hasta 5, para “muy bien”, el valor de 3 es para “regular”. En la tabla anterior es factible observar que se tiene una representación de la formación más centrada en lo escolar

que en su impacto fuera o posterior a la escuela. No sólo los valores de la μ descienden de 4.4 a 3.7, también la desviación estándar (σ) es mayor, lo que implica un menor acuerdo y dispersión, como se aprecia en las dos columnas de la derecha, ante afirmaciones como “me prepararon para seguir aprendiendo por mi cuenta, apliqué mis conocimientos fuera de la escuela, descubrí en qué soy bueno” o “me prepararon para trabajar, supe que lo aprendido me sirve para la vida, supe lo que quiero hacer de grande” etc., no hay tanta unanimidad.

Mientras la mitad afirma que la escuela está centrada en su formación escolarizada, solo uno de cada cinco supone una formación para el campo laboral, y menos de una tercera parte experimentó el desarrollo de su autonomía. En este sentido encuentran mayor fortaleza en un estilo de formación más orientada hacia la adaptación de las condiciones, costumbres y modos de ser de lo escolar, como se aprecia en este gráfico. En este sentido, ya son portadores de un rasgo del MPC, el que les remite a la adquisición de competencias centradas en sí mismos y orientados al ensimismamiento.



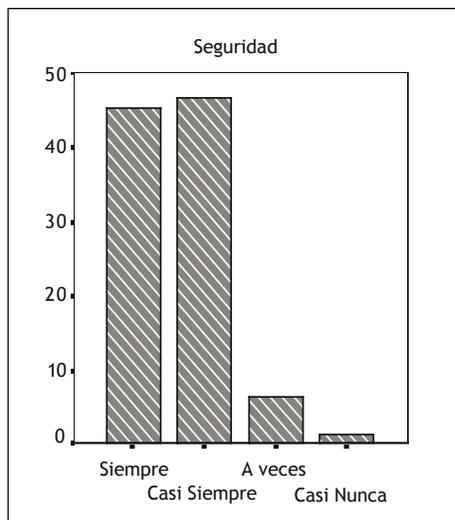
De sí mismos

Aunque una buena parte de los estudiantes (78%) se sienten abrumados, o fatigados (60%) y un tercio experimenta soledad (31%), el 80% se siente satisfecho con las tareas realizadas. Sólo un tercio no se sienten tensos a causa de los nervios. Desde este primer conjunto de valoraciones aparecen dos posibles

lecturas. La primera, relativa al plano imaginario y la segunda respecto de su proceso de vida. Es muy probable que estos estudiantes provengan del segmento considerado como el de los “estudiosos”; es decir responsables, asiduos, cumplidos, obedientes, etc., de hecho son los que obtienen altas calificaciones. Aunque hayan incorporado los dispositivos pedagógicos que les aseguran instalarse y discriminar entre las funciones formales e informales de su institución, han debido pagar el precio de la tensión y los nervios para sostenerse dentro del segmento anteriormente citado. Es una noción generalizada que la formación requiere de seguridad emocional y un adecuado apoyo pedagógico, pero al despejar esta ecuación, el valor de equis recae no en la interacción de las funciones formales e informales, sino sobre los actores que en teoría tendrían que ser benefactores del trabajo institucional por discriminar entre dichas funciones. De esta manera los “estudiosos” cargan con el dispositivo imaginario del establecimiento que no ha resuelto la discriminación entre lo formal e informal, en lugar de ser los beneficiarios y de contribuir al cumplimiento del mandato institucional.

En la segunda lectura, una vez más aparece el momento de maduración de la juventud en la que su energía está orientada a formar tejidos y adaptaciones neurofisiológicas, sociales y culturales en contraposición a la destinada a las cargas curriculares. La saturación de actividades escolares demuestra que los especialistas en diseño curricular han reprobado

la materia de Biología. Haciendo entonces una lectura bifocal, cuando los sistemas educativos diseñan un currículo saturado de contenidos, lo que también forman es una aplicada contención de la verdadera revolución hormonal que sucede al interior de los individuos; la saturación de contenidos se transforma así, en una de las válvulas de escape para el plano imaginario de las instituciones, y al contener este plano mediante la negación, le endosan su ausencia de discriminación entre los planos formal e informal al estudiantado.



