

José Luis Arriaga Ornelas

# CONTINGENCIA Y MENTALIDAD EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR

---

¿CÓMO SE AUTO-REPRODUCE  
EL SISTEMA EDUCACIÓN?

EDITORIAL DUNKEN



**CONTINGENCIA Y  
MENTALIDAD EN LA  
INNOVACIÓN CURRICULAR**

**¿Cómo se auto-reproduce  
el Sistema Educación?**



**José Luis Arriaga Ornelas**

**CONTINGENCIA Y  
MENTALIDAD EN LA  
INNOVACIÓN CURRICULAR**

**¿Cómo se auto-reproduce  
el Sistema Educación?**

**EDITORIAL DUNKEN**

Buenos Aires

2016

Arriaga Ornelas, José Luis

Contingencia y mentalidad en la innovación curricular: ¿cómo se  
autoreproduce el sistema educación? / José Luis Arriaga Ornelas.

1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Dunken, 2016.

144 p. ; 23 x 16 cm.

ISBN 978-987-02-8834-3

1. Ciencias Sociales. 2. Ensayo Sociológico. I. Título.

CDD 301

Sometido a dictamen de pares ciegos por la Secretaría de Investigación y  
Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México.  
El contenido y corrección es responsabilidad del autor.

Impreso por Editorial Dunken  
Ayacucho 357 (C1025AAG) - Capital Federal  
Tel/fax: 4954-7700 / 4954-7300  
E-mail: [info@dunken.com.ar](mailto:info@dunken.com.ar)  
Página web: [www.dunken.com.ar](http://www.dunken.com.ar)

Hecho el depósito que prevé la ley 11.723

Impreso en la Argentina

© 2016 José Luis Arriaga Ornelas

e-mail: [jarriagao@gmail.com](mailto:jarriagao@gmail.com)

ISBN 978-987-02-8834-3

## PRÓLOGO

Buena parte de los actuales retos científicos se rigen por una preocupación doble: ¿Cómo se comportan las partículas elementales que componen el universo? y ¿Qué se sabe de las condiciones iniciales de este último y de su influencia en nuestra experiencia cotidiana? Respecto de lo primero la física cuántica nos dice que a duras penas estamos en el punto de reconocer que no podemos establecer el comportamiento de esas partículas elementales, sólo estamos en condiciones de señalar su tendencia o, cuando mucho, conocer son probabilidades.

Respecto de lo segundo, se sabe que virtualmente todo el orden existente en el universo (surgido a partir de un orden inicial) está propenso a la transición hacia el desorden, sencillamente porque resulta estadísticamente mucho más probable: hay más formas de que un sistema esté desordenado que ordenado (Gell-Mann 2007). Los procesos entrópicos aluden precisamente a esa tendencia al desorden que presentan la mayoría de los sistemas cerrados; y, sin embargo, crear orden es una de las capacidades de los sistemas abiertos adaptativos, tipo al cual pertenece el ser humano, en los que se suele identificar la neguentropía (por alusión a esa tendencia a la organización y a la complejidad creciente que presentan los seres vivos).

Ahora que, también debe tomarse en cuenta que todos esos sistemas están ineludiblemente sujetos a la “flecha del tiempo” (expresión que alude a su unidireccionalidad), que no sólo siempre apuntará hacia el futuro, sino que se transfiere del universo a las galaxias, de éstas a las estrellas y luego a los planetas. En el caso específico de la Tierra esa flecha se comunica al origen de la vida, a su evolución y al nacimiento y envejecimiento de todos los seres vivos.

Hay una pregunta que este libro quiere lanzar: ¿si la flecha del tiempo es unidireccional, si termodinámicamente las cosas van del pasado y el orden hacia el futuro y al desorden, entonces cómo se puede explicar la noción de la memoria, de la historia, del pasado que genera continuidad (puesto que afecta al presente vivido, al cotidiano), identidad y sentido? Dicho de otra manera: dado que el tiempo es irreversible, ¿bajo qué procesos las sociedades incorporan a su presente vivido, a su cotidiano, componentes del pasado, construyendo y re-construyendo o recreando lo ya no presente, lo que quedó atrás en la flecha del tiempo? Se sabe que hay en los seres vivos y específicamente en los humanos una aptitud de acrecentar su complejidad al poner en juego un número de unidades e interacciones infinitamente elevadas. Justamente en torno de esto es que se quiere establecer la incidencia del factor mentalidad para sujetar eso pasado, eso que ya no está, pero que a través del discurso se queda y consigue verosimilitud.

Cada que un individuo se encuentra frente a la posibilidad binaria de recordar u olvidar, en relación a las referencias para su accionar, se abre el espacio a la contingencia en sus pensamientos (esos mismos que como todas las partículas y fuerzas elementales de la naturaleza no son más que minúsculos hilos de energía o cuerdas que pueden vibrar de diversas maneras) con N número de posibilidades de ser, y sólo una de ellas termina por hacerse realidad creada por nosotros mismos a través del discurso, mismo que está sujeto a ciertas condiciones de producción (Bourdieu 2008).

En suma, este libro trata precisamente sobre las *posibilidades* de la creación del presente en que vivimos a partir de que las personas elijan la continuidad que irrumpa en la dispersión de la historia, produciendo un *orden* que básicamente se autoreproduce gracias a una serie de procesos creadores de sentido, que encadenan unas acciones a sus precedentes y a las venideras debido al excedente de referencias que va de un acto a ulteriores potencialidades del mismo. Este ejercicio se hará a partir de un sistema parcial de la sociedad moderna: el educativo.



Así, aunque este libro busca aportar algunas reflexiones que ayuden a entender los procesos de constitución y auto-reproducción de los sistemas social y educativo, sin embargo, hay un cimiento empírico que le sostiene y es una investigación realizada tomando como caso de estudio la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Tal investigación se llevó a cabo a finales de la primera década del siglo XXI, motivada por una circunstancia que no es privativa de dicha institución sino que se extiende en amplios sectores del sistema educativo: la innovación curricular.

En ese sentido y, más allá de que en las siguientes páginas se argumentará el enfoque teórico utilizado para analizar el fenómeno ya descrito, valgan algunos antecedentes factuales del caso de la UAEM a manera sencillamente de contexto. La UAEM, como muchas otras universidades hoy en día, decidió transformarse y, a lo largo de casi una década, puso en marcha medidas al respecto. Esta decisión se inscribió dentro de un marco discursivo dominante (teórico e institucional) que sugiere la “necesidad imperiosa de modificar a la Universidad y, en general, a la educación superior” (Malagón 2007, Argudín 2008, Biggs 2006, Coll 2007, Michell 2008, Rudduck y Flutter 2007, Ruiz 2009, Hannan y Silver 2006, Angulo y Orozco 2007, Trilla 2005, Arriola 2008). Pero el sentido de la transformación depende de la perspectiva adoptada, dado que se puede conceptuar esa renovación al menos en atención a tres factores: primero, a una necesidad interna de la institución universitaria; segundo, por la necesidad de corresponderse con un sistema educativo y políticas públicas en la materia; o, tercero, a causa de un contexto social y económico mundial al que aspira a integrarse de manera favorable.

En el caso de la UAEM, los planteamientos encaminados hechos por la autoridad para justificar la transformación apuntaban a “las nuevas realidades nacionales y mundiales”. Se hablaba de “cambio” (de la universidad) y de “adaptación” (a la sociedad global). Así lo dice el Plan de Desarrollo 1997-2009, que sería el documento de más largo aliento en el que se sostiene la mencionada intención de cambiar. La modificación se planteó tanto para el modelo educativo, como para los planes de estudio y los sistemas administrativos y de gestión. La decisión fue “adecuar a

la universidad a las circunstancias socioeconómicas y tecnológicas del siglo XXI sin perder su esencia institucional, es decir, su carácter de ámbito del pensamiento crítico y plural centrado en el desarrollo del hombre, los valores universales de la democracia, el bienestar social, la paz entre las naciones y el despliegue de la civilización, la cultura y las artes”. (UAEM, 1997:10).

Dada esta decisión (transformarse en atención a lo que ocurre en el exterior), específicamente en el ámbito de lo académico el instrumento puesto a funcionar para conseguir la innovación en la Universidad se llama *Programa Institucional de Innovación Curricular*. En tal documento se hace un diagnóstico puntual: “la problemática de la UAEM, (...) es contar con sistemas rígidos de enseñanza, los cuales han dejado de responder a las expectativas de desarrollo en los procesos individuales, profesionales y sociales”<sup>1</sup>. En consecuencia se propuso, a manera de solución, “articular de mejor manera la formación profesional, el mundo del trabajo y la investigación, diversificar opciones de estudio, vincular el servicio social y las prácticas profesionales así como la inserción del análisis de la transdisciplinariedad en los procesos de planeación educativa y diseño curricular”. Todo esto se tradujo en un modelo al que se le ha llamado *flexible*, que implica:

Renovar el modelo de formación profesional que, incorporando la visión de la educación a lo largo de toda la vida y métodos pedagógicos relevantes, promueva el desarrollo de competencias para un alto desempeño profesional, las capacidades e iniciativas del espíritu de empresa y los valores y actitudes para un ejercicio ético

<sup>1</sup> Para algunos autores como Didriksson juicios como este –según el cual la UAEM tiene un problema por no responder con sus sistemas a las expectativas que le llegan del exterior– es muestra fehaciente de ese “sentido de culpabilidad” que artificiosamente se hace recaer en las instituciones educativas. Lo explica así: “A partir de la Segunda Guerra Mundial, la teoría del capital humano proveyó el medio para aplicar un esquema económico neoclásico al desarrollo de los recursos humanos. Entonces, la educación pasó a ser un apéndice del mercado de trabajo y de manera automática resultó culpable de la recurrente desvinculación entre ambos sectores” (Didriksson 2004:33).

de la profesión, la convivencia social armónica y la promoción de una cultura de paz (Medina y Espinoza 2002: s/n) <sup>2</sup>.

Son, pues, tres elementos identificables que fueron puestos como objetivo de esta transformación:

- 1) Incorporar al modelo de formación profesional la visión de educación a lo largo de la vida;
- 2) Adopción de métodos pedagógicos basados en el desarrollo de competencias;
- 3) Promover el espíritu de empresa de manera paralela a los valores y actitudes para un ejercicio ético de la profesión.

Dados los años que han pasado desde que se tomó la decisión del cambio y que se pusieron en marcha las acciones para concretarlo, cabe la pregunta si ello ha logrado pasar del “acontecimiento discursivo”<sup>3</sup> a la práctica y, todavía más allá, a la compleja formación de ideas, representaciones e imágenes que sostienen los comportamientos y actitudes de los individuos: a la mentalidad. Por eso es que este libro está encaminado a la mentalidad como factor a tomarse en cuenta, dadas sus propiedades constitutivas emergentes en materia de sentido orientador de las relaciones de los individuos involucrados o participantes de los procesos generados al interior del sistema educativo.

\*\*\*

<sup>2</sup> Esta explicación de lo que significa el programa de innovación en la UAEM fue dada por Medina y Espinoza en su carácter de Coordinadora General de Estudios Superiores y Coordinadora del Programa Institucional de Innovación Curricular, respectivamente; la dieron durante su ponencia presentada en el 3º Congreso Nacional y 2º Internacional “Retos y Expectativas de la Universidad”, celebrado en Ixtapan de la Sal, México, agosto de 2002.

<sup>3</sup> Esta es una categoría empleada por Foucault en su labor arqueológica del saber y con ella pretende referirse a “lo que ha sido dicho”, al conjunto de hechos lingüísticos, polémicos y estratégicos que tienen reglas de aparición, pero también de apropiación y uso (Foucault, 2003:204).



# INTRODUCCIÓN

## **Estudiar lo permanente en las sociedades como sistema autopoietico**

Imagine esta escena: un profesor de pie frente a un grupo de alumnos sentados en sus pupitres al interior de un salón y participando en la sesión de un curso en cualquier escuela o facultad universitaria. Parece una acción común que, además, tiene lugar en un sitio específico y que cuenta con principio y fin: inicia a las 9:00 y termina a las 11:00. Pero ¿puede sostenerse que en este acontecimiento existe una condensación de tiempo expresado en miles de años? O, dicho de otra manera, ¿quienes como los protagonistas de dicha clase hipotética se reúnen cada día durante dos horas para celebrar su sesión del curso que toman, pueden pretender que su experiencia es la primera o la última de este tipo? Difícilmente, aunque pueda argüirse lo único e irrepetible del hecho.

Este grupo, este profesor, el aula en la que interactúan, el horario en el que lo hacen, el tipo de relación que establecen y todo lo demás que les circunda están rodeados de diferentes símbolos, costumbres, ritos, prácticas o formas; y en todo ello se sintetiza un tiempo sumamente largo de re-producción del acto educativo a través de siglos, misma que puede pensarse a partir de eventos que se producen en un momento preciso, pero desaparecen tan pronto como han aparecido, haciendo un llamamiento a otros con los que pueda conectarse y que tendrían que suceder para permitir la continuidad y, con ello, la constitución de un sistema<sup>4</sup>.

<sup>4</sup>En adelante, cuando se refiera la palabra *sistema* se estará refiriendo a ese concepto que autores como Maturana y Varela, Luhmann o Capra proponen en tanto mirada pertinente para desarrollar conceptos que permitan observar todos integrados, cuyas propiedades no pueden

Y es que al preguntarse por el significado de cada uno de los actos que tienen lugar en el salón de clases en donde están los protagonistas de la escena que sirve de ejemplo, uno se encuentra de frente con la convivencia de dos dimensiones: un “tiempo corto” (el *evento*, consistente en la sesión en ese salón con ese grupo y ese profesor, que se constituye en ese momento como estado temporal de algunos elementos del sistema) y un “tiempo largo” (que constituye la *unidad de la diferencia* que representa el evento: el antes y el después de éste, que es introducida por la observación).

En ese evento –con duración efímera– se re-producen elementos del sistema (en forma de operaciones del mismo que se constituyen en ritos, símbolos, costumbres y prácticas constituidos a partir de la reiteración) y ello ocurre gracias a los elementos del mismo sistema. Se trata, pues, de una *operación autopoiesica* en los términos que señalan Maturana y Varela<sup>5</sup>. Pero la temporalidad de los elementos de ese sistema, que está

---

ser reducidas a aquellas de las unidades más pequeñas que los componen sino que surgen de las relaciones entre las partes, por lo cual es recomendable concentrarse en los principios esenciales de organización, en contrapartida del proceder analítico que disecciona teóricamente a los fenómenos. Y esto no es una especie de cambio gratuito de mirada, sino una obligada revisión de los hallazgos que desde otras ciencias nos interpelan para considerar en el ámbito social la riqueza de observaciones más integradoras. Como dice Capra, “desde Newton, los físicos habían pensado que todos los fenómenos físicos podían ser reducidos a las propiedades de sólidas y concretas partículas materiales. En los años veinte no obstante, la teoría cuántica les forzó a aceptar el hecho de que los objetos materiales sólidos de la física clásica se disuelven al nivel subatómico en pautas de probabilidades en forma de ondas. Estas pautas o patrones, además, no representan probabilidades de cosas, sino más bien de interconexiones. Las partículas subatómicas carecen de significado como entidades aisladas y sólo pueden ser entendidas como interconexiones o correlaciones entre varios procesos de observación y medición. En otras palabras, las partículas subatómicas no son “cosas” sino interconexiones entre cosas y éstas, a su vez, son interconexiones entre otras cosas y así sucesivamente. En teoría cuántica nunca terminamos con “cosas”, sino que constantemente tratamos con interconexiones”. (Capra 1998:49-50)

<sup>5</sup>En la teoría de sistemas de Luhmann –que recupera la noción de autopoiesis propuesta por Maturana y Varela– un sistema se constituye al trazar, mediante sus operaciones, un límite que lo distingue de lo que, como ambiente, no le pertenece. Así, el concepto de operación es básico para la mirada sistémica y debe entenderse como la reproducción de un elemento de un sistema autopoietico con base en los elementos del mismo sistema, es decir el presupuesto para la existencia del sistema mismo. Lo definen así Maturana y Varela: “Una máquina autopoietica es una máquina organizada como un sistema de procesos de producción de componentes concatenados de tal manera que producen componentes que: i) generan los procesos (relaciones) de

caracterizada por lo efímero, puede ser observada como una moneda con dos caras: el antes y el después de cada *evento* (a condición de que se les vea como operaciones discontinuas) o, lo que es lo mismo, lo que precedió a ese elemento y lo que le sucederá están condensados en él mismo. Por eso podría decirse que cada operación en su carácter temporal de *evento*, sintetiza el proceso histórico de la enseñanza-aprendizaje en sentido amplio, en ese “tiempo largo” que remite a aquello que ha permanecido durante muchos siglos en términos de una unión operativa y es necesario establecer de qué es producto.

¿Acaso puede decirse que es producto de una experiencia colectiva diacrónica que ha sido constituida y heredada de una generación a su siguiente durante siglos, pero que tiene una forma de manifestarse en *eventos* de efímera presencia, como la clase imaginada al inicio de estas líneas? O quizá, puesto en otros términos, puede decirse que no se trata de la repetición idéntica de eventos, sino de la creación constante de nuevos elementos vinculados a los precedentes en una especie de bucle de retroalimentación mediante un mismo tipo de operación que delimita al sistema.

Cuando el profesor y los alumnos del ejemplo sugerido se encuentran en el acto educativo, aunque lo hagan durante un espacio bien delimitado física y cronológicamente, y lo lleven a cabo en atención a intereses muy particulares en cada uno de los casos, en su conjunto todas esas personas reunidas en el aula son los agentes que actualizan el contenido de una compleja formación de representaciones, ideas, prácticas, discursos y significaciones que les trasciende para formar parte de “algo” que está más allá, incluso, de los intereses explícitos de la institución educativa que los albergue.

Entonces, el estudio de los procesos educativos bien puede plantearse en cualquiera de las siguientes dos dimensiones y justificarse de distinto modo: Si el interés cognoscitivo se circunscribe a los *eventos*, se pueden abordar temas como las prácticas pedagógicas, las estrategias

---

producción que los producen a través de sus continuas interacciones y transformaciones, y ii) constituyen a la máquina como una unidad en el espacio físico” (Maturana y Varela 1998:69)

de enseñanza-aprendizaje, la dinámica en el aula, el curriculum o los programas educativos, entre otros, que consistirían básicamente en una pesquisa sobre el “tiempo corto” (que corre el riesgo de perder de vista el sistema al que pueden adscribirse como unidades). En cambio, si la mirada se dirige hacia lo que llamamos el “tiempo largo”, pueden realizarse indagaciones acerca de la operación que produce cualquiera de éstos elementos y de cómo cada operación logra conectarse con alguna otra del mismo sistema, sean instituciones escolares, modelos pedagógicos, reformas curriculares o las políticas públicas que les sostienen. Sobre todo, puede ponerse el acento en una perspectiva sistémica, para apreciar que la repetición sostenida de una operación específica reproduce al sistema. Aunque no se puede adelantar que tal reproducción sea guiada por un proyecto teleológico, persistiría la duda de ¿cómo es que se articulan las dimensiones del “tiempo corto” y el “tiempo largo” y si hay una mutua determinación? También cabe la pregunta ¿cómo observar esa operación recurrente más allá de una dimensión diacrónica y poniendo énfasis en observar los procesos internos del sistema a partir de una inicial distinción entre lo que le es propio y lo diferente?

En el presente texto es muy importante el contexto social de la educación o, dicho de otra manera, la co-relación entre educación y sociedad. Un abordaje así se enmarca, necesariamente, en una teoría general de la sociedad; supone una concepción más o menos implícita de la relación entre educación y socialización, entre escuela y entorno, entre sistema educativo y permanencia del mismo. Se considera de sumo interés comprender cómo tiene lugar ese proceso tan característico de la especie humana que es la transmisión de saber entre los miembros de una sociedad, hasta niveles en donde “la socialización no es suficiente para asegurar la capacidad del comportamiento adecuado” (Corsi y otros, 2006:96) y por ello se requiere la escolarización que gestione la *carrera* del individuo (Luhmann, 1990) y le habilite para participar socialmente.

Estamos ante un desafío cognitivo de considerables dimensiones, pues nos coloca en el plano donde los resultados que se esperan de la educación no apuntan al sistema social sino al entorno de éste: los sis-



temas psíquicos o individuos<sup>6</sup>. Y, sin embargo, hablar de la educación termina por ser fundamental para la constitución del sistema social, pues su función es influir en el entorno del que la sociedad se diferencia (y a partir de lo cual se determina) por ser de una naturaleza distinta: los sistemas psíquicos.

Puesto así, en los términos de la Teoría de los Sistemas Sociales que propone Luhmann, los conceptos “diferencia”, “distinción”, y “operación” tienen connotaciones fundamentales que ayudan a entender cómo un sistema se constituye al trazar, mediante sus *operaciones*, un límite que lo *distingue* de lo que, como ambiente, no le pertenece. Y dado que, en esa lógica, ningún sistema puede operar fuera de sus límites, lo que sí realiza es una observación de que existen otros sistemas en su propio entorno, misma que es regida por *distinciones* particulares propias.

Colocar el tema en estos términos teóricos significa no rehuir al reto epistemológico fundamental de las ciencias sociales hoy: la auto-reproducción de las operaciones estructurantes de lo social, a partir de las relaciones que dicho sistema entabla con su entorno en un marco de improbabilidades. Esto no significa otra cosa que asumir el reto de la contingencia (Luhmann 1998) y de ocuparse en las meticulosidades y en los azares (Foucault 1995), sin olvidar la indeterminación; porque en la emergencia de casi todo lo que existe el inicio es azaroso –en el nivel elemental–, pero luego da lugar (eventual y no causalmente o de modo determinista) al comportamiento coordinado en un nivel superior de organización (Tyrtania 2008), y no porque obedezca a un sentido o unidad teleológicos, sino por las probabilidades de orden en medio de los procesos de dispersión universal (Gell-Mann 2007).

<sup>6</sup> En la Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann la diferencia sistema/entorno es el punto de partida de sus planteamientos y hay algunos principios al respecto: Primero, que un sistema no puede darse independientemente de su entorno; segundo, que el sistema es un ámbito autónomo en el que rigen condiciones específicas y que se sustrae a una coincidencia punto por punto con los estados del entorno; tercero, que el entorno nunca es “en sí” entorno, sino siempre es entorno de un sistema, del cual constituye “lo externo”. Específicamente Luhmann identifica a los individuos como sistemas (psíquicos) y ellos se constituirían en entorno del sistema social. (Luhmann 1998).

En tal sentido, desde el momento en que los efectos de la educación lo que hacen es influir sobre los sistemas psíquicos, el sistema educativo tiene efectos “fuera de la sociedad”, pero observa a esos sistemas (individuos) que forman su entorno e incluso realiza distinciones de los mismos. En virtud de esto tenemos que ubicar a las dimensiones “tiempo corto” (*evento*) y “tiempo largo” (unidad de la diferencia antes/después) en su contexto y preguntarnos ¿pueden los actos educativos vistos en el momento en que tienen lugar entenderse al margen de la distinción constitutiva del sistema del que son producto efímero pero constituyente? Y, asimismo, ¿puede esa compleja formación de representaciones, ideas, prácticas, discursos y significaciones de “tiempo largo” comprenderse al margen de sus portadores? Por último, ¿la interacción regular entre alumnos y maestros a diferentes niveles y en distintas latitudes y temporalidades, obedece a una misma diferencia estructuradora<sup>7</sup> que constituye la condición de posibilidad para las operaciones del sistema y que le va diferenciando de otros sistemas?

Lo que este libro plantea es, por un lado, que no resulta pertinente ver cualquier evento educativo al margen del sistema que lo produce. Y, por el otro lado, también se expondrán argumentos e información en el sentido de que a través de los comportamientos, actitudes y prácticas que se manifiestan en cada *evento* por parte de los protagonistas de los actos educativos, se pueden conocer los procesos que reproducen el sistema del que forman parte. La apuesta es que al finalizar la revisión del texto el lector tenga claro que la constitución del sistema educativo en las sociedades modernas tiene un carácter autoreferencial y autopoietico, que más allá de la autoreflexión (que es posible a partir de de aplicación de su propio principio diferencial al interior del sistema), que puede

<sup>7</sup>De acuerdo con el planteamiento teórico de Luhmann, la diferencia sistema/entorno es constituyente del sistema porque permite distinguir lo que le pertenece y lo que queda en el entorno. En ese sentido habla de “diferenciaciones primarias” que terminan por constituir la estructura del sistema. Específicamente en el caso de la educación, a la que mira como un sistema social, dice que “para la diferenciación del sistema educativo (igual que para la de otros sistemas funcionales de la sociedad moderna) resulta decisiva una codificación binaria. El código consta de estos términos: “mejor” o “peor”, con referencia a las oportunidades en la carrera personal”. (Luhmann y Eberhad, 1990).

dar vida a teorías pedagógicas diversas o innovaciones curriculares históricamente determinadas, seguirá siendo el mismo: la producción de selecciones con base en un criterio propio, las cuales pueden llegar a ser determinantes en cuanto a las opciones de inclusión que los sistemas psíquicos (individuos) logren dentro del sistema social funcional, al tomar parte de la comunicación que da vida a éste último, según la teoría de los sistemas sociales.

Volviendo a la escena inicial dentro del aula, hay que agregar un elemento relativo a la estabilidad del sistema: si a ese profesor y a su grupo que celebran una clase en cualquiera de las escuelas o facultades de una universidad, la autoridad de la institución les pidiera un día modificar sus comportamientos, actitudes y prácticas dentro del aula donde interactúan (en el marco de un programa de “innovación curricular”), podría pensarse que estarán precisados a reestructurar el sistema de ideas, representaciones o imágenes con el que aquellas se corresponden (eso si la pretensión es que los cambios sean permanentes y no sólo durante un instante) y en última instancia implicaría un cambio en los elementos del sistema. La pregunta sería: ¿Pueden cambiar los elementos o ésta es una propiedad exclusiva de las estructuras? ¿puede eso hacerse automáticamente e inmediatamente? Esa es precisamente la pregunta que lanza este trabajo. Le interesa exponer en las siguientes páginas una serie de elementos –apoyados en los resultados de una investigación hecha al interior de una Universidad en lo particular– que tienen por objeto de estudio a las operaciones productoras de los *eventos* que tienen lugar en los escenarios escolares y que los justifican, aparte de que son reproducidos como fenómeno cultural que explica los comportamientos y actitudes de los individuos que participan de las operaciones de ese sistema llamado educación.

Entonces, el elemento base es el acto de educar. Se sabe que los efectos de ese acto deben mostrarse en el comportamiento de los individuos (sistemas psíquicos) y también se conoce que en la sociedad moderna el marco dentro del cual se presenta este acto una y otra vez es la escuela. A partir de ello resulta posible deducir una serie de relaciones entre acontecimientos y las representaciones de estos (como product-

ras de ideas y sentido –las primeras propias de los sistemas psíquicos y las segundas de los sistemas sociales–) que sucediéndose unas a otras diacrónicamente sostienen a las organizaciones y al propio sistema. La intención de reflexionar respecto a esto es saber qué tipo de cosas se pueden esperar –y cuáles no– cuando se anuncian pretensiones de detonar un proceso de cambio para esta red de relaciones que constituyen el sistema educativo y se encarnan en instituciones como las universidades.