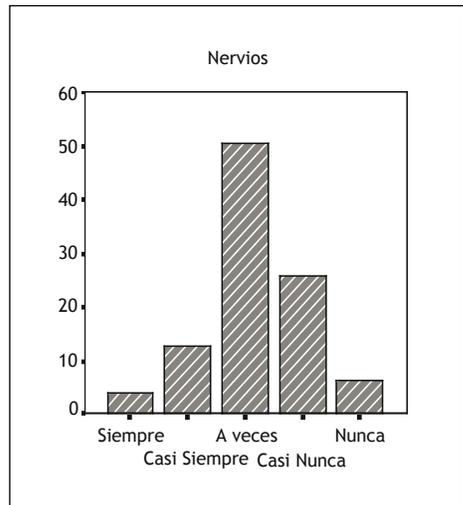
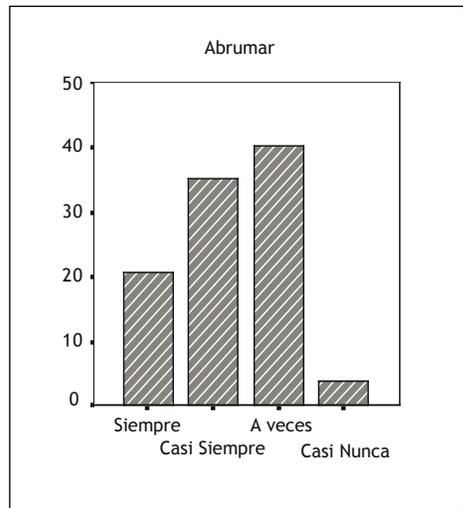
En relación a las vivencias escolares, este grupo de estudiantes sostiene una visión comprensiblemente optimista de su existencia. Sin embargo no está ausente en ellos las consecuencias del período vital por el que transitan. En un primer plano, al valorar la conciencia relativa a su autoimagen, tanto su seguridad, como el vínculo entre esfuerzo y calificaciones, así

como la confianza en sus capacidades y su visión de futuro tienen en promedio un valor consistente ($\mu=4.02$, $\sigma= 0.86$). De hecho para validar el instrumento, la correlación entre las preguntas análogas, por ejemplo: “Aprendí lo que quiero hacer en la vida” y “Sé lo que deseo hacer cuando sea mayor” (Futuro 1 y 2), es muy elevado ($X^2= 60.56$, gl 16, nivel de significación 0.001), lo cuál indica una consistencia de respuestas en este tipo de valoraciones.

CONCIENCIA					
	SEGURIDAD	CALIFICACIONES	TALENTO	FUTURO1	FUTURO2
Media μ	4,36	4,27	4,01	3,91	3,66
DE σ	0,667	0,789	0,835	1,041	1,008

Paralelamente, las preocupaciones, no asociadas necesariamente con las vivencias escolares, también forman parte de su persona. Igual que en caso anterior, la valoración de los siguientes aspectos es consistente aunque menor ($\mu=2.7$, $\sigma=0.96$), debido a su signo negativo: a veces o casi nunca. El costo que deben pagar por desplegar el nivel de conciencia anterior, aunque marginal, existe. Como se aprecia en las gráficas posteriores, resienten las cargas del nerviosismo y la de sostener una auto imagen elevada.

COSTOS						
	SOLEIDAD	MEDOS	CANSANCIO	NERVIOS	DINERO	ABRUMAR
MEDIA μ	2,04	2,16	2,73	2,82	2,88	3,73
Md	2	2	3	3	3	4
DE σ	0,938	1,182	0,681	0,884	1,267	0,837