¿Cómo se puede capturar esto en términos teóricos y conceptuales para proceder a su estudio? Se decidió utilizar la noción de “mentalidad” y adecuarla a partir de la teoría de los sistemas sociales por considerar no sólo que esa articulación teórica es posible, sino que contribuye a la mejor comprensión de lo que ocurre al interior de las aulas, las instituciones y la sociedad de nuestro tiempo. Entonces, es preciso ofrecer algunas consideraciones sobre la noción de *mentalidad* que, suele señalarse, pertenece claramente al campo de la historiografía y ha tenido gran auge en diferentes parte del mundo (iniciando en Francia dado que su impulso original tuvo lugar en la *Escuela de los Annales*) abordando temáticas poco comunes en el tipo de Historia “clásica”. Como bien lo describe Ortega (1985), esta forma de abordaje “nació del contacto de los historiadores con otras ciencias sociales, en especial con la Antropología, de aquí que sus enfoques presenten un marcado tinte antropológico”.

Sin desconocer la serie de polémicas que sobre la “historia de las mentalidades” existen, hay que señalar que éstas, en buena medida, se han generado porque se constituyó en “una de las tendencias más significativas de la historiografía americanista” (Langue 1994:77), lo cual para algunos no fue sino una moda. Parte de la discusión tiene que ver con lo que para algunos es una muy imprecisa definición de “las mentalidades”. Incluso se sabe que Jaques Le Goff, a quien se considera precursor de este tipo de estudios, llegó a referirse al objeto de estudio de la “historia de las mentalidades” como “ese no se qué de la historia”. Pero el hecho de que durante los años 70, 80 e incluso parte de los 90 del siglo XX proliferaran infinidad de trabajos que se presentaban a sí mismos como “estudios de las mentalidades”, provocó la crítica de quienes veían en ello sólo una moda apoyada en bases muy endeblas.

Buena parte de las críticas apuntan a la ambigüedad del término “mentalidades”. Se dice, recordando el ensayo que Le Goff tituló “Las mentalidades. Una historia ambigua” (Le Goff y Nora 1980), que:

... a pesar de esa amplia difusión y popularidad, no existe hasta hoy un concepto preciso y único, universalmente aceptado, del término de mentalidad y, en consecuencia, no existe tampoco una clara y unívoca definición de lo que abarca e implica esa célebre “historia de las mentalidades”. Porque esa “mentalidad”, más que designar un concepto analítico bien definido que hiciera referencia a un conjunto preciso de elementos o de realidades que hubiesen sido rigurosamente teorizados y delimitados, ha funcionado más bien como un término puramente descriptivo y connotativo que alude a un vasto y poco preciso campo problemático, en el que se incluyen, según los distintos autores, desde los comportamientos y los gestos cotidianos hasta un inaprehensible “inconsciente colectivo”, pasando por las emociones, las creencias populares, las formas de conciencia, los epistemes que subyacen a la construcción discursiva, las estructuras ideológicas o los imaginarios sociales, entre muchos otros elementos posibles. (Aguirre 1999:90).

Es evidente que la crítica a la “historia de las mentalidades” provino desde el interior de la historiografía; pero también resulta claro que el caudal de estudios sobre “las mentalidades” (que fundamentalmente abordaron desde la perspectiva histórica realidades y dimensiones del tejido social que fueron puestas en el centro de la discusión en el último tercio del siglo XX) terminó por influir en otras disciplinas de la ciencia social, abriendo un campo problemático y permitiendo el acceso a nuevos temas y zonas de investigación, antes relegados o poco frecuentados por los científicos sociales.

En suma, la razón por la que en este trabajo se utiliza la noción de *mentalidad* es que se necesitaba un término con el cual referir el excedente de referencias que va de un dato experimentado a ulteriores potencialidades de experimentar, con el cual aglutinar las expectativas que orientan la comunicación y el pensamiento justo en el punto en

que los sistemas social y psíquico se interpenetran permitiendo que un mismo evento pueda constituir un elemento del sistema social (una comunicación) y del sistema psíquico (un pensamiento). Esto quiere decir que para conservar el tono de las posibilidades y la indeterminación a las que se ha hecho referencia antes, era necesario encontrar la manera de referirse a la forma que toma la autoreferencia para el caso de los sistemas constitutivos de sentido, y hacerlo más que con un concepto analítico bien definido con un término que incluya actualidad y potencialidad determinados en las operaciones de un sistema.

De este modo se ocupa el término aunque no se trata de un estudio histórico, sino de un trabajo más cercano a interpretar las prácticas recursivas que tienen lugar en el ámbito educativo universitario y que deben ser entendidas para explicar los ritmos a los que puede avanzar un proceso de innovación curricular, mismo que inevitablemente quedará sujeto al principio codificador del sistema por más que los resultados esperados apunten a una mejora pedagógica revolucionaria.

Por último valga añadir a este respecto que usar el término “mentalidad” como medio para problematizar la realidad, considera el re-dirigirlo con una atención no tanto a las instituciones ni a los hombres y sus ideas (vistas en términos de las grandes escuelas de pensamiento o las concepciones unitarias del mundo, de los grandes pensadores) sino más hacia las prácticas y actitudes que no son sino eventos que se suceden autoreproduciendo al sistema. Procediendo de esta manera se consigue reconducir el acto educativo a las operaciones del sistema educación.

Del mismo modo, echando mano de este campo de problematización se puede observar una dimensión más sistémica de un tema como éste, abordando más bien las creencias, representaciones o imágenes (en una palabra, sentido) que se corresponden con algunos comportamientos y actitudes de los individuos que participan en el mismo. En suma, cuando en este libro se hable de *mentalidad* o la *mentalidad del universitario*, será para hacer referencia a un complejo conjunto de ideas, opiniones, creencias y/o representaciones que operan y actúan al margen de una racionalidad histórica. Son operaciones y elementos que resultan del

sistema que ellas mismas ayudan a constituir, aún cuando es difícil encontrarlas expuestas de manera ordenada y tácita (Guglielmi 1998:13), que no son motivo de un tratado o normatividad, pero que sin embargo “nutren el sistema de pensamiento y rigen el sistema de la conducta del grupo social” (Romero 1987:13) en términos de un horizonte de referencia de otras posibilidades.

Como lo dice Ortega (1985), el concepto de mentalidad se aproxima a lo que Althusser denomina ‘ideología práctica’, o sea, una compleja formación de ideas, representaciones o imágenes que se corresponden con ciertos comportamientos y actitudes de los individuos, (que a su vez se desprenden de las operaciones propias de los sistemas psíquicos: los pensamientos, no sin que ellos estén al margen de los estímulos del sistema social, que para ellos es el entorno). De tal modo que en su conjunto funcionan como la norma práctica que rige la posición concreta de los hombres frente a la historia. La pregunta es si eso puede capturarse de algún modo. ¿Cómo identificar una mentalidad? Parece útil el ejemplo que Cueva utiliza ocupando una afirmación de Montesquieu:

Para Montesquieu la vida de los hombres se rige por las leyes y las costumbres: las primeras rigen las acciones del ciudadano, en el ámbito de la vida política pública, mientras que las segundas rigen la acción del hombre en el ámbito de la sociedad. El declive de las naciones comienza cuando se cimbra la legalidad, cuando un gobierno establecido trasgrede las leyes, o cuando la autoridad que se haya en el origen de las mismas leyes se vuelve objeto de duda o impugnación. La nación pierde entonces su capacidad para actuar de manera políticamente responsable, los hombres dejan de ser ciudadanos y siguen rigiéndose, únicamente, por las costumbres y las tradiciones de la sociedad (Cueva 2006:20).

Empleando los términos de la teoría de sistemas sociales, para interpretar el ejemplo de lo dicho por Montesquieu, la capacidad de decidir de una manera colectivamente vinculante debe ser aportada por ese sistema parcial de la sociedad diferenciada por funciones (la sociedad

moderna lo es) que es el sistema político; y, de no existir un poder capaz de motivar a aceptar decisiones vinculantes, se pone en riesgo el código binario del poder y, con ello, la reproducción de la comunidad política. Cuando algo así ocurre, los sistemas psíquicos no desaparecen o se esfuman, ni el sentido creado por ellos (en forma de ideas y conciencia), más bien se requieren nuevas formas de (auto) catalizar los problemas de doble contingencia (o sea que implican lograr la coordinación de selecciones entre individuos) a través de la comunicación. Así es como toma sentido nuevamente el emplear el término “mentalidad”, porque permite referir lo “que queda” –como union operativa– aún cuando se ponga el riesgo el sistema: sistemas psíquicos con probabilidades de generar nuevos procesos de comunicación que eventualmente pueden (o no) dar vida a otros sistemas.

La propuesta en este libro sería preguntarse acerca de qué es lo que en última instancia motiva la conducta de las personas cuando por alguna razón desaparecen las reglas, y si eso (un cambio de reglas) equivale a un trastocamiento en los elementos del sistema, o más bien se requiere un cambio en la diferencia estructuradora para decir que el sistema puede cambiar. La mentalidad, diría en este sentido José Luis Romero (1987:17), “es algo así como el motor de las actitudes. De manera poco racional a veces, inconsciente o subconscientemente, un grupo social, una colectividad se planta de una cierta manera ante la muerte, el matrimonio, la riqueza, la pobreza, el amor, el trabajo...”. Y Guglielmi lo diría con estas palabras: “representa el lazo entre la realidad nouménica y la subjetividad individual (Guglielmi 1998:12), lo cual quiere decir que la mentalidad implica el tipo de relación que hay entre las construcciones colectivas sobre un tema –en este caso el acto educativo– y los comportamientos individuales. Eso nos habla del lazo que une al individuo y al grupo; aunque la mentalidad interesaría no tanto por lo que caracteriza a una persona, sino por aquello que eventualmente es compartido por los individuos en la operación básica reproductora del sistema social: las comunicaciones.

El propio Michel Foucault en su *Arqueología del saber* define el perfil de una noción como la de “mentalidad”; lo hace cuando, al refe-



rirse al tema de la continuidad de las ideas, dice que “las nociones de mentalidad o de espíritu permiten establecer entre los fenómenos simultáneos o sucesivos de una época dada una comunidad de sentido, lazos simbólicos, un juego de semejanza y de espejo, o que hace surgir como principio de unidad y de explicación la soberanía de una conciencia colectiva” (Foucault 2003:34).

Tal vez no hay elementos suficientes en este momento para ampliar tanto el término de “mentalidad” hasta el grado en que lo hace Le Goff al señalar que “es aquello que comparte César con el más humilde de sus soldados, o Cristóbal Colón con el último de sus marineros” (Le Goff 1985:84), pues ello ha sido también objeto de crítica, dado que se desentiende de rol jugado por las clases sociales y lo heterogéneas que pueden ser las prácticas y conductas en función de la estructura socio-económica. Pero sí es posible quedarse con el principio de que se requiere cierta analogía o uniformidad en la manera de pensar de las personas que integran una sociedad o grupo, de lo contrario su continuidad estaría en duda dada la improbabilidad de la comunicación (Luhmann). En palabras de Bouthoul (1971), “una sociedad es, esencialmente, un grupo de personas de mentalidad análoga”.

Si por algo se decidió que una noción-base del libro fuera la de “mentalidad”, era para referir con ello a las ideas corrientes que de manera operativa funcionan efectivamente en un grupo social. La importancia de ello radica en su eficacia como sistema complejo de ideas y representaciones, porque a pesar de no estar formando parte de un sistema explicativo y ser más bien ideas vulgares (Romero 1987:13), éstas motivan comportamientos aceptados y habituales en un determinado entorno. Por eso se puede reiterar: la expresión *mentalidad del universitario* que se empleará en las páginas de este libro permite delimitar un grupo social (el de los integrantes de la comunidad de la Universidad Autónoma del Estado de México en donde se realizó la investigación referida), además de que se implica al mismo tiempo que sus integrantes comparten un entorno físico, pero también simbólico y que la vida cotidiana tal como es percibida produce imágenes y representaciones mentales que justifican los comportamientos, pero que además ese com-

plejo de representaciones mentales es auto-reproducido, lo cual significa que transmite excedentes de referencias de una acción a subsecuentes y se pueden seguir observando los comportamientos fundados en aquellas.

Planteado de esta manera, se generan las posibilidades para problematizar lo que ocurre cuando, como en el ejemplo de Montesquieu referido en páginas anteriores, dentro de la comunidad universitaria se pretende impulsar un “cambio de reglas”, pero el proceso de afianzamiento de las mismas deja espacios que son ocupados por “la tradición y las costumbres”, o sea, por ese complejo de representaciones mentales que reproducen los individuos (sistemas psíquicos) como *eventos* que sigue motivando las acciones y comportamientos.

A partir de esta noción base se vuelve necesario establecer cómo es que operativamente se podría identificar la *mentalidad del universitario*. De acuerdo con autores como Ortega (1985), López Torrijo (1995) y Tlecla (1997), en términos generales un problema de investigación en torno a “las mentalidades” se plantea siempre alrededor de un comportamiento social y luego hay una bifurcación en dos líneas paralelas: Primero, el estudio de cómo se ha desarrollado temporalmente el comportamiento; y, segundo, el análisis de lo que se dice –del discurso– respecto de tal comportamiento y que es producido por los integrantes del grupo, en donde se pueden percibir las imágenes y representaciones mentales del comportamiento ya referido y de su contexto social.

Cuando uno revisa el tipo de trabajos que se han producido siguiendo esta línea argumental encuentra, como lo dice Frédérique Langué (1994:78), estudios que “presentan una problemática similar al considerar la evolución de las actitudes y de los comportamientos en un campo determinado”. Si bien ha habido múltiples interpretaciones de esto, hay también coincidencia en que los “estudios de las mentalidades” irán a buscar sus fuentes no en las obras de los grandes pensadores o en los grandes textos cultos, sino en los textos más simples y cotidianos e incluso en los gestos, en la iconografía, en la pintura y en las formas de representación más triviales y populares de una sociedad; y ahora se podría añadir en las características de los *eventos* y en los excedentes de

sentido que pueden señalarse como hilos conductores entre esos eventos y sus precedentes y consecuentes.

Para este trabajo, pues, las fuentes para ese doble camino que debe andarse en una investigación en torno a las mentalidades (el desarrollo cronológico del comportamiento y el discurso producido por los integrantes del grupo) consistieron, por un lado en la revisión de trabajos e investigaciones acerca de las características de la educación con el paso de los siglos. Se pasa revista a historias sobre la escuela, sobre las ideas pedagógicas, sobre el sistema educativo, etc. Por el otro lado, se procedió a coleccionar las ideas de los universitarios; se les interrogó sobre lo que piensan de lo que es aprender, lo que es enseñar, de qué características atribuyen a un maestro o a un estudiante. Se les permitió decir qué esperan de la escuela y que no desearían que pasara en la escuela.

Se buscaba que la articulación de estos dos senderos permitiera entender qué es lo que trae como resultado (al nivel de las prácticas cotidianas) la implementación de un programa de innovación curricular.

El lector encontrará, entonces, un par de capítulos destinados a ese desenvolvimiento histórico del acto social de educar y dos más destinados a la revisión de lo que los universitarios piensan hoy de la educación, de sus escuelas, de sus maestros, de sus actividades, de su formación. Finalmente se incluye un apartado en el que se proponen algunas ideas conclusivas en torno a dos preguntas básicas: ¿el nuevo diseño institucional de la UAEM encaminado a modificar el sistema de enseñanza superior está realmente trastocando la diferencia estructurante del sistema, que al operar en los sistemas psíquicos que toman parte de la comunicación, resulte en nuevas operaciones (ideas) entre los universitarios? ¿Se está produciendo una mutación estructural en la interacción regular entre alumnos y maestros, o sólo se puede hablar de acoplamientos estructurales en correspondencia con algún (os) eventos, mismos que, como ya se dijo, desaparecen en el momento mismo de su aparición?

\*\*\*



# CAPÍTULO I

## LA EDUCACIÓN COMO SISTEMA PARCIAL FUNCIONAL

### **Institucionalización del proceso de enseñar y el principio de diferenciación del sistema social funcional**

Una verdad evidente es que aquello que hoy poseemos como la forma escolarizada de enseñar y de aprender, la institucionalización de esa práctica, los fines de la educación, la organización de esta tarea social y demás factores concomitantes, fueron constituidos paulatinamente durante siglos. No obstante, la postura de este trabajo es que en ese proceso hay una especie de sedimentación de algunos elementos que han permanecido y trascendido, no sólo en prácticas institucionalizadas sino generando las *expectativas*<sup>8</sup> que orientan las operaciones de los sistemas social y psíquicos frente a la complejidad y la contingencia del mundo. A esos elementos los vemos manifestarse en forma de costumbres, de conductas recurrentes e incluso a veces como decisiones inconscientes que siguen teniendo espacio a pesar de que (o quizás por esa misma razón) el abanico de opciones para tomar una selección se mantiene abierto.

Aún cuando con el paso del tiempo la pedagogía ha impulsado diferentes tipos de reformas, las condensaciones de sentido a las que se

<sup>8</sup> En la teoría de los sistemas sociales el término *expectativas* refiere “condensaciones de referencias de sentido”, lo cual quiere decir que son las expectativas las que indican lo que significa una determinada situación, además de señalar el modo en que ésta se delinea. Una forma de decirlo es que las expectativas se forman mediante la selección de “algo” de entre un abanico de posibilidades. Por medio de esta condensación de sentido o *expectativa* “es posible ordenar las situaciones de doble contingencia” (Corsi y otros, 2006:108).

alude no han cambiado mucho debido precisamente a que son las que estructuran los sistemas sociales y psíquicos. ¿Cómo tiene lugar esto? Digamos que en nuestra sociedad, la educación que se presenta en forma escolarizada no responde a una selección arbitraria de alguien, es más bien un hecho social, porque desde hace siglos edificar una escuela, acudir a ella, egresar de la misma o enviar a los hijos a clase por mandato legal son selecciones que poseen ya una identidad de sentido bastante estable dentro de la sociedad: las escuelas, los maestros, los estudiantes son elementos con determinado valor social y condensadores de sentido (se espera que haya quien abra escuelas, quien las financie, quien enseñe, quien aprenda, etcétera). Retomando los principios teóricos de Luhmann, a las condensaciones de sentido se les llama *expectativas* y las veremos como medios que permiten coordinar las selecciones de los sistemas psíquicos y sociales. Pero algo claro es que esas expectativas no ha estado siempre ahí y que su formación se corresponde con el tipo de sociedad de la que se hable.

De acuerdo con la teoría de los sistemas sociales, si se mira al interior de una sociedad se podrán identificar sistemas parciales, pero hay que establecer cómo están trazados los límites de esos sistemas y sus entornos. Así, por ejemplo, en una sociedad simple puede identificarse una diferenciación de tipo “segmentario”:

Los sistemas parciales de la sociedad segmentaria son iguales respecto a su principio de formación (...) tal principio se da por la descendencia (los sistemas parciales son las tribus, el clan, las familias) o por la residencia (los sistemas parciales son aldeas o casas). La segmentación puede repetirse al interior de los sistemas parciales primariamente diferenciados (familias en las tribus, casas en las aldeas). (Corsi, Esposito, & Baraldi, 2006, p. 78).

Así, en una sociedad con diferenciación basal de tipo segmentario, la complejidad admitida no es muy elevada pues cada sistema parcial (una familia, por ejemplo) sólo observa en su entorno otros sistemas iguales a él; de tal modo, la selectividad es muy limitada y únicamente

se puede elegir entre lo que es común o familiar y lo que no. Cuando por alguna razón la igualdad se imposibilita ante la ausencia de reciprocidad (a causa, por ejemplo, de que algunas familias se vuelvan más ricas que otras) otro principio de diferenciación puede regir: sea el que distingue entre centro y periferia o el que diferencia entre estratos jerárquicos. “Estas nuevas formas de la diferenciación tienen en común el hecho de que los sistemas parciales son desiguales con respecto al principio que les da forma” (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006, p. 79).

Hay que ubicar los eventos educativos en una sociedad con este principio de diferenciación. Para tal fin lo primero que hay que ubicar es algún comportamiento social al que se pueda denominar educación. Educar es quizá la práctica más humana y es “muy anterior al pensamiento pedagógico. ‘Aprender a’ es una noción que se nos aparece desde la *comunidad primitiva*: para aprender a usar el arco, el niño cazaba, para aprender a nadar, nadaba. La escuela era la aldea” (Gadotti 2008:7-8).

El hijo del hombre es único entre los animales por lo mucho que tiene que aprender para funcionar como un adulto, pero las comunidades humanas también son únicas por proporcionar a su prole un ambiente culturalmente construido de interacción social a fin de facilitar ese aprendizaje. Los patrones educativos varían en las diversas culturas (Le Vine en Barfield 2000:181).

Si bien en toda sociedad humana están presentes procesos que facilitan el aprendizaje como medio que permite la continuidad (biológica, económica, simbólica, etc.) de un sistema social, es necesario señalar una primera diferencia entre las formas de enseñanza en las sociedades no alfabéticas respecto de las alfabéticas. En las primeras hay una educación “espontánea, natural, no programada; se basa en la imitación y en la oralidad, limitada al presente inmediato” (Gadotti 2008:7). En ella hay como actores identificables del acto de educar *quien aprende y quienes enseñan*. Como dice Le Vine, los procesos sociales que facilitan el aprendizaje requieren que los jóvenes sean educados para una partici-

pación culturalmente apropiada, o lo que es igual, para que tomen parte en las comunicaciones que constituyen el sistema social. Ello se presenta incluso sin la necesidad de que se reflexione al respecto o se sistematice y organice tal aprendizaje en función de determinados fines y objetivos más allá de la reproducción –de todo tipo– individual y social. En esta forma básica de educación priman los métodos nemotécnicos “el método de cuidar y observar antes de empezar, propio, según Platón, del aprendizaje artesanal quizás perpetúa la vieja y complicada enseñanza de las escrituras no alfabéticas (...) y al mecanismo de enseñanza añade el rigor de la disciplina que a menudo comporta golpes” (Alighiero 2007:92).

Como se dijo antes, otros principios de diferenciación pueden ser los que distinguen entre centro y periferia o entre estratos jerárquicos. Entonces, cuando la complejidad en un sistema social alcanza niveles insostenibles para el principio de diferenciación vigente, se sobreviene una transformación estructural y, conforme se modifica el principio de diferenciación, la complejidad admitida es mayor y se acumula la capacidad selectiva en esa sociedad. Ese parece ser el caso de las comunidades con alfabeto.

En las sociedades alfabéticas no sólo se presenta una enseñanza basada en la lectura, sino que se conjugan las condiciones para tomar conciencia de lo importante que es el enseñar. Existe coincidencia (Gadotti 2008, Alighiero 2007) en que los egipcios fueron los primeros no sólo en tomar tal conciencia, sino en instituir la instrucción. Las sociedades que tienen esta ascendencia histórica podemos llamarlas “sociedades con escuelas”, por oposición a aquellas en las que “la instrucción no se da en un entorno físico dedicado a este fin, llevada a cabo por un maestro cuyo único papel es enseñar” (Le Vine en Barfield 2000:182).

Esta forma de *pensar* a la educación que se nos muestra en la definición misma de educar de las “sociedades con escuelas” ofrece la figura pedagógica por excelencia: el maestro. Por ejemplo: si se recoge el testimonio de Diódoro Sículo del siglo I d.C. es posible darse cuenta de algo muy importante: “...Entre otras cosas se dice que en Babilonia los caldeos eran antiguos colonos egipcios, expertos en astrología, por



haberla aprendido de los sacerdotes egipcios” (Citado por Alighiero 2007:16). Y, entonces, la fórmula “por haberla aprendido de” revela la figura pedagógica del maestro: alguien-que-enseña-algo-a-alguien. Si esa es la forma en que lo quiso decir Diódoro Sículo, tenemos una manera específica de enseñar-aprender que es milenaria; pero incluso en el caso de que se trate de una cuestión atribuible al cómo fue traducido este autor griego desde la contemporaneidad, confirma que en nuestra época quien traduce piensa “naturalmente” en que es así como opera la enseñanza-aprendizaje: alguien-que-enseña-algo-a-alguien. Estamos en presencia de una condensación de sentido que orienta de un modo relativamente estable la comunicación y el pensamiento.

En su *Historia de la educación* Alighiero refiere que al hablar de Egipto se podría pensar que un pueblo establecido a la orilla de un gran río y con una agricultura avanzada hubiese acumulado y transmitido desde tiempos muy antiguos nociones elevadas relativas a “las ciencias que constituyen su base: la geometría para medir los terrenos; la astronomía para conocer las estaciones y, sobre todos las matemáticas, que son el instrumento de una y otra” (Alighiero 2007:16). Y también –dice– se podría pensar que la división del trabajo en una civilización con las características y dimensiones de la egipcia tendría que manifestarse en escuelas, pero no es así. “La casi totalidad de los testimonios, en definitiva, no se refieren ni a la escuela intelectual (...) ni al aprendizaje profesional (...) En cambio, ha quedado testimonio del proceso de inculturación reservado a las clases dominantes, o sea de la escuela de formación para la vida política, o mejor para el ejercicio del poder” (Alighiero 2007:17).

De acuerdo con el análisis que hace este autor, hay dos cosas que quedan claras: la primera es el tipo de diferenciación basal del sistema social en comento, que es jerárquico; y la segunda –consecuencia de la primera– es que en el caso egipcio se habría tratado básicamente de una “escuela de vida” reservada para los grupos dominantes y sus contenidos estarían basados en “una literatura sapiencial” constituida por “enseñanzas” que siempre se expresan en forma de “consejos dirigidos por el padre al hijo”, incluso para aquellos casos en que se trate de enseñantes

de profesión o escribas, en los que el hijo es equiparable a discípulo (Alighiero 2007:18). No quiere esto decir que no había enseñanza-aprendizaje de otro tipo en Egipto; es sólo que en el caso de esta que se refiere aquí hay una mayor organización y sistematización; la otra (respecto de oficios, actividades agrícolas, comportamientos, etc.) se seguía dando, pero de una manera espontánea, natural, al modo de las sociedades ágrafas o “sin escuelas” a las que nos hemos referido antes. Pero de esta escuela reservada a las élites poderosas es menester destacar algún testimonio que revele cómo era el proceso de enseñanza-aprendizaje, cómo era la relación pedagógica entre padre-hijo o docente-discípulo.

El visir ha puesto previamente por escrito sus enseñanzas, y se dispone a transmitir las a los hijos. ‘Entonces el visir hizo llamar a sus hijos... Y al final les dijo: todo lo que está escrito en este libro escúchenlo tal como les he dicho. No olviden nada de lo que ha sido ordenado. Entonces ellos se postraron con el vientre en el suelo y lo recitaron en voz alta como estaba escrito, y ello fue más hermoso para su corazón que cualquier otra cosa en el mundo’ (citado por Alighiero 2007:19).

Esta estampa permite visualizar una relación pedagógica fundada en la escritura, transmitida jerárquicamente de padre a hijo y que tiene como práctica básica la lectura en voz alta. Estos tres elementos deben ser subrayados, pues ofrecen la oportunidad de identificar, en términos pedagógicos, dos *figuras* (maestro/discípulo), una *condición* (“transmisión de” conocimiento) y una *situación* (el ejercicio autoritario en la enseñanza directa). A todos estos elementos se les puede adjudicar una identidad de sentido que vuelve estable y continua la selectividad de los sistemas sociales y psíquicos cuando de educación se trata.

También hay que decirlo: dicha imagen no permite saber si el aprender a leer y a escribir (que posibilita la acción descrita en la que los hijos recitan en voz alta las enseñanzas escritas en el libro) era parte del proceso didáctico, si era algo que precedía la adquisición de “enseñanzas” o si, de plano, era algo totalmente distinto y que se realizaba en

otro momento (tampoco puede deducirse que el padre haya escrito las enseñanzas, porque bien pudo haberlas encargado a alguien que ejercía el oficio de escriba; y mucho menos puede sostenerse que los hijos sabían leer, pues quizá sólo repetían lo que otros habían leído del libro); sin embargo, sí permite capturar un elemento básico de la mentalidad que se cimenta mediante estas prácticas: “se aprende de” una persona mayor; se adquieren enseñanzas sobre el comportamiento, sabiduría práctica que podría requerirse en el ejercicio del poder como vocación de aquellos a quienes se destinaba la práctica reseñada.