En ambos casos dos terceras partes de los estudiantes experimentan estos costos con regularidad. El argumento refleja la vinculación de las vivencias escolares respecto de los rasgos típicos del pasaje por esta etapa de la juventud, en la que también están a punto de tomar decisiones vocacionales. Al igual que en el caso anterior, se presenta la consistencia entre temas

asociados ($X^2= 29.9$, gl 16, nivel de significación = 0.018). Las tabulaciones cruzadas muestran asimismo, que el nerviosismo que experimentan, no está asociado a temores infundados, sino a factores objetivos como el dinero o a la soledad; lo cual añade un rasgo peculiar a este grupo. La confianza en sí mismos y en sus talentos les ubica frente a sus vivencias con un matiz de sana racionalidad. En este sentido, las representaciones de las experiencias y de la escuela encuentran un equilibrio precario, en la marginalidad de los datos recabados, las cargas emocionales que la institución no es capaz de diferenciar en tanto establecimiento de formación, son derivadas a los estudiantes. Lo anterior no responde a determinantes éticos o técnicos, que la mirada positivista se empeña en no ver y negar, sino al registro de lo imaginario institucional que se le ha denominado fantasmático por su carácter de presencia invisible pero actuante, y en este sentido, las escuelas vistas como instituciones despliegan una dinámica que conjuga los parámetros operativos y materiales, a los simbólicos e imaginarios. Pero, hasta donde las vivencias del estudiantado nos hacen suponer, la escuela no se hace cargo de esta conjunción.

De sus docentes

En relación a sus docentes las representaciones son menos benevolentes, aunque casi siempre son respetados por ellos ($\mu 4.2$), uno de cada cinco no lo siente así ($\sigma 1.1$). De hecho, el 40% del estudiantado no ha experimentado una valoración positiva del docente hacia su trabajo

escolar ($\mu 3.7$, $\sigma .88$); y el 62% percibe que desconocen los intereses particulares de sus estudiantes ($\mu 3.2$, $\sigma .99$), ni son capaces de advertir lo que es mejor para ellos (40%, $\mu 3.7$, $\sigma .74$) y en la mitad de sus docentes no les aprecian un conocimiento satisfactorio de la comunidad en la que los estudiantes habitan ($\mu 3.4$, $\sigma .92$). Al vincular las condiciones materiales en las que conviven docentes y estudiantes encontramos grupos numerosos y escuelas densamente pobladas; ante éstas, es desde donde podemos comprender las valoraciones sobre sus docentes. Es evidente que pontificar sobre los derechos humanos o la calidad y calidez del vínculo, en esta circunstancia es ideológico, complaciente y poco realista. Si no se atienden, con recursos económicos, las condiciones escolares, es poco factible que con la infraestructura instalada, los docentes puedan identificar y estimular los talentos de sus estudiantes; y sin embargo, estos existen, se expresan y en los Talleres de Ciencias encuentran un espacio para su desarrollo y perfeccionamiento.

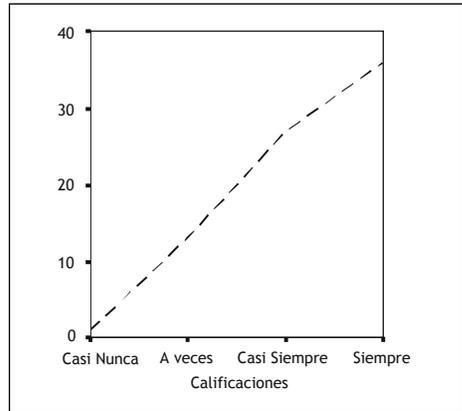
El desarrollo de competencias, al igual que la formación, conjunta una serie de rasgos que anteriormente se consideraban, erróneamente, independientes. De esta forma, una competencia es la demostración de conocimientos, habilidades y actitudes ante una situación específica. Para el área de ciencias y matemáticas, objeto del Taller, los estudiantes han experimentado gusto por estas asignaturas ($\mu 4.7$ $\sigma .78$), comprenden los gráficos en textos ($\mu 4.22$, $\sigma .75$), sin embargo sus valoraciones son

menores respecto a las competencias básicas, un tercio reporta problemas para comprender lo que leen o en el cálculo y sobre todo la producción de textos escritos, (μ 3.97, σ .81), esto es coherente con sus dificultades de vocabulario (μ 3.9, σ .78), sólo uno de cada cuatro comprende todo lo que lee y en la misma proporción los exámenes les representan serias dificultades (μ 3.9, σ .68). Sólo el 17% se siente muy bien ante ellos.