Según lo recupera Alighiero, el contenido de las lecturas era del tipo “No te enorgullezcas de tu fuerza cuando estés ante tus compañeros. Procura no ser desconfiado...”. Es decir, se transmite sabiduría que es producto de la experiencia de vida y que con el tiempo puede llegar a convertirse en una actividad profética y sapiencial, propia de los “sabios que predecían el futuro, ya que lo que salía de su boca se realizaba y ha quedado como un proverbio (...) como podemos encontrar a menudo en la Biblia (Ídem: 18-19).

En pocas palabras, el hijo/discípulo recibe de alguien más sabio que él enseñanzas de utilidad, mismas que puede ir acumulando para contar después con su propia sabiduría. Esta es una relación pedagógica que resultará fundamental, pues la figura del maestro será relacionada recurrentemente con aquel que posee una experiencia digna de ser aprendida por el discípulo; y también será menester destacar que el interés de aprender era eminentemente privado: el padre se preocupa por que sus hijos aprendan, les acerca a la enseñanza o la proporciona él mismo. No hay todavía un interés público por que existieran espacios para que todos pudieran aprender.

La aparición de escuelas en el sentido que hoy le asignamos a esa palabra vendría con el paso de los siglos, a medida que se realiza el paso de la educación sapiencial a la técnica; y a medida también que la diferenciación basal de la sociedad mutó por aquella de sistemas parciales autopoieticos organizados en torno a una función específica y que hoy es típica de la sociedad en que vivimos. Quizá pueda señalarse que este

cambio en la operación sistémica habría de ocurrir en la medida que los libros se erigen como el bagaje de un sabio y de su escuela, es en ese momento que la lectoescritura se vuelve en una capacidad técnica necesaria para aprender y así se separa la enseñanza técnica de la sapiencial, permitiendo el desarrollo de un “proceso sistemático, la existencia de un encargado de la formación de los jóvenes, el uso del texto escrito, el aprendizaje mnemotécnico de este texto, canturreado a coro por los jóvenes alumnos, etc”. (Alighiero 2007:32).

Los alcances de esta separación son mayúsculos, pues con la institucionalización de una enseñanza de la escritura y la lectura se sientan las bases de procesos operativos que hasta la fecha permanecen vigentes en varios niveles escolares. Esto se puede ver con la oportunidad que nos brindan las descripciones acerca de la vida en la escuela:

*La jornada del escolar diligente:* ‘Ven, te describiré la conducta del escriba cuando se dice: ¡Pronto! ¡A tu lugar! Tus compañeros tienen ya el libro ante sus ojos: ¡no seas perezoso! Ahora dicen: tres más tres. Ahora lee diligentemente el rollo de papiro. Ahora debes hacer los cálculos en silencio; que no se oiga la voz de tu boca. Escribe con la mano y lee con la boca: sigue este consejo. No seas negligente, no pases el día en el ocio; si no, ay de tu cuerpo. Sigue los métodos de tu maestro, escucha sus enseñanzas. Sé un escriba: ¡Aquí estoy! Dirás cada vez que te llamen. Cuídate de no decir: ¡bah!’” (Alighiero 2007:52).

Esta no es una simple imagen; es una imagen en movimiento, porque permite ver la manera en la que toman acción los diferentes elementos ya identificados antes: las *figuras* pedagógicas se encuentran e interactúan bajo el entendido de una disposición específica de espacios, tiempos, jerarquías, acciones. En ella casi es posible imaginar el aula, un grupo de aprendices sentados uno al lado del otro, un maestro ordenando lo que se debe hacer, cómo se debe hacer y advirtiendo las consecuencias de no atender las disposiciones. Se puede intuir, incluso, cómo

los cuerpos mismos van adquiriendo el “habitus” que se repetirá una y otra vez en quienes pasen por esa situación durante siglos y siglos<sup>9</sup>.

En este proceso, no sólo los libros toman un papel protagónico depositándose en ellos un valor creciente, sino la escritura se convierte en la técnica que abre el camino a ellos: dominar esa técnica es condición *sine cuan non* para acceder a la enseñanza sapiencial: ya no es tanto aprender imitando a una persona mayor (como se reseñaba arriba recuperando el testimonio de Diodoro Sículo), sino que se aprende a imitarlos, porque se aprende a leer y escribir, lo cual permitirá leer y aprender.

En el segundo periodo intermedio, la edad de los hicsos, de la 13<sup>a</sup>. A la 17<sup>a</sup>. Dinastía (ca. 1785-1580 a.C.) otros documentos nos testimonian la conservación de la tradición educativa así como la aparición de motivos nuevos. Aparece cada vez más neto el paso de la sabiduría a la cultura o a la instrucción: ahora se es sabio no porque se posea experiencia e inteligencia, y por ello se está en una posición dominante, sino porque se conoce la tradición en los libros, se adquiere una cultura y se hace propia la sabiduría de los antiguos (Alighiero 2007:41).

Este proceso de sistematización de la práctica, entendida como enseñar-algo-a alguien, que es a su vez una tradición –quizá en un primer momento sólo abocada a la preparación para el ejercicio del poder– tendría que arrojar la aparición de las primeras escuelas que proveyera de mayores elementos al hombre político para ejercer el poder: que contara

<sup>9</sup> Emplear esta noción de *habitus* para referir la manera en la que se controlan físicamente las acciones de los estudiantes es autorizada por aquello que asegura Bourdieu: “el habitus es un esquema de percepción, apreciación y acción que se halla inscrito en el cuerpo como consecuencia de experiencias pasadas” (Bourdieu citado por Duch y Mélich 2005:218). Esto debe ser interpretado en el sentido de que es a través de él que el individuo logra una interacción y un equilibrio entre el funcionamiento orgánico y el medio que lo rodea, todo esto mediado por acciones que facilitan la expresión del cuerpo. Un cuerpo sometido a tomar un lugar específico, a utilizar sólo algunas de sus partes (la mano para escribir, la boca para leer, etc.) o a sufrir castigo cuando se incumple, va inscribiendo en su ser comportamientos que luego son ya adoptados de manera mecánica, espontánea, casi natural.

no sólo con su parentesco y la devoción, sino con una formación que hiciera más sólida su posición.

Esta escuela (...) consiste en el texto escrito y en el aprendizaje memorístico (...) se desarrollaba con el maestro sentado sobre una estera y con los alumnos a su alrededor. No contamos, en toda la riquísima iconografía egipcia, representaciones que se refieran directamente a la escuela; ni tan sólo tenemos restos de edificios escolares; pero la tradición posterior de todo el Oriente hasta hoy día, documentada por numerosas representaciones, nos presenta siempre al maestro sentado sobre una estera, dentro de un edificio o a veces bajo la sombra de una higuera, con los alumnos sentados a su alrededor. Podemos imaginarnos así la escuela de Merikas, dado que por la *Autobiografía de Khety* sabemos que en la corte del faraón había una persona delegada como “jefe de los jóvenes”, para su formación (Alighiero 2007:31).

A las *figuras, condición y situación* pedagógicas que ya antes se habían identificado, ahora se puede añadir un *escenario*: la escuela, de la que conviene decir que se comienza a convertir en elemento que reproducirá constantemente la operación del sistema social –y que llega hasta el tiempo presente– a medida que demuestra la eficacia de su disposición administrativa de tiempos, áreas, personas, jerarquías, espacios, distancias, etc. para la enseñanza y aprendizaje: “el maestro sentado sobre una estera dentro de un edificio o a veces bajo la sombra de una higuera con los alumnos a su alrededor”.

Siglos más tarde, en Grecia, a donde fue transmitida una gran cantidad de prácticas y tradiciones del antiguo Egipto, se ve aparecer incluso la primera escuela de escritura; es decir, una especie de escuela básica a la que tendrían acceso todos los ciudadanos. Así surge un nuevo docente: el de las letras del alfabeto, el *grammatistés*. También existe la oportunidad de “echar un vistazo” a cómo ocurrían las cosas al interior de esas escuelas a través de los testimonios de la época. El propio Platón en alguno de sus diálogos informa de la metodología de enseñanza de

esta nueva y democrática técnica cultural que es la escritura alfabética: "...se aprendían primero las letras en voz alta y después se aprendían las letras escritas. En el *Cratilio*, por ejemplo, se dice que se recitaban primero los nombres de las letras (*stoikheia*) no las propias letras, con excepción de cuatro: la E, la U, la O y la Omega " (Alighiero 2007:84).

Y en el siglo I a.C. Dionisio de Halicarnaso confirmará que dicha didáctica perdura: 'Cuando aprendemos a leer, aprendemos primero los nombres de las letras, después sus formas y valores, después las sílabas y sus propiedades, y finalmente las palabras y sus reflexiones. Después empezamos a leer y a escribir, primero lentamente, sílaba por sílaba. Cuando, a su debido tiempo, las formas de las palabras se fijan en nuestra mente, leemos ágilmente y acabamos leyendo cualquier texto que nos pongan delante, sin tropeza, con increíble facilidad y velocidad" (Alighiero 2007:84).

Sí, sin duda este método estaba destinado a perdurar por milenios, a ser repetido por docentes y alumnos en durante siglos y siglos en distintos tipos de escuelas de diversas sociedades. Hasta la nuestra, muy seguramente.

Pero debe recordarse que en Grecia durante mucho tiempo la labor docente no gozaba de un gran prestigio; al contrario, llegaba a ser deshonrosa; y fueron designados para cumplirla esclavos y/o prisioneros de guerra. "En general, el oficio de enseñante era el oficio de los que habían caído en desgracia" (Alighiero: 2007:96). De acuerdo con Aristóteles y Platón, para los hombres libres no era adecuado aprender alguna disciplina con fines de ejercicio profesional; el aprendizaje debía ser por la cultura misma, no por obtener de ella algún beneficio. "No para el arte (*techné*), sino para la educación (*paideía*), había dicho Platón, y en eso estaba de acuerdo Aristóteles" (Alighiero: 90).

También debe señalarse que la institucionalización de la actividad educativa a través de escuelas se presenta en Grecia bajo un esquema de separación de los procesos educativos según las clases sociales. Es decir, continúa habiendo una escuela exclusiva para la élite gobernante, pero

se gesta otra para los gobernados que desempeñaban alguna actividad productiva. Seguirán existiendo grandes grupos más excluidos y oprimidos para los que no habrá todavía acceso a la escuela, pero dentro de los cuales siguen presentándose procesos de transmisión de conocimientos de manera espontánea y natural de padres a hijos, de la comunidad a sus miembros y de la cúspide de la jerarquía social hacia abajo<sup>10</sup>. Alighiero sugiere que:

Padres, nodriza y pedagogo, en un primer momento; después la figura reciente del gramático, el citarista y el maestro de gimnasia, en escuelas privadas abiertas al público; finalmente, por parte de la ciudad, el aprendizaje de las leyes, o sea de los derechos y deberes del ciudadano. Ésta es la carrera educativa en las escuelas de Atenas en especial pero se supone que era igual en las otras ciudades” (Ídem: 83).

Pero Gadotti hace una diferencia entre Esparta y Atenas:

Los griegos tenían una visión universal. Empezaron por preguntarse qué es el hombre. Dos ciudades rivalizaron en sus respuestas: Esparta y Atenas. Para la primera el hombre debía ser antes que nada, el resultado de su culto al cuerpo —debía ser fuerte, desarrollado en todos sus sentidos, *eficiente* en todas sus acciones. Para los atenienses la virtud principal de un hombre debía ser la lucha por su *libertad*. Además, necesitaba ser racional, hablar bien, defender sus derechos, argumentar (...) Grecia alcanzó el ideal más avanzado de la educación en la antigüedad: la *paideia*, una educa-

<sup>10</sup> De acuerdo con lo propuesto por Luhmann en relación con la diferenciación que estructura un sistema social, “en la sociedad diferenciada por funciones, la estratificación y la segmentación no desaparecen; sin embargo dejan de ser formas de diferenciación primaria de la sociedad y, en consecuencia, cambian de forma y contenido, ya que se regulan con base en la diferenciación por funciones. La estratificación ya no es una premisa fundamental de la sociedad, sino que se reproduce continuamente y se amplifica como división en clases sociales más o menos abiertas, con base en los efectos de la diferenciación funcional (Corsi y otros, 2006:83).



ción integral que consistía en la integración entre la cultura de la sociedad y la creación individual de otra cultura en una influencia recíproca. *La educación del hombre integral* consistía en la formación del cuerpo por la gimnasia, en la de la mente por la filosofía y por las ciencias, y en la de la moral y de los sentimientos por la música y por las artes (Gadotti 2008:17).

Para este trabajo, aparte de señalar esta práctica pedagógica instituida, vale la pena detenerse un poco más en el contenido de las enseñanzas; y es necesario hacerlo por su ascendencia sobre el pensamiento occidental, sobre la lengua latina y la tradición cristiana que han sido heredadas a la sociedad contemporánea. Con tal fin resulta útil examinar la propuesta que Platón hace en uno de sus *Diálogos* titulado “Leyes”. Utilizando un personaje al que puede identificarse como un anciano ateniense, lo hace reflexionar acerca del comportamiento social, de la ley, las infracciones a ésta y la forma de reprimirlas. Dice:

¿Podemos decir que los que serán guardianes de las leyes deben verdaderamente conocer lo que respecta a la verdad de aquellas, y que con la reflexión deben estar en condiciones de dar una explicación y de cooperar concretamente, con obras, al conocimiento adquirido, sabiendo juzgar lo que por naturaleza está bien hecho y lo que no lo está? (citado por Alighiero 2007:86).

Lo que se presenta en esta propuesta no es más que el proceder que trascenderá por siglos como el método para el aprendizaje: conocer, reflexionar y actuar (que luego pasarán a la práctica cristiana como una consigna: *ratio, oratio, operatio*). En efecto, Platón nos sugiere como procedimiento tres pasos a la hora de establecer lo que está bien hecho (o sea obtener un nuevo conocimiento): teniendo un primer conocimiento acerca de las leyes, se procede a reflexionar sobre ellas y luego tomar acción con obras que reflejen el conocimiento adquirido.

Pero aparte de ésta son varias las cosas que la antigua Grecia heredó a los Romanos y de ahí al resto de la civilización contemporánea. Si

se hace una lista se deben incluir: la consolidación de la escuela como dispositivo específico para la educación; la práctica de confiar varios alumnos a una sola persona (docente); la paulatina aparición de escuelas públicas (en un primer momento se debió a que su benefactor podría ser un soberano y ya no solamente un mecenas) y con ello el paulatino paso de la labor docente a mejores posiciones (porque había nacido como una profesión deshonrosa, delegada a esclavos y luego a libertos); la aparición de una escuela para la escritura, que consolida la separación entre la instrucción técnica y la sabiduría (que contribuye a la transformación de los métodos de enseñanza, que antes estaban fundados en la memorización y repetición –sobre todo a manera de cantinela–, así como en la imitación); y la bifurcación entre la preparación intelectual y física, que luego terminará dominando la primera, relegando a la segunda a complemento (quizá abonada por su tendencia a minusvalorar el trabajo manual).

Tras que los romanos conquistaran Grecia recibieron de ésta su filosofía de la educación (Gadotti 2008:32), pero es justamente en Roma donde se ve aparecer la primera crítica dirigida a la escuela y no sólo por su práctica cotidiana, sino por su esencia (Aliguero 2007:147). Se critica el aburrimiento de la didáctica, el sadismo de parte de los docentes, los contenidos que se alejan de la vida práctica cotidiana, la inutilidad de lo aprendido.

Séneca observa que ‘no se aprenden las cosas necesarias a fuerza de aprender las inútiles’ y que con los estudios no se llega a ser bueno sino sólo docto (...). Nos interpela con una impactante pregunta ‘¿Para qué sirve saber...?’ Con la cual pone en entredicho todo conocimiento, toda ciencia, porque estas pueden enseñarnos ciertamente a medir el círculo o a darse cuenta de otras cosas particulares, pero no ayudan a conocer el ánimo del hombre ni a practicar las buenas costumbres. Al contrario –dice– a menudo se observa que quien profesa estos estudios liberales es peor que los otros; y exclama que más que enorgullecerse del título de hombre

instruido deberíamos enorgullecernos del título de hombre honesto (Alighiero 2007:146-147).

Con todo y eso –asegura Alighiero– en Roma la escuela de tipo griego es para la última época republicana y en la primera época del principado (lo cual se puede ubicar en el último medio siglo antes de Cristo) una institución generalizada y consolidada, con todo y que seguramente fue una pequeña parte de la población la que podía acudir a ella. Por su parte, Gadotti sostiene que en la época de oro del Imperio existía un sistema de educación con tres grados clásicos de enseñanza: las escuelas del *ludi-magister*, que impartían la educación elemental; las escuelas de lo *gramático*, que correspondían a lo que hoy se denomina enseñanza secundaria; y los establecimientos de *educación superior*, que iniciaban con la retórica y, seguidos de la enseñanza del derecho y de la filosofía, se constituían en una especie de universidad (aunque él mismo reconoce que las universidades no nacerían sino hasta la edad media) (Gadotti 2008:31-32).

Los emperadores romanos convertirán a la escuela en asunto de Estado (Alighiero 2007:155). “Los enormes tentáculos del imperio necesitaban escuelas que prepararan administradores, ya que los soldados se preparaban (o morían) en las batallas y en los (numerosos) cuarteles. Por primera vez en la historia el Estado se ocupa directamente de la educación” (Gadotti 2008:33). Esto último es quizá la más grande herencia de la educación Romana: el Estado adoptando el papel de gran educador, utilizando el aparato escolar con fines ideológicos. Ello vendría a ser reforzado con el Estado cristiano luego de que (a partir del siglo IV) Constantino decidiera que el Imperio adoptara el cristianismo como religión oficial.

Por un lado el establecimiento de escuelas con fines de catequización habla de una ampliación de la escuela hacia el pueblo: una masificación con fines evangelizadores. En la baja Edad Media los estudios comprendían el *trivium* (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). En tanto que, en términos pedagógicos, las *figuras, condiciones, situaciones y escenarios* que

habíamos identificado con antelación tendrían algunos cambios: cada vez más la figura del docente es sinónimo de sacerdote; igualmente, la educación que se imparte es dogmática por ser catequista y en los niveles superiores filosófico-teológica. Los escenarios donde ocurre la educación son mayoritariamente *escuelas parroquiales y monásticas*. La lectura, memorización y repetición coral seguían siendo las prácticas más comunes en las escuelas. Los castigos corporales siguen siendo comunes y la “relación pedagógica está netamente marcada por la advertencia de que el maestro debe hablar y enseñar y el discípulo callar y escuchar” (Alighiero 2007:184). Y finalmente se ha desechado del todo el prejuicio contra la instrucción del grueso del pueblo.

A este escenario que se va consolidando hay que sumar el conjunto de factores que son traídos con la crisis que se da al final del primer milenio del cristianismo: las incursiones de los normandos y la cruzada a Tierra Santa contra los islámicos que traería como consecuencia una transformación de la organización social y del modo de producción. Inicia el feudalismo<sup>11</sup>. Además, la influencia traída de oriente va a dar vida a un nuevo tipo de vida intelectual, llamada *escolástica*.

Al contrario de los cristianos, los árabes no querían mutilar la cultura griega en función de sus intereses. Ellos fueron quienes la llevaron al Occidente mediante su invasión cultural. De ese choque, de ese conflicto, se inicia la escolástica, que procura conciliar la razón histórica con la fe cristiana. Sus fundadores fueron San Anselmo (1033 ó 1034-1109) y Pedro Abelardo (1079-1142), pero el mayor exponente fue Santo Tomás de Aquino (1222 ó 1225–

<sup>11</sup> La explicación más común sobre la aparición de los feudos es que con el clima convulso que deriva de las incursiones normandas y las cruzadas se propicia que los grandes propietarios de tierra (entre ellos la Iglesia) se replugaran en sentido defensivo, creando feudos en los que ejercían un poder soberano a cambio de protección. Así, las clases que se configurarían habrían de ser, por un lado el señor feudal, dueño de una vasta región; por el otro lado los vasallos, pequeños propietarios subordinados al señor feudal; y por último los siervos que cultivaban la tierra y aunque no fueran esclavos, podían ser vendidos junto con su tierra por el señor feudal.

1274), para quien la revelación divina era suprarracional, pero no antirracional (Gadotti 2008:45).

Durante la instauración de las escuelas cristianas el evidente debate entre la enseñanza de “los clásicos” de la tradición helenístico-romana y los de la tradición bíblico-evangélica se decanta por estos últimos: se enseñan “salmos y sagradas escrituras en general, más la ley eclesiástica y alguna fabulosa vida de santo; y sólo por resultar indispensable para otras muchas cosas, se enseña a leer, escribir y hacer cuentas aunque en niveles muy reducidos. Por ejemplo “el cálculo es cada vez más simple instrumento para medir las estaciones y los tiempos de la liturgia” (Alighiero 2007:198). Sólo por su valor instrumental se conserva la tradición cultural del mundo clásico.

Pero la influencia traída de oriente hace que se trate de conciliar una cosa y la otra, dando vida al pensamiento escolástico (que, a su vez, abre la puerta al pensamiento pedagógico renacentista, que se caracteriza precisamente por una revaloración de la cultura greco-romana). Empero, en uno y otro caso no hay grandes transformaciones en cuanto a las *figuras* pedagógicas, las *condiciones*, *situaciones* y *escenarios*; son básicamente los mismos: un maestro, muchos alumnos, memorización, lectura en voz alta y repetición de las lecciones, castigos, disciplina, fuerte jerarquía. Vistos, entonces, los elementos, lo que se va sedimentando es el tipo de relaciones entre ellos que son admitidas en el sistema: la estructura. Así, la continuidad del sistema se quedaría asegurada por medio de la discontinuidad de las operaciones; y el paso de una a su sucesora está asegurado por la estructura que proporciona una estabilidad dinámica<sup>12</sup>.

Sería bastante tiempo después cuando emerjan nuevos elementos. Esto ocurriría, en primer lugar con la aparición de *maestros libres*:

<sup>12</sup> Esta noción hace referencia al hecho de que en la teoría de sistemas sociales sólo la estructura es capaz de cambiar, dado que su identidad permanece relativamente estable en el tiempo, en tanto que los elementos tienen una cualidad temporal: los eventos. Al hablar de eventos de duración nula se implica que su suceso re-propone la diferencia entre el evento anterior y el que vendrá, y con ella actualiza horizontes de otras posibilidades de eventos; esto es precisamente lo que da a los elementos del sistema una cierta capacidad de unión operativa.

... fueran clérigos o laicos, enseñan también a los laicos. Con su *licentia docendi* concedida por el *magischola* y enseñando fuera de las escuelas episcopales y a menudo, para evitar la competencia directa, fuera de los muros de la ciudad (*extra muros civitatis*), satisfacen las exigencias culturales de los nuevos grupos sociales. Estos maestros libres enseñaban en primer lugar las artes liberales, que ya conocemos, del *trivium* y el *cuadrivium*; pero van apareciendo aquí y allá escuelas libres de otras disciplinas; y es probable que precisamente de estos maestros libres que enseñaban junto a las escuelas episcopales y siempre bajo la tutela jurídica de la iglesia (y también del imperio) nazcan después las universidades (Alighiero 2007:227).

El nacimiento de las universidades, que interesa especialmente a este trabajo, tuvo en su origen una evidente consolidación de la dignidad del maestro y de la enseñanza como profesión, que en la tradición greco-romana no se había conseguido, pues el enseñar era algo deshonroso. Como dice Alighiero “diversa y compleja es la historia de los orígenes de cada universidad (...) pero parece que su origen hay que buscarlo en la confluencia espontánea de clérigos de distinta procedencia para escuchar las lecciones de un famoso hombre docto” (Alighiero 2007:230).

Hay detrás de este dato un par de elementos importantes que destacar: con la aparición de maestros libres hay una ruptura del monopolio de la enseñanza, pero también del aprendizaje. Hace su aparición un personaje del que son herederas muchas de las prácticas de los universitarios contemporáneos: los goliardos. “se trata ya de la figura del estudiante, de hecho laico, habitante *extra legem* de ciudades que no son la suya propia, pero de todas maneras inmersos en la vida de aquellas ciudades, comunales o regias, que son los nuevos centros económicos, sociales y culturales<sup>13</sup>. Su libre asociación, equiparable en su momento a otras corporaciones de artes y oficios, es lo que dará vida a asociaciones

<sup>13</sup> De acuerdo con referencias diversas a estos personajes, se puede decir que se les pensaba como personajes que en buena medida se dedicaban más bien a los ocios licenciosos que a los estudios severos en sus años universitarios, aprovechándose del permiso, obtenido o arran-

jurídicamente reconocidas por todos (*universi = universidades*). Esto se analizará con mayor detenimiento en el siguiente capítulo, por ahora hay que destacar algunos elementos adicionales que hablan del tipo de estructura condensadora de sentido que estaba gestándose.

Las cosas que se enseñaban en las primeras universidades eran básicamente tres. Artes liberales, medicina y derecho. La primera, evidentemente porque los maestros libres, que eran clérigos con aspiraciones de liberarse, era lo que habían aprendido en las escuelas monásticas de las que ya se habló, y eso podían enseñar. La segunda, porque “en Salerno, antes del año mil existía una tradición de práctica médica que fue tomando poco a poco las características de una verdadera y propia escuela teórica y que dos siglos después fue reconocida como *Studium generale* (o sea, cuyos títulos eran válidos en todas partes: una universidad)” (Alighiero 2007:228). Algo similar ocurrió con el derecho, que desde la segunda mitad del siglo XI empezó a ser enseñado y la validez de esa enseñanza a recibir el reconocimiento generalizado.

“Más tarde se añadió la teología, solicitada especialmente a principios del siglo XIII por Inocencia III, y enseñada por los dominicos. Estas fueron las cuatro facultades típicas, aunque no exclusivas de las universidades (o *studia generalia*) medievales; una de las creaciones más originales y uno de los hitos culturales más significativos del Medievo. Las facultades de artes conservaron por largo tiempo una función propedéutica, sin una distinción demasiado neta respecto a sus hermanas menores, que eran las escuelas de gramática (idem: 228-229).

La suma de nuevas *figuras* y *escenarios* pedagógicos (los maestros libres, los goliardos y/o estudiantes, las universidades) hacen necesario ver qué pasa con las situaciones y condiciones en que se da el proceso de enseñanza aprendizaje. Nuevamente la revisión que hace Alighiero

---

cado dejar sus monasterios. Los cantos goliárdicos que se han conservado hablan de mujeres, vino, búsqueda desesperada de dinero, de conflictos con los maestros y otros ciudadanos, etc.

de la historia de la educación resulta útil en dos sentidos: Primero, recuperando lo que desde el marco normativo se establece como reglas de funcionamiento para las universidades. Y, en segundo lugar, reproduciendo el testimonio de un maestro de derecho que explica cómo era el desarrollo de su curso. Véase primero la parte normativa: se trata de las Leyes de Alfonso X el Sabio (1251-1284).