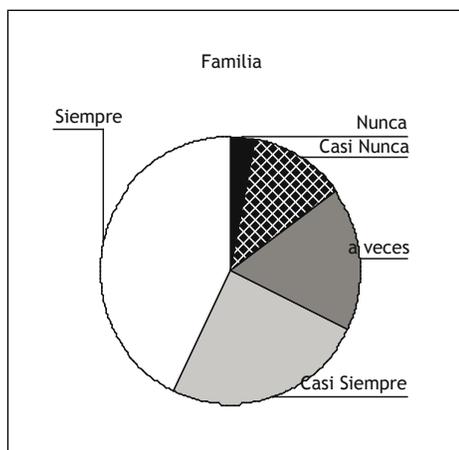
COMPETENCIAS					
	EMOCIO-NAL	SEMIÓ-TICA	BÁSICAS	SEMÁN-TICA	EVALUA-CIÓN
MEDIA	4,31	4,22	3,97	3,93	3,91
DE	0,78	0,75	0,81	0,78	0,68

Al correlacionar las calificaciones obtenidas en matemáticas con la comprensión de las explicaciones docentes, ambas variables están íntimamente vinculadas ($X^2 = 90.6$, gl 16 nivel de significación .000), al igual que con el esfuerzo invertido en las tareas ($X^2 = 36.9$, gl 12, sig. .000). Pero no con la concepción de que el aprendizaje de las ciencias es útil para toda la vida, ni entre el aprendizaje significativo en matemáticas y la realización de tareas en ciencias. No obstante, la primera variable de las calificaciones sí está asociada a un mejor aprendizaje en ciencias que el resto de los compañeros ($X^2 25.3$, gl 23, sig. 0.06). Aparentemente no hay contradicción, sin embargo, si los conocimientos escolares sólo tienen valor en referencia a la escuela, su vinculación y generalización al medio circundante, no sólo escapa al horizonte de lo escolar; de hecho limita la comprensión científica del mundo;

objetivo primario de la presencia de estas disciplinas en el currículo escolar; pero que ciframos como uno de los resultados alcanzados por el Modelo de Ciencia como Ritual Dogmático (García, 2007: 75).



Cuando el estudiante es capaz de establecer el vínculo entre el esfuerzo realizado y la calificación de sus docentes, podemos afirmar que ha desarrollado un nivel de conciencia en el que opera una racionalidad lógica que vincula antecedente y consecuente, que todo efecto es causado. Sin embargo cuando esta condición solo se da en el una tercera parte de la muestra, las interpretaciones son diversas. Si en los establecimientos opera un reglamento, se da la evaluación de los docentes y existe comunicación aunque sea formal, el estudiantado tiene la posibilidad de identificar la lógica de los procedimientos y reglas de juego en la evaluación. Si no es así, tanto el joven como la institución que evalúa se encuentran en problemas asociados tal vez a la propia densidad de grupos y estudiantes.



De la familia

En la familia del joven, el interés por sus estudios puede tener dos parámetros en función de los niveles de autonomía alcanzados. Si aun es dependiente de la aprobación paterna, hay una valoración positiva de este interés, si ha alcanzado cuotas de independencia, la situación cambia. Para el 42%, el interés familiar por su persona es constante, para un tercio, no es así. Al relacionar la formación para la autonomía y el interés familiar encontramos que en la mayoría (90%) hay un acuerdo entre ambas variables muy fuerte (correlación R_{xy} 0.75). O bien, las familias son casi perfectas o por otro lado el desarrollo de la autonomía de los jóvenes aun no se expresa o está detenido. Al vincular otra variable referida al contacto con sus pares fuera de la escuela, sólo uno de cada cinco lo mantiene, pero entre esta porción, la formación escolar y la autonomía tienen una relación estrecha (correlación R_{xy} 0.74). Como

se puede observar, la maduración emocional en esta etapa se encuentra aun muy dependiente de los espacios escolares y familiares, siendo este rasgo de una cultura tradicional, en particular por que dos terceras partes de la muestra son mujeres. Es relativamente comprensible entonces, por el cuidado que se debe tener en una época que ha dejado de ser segura para todos, especialmente para el género femenino, que persista dicha dependencia; sin embargo, esta condición limita una socialización más amplia. También se podría afirmar que el MPC, los infantiliza.