Constituyen quizá la codificación más amplia de la vida universitaria (...) contenidas en el título XXXI de *Las siete partidas o Libro de las leyes* (...) Establecen antes que nada ‘qué cosa es estudio et cuántas maneras son dél, et por cuyo debe ser fecho’: ‘Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares que es fecho en algunt logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes: et son dos maneras dél; la una es a qué dicen estudio general en que ha maestros de las artes, así como de gramática, et de lógica, et de retórica, et de arismética, et otrosí en que ha maestros de decretos et señores de leyes: et este estudio debe ser establecido por mandado de papa, o de emperador o de rey. La segunda manera es a qué dicen estudio particular, que quier tanto decir como quando algunt maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares... ’ [*Ley I*] (Alighiero 2007:237).

Y la segunda aportación es correspondiente al testimonio de un profesor que anuncia de la siguiente manera a los estudiantes el programa de su curso, dado en 1228:

Por lo que respecta al método de enseñanza seguiré el método observado por los doctores antiguos y modernos y en especial por mi maestro, o sea el orden siguiente: primero, os daré un resumen de cada título antes de proceder al examen de la letra del texto; segundo, os daré la exposición más clara y explícita posible del tenor de todo fragmento incluido en el título; tercero, leeré el texto con la intención de enmendarlo; cuarto, repetiré brevemente el contenido de la norma, quinto, aclararé las aparentes contradicciones



añadiendo algunos principios generales de derecho (extrayéndolos del pasaje en cuestión) comúnmente llamados *Brocardica*, así como las distinciones y problemas sutiles y útiles planteados por la norma, con sus respectivas soluciones, dentro de los límites en los que la divina providencia me hará capaz. Y si alguna ley pareciera merecer, por razón de su celebridad y dificultad, una *repetitio*, la reservaré para una sesión vespertina. Las *disputationes* tendrán lugar al menos dos veces al año. Una vez antes de Navidad y otra vez antes de Pascua, si estáis de acuerdo (Ídem: 240-241).

En consecuencia, debe rescatarse que en el nacimiento de las universidades se ejerce el derecho de asociarse libremente con fines de aprendizaje; se confirma que los contenidos son los ya mencionados (artes liberales, derecho) y que puede darse en un lugar creado ex profeso para ello o incluso puede haber educación particular. Esta última parte podría diferenciarse de la educación particular –que se aprecia en los albores de la civilización y el nacimiento de las escuelas– porque en aquel caso la educación particular era en la figura de padre a hijo (o en su defecto de maestro a discípulo), pero no sería sino hasta que se separan técnica de sapiencia que puede hablarse de maestros que acuden a impartir clase a algún lugar. Ahora, muchos siglos después, existen personas formadas para impartir clase, con una licencia (por eso se requiere la autorización del papa o rey) para enseñar. Esto confirma el nuevo estatus de las figuras pedagógicas: maestros (ya con un estatus distinto, lejos del oprobio que le caracterizó en las antiguas Grecia y Roma) y estudiantes, ya como un personaje social propio de la modernidad.

En ambos casos estamos en presencia de eventos que representan un “acoplamiento estructural” (Luhmann 1998) entre la sociedad funcionalmente diferenciada y los sistemas psíquicos que cumplen el rol de maestros o estudiantes. Esto quiere decir que, si bien ambos sistemas mantienen su clausura autopoietica, al mismo tiempo requieren presupuestos factuales en su entorno, que no pueden ser producidos o garantizados por ellos mismos. Ese *continuo de materialidad* (Corsi y otros 2006:21) que requieren para su existencia se daba en las ya muy conso-

lidades escuelas, donde se reproducían la comunicación (consistente en el elemento del sistema social que se denomina aprendizaje) y las ideas (como operaciones propias de los sistemas psíquicos).

Y, por otra parte, el hecho mismo de que se dicte desde el jefe de Estado la normatividad para la vida universitaria tiene por consecuencia confirmar que la educación terminó por convertirse en una institución pública (estatizada) no sólo por la relativa reciente aparición del Estado, sino porque aun existiendo éste, la educación antes era entendida básicamente como una acción privada, a cargo de los padres, quienes podrían arreglárselas de cualquier manera para tener quién instruyera a sus hijos.

Del segundo de los documentos recuperados interesa comentar la *situación* pedagógica, porque habla de cómo la lectura de textos sigue siendo la práctica básica, pero también se dibuja con toda nitidez la disertación magistral y las *disputationes* que son propias de la escuela escolástica. Igualmente, continúa después de milenios la práctica griega de confiar varios muchachos a una sola persona, pedagogo y maestro al mismo tiempo. La victoria de la escuela de tipo griego en Roma representa un hecho histórico de enorme peso, a través del cual la cultura griega se convirtió en patrimonio común de los pueblos del imperio y fue transmitida a través de los siglos a la Europa medieval y moderna como premisa y componente esencial de su historia; en fin se sedimentó en esa civilización de la que abrevamos históricamente.

No hay necesidad de detenerse más a detallar particularidades de la vida universitaria, porque eso será materia del siguiente capítulo, pero sí interesa destacar (porque ello nos auxilia en la tarea de entender el factor mentalidad) que estas primeras universidades medievales no serán iguales que las que nacerán en los siglos posteriores, en la era renacentista. Como dice Gadotti:

“Para muchos historiadores actuales la edad media no fue la edad de las tinieblas, de la ignorancia y del oscurantismo, como lo predicaron los ideólogos del Renacimiento. Por el contrario, fue fecunda en luchas por la autonomía, con huelgas y grandes debates

libres. Se discutía la gratuidad de la enseñanza y el pago de los profesores. Algunos sostienen que las universidades medievales eran más populares y menos elitistas que las universidades humanistas y aristocráticas del renacimiento. Lo que se comprobó es que el saber universitario en poco tiempo se fue haciendo elitista, guardado en academias, sometido a la censura de la iglesia y burocratizado por las cortes” (Gadotti 2008:46).

Esto último es de sumo interés para este trabajo, porque determina el tipo de institución escolar, de *figuras* pedagógicas, de *condiciones* y *situaciones* de enseñanza-aprendizaje que llegarán a lo que hoy se tiene. De acuerdo con Robles (2006:11– 15), “la primera institución española de educación superior en la Nueva España fue el colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, fundado en 1536 –con el apoyo del Virrey Antonio de Mendoza. Es decir en el siglo XVI, tiempo durante el cual en Europa Occidental se presenta el movimiento renacentista. Sin embargo no llega a territorio americano el modelo de escuela que estaba despuntando, que se abría paso entre las tradiciones cristiana y escolástica. Más bien la Nueva España se caracterizó por una instrucción fundamentalmente teológica, destinada a cubrir las necesidades laborales docentes y de investigación generadas por la explotación de las riquezas naturales y los servicios de los grupos dominantes”.

La primera cédula de creación de la Real y Pontificia Universidad de México fue firmada en 1547, conforme a las constituciones de la Universidad de Salamanca. La segunda y definitiva se conoce en 1551. Cambió de nombre a lo largo de los siglos, adaptándose a las circunstancias políticas (Marsiske 2006:13), pero se mantuvo abierta de manera ininterrumpida hasta 1865, cuando cerró sus puertas y la Educación Superior en el país se comenzó a impartir en las Escuelas Nacionales.

Dado que la Cédula Real que le dio vida a mediados del siglo XVI disponía que el Virrey y la Audiencia se ocuparían de su puesta en marcha y organización, la forma que tomó la Universidad en México sería muy similar a la de la Universidad de Salamanca, dado que “todos los oidores presentes en México se habían graduado en Salamanca” (Mar-

siske 2006:13). Una situación atípica presentaría la naciente institución, pues mientras la mayoría de sus similares estaban regidas por clérigos y los títulos que expedían eran otorgados por los obispos, en el caso de lo que hoy es México el Rey era su patrono (por eso llevaba el término “Real” en su nombre), por haber sido su fundador, por ser el que la sostenía y por lo tanto podía expedir los estatutos de la universidad.

Siguiendo ese modelo salmantino, la universidad en la Nueva España contaba con cinco facultades, cuatro de las cuales eran mayores y la restante era una Facultad menor: Artes, en donde se realizaban estudios “básicos” durante tres años para obtener el título de Bachiller en Artes, previo al ingreso a cualquiera de las Facultades mayores, que en orden de importancia, eran Medicina, Derecho Civil, Derecho Eclesiástico y Teología. En términos académicos, desde su fundación y hacia finales del Siglo XVII “los estudiantes universitarios seguían estudiando en libros que habían recibido como herencia medieval y la Universidad no se preocupó por renovar el saber, al contrario, la lectura de estos textos recomenzaba, apenas sin modificaciones año con año y siglo con siglo” (Marsiske 2006:15).

Pero al tiempo que esto se instaura en la Nueva España, en Europa se está criticando severamente las escuelas existentes. Será típica del humanismo y del Renacimiento la búsqueda de una nueva manera, más humana y más culta de instruir (...) El humanismo surge en declarada polémica contra la cultura de los cenobios y de las universidades, contra su tradicional clasificación de las ciencias (...) contra la ignorancia de los clásicos y el uso generalizado de manuales y compendios, contra las metodologías obsesivamente repetitivas, contra la disciplina severa hasta lo sádico (Alighiero 2007:277). Esta crítica pedagógica no permeará en la Nueva España sino hasta siglos después. En consecuencia, la cimiento de las instituciones superiores que se tienen hoy en día más bien proviene de la educación medieval y de las expectativas que ofrecía a las selecciones de quienes en ella participan.

En esa época, en Europa, Montaigne teorizaba acerca de la pedagogía en las escuelas que “el provecho de nuestro estudio consiste en que

mejoremos y seamos más maduros”; y criticaba agriamente los métodos de enseñanza basados en la memorización y repetición: “Saber de memoria no es saber: es conservar lo que se entregó a la memoria para guardar. De lo que realmente sabemos, disponemos sin ver el modelo, sin volver los ojos al libro. ¡Triste ciencia la ciencia puramente libresca! (citado en Gadotti 2008:58). Y un poco después Locke polemizaba con los renacentistas al decir “¿de qué servirá el latín para los hombres que van a trabajar en la fábrica?”. Así es, la pedagogía impulsada por él se oponía al formalismo humanista, pregonando la supremacía de las cosas sobre las palabras. Su voto es porque la educación se volviera científica. “El conocimiento –decía– sólo tenía valor cuando preparaba para la vida y la acción”. En esta lógica, parece que “la educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre. La educación y la ciencia eran consideradas un fin en sí mismo” (Gadotti 2008:71).

En este punto es necesario detenerse para incluir un principio de la teoría de los sistemas sociales que ayude a entender el sentido que impregna permanentemente a la educación en la medida en que se encuentra en la diferencia estructuradora que le constituye como sistema. Dicen Luhmann y Eberhard que, dada la diferenciación funcional del sistema social, el individuo ya no se ve situado en la sociedad por su pertenencia a una determinada familia o a un cierto linaje (lo cual se corresponde más con las sociedades con diferencias de tipo segmentario o jerárquico). Entonces,

“el individuo es concebido como un sujeto que se determina a sí mismo de forma autónoma. Son los propios sistemas funcionales los que definen y condicionan lo que tiene valor para ellos, los que determinan y deciden la inclusión social del sujeto. Esta inclusión pierde con ello para el individuo el carácter de estatus fijo por nacimiento y pasa a adquirir el carácter de *carrera*. En tal sentido el sistema educativo, quiéralo o no, tiene siempre en su mano una porción de carrera y está codificado por ese hecho”. (Luhmann y Eberhard 1990:57).

Esto conduce de inmediato a señalar el medio a través del cual opera el sistema social llamado Educación. Recuérdese que para la teoría de sistemas sociales de Luhmann la comunicación es la operación específica de los sistemas sociales; además —dice— la comunicación es algo contingente y ello se debe, en buena medida, a la existencia de un código binario que indica que algo puede ser de un modo u otro. Los diversos sistemas de funciones propios de la sociedad así diferenciada poseen un código como base y la Educación no escapa a esa regla:

“Efectivamente, también hay un código para la educación, pero —y ésta es nuestra hipótesis— no se encuentra en los programas del sistema: lo que se codifica es únicamente la *selección social* y no, como pretende la pedagogía, unos valores de acuerdo a una representación medieval de un mundo de perfecciones absolutas (...) Selección social no significa más que *adscripción de posiciones dentro y fuera del sistema*. El sistema educativo, en cuanto sistema, produce tales selecciones de acuerdo con criterios propios y puede influir con su resultado sobre las oportunidades externas de selección”. (Luhmann y Eberhard 1990:56).

Específicamente el código de selección del sistema educativo sería el que hace posible distinguir entre mejor/peor resultado de la educación. Según los ya referidos autores, este código:

“se ha desarrollado (sin que la tradicional reflexión pedagógica se percatara de ello) al margen de concepciones tales como perfección humana y formación o aprendizaje de por vida. Pero mientras que en otros casos, como en las teorías reflectivas de otros sistemas y como consecuencia de largos procesos de clarificación, se ha llegado a comprender que valores codificados tales como verdad y belleza, riqueza o derecho no pueden hacer de criterios o de fórmulas unitarias para la programación del sistema, en el sistema educativo no se ha tenido en cuenta la diferenciación entre codificación y programación. La consecuencia resultante

es que se ha entendido la selección como un impedimento para la consecución de los fines que pretende la educación” (Luhmann y Eberhard 1990:56).

Este par de elementos agregados en términos teóricos ayudan a poner en contexto no sólo las afirmaciones de los reformistas que apuntaban al conocimiento carente de valor cuando no preparaba para la vida y la acción; o esa otra en la que la crítica apunta a que la educación ya no era considerada como un medio para perfeccionar al hombre sino como un fin en sí mismo.

En sentido estricto sugerirían Luhmann y Eberhard –el código binario del sistema educativo, quiéralo o no, tiene siempre en su mano una porción de carrera y sus operaciones están codificadas por ese hecho en la medida que profesores y autoridades evalúan al estudiante con el elogio o la censura, las notas, el acceso o no al curso superior, la admisión o no a determinados estudios o sistemas escolares, la culminación de carreras escolares/universitarias, etcétera. Todo el tiempo las comunicaciones del sistema social educación están marcadas por este código binario y no sólo eso, sino que las operaciones de los sistemas psíquicos también, consolidando eso a lo que en este trabajo se ha llamado mentalidad.

En abono de esto valga recuperar el hecho de que los pensadores ilustrados también plantearán sus críticas pedagógicas y empujarían por una educación cívica y patriótica, abogarán por una educación laica ofrecida gratuitamente para todos por el Estado. Pensarán –como lo hará Rousseau– en una escuela nueva que liberara al estudiante. En su *Emilio* este autor piensa en alguien que se educa sólo a través de su contacto con la naturaleza, permaneciendo en las manos de preceptor ideal.

Como puede verse, en Europa, sobre todo a partir del siglo XVI, es profusa la crítica a las prácticas escolares; se suceden una tras otra las propuestas para mejorar lo que ahí se practica y la forma en cómo se practica. Y puede ser que la discusión ocurriera tan rápido que en realidad la dinámica cotidiana en los escenarios de la educación no pudiera seguir el mismo ritmo, lo cual nos mueve a sospechar que mientras estas

polémicas tenían lugar, lo que sostenía el funcionamiento en las escuelas era la pervivencia de las expectativas a que se ha hecho referencia antes. Tal vez ello explique el porqué Montaigne, Locke, Rousseau, Kant y muchos otros de quienes aportaron su perspectiva acerca de lo que debería ser la enseñanza sigan utilizando la figura del preceptor o maestro que ejercita una “autoridad soberana” sobre los estudiantes, que se siga pensando en la escuela como escenario donde “se transmiten las” enseñanzas, que se pida incluso que éstas se construyan en mayor número y con acceso a todo mundo, que los libros sean accesibles a todos, que igualmente todos aprendan a leer y a escribir antes que nada, etc. etc. etc. En pocas palabras, son las mismas *figuras* pedagógicas, *escenarios*, *situaciones* y *condiciones* que vimos aparecer, por lo menos desde la escuela greco-romana.

Desde luego que en el caso de México es posible documentar que para finales de la Colonia “las manifestaciones filosóficas del liberalismo francés de la época imponían confrontaciones con la escuela escolástica, que trataba de arraigarse, inútilmente, en la corriente ilustrada –la modernidad– de la educación superior de la Colonia” y esto tendría lugar a través de una inusitada edición de periódicos y papeles políticos que circulaban entre los integrantes de la élite intelectual, “pese a las implacables sanciones de la Santa Inquisición que vigilaba la ortodoxia y las versiones populares de los dogmas supremos e Incuestionables de la Iglesia Católica” (Robles 2006:22).

Dados estos ecos de la Ilustración en un grupo importante de intelectuales “confinados en Bolonia desde 1776 (entre los que se encontraban) Campoy, Castro Alegre, Abad, Dávila, Parreño, Maneiro y principalmente Clavijero” (Robles 2006:23), al consumarse la independencia de México inicia una casi interminable sucesión de iniciativas en dos sentidos: unas empujando por “modernizar” las instituciones educativas y colocarlas a la vanguardia del pensamiento pedagógico; y las otras resistiendo estos embates y pugnando por un conservadurismo que permitiera mantener la ortodoxia en la enseñanza. Esta lucha se daba, además, en un territorio en el que las inercias de 300 años de régimen colonial campeaban libremente, sobre todo en el ámbito educativo.



Como bien dice Oria (1990:23), “al iniciarse la Independencia mexicana el clero católico era el dueño de casi la mitad del territorio nacional. Además mantenía un dominio preponderante sobre las relaciones familiares de todos los mexicanos y era el único rector de la conciencia de las generaciones de jóvenes. La educación estaba de manera absoluta en sus manos”. Justo por esa razón, quienes impulsaban un nuevo proyecto nacional secularizado, moderno y veían en la educación la necesidad de liberarla de los dogmas del escolasticismo religioso impulsaron de inmediato reformas.

Se inició la gran batalla histórica entre liberales y conservadores y la toma de conciencia educativa. Se libraron las primeras escaramuzas ideológicas entre el doctor Mora, patriarca del partido liberal, y don Lucas Alamán, exponente original de la doctrina del partido conservador. Ellos son los más connotados creadores teóricos de las dos grandes corrientes ideológicas en pugna a lo largo de la historia del México independiente. Bajo el efímero imperio de Iturbide y en los inicios del siguiente gobierno, don José María Luis Mora presentó algunos ensayos de reorganización educativa, que no lo dejaron satisfecho. Pero fue don Lucas Alamán quien tomó en sus manos la reorganización de la enseñanza, con su particular criterio conservador. En 1833, al llegar al poder como vicepresidente Valentín Gómez Farías, ‘un juditas decente’, se inicia un breve periodo de reforma. Los partidarios del progreso como les llamaba el doctor Mora, habían ganado la mayoría del Congreso en ese año. El doctor Mora fue nombrado por Gómez Farías para integrar la comisión del plan de estudios, la que establece principios de reforma educativa: destruir lo inútil o perjudicial a la enseñanza, establecerla en conformidad con las necesidades de un nuevo estado social y difundir entre las masas los medios indispensables de aprender. A la universidad, de tradición pontificia, se le declaró inútil, irreformable y perniciosa (Oria 1990:23).

Como dice Robles, “la historia de la educación superior es inseparable de la historia general del país” (Robles 2006:24). Y como no es un secreto que buena parte del siglo XIX la realidad nacional estuvo plagada de confrontaciones internas, sucesiones presidenciales precipitadas, reformas constitucionales, invasiones de ejércitos extranjeros, guerras internas, etcétera; apenas y es posible identificar un proyecto que haya logrado estabilizarse por algún tiempo. Con la educación seguro ocurrió lo que Yáñez sugiere que pasaba con toda la administración pública del México posindependentista:

Mientras los gobernantes y políticos del primer nivel de la política nacional estaban en las dinámicas de quitar y poner presidente, emitir y cancelar constituciones, dar cuartelazos y reprimir nuevos cuartelazos, luchar contra los invasores norteamericanos o franceses, recibir y despedir a Santa Anna, ser conservadores o liberales; los gobernantes de segundo rango, los que sí hacían y tomaban las decisiones de mayor duración y continuidad, ejercían y formaban una mentalidad (...) hacían gobierno (Yáñez 1999:185).

Esto lo confirman los hechos que se suceden hacia el final del primer tercio del siglo:

... Toma cuerpo el programa educativo del partido liberal y en 1833 Valentín Gómez Farías crea la Dirección General de Instrucción Pública, suprime la Universidad de México, funda las escuelas normales, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística, las escuelas nocturnas para artesanos adultos y propicia la libreenseñanza. Pero (...) regresa el presidente Santa Anna a la ciudad de México. Son disueltos el congreso y el Ayuntamiento, se restablece la Universidad, es suprimida la Dirección General de Instrucción Pública y son canceladas otras medidas que se habían dictado a favor de una educación moderna. El grupo liberal no logra adquirir el control de la educación, sufre el país una contrarreforma educativa (...) Santa Anna se somete al partido conservador

sin límites ni condiciones y sustituye por normas conservadoras las reformas educativas de Gómez Farías: pone en manos de los jesuitas la instrucción pública oficial y se llega a señalar como obligatorio el catecismo del padre Ripalda en toda la enseñanza en el país (Oria 1990:24).

De igual manera se sabe que, por ejemplo, los planteles de educación superior entre 1853 y 1860 fueron abiertos y luego clausurados por la guerra civil; un decreto de Comonfort de 1857 suprime las universidades, al tiempo que particulares fundan establecimientos educativos en las ciudades de Guadalajara, Monterrey y México. En suma, “la desorganización prevaleciente en los planteles educativos, desde el periodo de la Reforma, menguaba las actividades de investigación y la calidad docente de los colegios e institutos que se habían distinguido como centros generadores de intelectuales e investigadores (...) Los intelectuales y el personal docente de las instituciones de enseñanza superior trataban de mantener con vida las –cada vez más restringidas– actividades educativas y de investigación” (Robles 2006:69-70).

¿Qué pensar de las consecuencias que puede tener este continuo vaivén que caracterizará a la educación de todo el siglo XIX y parte del XX? ¿Qué pensar de que, por ejemplo, en la constitución de 1857 se incluya la libertad de enseñanza como gran logro para alejar a la educación del dogmatismo escolástico y al cabo de algunas décadas el diputado y después ministro de Educación Justo Sierra señalara que “a la cabeza de los que sostienen la libertad de enseñanza marchan las banderas negras”?

Algunos de los postulados del viejo liberalismo nunca llegaron a ser operantes en la realidad (...) desde el siglo pasado, ya en México se demostró lo pernicioso para la integración nacional de la llamada libertad de enseñanza. Resultó ser una falacia que se usaba para negar esa libertad y para promover intereses antinacionales (...) Sus efectos resultaron contrarios a los fines de la libertad. El maestro Justo Sierra, hace ya más de cien años, señalaba que

el partido ultramontano había tomado el lema de la libertad de enseñanza como arma de combate para dividir el alma de la nueva generación. En sus discursos como diputado, en 1880 y 1882, decía: ‘A la cabeza de los que sostienen la libertad de enseñanza marchan las banderas negras’ (Oria 1990:31).

Vaya, para la vida de las instituciones, ese toma y daca entre liberales y conservadores tendría una doble consecuencia: por un lado, precariza las condiciones en las que se podía llevar a cabo la enseñanza.

La educación superior, hasta 1857, sobrevivía con los inestables intentos privados o gubernamentales por mantener un orden en la enseñanza. Los planteles eran clausurados y reabiertos constantemente; los programas de enseñanza, contenidos en el Plan General de Estudios, enfatizaban la cantidad del nivel universitario aunque, sin planeación somera y acorde a las necesidades nacionales (Robles 2006:47).

Y, por el otro, genera las condiciones para que, “mientras se pone orden”, las *figuras* pedagógicas sigan reproduciendo las *condiciones* y *situaciones* que se venían dando desde hacía mucho tiempo en los *escenarios* llamados escuelas, reproduciendo las operaciones propias del sistema constituido muchos milenios atrás.

Si como dice Robles (Ídem: 50), “la historia del siglo XIX, en cuanto al problema educativo, es la lucha entre los conservadores que pugnaban por sostener los principios generales de la instrucción colonial y los liberales que procuraban laicizarlo”; entonces puede señalarse que aquello que se buscaba “sostener” era porque existía y lo que se “procuraba” era una aspiración. Pero ambas cosas se daban en el terreno político, legal, de estructuración del sistema educativo mexicano, pero, mientras tanto ¿qué pasaba en las escuelas? ¿Qué modelo se utilizaba?, ¿qué prácticas?, ¿en qué condiciones se daba el proceso de enseñanza-aprendizaje? José María Luis Mora lo retrata de la siguiente manera:

La educación de los colegios es más bien monacal que civil: muchas devociones, más propias de la vida mística que de la del cristiano; mucho encierro, mucho recogimiento, quietud y silencio, esencialmente incompatibles con las facultades activas propias de la juventud y que deben procurar desarrollarse en ellas; muchos castigos corporales, bárbaros y humillantes, entre los cuales, a pesar de las prohibiciones, no dejan de figurar todavía los azotes y la vergonzosa desnudez que debe, por el uso, precederlos y acompañarlos. Al educando se le habla mucho, por los eclesiásticos sus institutores, de los deberes religiosos, de las ventajas y dulzuras de la vida devota; se le pone a la vista y se le recomienda para imitar los hechos de las vidas de los santos, que son por lo común eclesiásticos; se le insinúan de la misma manera y sin hacer la debida distinción, los deberes de la vida del cristiano y los consejos evangélicos que constituyen la devoción. Nada se le habla de la patria (citado en Robles: 2006:55-56).

“Lo cierto es que en la vida social, y por mucho tiempo, el pensamiento religioso y estamental colonial estuvo presente en casi todos los actos de los gobiernos que se pensaban modernos” (Yáñez 1999:100). No hay que perder de vista, como lo sugiere Yáñez Romero, que la mayor parte de criollos y mestizos que monopolizaron los mejores puestos dentro de la estructura política posindependiente eran ex sacerdotes, comerciantes, militares y abogados; mientras que los empleados y trabajadores operativos mantenían sus puestos. Y, al menos hasta 1823, ese grupo tenía como máxima aspiración política el tener una monarquía constitucional y ser autónomos de la corona española; estaban muy lejos de pensar en un gobierno republicano, presidencialista y representativo. Por eso se vuelve pertinente preguntarse ¿Cómo se hacía gobierno (se ponía orden, se administraba, se educaba)? ¿Con qué *saberes* genéricos e instrumentos conceptuales específicos? Esto es ¿con qué mentalidad gubernamental ejercieron las funciones de gobierno? Pues esas funciones de gobierno incluían el diseño de los planes de estudio, el perfil de

los profesores, los contenidos de los cursos, la normatividad aplicable, etcétera.

La respuesta que el mismo Yáñez ofrece resulta útil para contestar a tales interrogantes: dice (siguiendo a Melossi) que “la elaboración del concepto de Estado ha proporcionado, a quienes se dedican a construir Estados, las racionalizaciones que hacen posible la organización de las instituciones políticas, legales e ideológicas que se proponen... El concepto de estado se utiliza reflexivamente con objeto de *hacer* Estado” (Melossi citado por Yáñez 1999:181). Dicho en otras palabras y para el tema que se desarrolla aquí: los que están encargados de impartir educación lo hacen con base en la idea que aprendieron de educación, es decir mediante las condensaciones de sentido que son las expectativas, y que se presentan mediante una generalización de esa forma específica que encierra la dualidad realidad/posibilidad y que permite la creación selectiva de los elementos sociales y psíquicos.