Vivencias: vínculos y perspectivas

En este apartado tratamos de generar una semblanza más completa, complementaria con la anterior, respecto de situaciones como el reconocimiento y preocupaciones personales, vínculos con los adultos (genitores o docentes). También algunas de sus perspectivas relacionadas con sus pares, la atribución causal de su desempeño y particularmente, las causas de su deserción.

Cuando les interrogamos de las formas en que saben que están aprendiendo, como vimos anteriormente en relación al modelo MPC que han incorporado, las calificaciones son la vía más frecuente de este reconocimiento; pero también a la capacidad que tienen para ayudar a sus pares, en uno de cada tres estudiantes. Sin embargo la sensación personal del logro alcanzado es más importante (para el 40% de ellos). Y en este sentido, llama la atención que para

la mayoría, los docentes juegan un papel secundario. Marginalmente un 5% nunca ha experimentado la confianza del reconocimiento personal. Lo que sorprende aquí es que la ecuación de estabilidad emocional y apoyo pedagógico para la formación tiene una fractura, producida en lo general por el estilo de gestión institucional ya que ésta pauta el vínculo del personal docente con el establecimiento, la contención emocional que asegura el MPC proporciona una coartada para que el docente no se haga cargo del primer componente de la ecuación. Pero por otro lado, la institución tampoco discrimina los planos formal e informal, desde esta dinámica la distancia generacional y las prohibiciones reglamentarias hacen aparecer esta fractura cultural como una condición natural en establecimientos densamente poblados. No es extraño que existan sentimientos de soledad o nerviosismo de los que sólo el joven tendrá que hacerse cargo, esta fractura es parte de la tarea de hacerse jóvenes; sin embargo la discrepancia entre esta tarea y los vínculos de dependencia que les condiciona el MPC de la escuela y la marginalidad con la que se expresa la autonomía, hacen de este pasaje algo mucho más complicado.

En este mismo plano, para dos terceras partes, su prioridad es ser felices aun cuando les inquieta saber cómo será su futuro (72%), marginalmente también les molesta tener demasiada tarea o no ser apreciados (10%), y en uno de cada diez hay una situación grave que les preocupa.

En relación a los temas que les movilizan, la mitad de los estudiantes desearían poder comunicar a los pares y adultos sus sentimientos (50%) y menos de la mitad, sus perspectivas a futuro así como la necesidad de constatar si tienen los talentos necesarios para ello (35%), aunque también han pensado en abandonar sus estudios (10%), tal vez vinculado a preocupaciones económicas (5%).

Al referirse a los adultos, poco menos de la mitad (40%), los perciben comprensivos de sus responsabilidades como estudiantes y por tanto se sienten escuchados por ellos. Pero poco más de la cuarta parte no se sienten respetados, comprendidos (30%), ni atendidos en sus necesidades (25%); o definitivamente los adultos no los conocen (5%).

La mitad de los adultos les externan el mismo tipo de preguntas: ¿qué vas a hacer cuando seas mayor? (51%), aunque perciben en ellos el apoyo constante (35%). Sin embargo aun aparecen pautas de doble moralidad que se expresan marginalmente con las preguntas ¿Para qué estudias tanto? (5%), ¿Trabajo para que tu no estudies? (4%), ¿Por qué no me entiendes? (5%).

Respecto de los pares que abandonaron sus estudios, sus razones se las atribuyeron al carácter monótono y aburrido de la escuela en uno de cada cuatro casos, en igual proporción a la relación entre: incumplimiento de tareas, su ausencia de comprensión de las explicaciones de sus docentes y al reprobar demasiadas asignaturas; marginalmente un porcentaje menor debía trabajar (15%).

V. Conclusiones

Están jugando un juego.
 Están jugando a que no están jugando un
 juego.
 Si les muestro que yo veo que están
 jugando,
 romperé las reglas y me castigarán.
 Deberé jugar su juego que consiste
 en no ver que veo el juego.