Así es: cuando alguien está inmerso en la actividad educativa echa mano del concepto de educación que alguien más ha elaborado para así racionalizar su propia actividad. Luego, entonces, puede inferirse que quienes tuvieron la posibilidad de influir en el diseño de las escuelas, los planes de estudio, los programas, la formación de los profesores, etcétera lo hicieron con la mentalidad que ya poseían. Asimismo es altamente probable que de forma paulatina –y producto de las discusiones y reyertas que se sucedían durante todo el siglo XIX– incorporaran a esa mentalidad algunos elementos nuevos generando algunas innovaciones en la cultura escolar.

Como dice Márquez, “a diferencia de España y Francia, en México no hubo –con honrosas excepciones en el último tercio del siglo XIX– individuos dedicados ex profeso a pensar el problema educativo y su reforma”. Además no hubo un proyecto estable de educación en todo ese siglo (leyes, reglamentos, sistema administrativo, etc), por lo tanto no puede uno esperar otra cosa que una gran *masa crítica* de profesores y estudiantes, funcionarios de carácter operativo, intelectuales, curas o ex curas y muchos otros actores *haciendo* educación bajo la mentalidad

que ya poseían, la cual puede decirse que conservaba esencialmente la idea de que educar servía para contribuir al desarrollo del individuo (*la carrera*), que por ello debería empezarse a una corta edad, que inicialmente debería instruirse en “las primeras letras”, después en estudios preparatorios para estudios más profundos y, por supuesto, estudios mayores o facultades destinadas a instruir individuos para el ejercicio de alguna profesión<sup>14</sup>. También esto se hacía con base en la lectura, en exposiciones claras por parte de los profesores, en repeticiones de cada lección a manera de canto, infundiendo disciplina, valores, recuperando la más valioso de la cultura y las artes para potenciar al individuo y llevarlo a alcanzar mejores niveles de raciocinio, sensibilidad y acción. Todo esto fue lo que se mantuvo en la mente de quienes hacían educación y se debe a que ellos *sabían* que educación era “eso”.

Como dice Anne Staples (1981:17), resulta muy sorprendente la “continuidad de metas y métodos desde la reforma borbónica hasta por lo menos mediados del siglo XIX (...) habla de una sociedad poco influenciada por los cambios políticos en cuanto a la educación de sus hijos”. Y, en efecto, en términos prácticos se sabe que desde la Colonia y hasta el siglo XIX:

<sup>14</sup> Para un recuento de la forma en que estas ideas comenzaron a hacerse operativas en algunas entidades de la naciente república, puede verse el que hace Jesús Márquez en su texto “La educación pública superior en México durante el siglo XIX”, en donde nos comparte que las Cortes de Cadiz ejercerían una gran influencia en lo que fue el diseño organizativo de la educación en México; y que “quizá el mejor ejemplo del influjo gaditano sea el Plan general de instrucción pública, hecho por el gobierno de Jalisco en 1826, siendo gobernador de la entidad Prisciliano Sánchez. Este Plan siguió al pie de la letra las ideas expresadas en los reglamentos español y mexicano de 1821 y 1823 y asimismo la Constitución, pero fundó cuatro clases de enseñanza o niveles. En el primer nivel se daría la enseñanza elemental; en el segundo, dibujo y geometría práctica; en el tercero, matemáticas puras y el cuarto, enseñanza preparatoria, de Bellas Artes (dibujo, geometría práctica, arquitectura, escultura y pintura) y profesional. Asimismo, para impartir el último nivel clausuró la Universidad de Guadalajara (1826) y estableció en ese sitio el Instituto de Ciencias (1827), cuyo programa de cátedras fue el más completo de cuantos institutos se fundaron durante la primera república federal (1824-1835). Para el liberal republicano José María Luis Mora, el Instituto de Jalisco fue “el ensayo más feliz y perfecto que por entonces se hizo, no sólo para despojar de todos sus vicios a la educación y la enseñanza, sino para introducir los nuevos métodos que facilitan la una y la otra en los países adelantados en la civilización?”. (Márquez 2010).

... Los estudios menores o de “primeras letras” se impartieron en la casa del alumno con algún maestro contratado ex profeso o en escuelas de diversa índole (particulares, del clero secular y regular, del ayuntamiento o de sociedades filantrópicas) (...), supervisadas en su mayoría por el cabildo civil, mediante el control que ejercía sobre el gremio de maestros. Pero, fuese en la casa o en la escuela, los niños aprendían –además de la doctrina cristiana– los rudimentos para hablar, leer y escribir en latín, entre los cuatro y diez o doce años. Al dominar estos principios podían ingresar a los colegios, instituciones donde vivían y a veces se impartían los estudios mayores o de educación superior, comenzando por los cursos de gramática, cuyo propósito era mejorar y enriquecer los conocimientos adquiridos de latín. A partir de entonces, los cursos y los exámenes se ganaban con certificados de asistencia; actos públicos en los que el estudiante sustentaba una tesis y respondía a las objeciones que le formularan y, en el caso de la licenciatura, con disertaciones preparadas en veinticuatro horas sobre puntos sacados a suerte de los textos clásicos. Las disputas públicas eran los ejercicios más frecuentes. En éstas los alumnos tenían que acreditar sus conocimientos y el manejo fluido del latín; su ingenio para imaginar y defender unas tesis con frecuencia originales o paradójicas, y en fin la agudeza mental necesaria para contradecir los argumentos de los profesores, condiscípulos y coautores. Incluso, para estimular la continua intervención de catedráticos y alumnos en los actos públicos, la Universidad pagaba una propina a los debatientes. Tanto las instituciones de educación superior que se establecieron durante el siglo XIX en las diversas entidades del país como las provenientes de la época colonial, no modificaron la edad y el nivel de estudios para recibir a sus alumnos; en el transcurso, si heredaron o se hicieron de una estructura escolar completa –como el Colegio del Estado de Puebla o el Instituto Literario de Zacatecas–, conjugaron en un solo espacio los antiguos colegios y la idea universidad, si por tal entendemos la enseñanza de una profesión y el otorgamiento de permisos (grados académi-



cos), para su ejercicio, patente ésta que en el trayecto del siglo pasó a ser una facultad exclusiva del Estado. Los discípulos siguieron llegando a las instituciones de estructura escolar completa sólo con la primaria terminada (Márquez 2010).

¿En qué niveles habrá cambiado esto una vez que superada la etapa de convulsiones, reyertas, luchas armadas, disputas entre liberales y conservadores, golpes de estado y demás pasaron por fin? ¿Puede eso ubicarse con el nacimiento de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1910? ¿Acaso con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921? ¿Con las reformas constitucionales de 1946 que postularon la educación integral, científica, democrática, nacional, obligatoria y gratuita a cargo del Estado? ¿O quizá con la de 1993 que instruye al Estado no sólo a impartir la educación básica sino a promover y atender todos los tipos y modalidades educativos, apoyando la investigación científica y tecnológica? ¿O acaso hay una serie de adiciones a la cultura educativa, pero la mentalidad no ha terminado por deshacerse de las herencias que vienen de los griegos, de la escolástica, del Renacimiento, de la Ilustración, del liberalismo y que se han tratado de reseñar aquí en términos muy generales? Bueno, ello será dilucidado en otro capítulo donde será posible escuchar la voz de los universitarios de hoy señalando qué entienden por aprender, enseñar, por un buen maestro, un buen estudiante, los fines de la escuela, entre otros aspectos que ayudarán a entender cómo se piensa a la educación hoy.

\*\*\*



# CAPÍTULO II

## LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL, JURÍDICA Y POLÍTICA DE LA UNIVERSIDAD MEXICANA

### **El nacimiento de la universidad y la formación de la mentalidad universitaria**

En el anterior capítulo de este libro se llegó al punto en el que se puede señalar el conjunto de condensaciones de sentido que orientaban las selecciones y reproducían elementos del sistema Educación, tales como aprender, enseñar, profesor, estudiante, escuela y otros; y lo hacían mediante una operación específica basada en el código binario mejor/peor resultado en la escuela. Hay que agregar ahora que la clase de eventos que se ven aparecer involucrando estos elementos son de una clase específica que influye de manera diferenciada en la operación del sistema social y del sistema psíquico. En este capítulo se centrarán los esfuerzos en identificar la manera en que las operaciones del sistema Educación son apreciables en el caso de la educación superior, en donde quizá con mayor énfasis se ve aplicar el código binario ya referido y expresada la noción de *carrera* ya explicada.

De acuerdo con Jacques Le Goff (2008), las instituciones universitarias son producto de la revolución urbana que tuvo lugar entre los siglos X y XIII en Europa. Justo en donde queda con mayor claridad la diferenciación de tipo funcional. Según su argumento, para entender su aparición es preciso seguir la del “intelectual”, quien no habría encontrado lugar de ser sin la división del trabajo urbano, del mismo modo que

hace falta un “espacio cultural común” para que las nuevas catedrales del saber –las universidades– puedan surgir, prosperar y enfrentarse libremente. “Al principio estuvieron las ciudades. El intelectual de la Edad Media –en Occidente– nace con las ciudades. Con el desarrollo de éstas aparece el intelectual como uno de esos hombres de oficio que se instalan en las ciudades en las que se impone la división del trabajo” (Le Goff 2008:27).

Es altamente interesante el término que ocupa este autor para referir a lo que él mismo llama un “linaje original” que nace en el Medioevo occidental: “los intelectuales”. Con este término Le Goff se refiere a los maestros de las escuelas; dice que “este tipo se anuncia en la Alta Edad Media, se desarrolla en las escuelas urbanas del siglo XII y florece a partir del siglo XIII en las universidades”. Pero lo más atractivo en todo esto es la manera en que les define: “el término designa a quienes tienen por oficio pensar y enseñar su pensamiento” (Le Goff 2008:23).

Lo que se tiene, entonces, de acuerdo con esta idea, es la aparición de un *oficio* (en el tiempo en que ello no es sólo la vía para la movilidad social, sino la cimiento de la estructura social en las emergentes ciudades europeas) que consiste en pensar y enseñar el producto del pensamiento. De este modo, Le Goff descarta otro tipo de términos que posiblemente pudieran emplearse para referir a quienes se dedican a pensar y/o a enseñar en este tiempo (como filósofo, humanista, sabio, docto, pensador, etc.) y elige “intelectual”, porque le ofrece la oportunidad de definirlo a partir de un *quehacer*: “un hombre que profesionalmente tiene una actividad de profesor y de sabio, en suma un intelectual, es un hombre que sólo aparece con las ciudades” (Le Goff 2008:28).

Sin entrar a profundidad al proceso histórico que desemboca en la aparición de las ciudades medievales de diferenciación funcional que generan las condiciones de posibilidad para la aparición de las universidades y sus actores, se sabe que al fracturarse las estructuras feudales se arroja a los caminos a mucha gente, la cual se reúne formando los burgos, se instala en los alrededores de antiguas ciudades romanas o se asienta entorno de alguno de los múltiples castillos de la época. Esta

movilidad social característica del siglo XII será estructurada, en alguna medida, a través de los gremios, que hicieron las veces de reguladores de gran parte de la vida productiva y espiritual de los habitantes urbanos. La vida del *intelectual* no escapará a esta estructuración; porque incluso las escuelas serán un tipo de taller del que salen las ideas como mercancías:

A esos artesanos del espíritu surgidos en el desarrollo urbano del siglo XII les falta todavía organizarse dentro del gran movimiento corporativo coronado por el movimiento comunal. Esas corporaciones de maestros y de estudiantes serán, en el sentido estricto de la palabra, las *universidades*. Y eso ocurrirá en el siglo XII (Le Goff 2008:73).

Desprendido de este planteamiento, Le Goff se permite hablar de la “mentalidad universitaria”, señalando que para el siglo XIII tendría como elementos importantes la “tendencia a razonar (pero no cabe hablar aquí de racionalismo), espíritu corporativo, anticlericalismo –sobre todo dirigido contra los órdenes mendicantes–, propensión a la polémica” (Le Goff 2008:16). Tales elementos se encadenarán a manera de eventos en una sucesión que proporcione estabilidad al sistema a condición de que haya discontinuidad entre ellos.

Si se acepta lo sugerido por este autor cuando dice que el siglo XIII es el siglo de las universidades, porque es el siglo de las corporaciones; entonces hay que pensar en el nacimiento de las universidades como corporaciones; es decir la aparición de éstas es producto de la organización de quienes practicaban el “oficio de intelectual” para proteger sus intereses e instaurar un monopolio en su beneficio. Puede decirse que luchando a contracorriente contra los poderes eclesiásticos (sobre todo porque los obispos locales les reclaman como súbditos, dado que la enseñanza es para aquel momento una función eclesiástica) y contra los poderes laicos (en primer lugar el poder real que trataban de dominar a las corporaciones que aportaban riqueza y prestigio a su reino), las “corporaciones universitarias” se organizan paulatinamente, capitalizando

conquistas sucesivas hasta llegar a la adquisición de su autonomía, sobre todo respecto de los poderes locales. La forma en que pudieron salir airoso de estos enfrentamientos, dice Le Goff, fue:

“...ante todo por su cohesión y su determinación. Al amenazar con emplear esas armas temibles que son la huelga y la secesión y al utilizarlas efectivamente (...) Pero además los universitarios habían encontrado un aliado todopoderoso: el papado. Ese apoyo pontificio es capital. Si sustrae las universidades a las jurisdicciones laicas lo hace para colocarlas bajo la jurisdicción de la Iglesia (...) Sin duda las universidades cobran independencia respecto de las fuerzas locales a menudo más tiránicas (...) pero están sujetas a un poder que en muchas ocasiones supo empero dar pruebas de amplitud de miras (...) El poder de la corporación universitaria se basa en tres privilegios esenciales: la autonomía jurisdiccional –dentro del marco de la Iglesia con ciertas restricciones locales y la facultad de apelar al Papa–, el derecho de huelga y de secesión y el monopolio de la concesión de grados universitarios” (Le Goff 2008:80-82).

Hay en el alumbramiento de la universidad como corporación, sin embargo, una condicionante que no le permitirá explotar su importancia social sino hasta los primeros años del siglo XIX (Bonvecchio 2002:24). Precisamente como corporación que controla un *oficio* (el de intelectual), tiene enfrente a otras corporaciones que controlan otros oficios y que, por tanto, “proveen, conforme a los principios del aprendizaje de carácter práctico *in situ* su propia reserva y la formación de sus cuadros administrativos y dirigentes” (Ídem: 25). Esto es: los procesos reproducen sus propias condiciones de existencia, ya sea en la experiencia de la repetitividad (como en las actividades agrícolas) o de acuerdo a procedimientos técnicos rigurosamente salvaguardados y difundidos en el interior de grupos sociales cerrados (los gremios). El gremio de los intelectuales está al margen de todo ello, y las corporaciones que ellos forman (o sea las universidades) no representarán mayor importancia

para los procesos de reproducción social y las operaciones económicas sino hasta varios siglos después.

... Es prueba de ello la modesta consideración en que se tiene el título académico, cuyo grado más elevado –el doctorado– se reserva a las facultades superiores: medicina, derecho, teología. Su uso es funcional a la carrera docente, pero no lo es para el ejercicio profesional o para el *cursus* político administrativo (...) Por lo tanto, sin atribuir a la cultura papel alguno de promoción o de reconocimiento social, era del todo indiferente que en la universidad se mezclaran jóvenes de edad y de clase social incluso profundamente heterogénea. Con el ascenso del mundo burgués presenciamos una radical transformación” (Bonvecchio 2002:25-26).

La universidad medieval sería, ante todo, una corporación que cultivaba el oficio de intelectual; como todos los oficios de este tiempo se basan en procedimientos rigurosos que son transmitidos jerárquicamente de los maestros a los aprendices (y al respecto de esto hay que tomar nota de la dinámica al interior de estas instituciones: una rígida jerarquía establece el modo en que se enseña y se aprende). De este modo, el oficio de pensar, de enseñar y de aprender necesita observar ciertas prácticas bien establecidas; eso quiere decir orientadas por las estructuras de los sistemas sociales que consisten en expectativas de las expectativas.

Si se piensa que la universidad nace en la égida eclesiástica, la enseñanza (que vale la pena aclarar no se limitaba a la enseñanza superior, sino que incluía la enseñanza básica) consistía esencialmente en un comentario de textos (sostiene Le Goff que, si los ejercicios orales continuaban siendo fundamentales en la vida universitaria, el libro se convierte en la base de la enseñanza),<sup>15</sup> y de ahí su método: el escolasticismo. Éste

<sup>15</sup> Incluso en su texto *Los intelectuales y la edad media* Le Goff incluye una referencia al “Diccionario del maestro parisiense Juan de Garlande” en torno al instrumental propio del “hombre de oficio, el miembro de la corporación universitaria”. En esa relación del instrumental propio del universitario se dice que requiere: “libros, un pupitre, una lámpara de noche con sebo y un candelero, una linterna y un embudo con tinta, una pluma, una plumada y una regla,

se nutre de textos a los que se atribuye cierta autoridad y de los que se busca digerir su contenido.

Entonces la labor de pensar, en tanto oficio, tendría sus reglas minuciosamente establecidas e incluyen, de entrada, saber de lo que se habla. Esto significa asignar a las palabras un justo poder y preocuparse por definir su contenido; saber qué relaciones existen entre las palabras, el concepto, el ser; o sea, problematizar el objeto del saber y proceder a la demostración a través del método que el escolasticismo hará propio: la dialéctica. “La Biblia, los padres de la Iglesia, Platón, Aristóteles, los árabes son los datos del saber, los materiales de trabajo. Con esos materiales construyen su obra (...) Con estos fundamentos, el escolasticismo se construye en el trabajo universitario con procedimientos de exposición propios” (Le Goff 2008:95).

Dato relevante es, entonces, que la actividad universitaria nace a partir del comentario de textos (labor que parte del análisis gramatical, se ocupa del sentido de las palabras y termina en la exégesis que revela el contenido de ciencia y de pensamiento). Pero ese comentario de los escritos da pie a la discusión, pues la dialéctica permite trascender el texto en la búsqueda de la verdad. De este modo es como procede el intelectual universitario: poniendo en cuestión el texto y haciéndolo objeto de una disputa (*disputatio*). Disputar se convertía en el ejercicio por excelencia del universitario. Es necesario tomar nota de esto porque la mentalidad del universitario se irá forjando en la convergencia, entre otros elementos, de esta propensión a la polémica, este espíritu corporativo y esa tendencia a razonar. “Así se desarrolla el escolasticismo, maestro de rigor, estímulo de pensamiento original en la obediencia a las leyes de la razón. El pensamiento occidental iba a quedar marcado para siempre por el escolasticismo que le permitió realizar progresos decisivos” (Le Goff 2008:99).

No obstante, al cabo de algún tiempo a estos elementos se sumarán algunos otros provenientes de prácticas y usos relacionados con la

---

una mesa y una palmeta, una silla, una pizarra, una piedra pómez con un raspador y tiza”. Para más detalle véase Le Goff, (2008:90-91).



organización social y económica de finales de la Edad Media. Por eso sería erróneo equiparar este escolasticismo del siglo XIII con aquel otro “escolasticismo de la época del gótico flamígero de finales de la Edad Media”<sup>16</sup>. Igualmente, el propio intelectual de la Edad Media al que identificaba Le Goff habrá de sucumbir para dar paso al humanista. Este dato es también de suma importancia, porque habla de la mudanza en las prácticas, ámbitos de desempeño y convicciones de los universitarios, que vendrán a seguir alimentando lo que después puede ser conceptualizado como su mentalidad.

En primer lugar, hay que tomar en cuenta la trasmutación del “oficio” de intelectual en la vocación humanista. Esto es, ese oficio de pensar y enseñar referido antes tendrá poco futuro como actividad económica para quienes lo practican, dado que “la Iglesia proclamó un principio: la gratuidad de la enseñanza” (Le Goff 2008:102) siguiendo dos premisas: asegurar la enseñanza a los estudiantes pobres, y sostener que la ciencia era un don de Dios y, por tanto, no podía venderse sin incurrir en un pecado.

Como resultado de esto los únicos que podían ser profesores en las universidades eran aquellos que aceptaban esta dependencia material respecto de la Iglesia. Claro está que, junto a las universidades y a pesar de la hosca oposición de la Iglesia, se pudieron fundar escuelas laicas, pero éstas, en lugar de impartir una instrucción general, se limitaban a una enseñanza técnica esencialmente destinada a los comerciantes: la escritura, la contabilidad, lengua extranjeras. Así se ampliaba la brecha entre cultura general y formación técnica (Le Goff 2008:102).

Debido a esta delimitación de espacios y competencias por parte de la Iglesia con relación a las universidades, se presentan dos consecuen-

<sup>16</sup> Para un mayor comentario de esta diferenciación entre formas de escolasticismo se recomienda atender lo escrito por Le Goff en su texto *Los intelectuales en la edad media*, dado que en él aborda en profundidad el primer escolasticismo que interesa resaltar ahora como cimiento de la mentalidad del universitario al momento mismo en que nace esta institución.

cias: La primera fue que una serie de disciplinas –incipientes o hasta las ya más consolidadas– que la evolución técnica, económica y social empujaban, quedaron sin la posibilidad de ser enseñadas oficialmente en las universidades dado su no-carácter religioso, quedando así paralizadas durante siglos.

Y la segunda consecuencia es que aflora la contradicción entre pertenecer a una corporación (gremio) o a una orden religiosa como condición para enseñar en las universidades. Nuevamente aparece la convivencia de sistemas de diferenciación conviviendo con el funcional: el jerárquico o estratificado, principalmente. De este modo se revela la ambigüedad en la que vivían los “intelectuales”: a medida que se extienden los lugares que ocupan en la universidad los maestros pertenecientes a las nuevas órdenes mendicantes, los maestros seculares les critican, por ejemplo, acusándolos de violar los estatutos universitarios (cuyo origen es corporativo/gremial), por romper la solidaridad universitaria al seguir dando clases cuando se declara una huelga, por acaparar a los estudiantes e inducirlos hacia la vocación monástica y también porque no reclaman pago por sus cursos y viven de limosna.

Los universitarios comprendieron muy pronto la incompatibilidad de pertenecer a una orden, por nuevo que fuera su estilo, y a una corporación por clerical y original que ella fuera. Intelectuales que no recibieron la formación básica esencial –la que da la facultad de artes–, para quienes el problema de la subsistencia material no se plantea, para quienes el derecho de huelga no significa nada, no son verdaderos intelectuales. No son trabajadores científicos puesto que no viven de su enseñanza (Le Goff 2008:105).

Si el aspecto corporativo fue la base del movimiento intelectual que da vida a las universidades, la presencia de los religiosos en labores de enseñanza bajo las condiciones ya descritas, minaban la esperanza de una clase social nueva de trabajadores intelectuales. También alteraba el panorama el paulatino aislamiento del trabajo intelectual respecto del trabajo manual, separando a los intelectuales del resto de los trabaja-

dores de los que había sido solidario en el gran taller urbano medieval. Pero esta no era la única contradicción que terminaría trastocando las características de la universidad: emergen con necesidad de ser resueltas –aunque las discusiones sobre ello se mantengan durante siglos– las contradicciones entre la imitación de los antiguos (como proceder básico del escolasticismo), a manera de nutriente del espíritu racional, o la atención a las necesidades de la época; también las contradicciones entre los dictados de la fe (la búsqueda de los lazos que ligan a Dios con la naturaleza) y el naturalismo, que en sus múltiples vertientes apela a leyes de la naturaleza de un orden distinto al de la moral cristiana; y, por si fuera poco, las contradicciones entre la razón (herramienta principal del método escolástico) y la experiencia, que el empirismo mostraba como condición *sine cuan non* para la ciencia.

En pocas palabras, el mundo universitario nacido bajo la égida del escolasticismo está en grave riesgo de caer en la abstracción que lo aleje de lo contingente, lo móvil, lo evolutivo: y también en riesgo de caer en la ortodoxia que lo margine de los nuevos razonamientos no cristianos, o de perderse en el anacronismo del saber sin aplicación práctica a los problemas contemporáneos. Para un oficio como el del intelectual, estos riesgos son mayúsculos en medio de la serie de transformaciones que se avecinan con el fin de la Edad Media. La polarización de la sociedad que se gesta durante los siglos XIV y XV pone al universitario en el predicamento de elegir entre pertenecer al mundo del trabajo o integrarse en los grupos privilegiados.

Sin duda, los universitarios de los siglos XIV y XV no abandonan los recursos que pueden obtener de un trabajo pagado. Es más aún, se aferran vivamente a esos pequeños beneficios en aquellos tiempos difíciles. Reclaman a los estudiantes el pago de las lecciones –que en definitiva la Iglesia no pudo impedir– con una avidez creciente. Determinan las prescripciones que definen los regalos que los estudiantes deben ofrecer a los profesores en el momento de los exámenes. Restringen todos los gastos universitarios que pueden ir en detrimento de ellos. El número de estudiantes pobres

que reciben instrucción y grado gratuitamente declina con gran rapidez por obra de los estatutos. Al propio tiempo cesa en las universidades la corriente de universitarios de condición modesta que había sido el fermento de las facultades (Le Goff 2008:122-123).

De acuerdo con este recuento que hace Le Goff, los universitarios ingresan en los grupos sociales que viven de rentas de tipo feudal, señorial o capitalista y, además, siguiendo el ejemplo de los demás ricos, se entregan a actividades especulativas y “adoptan uno de los medios habituales a que apelan grupos e individuos para entrar en la nobleza: llevan un tren de vida propio de nobles” (Le Goff 2008:125). Lo que seguiría a ello es convertir en emblemas de prestigio las vestimentas y atributos de la función que desempeñan (el anillo de oro, la toga, el birrete, los guantes, etc.).

Al principio, en el siglo XII, el *magister* es el capataz, el jefe de taller. El maestro de escuela es maestro como lo son los otros artesanos. Su título indica la función que desempeña en el taller urbano. Pero pronto se convierte en título de gloria (...) *magister* se convierte en el equivalente de *dominus*, de señor. Los estudiantes llaman a su maestro favorito *dominus meus*, mi señor, y ese título evoca los lazos de vasallaje (Ídem).

Este es el camino que conducirá al humanista. Es decir, la figura del intelectual como practicante de un oficio, cuyo trabajo se desarrolla enfrascado en la enseñanza (en el taller) rodeado de alumnos, paulatinamente será suplida por la del humanista: un sabio más bien solitario, que cavila en su gabinete de trabajo, que está en la búsqueda del hombre interior, en medio del ocio contemplativo, que se retira de las ciudades hacia las cortes y que es más literato que científico.

En una evaluación de la manera como se enseñaba en las universidades Gadotti (2008:46) asegura que “las universidades desarrollaron en especial tres métodos íntimamente relacionados: las lecciones, las repeticiones y las disputas”. Y agrega, respecto a los sistemas de orga-

nización de estas instituciones: “algunos sostienen que las universidades medievales eran más populares y menos elitistas que las universidades humanísticas y aristocráticas del Renacimiento. Lo que se comprobó es que el saber universitario en poco tiempo se fue haciendo elitista, guardado en academias, sometido a la censura de la iglesia y burocratizado por las cortes”.

Vale la pena destacar, entonces, un dato: que a diferencia del privilegio que se daba al pensamiento teocrático durante la Edad Media, en el Renacimiento se valoraban más las humanidades, “entendiéndose éstas como los conocimientos relacionados directamente con los intereses humanos, que forman y desarrollan al hombre, que respetan su personalidad” (Gadotti 2008:55). Una enseñanza, que en lugar de ser “estrictamente técnica y profesional, y dirigida sobre todo al clero, fuera formativa y dirigida a todos los seres humanos” (Paradinas 2007:145), sería la aspiración ideal del modelo humanista, sobre todo porque se piensa que la educación tendría por objetivo hacer florecer lo humano que hay dentro de cada individuo.

Empero, esta nueva inclinación pone a las universidades en condición de convertirse en algo absolutamente distinto de lo que fueron en su nacimiento: no habilitar a los estudiantes en el desempeño de un oficio, sino formar personas cultas. Esto sí que representaría un cambio en la estructura del sistema Educación, alejado de la administración de la *carrera* del estudiante y propiciando su movilidad social. En efecto, la educación entendida como el desarrollo integral de la persona es un nuevo paradigma que recibe gran impulso con la recuperación del modelo educativo que nació en Grecia en la época clásica, sobre todo de la versión de éste que triunfó entre los romanos. Una crónica de cómo ocurrió ello la realiza Jesús Paradinas en su artículo “Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación”. Nos explica, por ejemplo, que:

Pier Paolo Vergerio (1370-1444), en su obra *De ingenuis moribus et liberalibus adolescentiae studiis* (1402), recupera los planteamientos educativos de la Roma clásica, apoyándose para ello en un tratado del siglo II d.C., atribuido incorrectamente a Plutarco.

La educación, para Vergerio, tiene que ser liberal, en el sentido de que debe convertir a los hombres en seres libres, no profesional; debe formar ciudadanos virtuosos, no médicos o juristas (Paradinas 2007:147).

Es por este camino que se llega a un modelo de universidad en donde importa la formación personal de los estudiantes tanto como la instrucción disciplinaria. Dice, por ejemplo, Wilhelm Von Humboldt: “La esencia de estos establecimientos consiste (...) en unir la ciencia objetiva con la formación subjetiva” (En Bonvecchio 2002:77). Explicaba que los establecimientos científicos superiores, si bien se destinan a cultivar la ciencia, indirectamente suministran la formación espiritual y moral. Puesto en términos más sencillos:

Es de buen gusto saber algo más que no sean sólo los negocios, si se tiene sobre éstos suficiente experiencia. Y por lo demás, la elocuencia de las naciones libres se liga a la historia de los griegos y de los romanos, como a la de antiguos compatriotas (...) Aquellos que se preparaban en esta o en aquella carrera en particular, la medicina, el derecho, etc. se sentían naturalmente llamados a prepararse en otros temas; de ahí deriva la universalidad de los conocimientos que se percibe en casi todos los hombres cultos” (Madame de Staël en Bonvecchio 2002:67-68).

A diferencia del formalismo escolástico medieval que atribuía a los textos clásicos (desde la Biblia, hasta los de Platón y Aristóteles) el origen del saber, en esta nueva concepción de la enseñanza los datos del saber deben ser extraídos del espíritu; incluso el progreso de la ciencia tendría que ver con ello. Dice Von Humboldt: “Así que apenas se deje de buscar a la ciencia en cuanto tal, o se piense que ésta no surge desde lo más profundo del espíritu, sino que puede ser ampliamente acumulada sólo mediante un trabajo de recopilación, todo estará perdido irremediablemente y para siempre” (Bonvecchio 2002:82).

La labor de la educación –incluida la superior– sería cada vez más la de perfeccionar al hombre; así que éste se convierte en un fin en sí mismo. La educación de corte humanista se movería bajo el principio de que “la escuela, cuando ha tenido éxito, forma al alumno de tal manera genuino, que física, moral, e intelectualmente lo puede aventurar a la libertad y a la autonomía para actuar, sin que él, al encontrarse exento de la obligación, se abandone al ocio o a la vida práctica” (Bonvecchio 2002:87). Este intento de giro a la educación mueve a la pregunta de si a partir de las buenas intenciones y los ideales pedagógico humanistas es posible estabilizar un sistema o si ello más bien requiere de el código binario de selección al que se ve conducir la interacción cotidiana del profesor y los estudiantes, en donde el primero observa el comportamiento de los segundos e inevitablemente los valora conforme a sus expectativas, que siempre se moveran entre los extremos de mejor/peor logro de la educación, lo cual irremediamente termina por asignar posiciones sociales al gestionar la *carrera* del estudiante.

Desde luego que se apostaba por trastocar el tipo de relaciones que se entablaban entre profesores y estudiantes, porque al no ser ya los textos clásico el origen del saber y, por tanto su discusión y el resultado de la misma el fin de la labor escolar, ahora ésta se ubica en el estudiante: él es el fin y por ello la labor del profesor tiene sentido en la medida que contribuye al mismo. Una de las recuperaciones más trascendentes fue la que los sofistas conocían como “trinidad pedagógica”, de acuerdo con las enseñanzas de Plutarco y Cicerón y establecieron como los principios básicos de la educación los siguientes: la *natura* (las facultades innatas del educando), el *ars* (la instrucción suministrada por el educador) y la *exercitatio* (la puesta en práctica de lo aprendido por el educando) (Paradinas 2007:146).

En la propuesta de una educación humanista no sólo la idea es dar prioridad a los conocimientos sobre el hombre (por encima de aquellos dirigidos a la naturaleza y que permiten instruirlo en determinados conocimientos, pero no le ayudan a vivir en sociedad porque no tratan de la verdad y la falsedad, de bien y del mal, de la justicia y la injusticia), sino que ellos sean puestos en práctica para “humanizar” al estudiante.

“Para Petrarca no sirven los conocimientos sobre el hombre que se quedan en lo puramente teórico y no tienen repercusión en su vida práctica. De nada aprovecha saber qué es el bien y qué son las virtudes si este conocimiento no nos hace buenos y virtuosos” (Paradinas 2007:147).

Las cosas que se esperan de la escuela se anuncia que cambian, pero en realidad es la misma codificación y programación (reglas para evaluar si un comportamiento es correcto o útil) que constiuyen el sistema: ahora se aspira a que de ella salgan individuos en condiciones de desempeñarse adecuadamente como ciudadanos, como seres libres y responsables, capaces de actuar en la comunidad civil. Había que desarrollar en las aulas aquello que distingue al ser hombre del animal: el logos, la palabra.

Consecuentemente, las artes del lenguaje, la gramática, que es la puerta de todos los saberes, y la retórica, que enseñan a persuadir y a convencer a los demás, son las que más humanizan al hombre, porque le hacen más apto para vivir en la ciudad, dado el importante papel que juegan en la vida política las pasiones y las emociones (Paradinas 2007:147).

Escuelas con esta misión hicieron proliferar, según nos reseña Paradinas (2007), cursos de filosofía, poesía, gramática, retórica, entre otras; dando con ello acceso a textos antiguos (griegos, sobre todo), muchos de los cuales eran de carácter científico (Euclides, Arquímedes, Apolonio, Diofanto, Proclo, Herón, Papo) y despertaron en los humanistas el interés por los conocimientos relacionados con la naturaleza y las matemáticas. El concepto de “cultura general”, en la que se suponía educarse todo estudiante habrá de incluir no solo las disciplinas literarias sino también las científicas.

El siglo XVI, por lo tanto, fue el siglo del triunfo de las humanidades o, como entonces se decía, de las ‘letras humanas’ (...) Sin embargo, con la llegada del siglo XVII, cuando el Renacimiento cede su puesto al barroco las cosas cambian de manera importante



en todos los terrenos. En el que nos interesa, en el de la educación, concluye la revolución educativa, disminuye la asistencia a la universidad y, sobre todo, la educación humanística se reserva para las clases privilegiadas. Poco a poco se va extendiendo la idea de que lo que conviene al país –está hablando de España– es volver a consolidar el orden social estamental y, por lo tanto, impedir la movilidad social de los individuos (Paradinas 2007:153).

Y es que, si bien la educación humanística puede ser señalada como aquella que provocó una marcada diferencia de clases sociales, lo cierto es que no fue una causal de ello, sino que contribuyó a que existiera, pero no porque en sí misma la educación humanística lo causara, sino debido a que su impartición no era generalizada; así, la brecha entre los que la recibían y los que no, se ensanchaba, con lo cual la *selección social* de la que hablan Luhman y Eberhard operaba permanentemente. Pero también es cierto que en muchos casos, al contribuir a la formación de las personas, permitió que grupos numerosos ascendieran socialmente al convertirse en gente culta, en una época en que ello era bien visto y valorado, lo que constata la “eliminación de la inclusión social” y la emergencia del “sujeto que se determina a sí mismo”.

Así, pues, la valoración de la cultura<sup>17</sup> como riqueza de una persona está vinculada con el tipo de individuos a los que se destinaba la educación: “La educación pública se destinaba en primer lugar a las clases superiores burguesas y secundariamente a las clases populares, a las cuales se les debería enseñar sólo los elementos imprescindibles, entre los cuales estaba la doctrina cristiana reformada” (Lutero en Gadotti 2008:55).

En un marco de confrontación entre la Iglesia católica y el movimiento protestante, la educación (toda ella en manos de religiosos) “consistía básicamente en la formación en latín y griego, en filosofía y teología, por un lado (el del catolicismo) se privilegiaba el dogma, la

<sup>17</sup>Recuérdese lo que proponen Luhmann y Eberhard y que se citó en páginas anteriores “Son los propios sistemas funcionales los que definen y condicionan lo que tiene valor para ellos” (Luhmann y Eberhard 1990:57).

conservación de la tradición, la educación más científica que humanista” (Gadotti 2008:56); y por el otro (el del protestantismo) la religión, el canto y la lengua patria eran su base.

¿A qué se iba a la escuela? podía irse a ser instruido en artes liberales (lenguas, filosofía, artes, etc.) o bien a prepararse para el conocimiento del Creador, dependiendo de si la escuela era católica o protestante. Cultivar la fe o cultivar la libertad eran objetivos en los que se afanaban las escuelas y lo hacían a través de métodos que utilizaban la lección, el debate o emulación, la memorización, la expresión y la imitación. La autoridad y prestigio del profesor eran elemento principal en estas dinámicas. Preceptos pedagógicos, sobre todo de la antigua Grecia, eran instrumento insuperable en este tiempo; Platón y Aristóteles eran máxima autoridad a la hora de proceder a la enseñanza. Así, Montaigne, por ejemplo, ya en el siglo XVI sugería como innovación para no dar a todos los alumnos la misma lección y materia y obtener un mejor resultado,

... que no se pida cuentas al niño sólo de las palabras de la lección, sino también de su sentido y esencia que se juzgue de provecho, no por el testimonio de la memoria sino por el de la vida. Es necesario que lo obligue a exponer de mil maneras y adecuar lo que aprende a otros tantos asuntos, a fin de comprobar si lo aprendió y asimiló bien, cotejando así el progreso hecho según los preceptos pedagógicos de Platón (en Gadotti 2008:57).

Se aprecia de manera prístina la forma en que el sistema Educación tiene la posibilidad de producir valoración con base en el multimencionado código binario o diferenciación estructuradora mejor/peor, referida al comportamiento y los logros de los alumnos. “El código de la selección no se refiere, por tanto, a la actividad educativa, sino a la construcción de carreras escolares y universitarias” (Gadoti y otros 2006:96).

Del mismo modo, la *Ratio Studiorum* o plan de estudios de Los Jesuitas, igualmente en el siglo XVI, le ordenaba al profesor que no tratara

los temas sobre los que debate Aristóteles sino hasta después de haberles explicado a los alumnos los textos que se refieren a ese asunto; y agrega:

Sin embargo, cuando se extiendan más, como son los relativos a los principios, a las causas, al movimiento, entonces no se explaye en disertaciones prolongadas ni explique todo el texto de Aristóteles antes de los temas, pero relaciónelo con éstos de tal modo que después de una serie de textos se introduzcan los temas relacionados con ello (...) Que al final de la clase algunos alumnos, unos diez, repitan entre sí por media hora lo que oyeron y uno de sus discípulos, de la Compañía, presida la decuria, si es posible (Ídem: 67).

De modo que, independientemente de los contenidos de la enseñanza, los roles desempeñados por los actores del acto educativo representan una reiteración de los eventos: el profesor enseña, los alumnos aprenden; y el fin es que éstos últimos se formen para la vida, para conocer a Dios o para ejercer su libertad. Por cualquiera de esas vías estarán listos para desempeñar “como debe ser” alguna función en el cuerpo social y ello es responsabilidad del preceptor.

Justo en este periodo es cuando se presenta el descubrimiento de América e inician los procesos de colonización, lo cual hace llegar hasta lo que hoy es Latinoamérica las instituciones, procedimientos y contenidos de la educación escolar europea. A cargo de órdenes religiosas, las escuelas novohispanas básicamente dividían sus procesos de enseñanza en dos: la dirigida a la formación burguesa de los dirigentes, por un lado, y la catequesis de los pueblos indígenas.

La Universidad Real y Pontificia de México fue fundada en 1551 y siguió el modelo tradicional de las universidades medievales europeas: cuatro facultades mayores, Teología, Cánones, Leyes y Medicina y una menor Artes. Allí se formaron sobre todo clérigos y además los miembros de la incipiente burocracia novohispana (Marsiske 2006:11), pero de ello se hablará más adelante.

De modo que, ya desde el siglo XVI, pero sobre todo en el XVII, el mundo occidental presenciará el ascenso de una nueva y poderosa clase que se oponía al modo de producción feudal y a la organización social medieval: la burguesía. Ello repercutirá necesariamente en la organización y funcionamiento de la educación: “El hombre se lanzó al dominio de la naturaleza desarrollando técnicas, artes, estudios –matemática, astronomía, ciencias físicas, geografía, medicina, biología. Todo lo que se enseñaba entonces era considerado sospechoso” (Gadotti 2008:69). Será entonces cuando sí aparezca el racionalismo en su acepción moderna: el imperio de la razón por encima de la fe, distinto a aquella tendencia a razonar de la mentalidad universitaria del siglo XIII al que se refería Le Goff.

Puede decirse que el pensamiento pedagógico moderno se caracteriza por el realismo. La pedagogía realista se insubordinó contra el *formalismo humanista* pregonando la superioridad del dominio del mundo exterior al dominio del mundo interior, la supremacía de las cosas sobre las palabras (Gadotti 2008:71). En este sentido, algunos autores como Descartes, Locke y Bacon, impulsaron el desarrollo de la pasión por la razón y el estudio de la naturaleza a través de la experiencia sensorial. Será esto el portón que abra paso a la educación científica que suplantará a la humanista, bajo la convicción de que el conocimiento solamente tenía valor cuando preparaba para la vida y para la acción. Esto es relevante porque en lo subsecuente la educación no será el medio que ayude al fin que era el hombre, sino que la educación y la ciencia se convertirán en fines en sí mismas. Kant diría que el hombre es lo que la educación hace de él y Locke equipararía al niño, al nacer, con una “tabla rasa”, un papel en blanco, sobre el cual el profesor podía escribir todo: o sea, tenía en sus manos la *carrera* de éste.

Jan Amos Comenio (1592-1670) es considerado como el gran educador y pedagogo moderno y uno de los mayores reformadores sociales de su época (Gadotti 2008:71). Según él la organización del sistema educacional debería comprender 24 años, correspondiendo a cuatro tipos de escuelas: la *escuela materna*, de los 0 a los 6 años (destinada a cultivar los sentidos y a enseñar al niño a hablar); la *escuela elemental*

o vernácula, de los 6 a los 12 años (que desarrollaría la lengua materna, la lectura y la escritura, además del canto, las ciencias sociales y la aritmética, incentivando la imaginación y la memoria); la *escuela latina* o gimnasio, de los 12 a los 18 años (que se destinaría sobre todo al estudio de las ciencias); y la *academia* o universidad, de los 18 a los 24 años (para la que recomendaba trabajos prácticos y viajes). Ahí se formarían los guías espirituales y los funcionarios. Solamente los más capaces deberían tener acceso a la *academia*.

La propuesta de Comenio mantiene niveles de vigencia sorprendentes después de casi cuatro siglos. Pero también llama la atención que él era religioso (fue, incluso, obispo en Polonia, antes de ir a Suecia, Prusia y Holanda), lo cual significa que la educación tardaría mucho tiempo en avanzar al laicismo; y también es un hecho que el realismo, el racionalismo y más tarde la Ilustración poco trastocaron el sistema que desde el nacimiento de las universidades que venimos siguiendo estuvo presente: la transmisión de conocimientos del profesor al alumno, bajo el principio del prestigio y autoridad del primero y la necesidad de formación del segundo.

### **La era moderna de la sociedad funcionalmente diferenciada**

De modo tal que al recuperar esos datos trascendentes que revela la historia de las universidades en el mundo occidental, desde su aparición en el siglo XIII, resulta posible encontrar elementos que ayuden en la comprensión de la *mentalidad del universitario*. Para empezar, por ejemplo, debe tenerse presente que todo parece haber comenzado con el nacimiento y organización gremial de un *oficio*: el de pensar y enseñar el producto del pensamiento. Ahí se pone un acento en el profesor de quien emanan los conocimientos y a quien los aprendices deben todo; hay una identidad de sentido en esta figura que permanecerá casi inalterable por siglos orientando las operaciones del sistema social Educación y de los sistemas psíquicos. Ello explica que seis siglos después sea una verdad incontrovertible para Schopenhauer (1851) que “aún después de los años universitarios, todo estudiante mantiene, por regla una supina devoción

hacia su profesor, cuya dirección espiritual lo ha acogido en los años de adolescencia y con cuyo modo de ser se ha familiarizado” (en Bonvecchio 2002:154). Ello significa que trascendió a la universidad medieval el modo de cultivar el *oficio*: con base en procedimientos rigurosos que son transmitidos jerárquicamente de los maestros a los aprendices a manera de expectativas que orientan la comunicación y el pensamiento.

Otro dato relevante es que la actividad universitaria nace a partir del comentario de textos, que luego da pie a la discusión, en la creencia de que es la dialéctica la que permite trascender el texto en la búsqueda de la verdad. De este modo es como se acostumbra el intelectual universitario a proceder: poniendo en cuestión el texto y haciéndolo objeto de una disputa (*disputatio*). Disputar se comienza a convertir en el ejercicio por excelencia; así que la mentalidad del universitario se irá forjando en la convergencia, entre otros elementos, de esta propensión a la polémica, este espíritu corporativo y esa tendencia a razonar. Prueba de esta *naturalización* de ciertas prácticas se aprecia claramente cuando Antonio Labriola, a finales del siglo XIX, señala: “Vosotros tenéis –refiriéndose a los estudiantes universitarios–, sin duda, el derecho de discutir en nuestras enseñanzas la ciencia que ahí se os revela; el discutir es condición del aprendizaje y la crítica es la condición de todo progreso, pero para discutir se necesita el haber aprendido ya”. Acciones que será evaluadas permanentemente según el código binario mejor/peor y su respectiva programación.

Y dirigiéndose a esos mismos estudiantes en el curso inaugural del año académico en la Universidad de Roma en 1896 les dice, haciendo referencia a la labor de los profesores y al rol de los estudiantes en su paso por la universidad: “Vosotros, señores estudiantes, en vuestra conciencia debéis admitir que la libertad y el orden en los estudios deben ser tutelados también con relación a las consecuencias de vuestra inexperiencia juvenil”. (En Bonvecchio 2002:205).

Y en clara alusión al papel que desempeñan los profesores, en una sociedad que ya no es la medieval en la que surgieron las universidades y en donde lo que se espera de esa institución es algo que tiene que ver

con la transmisión de conocimientos de una generación a otra en niveles más amplios que los de un gremio, dice el mismo Labriola:

La universidad, como es ahora, constituye por sí misma un reflejo y un resultado de la vida social. Por eso, precisamente, los profesores han dejado de ser una casta. El día de hoy toda nuestra obra se encuentra en el trabajo, que no es un simple atributo de cada uno de nuestros cerebros, sino que es lo que se hace, se produce y se desarrolla con la ayuda de muchas personas que discuten, críticos, antagonistas y concurrentes. También este trabajo, como todos los demás, está fundado en la acumulación secular de las energías y en el ejercicio de la cooperación social. También nosotros los profesores, con todo lo que hacemos, somos vividos por la *historia*, que es la única y real señora de todos nosotros, los hombres. Señores estudiantes: Nosotros estamos aquí para daros un servicio a vosotros; vosotros no tenéis obligación de darnos directamente ningún servicio a nosotros. Al dar un servicio vosotros, nosotros, a través de vuestras personas, lo prestamos a la sociedad en general. Vosotros, con la aplicación práctica y eficaz de los conocimientos adquiridos aquí dentro, después daréis a los otros los frutos de los que es nuestra obra, invertida en vuestro provecho, que bajo tantos aspectos le cuesta a toda la sociedad (Íbidem).

Pero en esta revisión que se hace de la presencia de la vida universitaria en la sociedad, sobre todo europea a partir de la edad media, interesaba destacar sobre todo cómo un método de enseñanza-aprendizaje fue sedimentándose de tal modo que parece lo más natural en cualquier universidad. A este respecto vale la pena observar cómo Nietzsche analizaba el proceder en la vida universitaria alemana:

Si un extranjero quisiera conocer la vida de nuestras universidades, ante todo preguntaría con insistencia: “¿de qué modo se relacionan vuestros estudiantes con la universidad?” y nosotros responderíamos: “a través del oído, como oyentes”. El extranjero

se sorprendería: “¿sólo a través del oído?”, preguntaría aún. “Sólo a través del oído”, responderíamos nuevamente. El estudiante escucha (...) Con frecuencia mientras escucha el estudiante también escribe. Estos son los momentos en los que está unido, a través del cordón umbilical, a la universidad (...) El maestro, por su parte, habla a estos estudiantes que escuchan. Lo que él piensa y hace está separado de la percepción de los estudiantes por medio de un inmenso abismo (...) esta doble autonomía es alabada con entusiasmo como *libertad académica*. Por lo demás, para enaltecer esta libertad uno puede decir lo que quiera y los otros pueden escuchar lo que se les antoje (En Bonvecchio 2002:160-161).

Hay, desde luego, una crítica a la forma de proceder de parte de los universitarios en los comentarios de Nietzsche. Pero la misma no sería hecha por él de no ser por la presencia de actitudes y comportamientos sumamente acendrados, que sin duda son deudores de los factores que estuvieron en el principio de las instituciones universitarias. No son nuevos, pues, los señalamientos hacia la actitud de profesores y alumnos universitarios acusando el anquilosamiento de algunos de sus métodos, técnicas e interacciones en las aulas. Ya desde fines del siglo XIX se advertía, por ejemplo, los riesgos de la inmovilidad en que caen algunos profesores y la apatía. Así lo argumentaba, por ejemplo, Carlo Cantoni en 1874:

La primera condición que se debería buscar en el que es nombrado profesor universitario es el espíritu científico (...) y no tanto la posesión material de sus doctrinas, así como el conocimiento del modo en que ésta se hace o se desarrolla y la capacidad de realizarlo *demostrada* con algún trabajo (...) y ni siquiera como premio a trabajos científicos hechos (...) La consecuencia es que tenemos en nuestras universidades numerosos profesores para los que el puesto ocupado en forma definitiva no es una ocasión o un estímulo para un nuevo trabajo científico, sino un premio a los esfuerzos hechos en la ciencia o en otra parte y que, por consiguien-



te, dan derecho al descanso (...) no existe nada más funesto y más inadecuado que el profesor se acurruque y se adormezca sobre la cátedra. Su enseñanza se vuelve mecánica y él, una vez que ha hecho su curso, no lo cambia jamás y en él se encierra como en un capullo del que ya jamás saca la cabeza. ¿Qué impulso puede tener para cambiarlo? Nadie se lo pide. Los estudiantes no quieren encontrar nada mejor que, ya antes del curso, se les dé toda la doctrina confeccionada en una píldora para el examen, amarga, pero que logran engullir con un breve esfuerzo y de la que también en poco tiempo saben librarse (...) Estos son los efectos naturales, aunque no necesarios, de nuestras instituciones universitarias (En Bonvecchio 2002:180).

El propio Max Weber describe muy bien cómo es la dinámica en las aulas universitarias en su conocida obra *El político y el científico*, cuando al ocuparse de lo que es “la ciencia como vocación” da consejo a los maestros acerca de lo que es prudente hacer o no cuando se es profesor universitario y se está en la posibilidad de interactuar con alumnos. Apunta:

“En el aula, donde se está sentado frente a los propios oyentes, a éstos les toca callar y al maestro hablar, y considero una falta de sentido de responsabilidad aprovecharse de esta circunstancia para inculcar en los oyentes las propias opiniones políticas, ya que los estudiantes, obligados por la necesidad de seguir su carrera, deben frecuentar las clases de un profesor en las que ninguno de ellos puede oponerse críticamente (en Bonvecchio 202:243).

Además, hay que añadir que en el transcurso de los siglos en los que se fue consolidando la universidad, la especialización del saber en áreas del conocimiento o disciplinas, derivó no sólo en la creación de Facultades, sino en la emergencia de grupos de profesores que parcelaron el conocimiento y lo enfocaron cada vez más a los usos prácticos y de utilidad social. Así, Ortega y Gasset en 1930, por ejemplo, se preguntaba

“¿En qué consiste esa enseñanza superior ofrecida en la universidad a la legión inmensa de los jóvenes? (...) La universidad enseña a ser médico, farmacéutico, abogado, juez, notario, economista, administrador público, profesor de ciencias y de letras, etcétera” (En Bonvecchio 2002:256-260). Aunque advierte que “las enormes diferencias existentes entre las universidades de los distintos países no son tanto diferencias universitarias como de los países (...) La escuela como instituto normal de un país, depende mucho más del aire público en que íntegramente florece, que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros (Ídem).

La universidad en México, en su versión moderna, aparecería con la fundación en 1910 de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En ese sentido, su consolidación institucional no se daría sino hasta concluida la Revolución Mexicana. Justo por esta razón –sostiene Adrián Acosta– se convertiría en “un dispositivo central en la reconstrucción de las jerarquías sociales de la población mexicana en los últimos 100 años” (Acosta 2010:48). En efecto: como muchas de las instituciones emanadas del movimiento revolucionario mexicano, la universidad se incrusta en un proceso de re-organización de la vida social en México; el país no sólo modifica su marco legal, su sistema económico sino que socialmente persigue cristalizar una nueva manera de relacionarse, moverse y actuar.

¿Representa esto una paradoja en el sentido de que una operación pueda ser al mismo tiempo comunicación y pensamiento? No, pues “un mismo evento puede constituir, en cuanto comunicación, un elemento del sistema social al cual se conectan comunicaciones ulteriores y, al mismo tiempo, representar un pensamiento de un sistema psíquico involucrado, al cual se enganchan otros pensamientos: su selectividad social es, sin embargo, siempre diferente a la psíquica y no existe una coincidencia entre los procesos psíquicos y procesos sociales” (Corsi y otros 2006:23-24).

En la inauguración de la UNAM se expresa este deseo de re-hacerse en palabras de Justo Sierra, quien fuera entonces ministro de Instrucción Pública en México y señalaba con respecto del naciente instituto que:

“no tiene antecesores ni abuelos (...) el gremio y el claustro de la real y pontificia Universidad de México no es para nosotros el antepasado, sino el pasado” (Sierra 1910). Pero esto no terminaría de ser posible todavía al cabo de casi una década, pues el inicio del movimiento armado de 1910 impedía que una institución como ésta comenzara a desarrollarse.

México se hallaba sacudido por la violencia armada. La producción nacional decrecía por el abandono de las fábricas, la fuga de capitales y la destrucción casi total que reinaba en los sectores rural y urbano. El clero se encontraba amenazado por pueblo y gobierno mientras se aferraba a sus intereses, protegido por los grupos conservadores. Las actividades educativas prevalecían aunque debilitadas en los establecimientos de las principales ciudades de la república. La situación del sistema educativo nacional reflejaba el ambiente que reinaba en el país. El nivel superior era el más abandonado a pesar de las pequeñas decisiones que tomaban las autoridades docentes y gubernamentales para encauzar la enseñanza propuesta por Justo Sierra a fines del porfiriato. (Robles 2006:82).