Nudos

R.D. Laing

En este trabajo hemos seguido con atención la perspectiva, creencias, valores y vivencias de un grupo de jóvenes guanajuatenses específicos y situados en un espacio social y cultural; esperamos habernos distanciado de la mirada judicativa que establece una distancia entre lo que deberían ser y lo que son; ya que hacerlo así, sitúan al agente en un espacio de abstracción inhumana. Entre la urgencia del reporte de investigación y el análisis de los datos, se deja pasar su condición de vida, la naturaleza de ser jóvenes; este apartado está dedicado a esta reflexión.

El psiquiatra inglés Ronald D. Laing nos acompañará en esta primera parte. La experiencia de trabajo con los estudiantes que asistieron al taller de ciencias, también nos dio la oportunidad de verlos a lo largo de la semana en su proceso de adaptación a esta situación nueva y progresivamente convertirse en lo que son. Nos referimos al punto en el cual, al margen de las tareas del propio taller se expresaron en su conocimiento del juego y de sus reglas.

Este autor se pregunta “¿Cuáles son las características de los modelos culturales para los jóvenes que median entre la conciencia social objetiva y la realidad interna subjetiva?” (Laing, 1980: 157). Especializado en la búsqueda de los significados de la experiencia, Laing dedicó varios trabajos al tema; llama la atención en la pregunta lo que aparece como una inversión de términos. La conciencia se asocia más comúnmente con la subjetividad y la realidad, a lo social. Pero no desde la experiencia. Es desde la vivencia de su subjetividad como realidad que es factible construir una conciencia social, sería la propuesta en la interrogante anterior. Es también desde ese *microcosmos singular* del que nos habla Ezcurdia en su texto sobre el arte de preguntar el que queremos evocar como el espacio tiempo, diría este autor citando a Bergson, de la duración. Hablaremos aquí de la experiencia como duración.

Algunas manifestaciones de su conciencia

Los jóvenes que acompañamos durante los talleres mostraban una singular pasividad en el cumplimiento de las normas de laboratorio. Seguían las instrucciones, preguntaban poco, tal vez porque la situación misma así lo demandó. Suponemos que desde su realidad interna, el vínculo que establecen con la conciencia social está cruzado por un doble modelo: el de la pedagogía convencional y el del ritual dogmático de la ciencia normativa. Su interés, sus dudas, su comprensión de los fenómenos que suscitaban sus manos, que sintieron

sus órganos y sentidos, salvo algún comentario en voz baja entre ellos, no expresaban ninguna interrogante. Hacían lo que tenían que hacer, obtenían el resultado apetecido, que muchas veces era anunciado desde el inicio y prevenía cualquier asombro. Mostraban, eso sí, un prolongado adiestramiento para el oír, hacer y callar. Como sentencia Laing: Existe la tendencia a convertirse en lo que uno percibe.

Solamente y sólo tal vez desde su mutismo, elaboraban un saber que daba cuenta de las causas de los objetos, pero sin que se mostrara, de acuerdo al mismo Sócrates, que se “reconociera el vacío constitutivo que es condición de todo saber efectivo”. Frente a las preguntas de los monitores, el silencio antes que reconocer su propia ignorancia; así les han adiestrado ambos modelos, esa al parecer, era la experiencia. Ni intuición, ni autonomía. Experiencia desplazada como exterioridad cauta y obediente. Otra vez Laing: “Educar no significa hinchar a la gente con respuestas a preguntas que ni siquiera ha planteado, sino lanzar el interrogante y extraer del educando, al igual que una comadrona, la respuesta... suponiendo que haya una respuesta” (Laing, 1980: 40). Sin el espacio para plantear una pregunta, los jóvenes aguardan, calculan y se evaden en un silencio compacto que los hermana; un mutismo sin virtud. Esa es su respuesta. ¿Dónde se encuentra el secreto o la clave de este ensimismamiento?

La juventud, nos aclara la psicoanalista Françoise Dolto, “se trata de una

edad frágil pero asimismo maravillosa porque reacciona también a todo lo positivo que se hace por ella. Sólo que los adolescentes no lo manifiestan en el mismo momento. Es un poco decepcionante para los educadores que no ven los efectos inmediatos” (Dolto, 1992:167). Es entonces apostar a la duración, a la espera, a que eventualmente surja, desde ningún lado y hacia todos los rumbos, una autonomía. También hay casos así, la explosión después de un largo silencio.