Tal vez a partir de 1917 es cuando se puede identificar un esfuerzo más uniforme para impulsar una educación superior con fines más claros: “La educación superior contemplaba con el presidente Carranza el nacimiento de un nuevo concepto de enseñanza técnica cuyos objetivos consistirían en formar al personal para levantar al país de la miseria y el devastamiento de siete años consecutivos de lucha armada” (Robles 2006:87). Se consolida, de ese modo la vocación profesionalizante de la universidad y aunque no se elimina del todo, el “proyecto redentor”<sup>18</sup>

<sup>18</sup> La idea de un proyecto redentor para el sistema educativo en México puede atribuírsele con todo mérito a José Vasconcelos, pues durante su gestión como Secretario de Educación impulsó una política que encerraba la idea de que la educación debe tener una vocación liberadora, para alcanzar los más altos valores de la condición humana. “Educar para Vasconcelos significaba un proceso armonizador para favorecer la libertad y la democracia” (Robles 2006:92). Sin embargo esta visión de Vasconcelos tendría que enfrentar la oposición de la doctrina positivista, que ya desde el siglo XIX apoyaba una postura más pragmática que

sólo “continuaría vigente entre la élite universitaria y unos cuantos funcionarios que desde la SEP apoyaban proyectos editoriales, el arte y la difusión de la cultura (...) La calidad de la docencia quedaría así sujeta a los criterios de los demandantes de acuerdo al mercado de trabajo profesional en los centros urbanos del país” (Robles 2006:115).

El perfil que adquiriría en adelante la institución universitaria (y el conjunto de las instituciones que se crearían o reforzarían para formar un sistema de educación superior) tendría entre otras características el de ser “mecanismo amortiguador de las disparidades sociales, palanca de movilidad social, formadora de capital humano para el desarrollo económico y la creación del funcionariado público, institución formadora de ciudadanía política” (Acosta 2010:47). El entreveramiento de todas estas funciones –a veces tan disímbolas– asignadas a la universidad genera una estructura de acceso a ella, <sup>19</sup> de funciones que le son atribuidas, de formación de capitales simbólicos, económicos y políticos entre quienes pasan por ella para hacer su *carrera* autodeterminándose en busca de inclusión social.

En México la universidad del siglo XX tuvo que avenirse al proyecto de bienestar y justicia social que derivó de la Revolución, pero también terminó por convertirse en el mecanismo de legitimación de la *selección social*, ya no basada en la desigualdad de origen, sino en el mérito: “la culminación de una larga marcha individual, familiar y social que empieza por la educación básica y culmina con un título universi-

---

contribuyera al progreso; así como de las políticas públicas impulsadas por los gobiernos post-revolucionarios a favor de una educación de base técnico-práctica que impulsara el desarrollo económico.

<sup>19</sup> De acuerdo con las estadísticas disponibles, para el año 1950 ingresaban a la universidad o alguna otra institución de educación superior sólo 1.3% de los jóvenes que estaban entre los 19 y 23 años. Dos décadas después y bajo una política de masificación de los estudios superiores que soportara los planes de desarrollo industrial y urbanización, apenas se había alcanzado una cobertura de 6%. El crecimiento exponencial de esta cobertura hacia el último tercio del siglo XX es resultado de la vocación profesionalizante “requerida fundamentalmente por las nuevas demandas productivas nacidas del éxito industrial” (Huerga 2009:49). Así, para inicios del siglo XXI en México 28 de cada 100 jóvenes consigue matricularse en alguna institución de educación superior, eso representa casi dos millones de estudiantes, pero al mismo tiempo hay más de 5 millones de jóvenes que se queda fuera de las aulas (Silas 2010:51).

tario” (Acosta 2010:48). En diferentes latitudes y desde el “final de la Segunda Guerra Mundial surgió con fuerza un discurso muy diferente: el de la meritocracia” (Littlewood 2005:67), lo que en este trabajo se ha llamado *carrera*, siguiendo la propuesta luhmanniana.

De modo tal que hacia mediados y finales del siglo XX la universidad se convirtió en uno de los espacios más apreciados por los pujantes estratos medios del país (estratos que son a su vez producto de los procesos de industrialización, urbanización y extensión del consumo experimentados por el país a mediados del siglo pasado [Loeza 1999]). Pero ese aquilatamiento no provendría de la aspiración por ser un mejor ser humano, por hacerse de una cultura amplia, por cultivar el humanismo y liberarse mediante la labor redentora de la educación. No; más bien porque:

llegar a la universidad, ser licenciado o médico, contador o arquitecto, se convirtió desde los años 50 y hasta finales del siglo XX en una aspiración central de las nacientes clases medias urbanizadas y educadas del México posrevolucionario (...) Las capas medias de la población construyeron buena parte de sus expectativas de movilidad social y diferenciación social a partir del acceso a la educación universitaria (Acosta 2010:49).

Este proceso por medio del cual la educación impartida en la universidad (y cada vez más en otro tipo de instituciones de educación superior) se convirtió en un bien “canjeable” en el mercado laboral, también significa el desplazamiento de ella como un bien público puesto al servicio de la participación política, el mejoramiento económico y la movilidad social, para terminar siendo un bien privado que incluso puede ser provisto por oferentes de carácter privado nacionales e internacionales<sup>20</sup>. Dicho proceso no es ajeno a la consolidación de un nuevo

<sup>20</sup> De acuerdo con Acosta (2010:50), los números reflejan que la universidad pública en nuestro país ha venido perdiendo su peso específico en el corazón del sistema de educación superior: mientras en 1980 cinco de cada diez estudiantes de este nivel superior pertenecía a una universidad pública y sólo 1 pertenecía a una universidad privada, hoy esa proporción es

papel para la ciencia, entendida ahora “como fuerza productiva (que) se establece como centro del sistema educativo universitario” (Huerga 2009:49). Y eso tiene una consecuencia doble: para el sistema educativo, su obligada articulación con el mundo productivo y, con ello, su adscripción al “mercado, que ha sometido a la universidad a las *leyes naturales* (sic) de la oferta y la demanda (Pedroza 2009:232); y para el universitario la formación entra al terreno del mecanismo que garantiza ya no su movilidad social, sino su no-exclusión (Jiménez y Luzón 2005:252), para lo cual se ve obligado a dejar de ver a la formación como “un ciclo que se termina, para empezar a hablar de ‘formación permanente’ para adaptarse a las innovaciones tecnológicas y productivas” (Huerga 2009:48).

Las instituciones educativas de nivel superior, públicas y privadas, han debido incrementar su nivel de complejidad y ampliar sus funciones, lo que irremediablemente las hace mover su foco de atención y separarse de los imaginarios tradicionales sobre la educación superior y los esquemas usuales de interacción (...) Esto genera, por un lado, un ‘reduccionismo economicista’ que asigna un valor más elevado al conocimiento técnico-administrativo y devalúa al social, humanístico e incluso al científico; esto en virtud de que el primero tiene mayor nivel de transacción en la sociedad (Silas 2010:53).

Pero esta que pareciera una visión utilitaria e instrumental de la formación universitaria propia de los tiempos que corren, en realidad podría haber estado ahí siempre (Pedroza 2009:229). Al principio de este capítulo se daba cuenta del nacimiento de las universidades como gremio, como organización de quienes practicaban el “oficio de intelectual”. Igualmente después se mencionó que los universitarios de los siglos XIV y XV optan por desempeñar un trabajo pagado y reclaman tenazmente a los estudiantes el pago de las lecciones, mismas que en buena medida estaban encaminadas al uso de las enseñanzas con un fin

---

de 40%-30% respectivamente y hay un 30% más que se hayan matriculados en escuelas no universitarias.

comercial, precisamente porque “la reforma universitaria que se ubica entre los siglos XIV y XV corresponde a la reforma de la sociedad que se caracteriza por la separación de los cánones medievales y el nacimiento de una nueva forma de vida (...) Ciencia, técnica y economía son nodos que han dominado el mundo moderno” (Pedroza 2009:227).

Es verdad que en el último medio siglo se acentuó la orientación de la formación universitaria hacia el empleo: se forma para emplearse en el mercado. Pero, además, resulta que es un mercado laboral inestable, insuficiente para conseguir que todos tengan empleo, precario y a la vez cambiante, donde poseer un título universitario “no garantiza ya movilidad social ni prosperidad económica para el individuo y su familia” (Acosta 2010:47). Estas condiciones dentro de las cuales ha quedado “atrapado” el sistema educativo y los estudiantes conduce a modificaciones en lo que se piensa son los fines de la educación: ahora se ha solidificado “la idea del éxito académico en función de la riqueza adquirida, la formación universitaria como instrumento de los negocios reales o ideales dentro del darwinismo del mercado: el mercado de las profesiones” (Pedroza 2009:228).

¿Habrá nuevas condensaciones de sentido orientando el actuar de los individuos involucrados en el sistema? Parece que estas condiciones han terminado por ejercer influencia en las características propias del proceso de adquisición del saber. Ahora pareciera que ya no se acude a la escuela a formarse, sino a capacitarse; parece que el maestro ya no es el que enseña, sino el que medía o instruye sobre las aplicaciones del conocimiento; parece que el alumno ya no es quien aprende, sino aquel cliente que paga por los servicios de una preparación para el trabajo; parece que la escuela ya no es más ese espacio en el que se ejercita el intelecto, se regenera y crea la cultura, sino el establecimiento que provee de personal capacitado a los empleadores; parece que la universidad no convoca a los individuos para acercarlos al conocimiento que les haga mejores personas y ciudadanos, sino que oferta servicios para un mercado en el que se forman quienes tendrán que competir por un puesto de trabajo; parece que la meta no es saber, sino ganar; parece que la promesa no es conocer, sino ser exitoso; parece que los fines ya no

están en la persona del estudiante y en su aprendizaje, sino en su preparación y utilidad para el trabajo; parece que no sólo los mercados son inestables, sino los conocimientos y la tecnología, por ello la preparación nunca termina y es necesario hacerse a la idea de que “lo que hoy sé hacer mañana será obsoleto”; parece que la educación que contribuye a la superación personal –entendida como mayor competitividad– ha suplido a la educación que redime; parece que el pensamiento no está ya relacionado con la razón, sino con el valor: es un activo; parece que el paso por las aulas tiene valor y sentido sólo en la medida que es valorado y requerido por el mercado; parece que el éxito o el fracaso de la educación no tiene que ver ya más con sabiduría sino con competencias y, entonces, el código binario mejor/peor resultado de la educación sigue siendo el criterio para evaluar y la programación correspondiente al mismo asigna los valores en función de referentes del entorno.

Todo este conglomerado de tendencias es lo que vemos manifestarse en innovaciones a los planes de estudio, en re-diseño de relaciones pedagógicas, en reestructuración de las instituciones escolares, en replanteamiento de las políticas educativas y de financiamiento escolar y de la ciencia. Pero, por lo mismo, resulta obligado cuestionarse sobre los procesos de constitución de la mentalidad del universitario: ese conjunto de prácticas, supuestos y diseños institucionales que se van autoreproduciendo y cristalizan en un tipo de mentalidad. Se piense en ello o no, el paso por la universidad significa un cúmulo de cosas que podrían estar aún muy emparentadas con los principios básicos –medievales y luego modernos– que le vieron nacer, pero también comienzan a articularse con las premisas que encierra ese conglomerado de tendencias recientes ya mencionadas. Modificar “eso” que se ha sedimentado durante siglos es tarea titánica. ¿Por dónde empezar? ¿Para qué? Y ¿cómo evaluar la transformación? Todas ellas son cosas que se revisarán en los siguientes apartados.

\*\*\*



# CAPÍTULO III

## EL FACTOR MENTALIDAD EN EL UNIVERSITARIO DEL SIGLO XXI

### **Pensar la universidad y la educación en la era de la innovación**

Si los elementos emergentes en la revisión histórica y el planteamiento teórico que se realizó en los apartados precedentes han de mostrarse como útiles, tendrá que ser mediante la evidencia empírica que permita sostener que, en efecto, hay una serie de elementos del sistema Educación que se autoreproducen, que se nos muestran en infinidad de eventos de nula duración, pero concatenados entre sí a grado tal que han dado estabilidad al sistema durante siglos, por lo menos los que se corresponden con una sociedad funcionalmente diferenciada.

La evidencia empírica que se presenta a continuación es el resultado de una investigación emprendida en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) y que tuvo como punto de partida el hecho de que dicha universidad anunció su decisión de transformarse y a lo largo de la última década ha tomado medidas al respecto. Este hecho no es aislado, pues existe un discurso teórico e institucional dominante que sugiere una necesidad imperiosa de modificar a la Universidad (Malagón 2007, Argudín 2008, Biggs 2006, Coll 2007, Michell 2008, Rudduck y Flutter 2007, Ruiz 2009, Hannan y Silver 2006, Angulo y Orozco 2007, Trilla 2005, Arriola 2008), pero el sentido de la transformación dependerá de la perspectiva adoptada, dado que se puede conceptualizar esa renovación al menos en atención a tres factores. Primero, a una ne-

cesidad interna de la institución universitaria; segundo, por la necesidad de corresponderse con un sistema educativo y políticas públicas en la materia; o, tercero, a causa de un contexto social y económico mundial al que aspira a integrarse.

En el caso de la UAEM, los planteamientos encaminados a justificar la transformación apuntan a “las nuevas realidades nacionales y mundiales”. Se habla de “cambio” (de la universidad) y de “adaptación” (a la sociedad global). Así lo dice el Plan General de Desarrollo 1997-2009, que sería el documento de más largo aliento en el que se sostiene la mencionada intención de cambiar. La modificación se plantea tanto para el modelo educativo, como para los planes de estudio y los sistemas administrativos y de gestión. La decisión es “adecuar a la universidad a las circunstancias socioeconómicas y tecnológicas del siglo XXI sin perder su esencia institucional, es decir, su carácter de ámbito del pensamiento crítico y plural centrado en el desarrollo del hombre, los valores universales de la democracia, el bienestar social, la paz entre las naciones y el despliegue de la civilización, la cultura y las artes”. (UAEM 1997:10).

Frente a esta decisión (transformarse en atención a lo que ocurre en el exterior) específicamente en el ámbito de lo académico, el instrumento puesto a funcionar para conseguir la innovación en la Universidad se llama *Programa Institucional de Innovación Curricular*. En tal documento se hace un diagnóstico puntual: “la problemática de la UAEM, (...) es contar con sistemas rígidos de enseñanza, los cuales han dejado de responder a las expectativas de desarrollo en los procesos individuales, profesionales y sociales” En consecuencia se propone, a manera de solución, “articular de mejor manera la formación profesional, el mundo del trabajo y la investigación, diversificar opciones de estudio, vincular el servicio social y las prácticas profesionales así como la inserción del análisis de la transdisciplinariedad en los procesos de planeación educativa y diseño curricular”. Todo esto se ve traducido en un modelo al que se le ha llamado *flexible*, que implica:

Renovar el modelo de formación profesional que, incorporando la visión de la educación a lo largo de toda la vida y métodos pedagógicos relevantes, promueva el desarrollo de competencias para un alto desempeño profesional, las capacidades e iniciativas del espíritu de empresa y los valores y actitudes para un ejercicio ético de la profesión, la convivencia social armónica y la promoción de una cultura de paz<sup>21</sup>.

Hay, pues, tres elementos identificables que se han puesto como objetivo de esta transformación:

1. Incorporar al modelo e formación profesional la visión de educación a lo largo de la vida;
2. Adopción de métodos pedagógicos basados en el desarrollo de competencias;
3. Promover el espíritu de empresa de manera paralela a los valores y actitudes para un ejercicio ético de la profesión.

Dados los años que han pasado desde que se tomó la decisión del cambio y que se pusieron en marcha las acciones para concretarlo, cabe la pregunta si ello ha logrado pasar del acontecimiento discursivo<sup>22</sup> a la práctica y, todavía más allá, a la compleja formación de ideas y expectativas que orientan los comportamientos y actitudes de los individuos: a la mentalidad, expresándose en *habitus*.

El término *habitus* se incluye aquí para referirse a las operaciones mentales o cognitivas mediante las cuales las personas utilizan los es-

<sup>21</sup> Esta explicación de lo que significa el programa de innovación en la UAEM fue dada por Medina y Espinoza en su carácter de Coordinadora General de Estudios Superiores y Coordinadora del Programa Institucional de Innovación Curricular, respectivamente; la dieron durante su ponencia presentada en el 3º Congreso Nacional y 2º Internacional “Retos y Expectativas de la Universidad”, celebrado en Ixtapan de la Sal, México, agosto de 2002.

<sup>22</sup> Esta es una categoría empleada por Foucault en su labor arqueológica del saber y con ella pretende referirse a “lo que ha sido dicho”, al conjunto de hechos lingüísticos, polémicos y estratégicos que tienen reglas de aparición, pero también de apropiación y uso (Foucault 2003:204)

tímulos que provienen de su entorno y “siempre están acompañadas por la autoobservación; cada pensamiento contribuye a la reproducción del sistema psíquico como unidad, ya que está conectado, a través de la observación, a un pensamiento precedente (obviamente del mismo sistema) (Corsi y otros 2006:206-207) Puede decirse que el *habitus* simplemente “sugiere” lo que las personas deben pensar y lo que deben decidir o hacer (Ritzer 2002:491).

En el sentido que lo ocupa Bordieu (1988), hablar de *habitus* es referirse a un sistema de disposiciones durables y transferibles; en sí son estructuras que integran todas las experiencias pasadas (eventos) y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes frente a una coyuntura o acontecimiento que el mismo sistema contribuye a producir. El *habitus* es lo que va a explicar por qué las prácticas de los sujetos no pueden comprenderse únicamente en referencia a su posición actual en la estructura social dado que el *habitus* como principio generador de las prácticas, ha sido adquirido fundamentalmente en la socialización primaria, además, como:

producto de la historia el *habitus* genera prácticas acordes con los sistemas engendrados por la historia; asegura la presencia de las experiencias pasadas que, depositadas en cada individuo bajo las forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo (Bordieu 1988:91).

Las disposiciones que constituyen un *habitus* que podría considerarse como “cultivado”, se forman, funcionan y son válidas únicamente dentro de un campo relacionado con otro campo, convirtiéndose éste en un campo de fuerzas posibles, es decir, se establece una situación dinámica en la que las fuerzas se manifiestan sólo si se presentan condiciones adecuadas. Esta es la razón que explica por qué prácticas iguales pueden recibir significados y valores opuestos en diferentes campos o en

sectores opuestos del mismo campo. Según Bordieu, la estructura de la educación superior “reproduce por medio de una lógica específicamente académica la estructura del campo de poder al que proporciona acceso. Y dialécticamente, la estructura del campo académico a través de la selección y el adoctrinamiento contribuye a la reproducción del campo de poder” (en Ritzer 2002:498). Agrega Ritzer (2002:500) que la academia es tanto una jerarquía social (que refleja el campo de poder así como el sistema de estratificación social, y donde reina el poder político y económico) como una jerarquía cultural gobernada por el capital cultural que se deriva de la autoridad científica o del renombre intelectual, en otras palabras la oposición entre los campos económico-político, cultural y académico, se realiza fuera del sistema universitario.

Como se mostró en capítulos precedentes, la forma de enseñar y de aprender, el diseño institucional, los fines de la educación, la organización de esta tarea social y demás factores concomitantes fueron contruidos paulatinamente durante milenios. De forma específica en México (específicamente en la etapa posterior a la guerra de Independencia y, luego, a la institucionalización a partir de la constitución de 1917) la educación ha sido básicamente una acción del Estado. Como dice Ornelas, “en México prima el principio del *Estado educador* (...) y las estrategias de enseñanza-aprendizaje tienen como sustento la política y no la pedagogía” (2006:81). Así, no es difícil plantear la necesidad de un contraste entre el rumbo de la política educativa de transformación de la universidad, con la serie de ideas que del acto de enseñar y aprender poseen los destinatarios últimos esta labor: los estudiantes.

A continuación se exponen los resultados de la aplicación de un instrumento metodológico<sup>23</sup> encaminado a conocer esas operaciones

<sup>23</sup> Para los fines que perseguía la investigación se diseñó una muestra aleatoria simple con la intención de obtener una opinión que ilustrara en sentido amplio las ideas de los alumnos. Así, se aplicaron un total de 390 cuestionarios entre los alumnos de las facultades de Antropología, Arquitectura y Diseño, Ciencias Ambientales, Enfermería y Obstetricia, Humanidades, Ingeniería, Lenguas, Odontología, Planeación Urbana y Regional. Se decidió entrevistar a alumnos de los diferentes semestre para capturar, de ese modo, puntos de vista determinados a su paso por las aulas universitarias; así, el número de informantes que están entre el primero y segundo año de su formación fue 128; el de quienes están entre el 4º y el 6º semestre, 164; y

(ideas), que elabora el sistema psíquico. La intención al preguntarles era introducirlos a una dinámica en la que se pusiera en marcha la distinción propia de ese sistema constitutivo de sentido (Luhmann): autoreferencia/heteroreferencia. Tal como lo explica la teoría de los sistemas sociales, esta distinción posibilita la observación: el pensamiento piensa otros pensamientos. Así, pues, el ejercicio consistía en que ellos externaran sus pensamientos al margen de que estos estuvieran animados por eventos ambientales, sino por una autoreferencia.

Lo primero que se buscó conocer de parte de los estudiantes era el sentido que le dan a la práctica educativa; la intención era identificar qué tan unificadas están las ideas acerca de lo que los estudiantes esperan de la escuela. ¿A qué se va a la universidad? ¿Qué tan diferente es esa razón hoy de lo que era en el origen de tal institución? ¿Sigue siendo la universidad esa “una gran casa blanca, decorada de amplias rejas de hierro vizcaíno (donde) magistrados y dignidades de la Iglesia regentaban cátedras concurridísimas, donde explicaban densos problemas teológicos, canónicos, jurídicos y retóricos, resueltos ya, sin revisión posible de los fallos, por la autoridad de la Iglesia” (Sierra 1910)? O sigue siendo un sistema de “enseñanzas superiores profesionales que el Estado expensa y sostiene (...) porque juzga necesario al bien de todos que haya buenos abogados, buenos médicos, ingenieros y arquitectos (pues) así lo exigen la paz social, la salud social y la riqueza y el decoro sociales (Sierra 1910)? Tal vez algo quede en ella de esa institución que aspiraba a inculcar en sus miembros “el amor a la ciencia (...) para descubrir en el saber los horizontes más dilatados, más abiertos (donde) se enseñase a investigar y a pensar, investigando y pensando (para) que la substancia de la investigación y el pensamiento no se cristalizase en ideas dentro de las almas, sino que esas ideas constituyesen dinamismos perennemente traducibles en enseñanza y en acción” (Sierra 1910)?

---

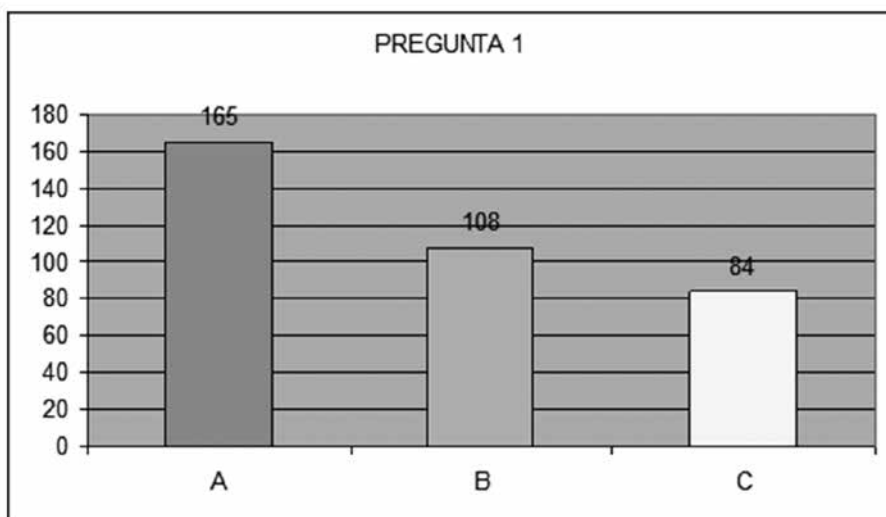
el de los que están en el último año 98. El rango de edad de los estudiantes es de 17 a 35 años, prevaleciendo los que se ubican entre 17 y 20 (en total 211). Fueron 214 mujeres y 194 hombres los que participaron.

De tal suerte, era preciso determinar si lo que hoy los estudiantes observan como objetivo de la universidad ya nada tiene que ver con las figuras del siglo pasado y hoy más bien se está en la convicción de que ésta tiene como sus principales objetivos **“ofrecer educación media superior y superior de alta calidad,** (formando) bachilleres, profesionistas y posgraduados con plena capacidad para aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir (contando) con PE (Programas Educativos) reconocidos por su calidad (además de) **generar investigación que responda a las necesidades del desarrollo sustentable” (UAEM 2010).**

Por esta razón se les preguntó: “¿Para ti, qué función tiene la escuela o facultad en la que estás? Las opciones de respuesta eran tres y cada una de ellas estaba relacionada un modelo educativo, porque la intención era saber en qué medida ya no se piensa que a la escuela se acude a ser instruido o a que le transmitan conocimiento, sino a construir el propio y a “aprender a aprender” como se señala en los objetivos que hoy se ha establecido la UAEM.

- A). Enseñarme lo que debo saber para desarrollarme en alguna disciplina y tener éxito profesional (que se relaciona con un modelo educativo de formación).
- B). Prepararme para enfrentar los retos de la vida, madurar y desenvolverse adecuadamente en la sociedad (propio del modelo de aprendizaje significativo).
- C). Instruir a los alumnos con los conocimientos que les permitan seguir estudiando y especializarse cada vez más (propio de un modelo de educación como instrucción y preparación).

El resultado fue el siguiente:



Como puede apreciarse, la mayoría de los alumnos es de la idea que hay un conocimiento (ya hecho, ya construido, ya acabado) que él puede recibir de otros (de hecho su presencia en la escuela hablaría de su disposición a recibir tal conocimiento). Esta mayoría de alumnos espera *recibir* en la escuela lo que más tarde pueda utilizar en su desarrollo profesional; espera ser formado, preparado para después tomar acción en la sociedad. Claramente esta idea no se corresponde con el objetivo principal de la innovación curricular, donde se espera que el alumno sea el responsable de lo que aprende.

Este tipo de representaciones de la idea de la labor escolar se corresponde con comportamientos y conductas específicos en el aula que uno puede apreciar sin mayor esfuerzo en una observación de los diferentes espacios académicos: un esquema de aprendizaje por recepción; o lo que es lo mismo, grupos de alumnos que acuden a clase a escuchar, tomar notas y, en el mejor de los casos, intervenir en algún momento de la sesión, cuando esto es ineludible. Su rol –entenderían ellos– es *recibir* el conocimiento. Desde luego pensar así favorece el verbalismo del profesor, las prácticas del dictado de apuntes, la pasividad de los estudiantes, el no desarrollo de su capacidad de expresión oral y escrita.