Desde la experiencia sedimentada de sus vínculos

Los hijos deben respetar a sus padres,
no deben ser enseñados a respetar a sus
padres,
es algo que debe ser natural.
Desde luego los padres deben ser
respetables,
no es posible forzar el respeto de los hijos
pero al menos espero que mi hijo me
respetará
solo por dejarlo en la libertad de hacerlo
o no.

Nudos

R. D. Laing

La ruptura de los vínculos, es condición necesaria pero no suficiente. Cada generación enfrenta sus propios retos, la generación adulta que se los hereda, constituye y atestigua este conflicto. De su intervención o ausencia, de su comprensión o ignorancia, de su prevención o indiferencia los jóvenes actuarán con y contra ella, ellos construirán o no nuevas significaciones a la situación vivida y

seguirán con su existencia curando las heridas, cargando los fardos de culpas heredadas, ignorándose o recuperando fragmentos de conciencia en las experiencias de su camino.

Una de las figuras que adopta el respeto entre las generaciones de adultos y jóvenes se refiere a la construcción de la mutua autonomía. ¿Cuáles son los parámetros de esta doble configuración? En una lectura recomendable a los padres y educadores de los jóvenes, Reiner Maria Rilke, el poeta, señala:

“Sus padres aun no le han descubierto un futuro, sus maestros imaginan engañar sus malestares, su propio espíritu le entrega un universo confuso... Pero como una nueva criatura que apenas reconoce sus propias manos, sin ninguna experiencia de su naturaleza, novicio en los esfuerzos más banales de su espíritu, ¿cómo podría lograr su formación entre las seducciones y amenazas que le imprimen sus propias fuerzas inpreparadas?

En la medida propia en que se va afirmando su naturaleza, que más allá de cualquier certidumbre existen las interrogantes capciosas, las exigencias amargas y la curiosidad. ¿No sería factible que ante tal situación el adolescente pueda ir muy lejos y encontrar refugio? ¿Quién podría enriquecer sus largos días y silenciosas noches que desembocan confusamente en él con el descubrimiento sorprendente de su espacio interior? ¿Qué podría ser equivalente a este hormigueo de imágenes en su alma ante la amplitud de un cielo estrellado? Que nadie intente prodigar su carácter, que nadie le contradiga ¿Realmente podría alguien dictarle su tarea, a

él, este ser apresado por ilimitadas exigencias y que antes de su tiempo, una naturaleza de riqueza inagotable le carga de trabajos? ¿Cómo nos explicamos su supervivencia?

Este repentino poder descubre una tregua, ligada aun con la infancia que se retarda en los rincones de su corazón. Vemos entonces por vez primera sobre que tipo de relaciones vertiginosas se abre este estado, que desde fuera, muestra tales insuficiencias. El poder espiritual ilimitado que no encuentra su sitio en la conciencia del hombre joven pleno aun pero sobre un profundo universo extendido, fecundo y gozoso”.

No hay pues recetas, orientaciones prefabricadas, o soluciones a la mano. Reconocer que la juventud está sola y sola está ante su presente nos ubica en esta doble configuración. Una segunda consideración, hecha ésta a partir de la formación en la autonomía, la plantea Françoise Dolto:

“Aquellos que de entrada no hayan consumado la ruptura que realiza la toma de autonomía, aquellos que aborden este suelo de inestabilidad y de fracturas, la adolescencia, con bloqueos estarán en condiciones de inferioridad respecto a los otros, pero todos necesitarán de toda su voluntad de vivir, de toda la energía de su deseo de llegar para afrontar esta muerte de la infancia. El estado de la adolescencia se prolonga según las proyecciones que los jóvenes reciben de los adultos y según lo que la sociedad les impone como límites de exploración. En estas crisis el joven se opone a todas las leyes, porque le ha parecido que representan lo que no le permitía ser ni vivir. No puede abandonar completamente los modelos del medio familiar sin antes disponer de modelos de relevo. No

son substitutos, sino relevos para su toma de autonomía de adolescente confirmada, que se hará merced a las heridas en el amor propio y en las alegrías, a las dificultades y a los éxitos que serán los acontecimientos de su vida. A la familia se le es infiel. Se es infiel a los padres; esa es la ley”.

No se puede formar a la juventud, entonces si la generación adulta no ha resuelto su propia formación ni su autonomía; es decir, si no ha elaborado el nudo de las determinaciones que le hacen percibir, pensar o actuar. Como señala R. D. Laing: ¿Cómo hacer que los aparatos del sistema sean permeables y sensibles a las exigencias de los que se supone debe servir... cómo redistribuir el poder? Y si ya probamos la inutilidad de integrarse al sistema para cambiarlo desde dentro, esto es solamente el resultado de que “A menudo parece que la acción en la

historia es el eco en el mundo externo de algo que ya ha sucedido en el alma del hombre...”.

Ésta es la encrucijada de cada época y no habiendo más solución que la de continuidad en el pasado, una opción en la coyuntura del presente es la configuración cultural de formar para la autonomía, pero ¿quién y cómo se forma a los formadores? Por mientras hemos adoptado una idea del Marx filósofo: “Si la construcción del futuro y el resultado final de todos los tiempos no es asunto nuestro, es todavía más claro lo que debemos lograr en el presente: me refiero a la crítica despiadada de todo lo que existe; despiadada en el sentido de que la crítica no retrocede ante sus propios resultados, ni teme entrar en conflicto con los poderes establecidos”.

Carlos M García G.
Primavera 2008

B I B L I O G R A F Í A

Bourdieu, Pierre. *La misère du monde* Seuil: Paris, 1993

Dolto, Françoise. *La causa de los adolescentes*. Traducción Irene Agoff, Gedisa: Barcelona 1985.

– *La dificultad de vivir*. Traducción Rubén Nuñez, Gedisa: Barcelona 1992.

Ernst C. Y J. Angst, *Birth order: Its Influence on Personality*, Berlin, Springer Verlag, 1983

Fernández Lidia M. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Barcelona 1994.

García, Carlos. *Cultura universitaria: el habitus de los estudiantes sobresalientes*. Configuraciones formativas II Formación y praxis UG IIE 2007.

– *La Formación en Ciencias. Encrucijada: Cultura y Modelo Pedagógico*. Cuaderno de investigación: Figuras. Núm. 1, CONCYTEG UG IIE 2007.

– La formación científica ante una encrucijada: entre el Modelo Pedagógico Convencional y el Modelo de Ciencia como Ritual Dogmático. Ponencia presentada en el Foro Nacional Educar para la ciencia y la tecnología, Guanajuato marzo 2007.

Kagan, Jerome. *Tres ideas seductoras: la abstracción, el determinismo en la infancia y el principio del placer*. Traducción Marco Aurelio Galmarini Paidós Barcelona 2000

Laing Ronald D. *Los locos y los cuerdos*, traducción Silvia Furió, Crítica Grijalbo Barcelona 1980

– *Notes from a Small Room*, New York, 1979. (Traducción Carlos M. García)

– *The politics of experience* Pantheon Books, New York, 1967 (traducción Carlos M. García)

Mead, Margaret y M. Wolfenstein. *Children in Contemporary Cultures*. Chicago, University of Chicago Press, 1955

Moscovici, Serge. *Psicología Social I*. Traducción David Rosenbaum, Paidós, Barcelona, 1991.

Vidaurre Aréchiga Manuel y Ma. De Jesús Olivares Díaz Durán (compiladores) *Derechos Humanos de la infancia*. Procuraduría de los Derechos Humanos. León, Guanajuato 2003.

Los autores de este número queremos manifestar nuestro reconocimiento a la Dirección de Investigación y Postgrado, así como a el IIBE, al IIC de la Universidad de Guanajuato y a la SEG por el financiamiento de Becas y apoyos para los siguientes estudiantes: Herminia Díaz Alfaro, Dulce M. Hernández Barrón, Adriana Hernández Barrón, Lisete Sixtos González, Jovanna Sixtos González y Laura Vázquez Carmona

Este cuaderno de Investigación
se terminó de imprimir en
Guanajuato, Gto.
Abril de 2008
La edición consta de 1000 ejemplares.