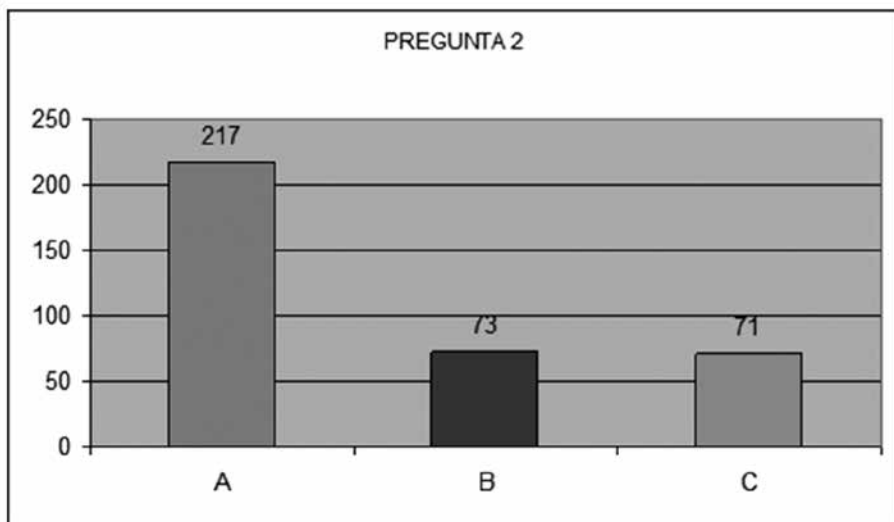
Pero incluso en el caso en que por una determinación como el *Programa de innovación curricular* se “obligara” a los alumnos a tomar un rol distinto, lo mismo que a los profesores, no podría decirse que ello basta para cambiar las cosas: porque como dice Ornelas (2006:32) no se trata de una maquinaria a la que se puede arreglar “desde fuera”, hay que considerar la mentalidad de los actores: mientras ellos sigan pensando el conocimiento como algo por recibir y no por construir, el modelo educativo “innovador” no tendrá aplicación práctica.

No obstante lo anterior, cabe hacer un comentario sobre ese más de 20% del total de alumnos que sí aprecia que la labor de la escuela a la que asisten no termina en las aulas y ni se restringe a los periodos en que asisten, sino que en ella se preparan para la vida: para saber ser, saber hacer y aprender a aprender, que sería el objetivo adoptado por la propia UAEM. ¿Ellos están viendo correspondida esta representación de lo que es la labor de la escuela? Es decir, ¿la escuela a la que asisten responde a *su idea* de escuela?

La anterior cuestión también se preguntó a los estudiantes: qué entienden por el acto de “enseñar”. Nuevamente se plantearon varias opciones de respuesta, en las que destaca la aporía entre la enseñanza instructiva y el aprendizaje significativo; entre el aprendizaje como actividad o el aprendizaje como adquisición. Las opciones de respuesta fueron las siguientes:

- A) Transmitir conocimientos a los demás.
- B) Ayudar a que alguien aprenda de su propia experiencia.
- C) Facilitar la formación y maduración de alguien más.

El resultado fue el siguiente:



Una vez más se proyecta una idea de la enseñanza más cercana al conductismo y a la psicología cognitiva que al aprendizaje significativo o al constructivismo. En efecto, una vez más la gran mayoría de los informantes (83%) piensa que enseñar es *transmitir*; que ellos acuden a la escuela a *recibir* el conocimiento<sup>24</sup>. Y otra vez esta representación encuentra correspondencia con comportamientos y conductas específicas observables, incluso con disposiciones espaciales y funcionales de la escuela: los planes de estudio siguen siendo mayoritariamente presenciales, se realizan en aulas (salas destinadas a la enseñanza), cada curso y cada grupo están casi siempre a cargo de un maestro, hay horarios que cumplir y asistencia que acreditar, hay un inicio y un final de la formación (con ceremonia de graduación y todo), etcétera. Como lo

<sup>24</sup> Al desagregar esta cantidad relativa y contrastar lo que responden los alumnos de una facultad y otra nos encontramos con datos interesantes. Por ejemplo, en la facultad de Humanidades el número de quienes respondieron que enseñar es *transmitir* conocimiento sólo es de 38%, pero en facultades como Odontología, Planeación Urbana y Regional y Enfermería supera el 70%. Es decir en estas últimas la mayoría de los estudiantes estaría esperando que sus profesores les transmitan el conocimiento, porque en esas mismas facultades los encuestados sólo eligieron la opción de respuesta que refiere que enseñar es “ayudar a que alguien aprenda de su propia experiencia en porcentajes que no rebasan el 20%.

dice Covarrubias en relación a la manera en la que se organiza la vida escolar: “En cada salón de clases está un solo profesor a la vez y cada profesor establece el tipo de relaciones y conductas entre sus alumnos y él (...) La docencia es solitaria (y al profesor le) permite convertir el salón de clase en un feudo” (Covarrubias 2007:174).

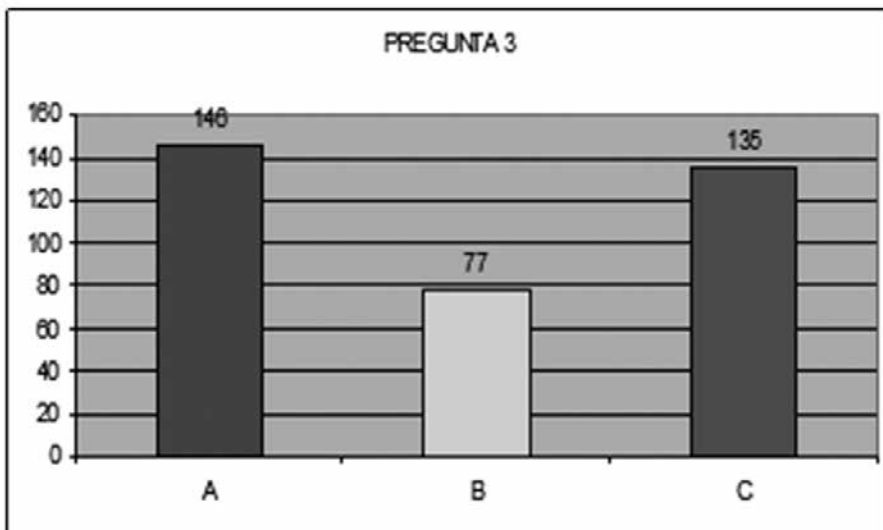
Aquí la idea de los alumnos encuestados no puede dissociarse de la conducta de los profesores, el lugar que institucionalmente ocupa el maestro le ubica en el sitio del saber. Así ha sido por siglos; y, entonces, “en la escuela se aprenden cosas y se practican cosas” (Trilla 1999:61); de ambas aprende el alumno;<sup>25</sup> y las respuestas a la pregunta que se analiza así lo confirman: sólo unos cuantos ven en quien les enseña a un facilitador o auxiliar de su propia construcción de conocimientos con base en sus estructuras cognoscitivas o “lo que él ya sabe”; muy pocos realmente piensan que enseñar es algo que trascienda a la labor de quien se para enfrente del aula y expone un tema o resuelve dudas.

Ahora que a una imagen de *enseñar* debe corresponderle otra de *aprender*. Esa fue la tercera pregunta: ¿qué entiendes por aprender? Para esta ocasión se les presentaron las siguientes opciones de respuesta:

- A) Desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes.
- B) Conocer y dominar las teorías, conceptos, principios y hechos propios de la disciplina que estudio.
- C) Formarse ideas y conocimientos que yo entienda para poder ocuparlos en la vida y el trabajo.

<sup>25</sup> El propio Jaime Trilla sostiene: “jerarquía, competencia, burocracia, meritocracia, sumisión, consumismo, individualismo, mercantilismo, pasividad, saber dividido (...) no se enseñan en la escuela, se practican y, por tanto, se aprenden mejor ya sin necesidad de la prédica moral” (Trilla 1999:61). Su análisis nos provoca a pensar en los dos planos de lo que se obtiene en la escuela: conocimientos producto del proceso de enseñanza aprendizaje institucionalmente conducido; y hábitos o formas de comportamiento venidos de la práctica cotidiana. Ambas cosas son indisolubles cuando de pensar y vivir la escuela se trata.

Las opciones de respuesta encierran el principio de algún modelo educativo, sea éste el de educación por competencias, el de aprendizaje significativo o del condicionamiento clásico (Schunk 2007). Las respuestas fueron elegidas en la proporción que se representa en la siguiente gráfica:



Nuevamente la intención era identificar la manera en que “cuentan y aún en que viven” las cosas que aprender esos estudiantes que –se supone– están ahora dentro de un sistema que apuesta por el aprendizaje significativo y por el desarrollo de competencias. Llama la atención que en estas respuestas hay una tendencia clara a entender el aprendizaje de la manera que lo plantean los modelos de aprendizaje significativo (desarrollo de capacidades de aprendizaje) e incluso del modelo por competencias (proceso de integración de habilidades y conocimientos).

En tanto que la idea de aprendizaje por instrucción o condicionamientos fue menos elegida por los encuestados<sup>26</sup>. La interrogante sería:

<sup>26</sup> En una confronta directa para ver lo que respondieron los estudiantes de algunas facultades en lo particular encontramos que es casi idéntica la distribución de los tipos de

¿a qué se debe esta no-correspondencia entre lo que ellos piensan que es enseñar y lo que es aprender? ¿Es esta disonancia síntoma de un proceso de transformación que encuentra ciertas resistencias? Es decir, puede haber un proceso de modificación de la idea de aprender y enseñar que se “enfrenta con la idea social de la escuela, del profesor, del estudiante”<sup>27</sup>, lo cual podría explicar que estos últimos piensen que aprender (acto que les corresponde a ellos) es distinto que enseñar (acción que le toca a los maestros y sobre la que ellos no tienen prácticamente ningún control). Para poner a prueba esto se preguntó a esos mismos estudiantes las características que según ellos debe tener un profesor para ser considerado como “bueno”: Poco más de la mitad de ellos (51%) sostuvo que buen profesor es aquel que colabora para que el estudiante adquiera conocimientos que le sean útiles más allá de la escuela. Ello habla de cómo preferirían que fueran sus profesores, pero hay un porcentaje muy cercano (39%) que más bien piensa al buen profesor como el que le enseña, resuelve sus dudas y le orienta. Esta última figura sería más cercana al modelo educativo basado en la conferencia, la disertación, la audiencia pasiva, la toma de apuntes. Hay una lejana tercera opción elegida por los estudiantes que piensa al buen profesor como aquel que le permite ser él quien decida qué es lo que debe saber<sup>28</sup>.

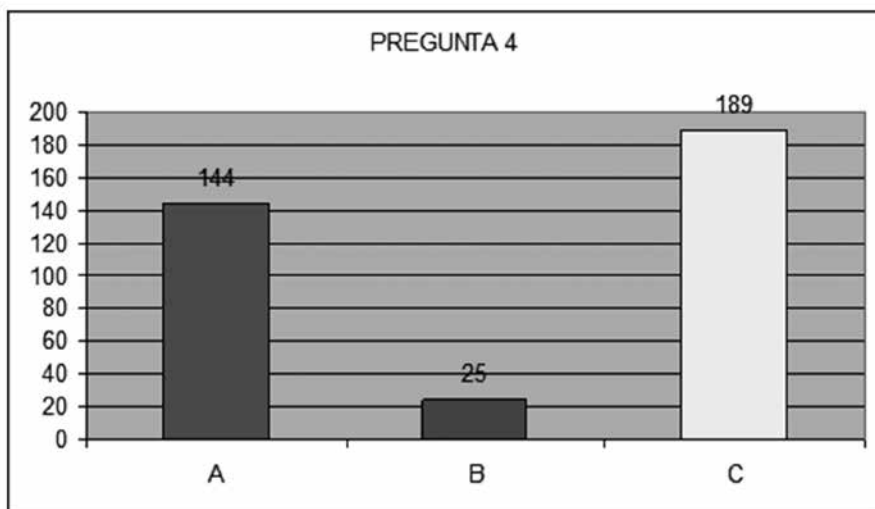
---

respuesta (30%A-50%B-20%C) entre facultades como Antropología, Humanidades, Enfermería y Odontología. Lo cual refuerza la posibilidad de que en algunas de estas facultades esté presentándose una no correspondencia entre lo que los alumnos piensan que les toca hacer a ellos, lo que le corresponde a los maestros y a la escuela en general.

<sup>27</sup>En una discusión que parece pertinente en estos temas, Covarrubias y Bruto sostienen que “el profesor, al igual que cualquier otro sujeto, es un producto social y por tanto encarnación de una cultura, de una época y de una clase social” (Covarrubias y Brito 2007:94). Ello invita a explorar el proceso de construcción social de este sujeto, el rol que se le asigna y cómo ello está en la mentalidad de las personas en tanto representación que se corresponde con ciertos comportamientos y actitudes.

<sup>28</sup>En los casos particulares de las facultades de Enfermería y Odontología prácticamente la mitad de los encuestados eligió como prototipo de “buen maestro” al que enseña, resuelve dudas y orienta; y en otras como antropología y humanidades esa opción de respuesta se acerca a 40%. Esto indica que asignan a los profesores la responsabilidad directa de enseñar. Vaya, no entienden que un modelo educativo pueda funcionar si se le descarga de esa responsabilidad al docente.

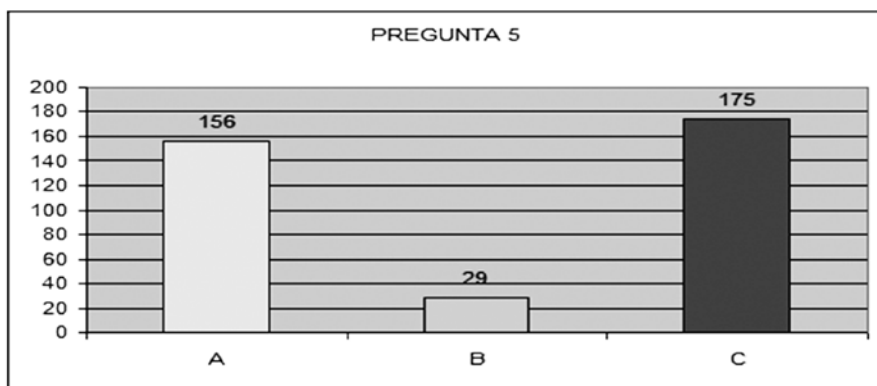
No se puede evitar la pregunta de si siglos de ver al maestro como un cruzado, un prócer, un redentor, un apóstol del saber que predica para reivindicar al sujeto y arrancarlo de las tinieblas de la ignorancia y la barbarie<sup>29</sup> pueden seguir ejerciendo altos niveles de influencia entre los estudiantes. Las cifras invitarían a pensar, por lo menos, que los cambios impulsados en el modelo educativo que centra la actividad de las instituciones educativas en el estudiante no releva a los docentes de la responsabilidad de enseñar. Como si la *figura* pedagógica de éste estuviera indisolublemente ligada a aquella que por milenios construyó la imagen del maestro como fuente de enseñanzas.



<sup>29</sup>Para el caso mexicano no hace falta sino remitirse a las ideas esgrimidas por Vasconcelos cuando estuvo al frente de la Secretaría de Educación (1921-1924) para darnos una idea de lo que sería la idea histórica y socialmente cultivada de lo que es el maestro. Al respecto baste sólo citar algunas frases de su discurso pronunciado el día del maestro en 1923: “Haced de la educación una cruzada y un misticismo (...) el magisterio debe mirarse como una vocación religiosa (...) fiándolo todo a la fe en una misión propia y en la causa del mejoramiento humano”. Este discurso está disponible en el Vol 7 de la revista *Historia de la educación latinoamericana* que edita la Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. En línea <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86900710>, consultado en abril de 2010.

Al externar su imagen de cómo deberían comportarse sus profesores (partiendo del principio que los estudiantes esperan que sean buenos todos ellos) muestran cómo esperan que actúen, lo cual no necesariamente se corresponde con la vivencia cotidiana (más adelante se expondrá lo que revelaron sobre la dinámica que hoy viven en las aulas). Pero frente a ese comportamiento tendría que estar el de los estudiantes, para hacer operativo y funcional el binomio enseñanza-aprendizaje:

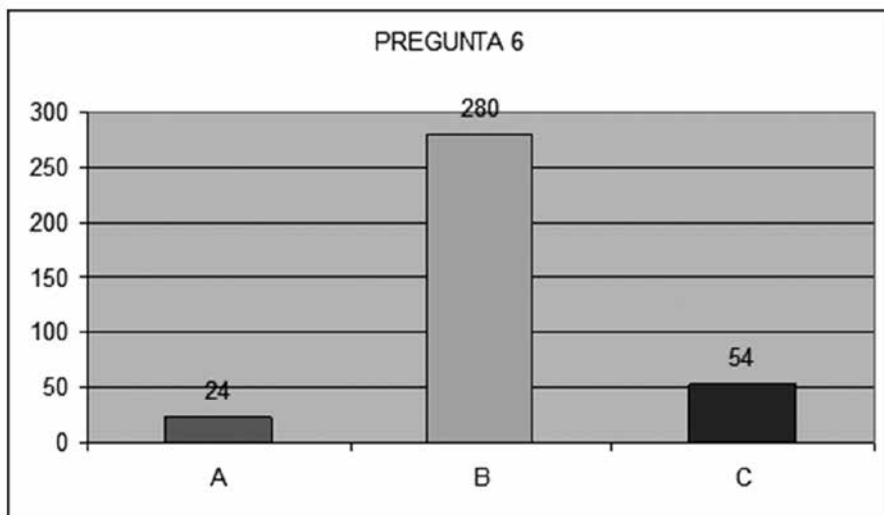
¿Cómo piensan ellos que actúa un buen estudiante? Aquí es todavía más marcada la tendencia a tomar distancia del modelo educativo del condicionamiento clásico en donde un buen estudiante es más bien pasivo, cumplidor con las obligaciones que se le asignan para reforzar actitudes, hábitos y que recibe estímulos que le corroboran que hace bien las cosas (calificaciones); menos de 10% conceptúa así al buen estudiante. La mayor parte (casi 50%) piensa al buen estudiante logrando desarrollar habilidades para aprender (la famosa fórmula “aprender a aprender”), pero hay un tercer grupo, que es casi un tercio del total, quienes piensan que ser buen estudiante quiere decir aprovechar su estancia en la escuela para aprender lo que después le servirá en la vida.



Estas cifras que hasta ahora se han desplegado revelan que no hay unicidad respecto a la función de la escuela, al comportamiento del profesor y del alumno, sino que conviven representaciones venidas de

diferente corriente educativa. Es preciso contextualizar eso en atención a las características específicas de espacio, disposición, tiempo, infraestructura, técnicas, recursos y demás condicionantes que pueden limitar o potenciar la puesta en operación de una propuesta como la de *innovación curricular*.

Al preguntarle a cada uno de ellos cuál consideran que es la mejor manera para adquirir nuevos conocimientos durante su estancia en la escuela, sólo unos cuantos (5%, aproximadamente) dijo que le funcionaba el retener en la memoria las cosas para recordarlas cuando las ocupe. Un poco más personas (casi 10%) refirió que la mejor manera de aprender es que alguien se lo explique y si es con ejemplos mejor. Pero la gran mayoría (85%) piensa que la mejor manera de aprender es reflexionando y comprendiendo la lógica, para qué sirve y cómo lo puede ocupar. Gráficamente estas tendencias se verían así. Pero sin duda deben ser contrastadas con la respuesta que antes dieron en el sentido de que enseñar es transmitir conocimiento.



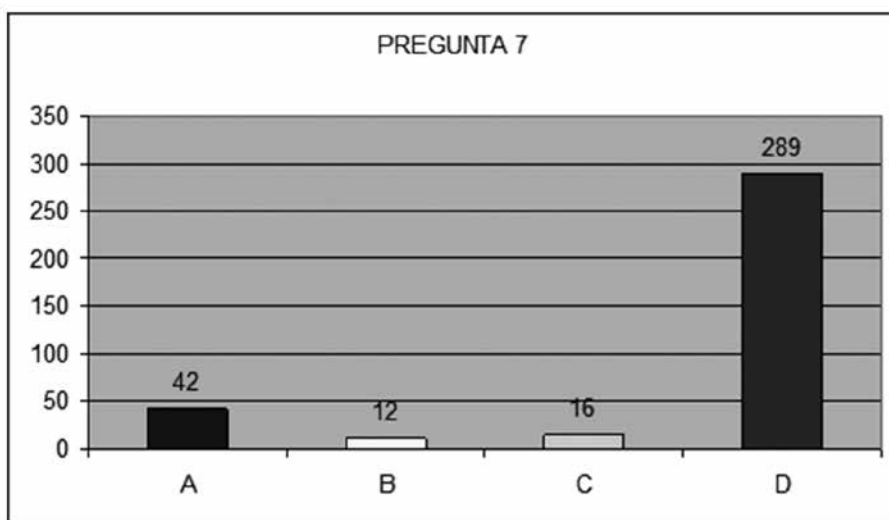
Dado que la mayoría de ellos piensa que aprender pasa por un proceso interno de reflexión, comprensión, o como lo dicen los partidarios



del constructivismo, “la construcción (del conocimiento) tiene lugar en el interior del sujeto y sólo puede ser realizada por él mismo (...) sin embargo los otros pueden facilitar la construcción que cada sujeto tiene que realizar por sí mismo” (Del Val 1997:98); hace falta ver si en estos estudiantes se ha “roto” la convicción de que el maestro es de quien ellos aprenden. Se les interrogó sobre ¿de quienes aprenden? y para el mismo efecto se establecieron cuatro opciones de respuesta las cuales son:

- a). Los maestros.
- b). Los compañeros.
- c). Los libros, revistas y otras publicaciones.
- d). De todas las fuentes a tu alcance.

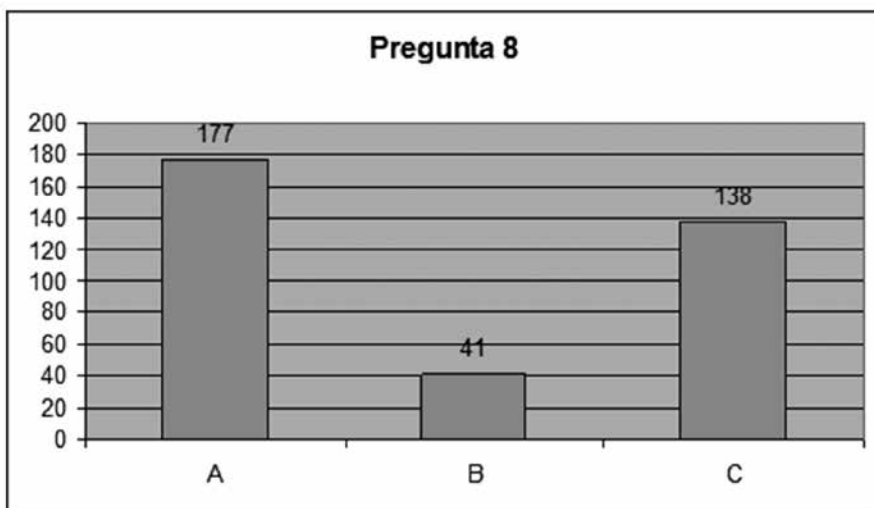
El resultado de esta pregunta fue la siguiente:



Los profesores ya no cuentan con el monopolio del saber. Los estudiantes no los ven como las únicas fuentes del conocimiento, para ellos es posible aprender de muchas fuentes; pero recuérdese que ellos mismos tienen la idea de que un buen maestro es aquel que colabora para

que ellos obtengan conocimiento. Es decir, le asignan un rol importante como facilitador, motivador, posibilitador. Eso irremediamente remite a si tal expectativa del estudiante para con su profesor se ve correspondida. Para apreciar esto es que se lanzaron las siguientes preguntas.

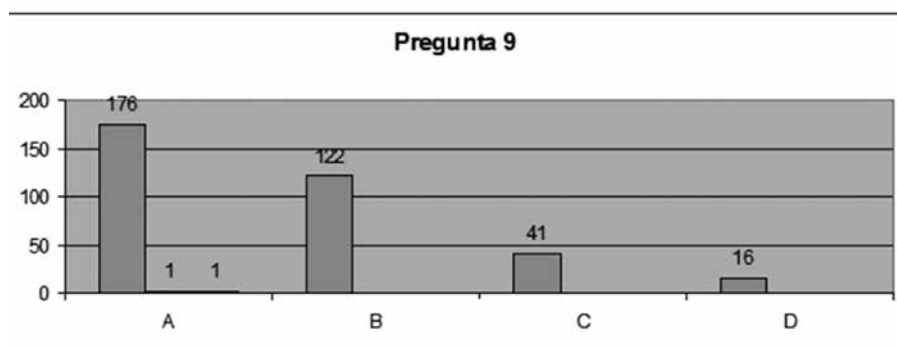
Primero, la pregunta de cómo consideran los alumnos la forma en que sus actuales profesores buscan que ellos adquieran los conocimientos. El juicio básico sería: Adecuada (opción A), Inadecuada (opción B) o Podría mejorar (opción C). Las respuestas obtenidas fueron:



Hay prácticamente una división en partes iguales de la opinión: 50% aproximadamente dijo que era adecuada, pero el resto respondió que era inadecuada o bien que podía mejorar. ¿El comportamiento de los profesores no es satisfactorio o no responde a las expectativas? ¿A qué se debe? ¿Acaso a la forma en que proceden en el aula y que no necesariamente se corresponde con lo que los estudiantes estiman como un buen profesor o con lo que es enseñar? Para saber qué es lo que pasa, se preguntó a los encuestados acerca de las formas en que la mayoría de los maestros organizan las clases: 49% coincidió en que los maestros proceden de este modo: explican el tema dando antecedentes, ejemplos y

detalles del mismo; luego preguntan si hay dudas y las resuelven. Tal vez sobra decir que este esquema es heredero de la universidad escolástica, pero se mantiene operando hasta la fecha<sup>30</sup>.

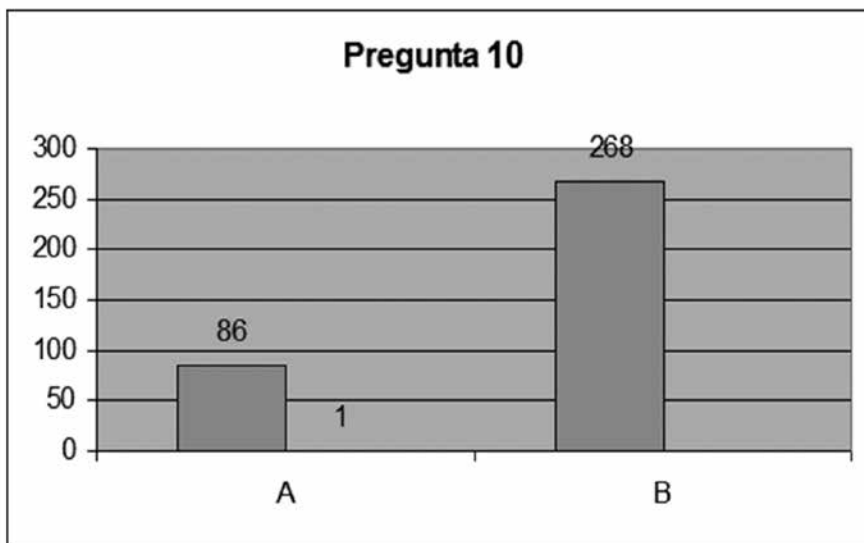
En segundo lugar (casi un tercio de los encuestados) reveló que sus profesores lo que hacen es organizar al grupo para que los alumnos expongan los temas, debatan puntos de vista y encuentren las cosas que les resultan interesantes y útiles. Esta forma de organización sin duda pretende dar un papel activo a los estudiantes, muy probablemente en atención a las tendencias reformistas de la educación. En el extremo de esta tendencia, un porcentaje bajo, pero significativo (más de 10%) afirmó que lo que hacen sus profesores es dejar que sean los propios alumnos quienes organicen, expongan y presenten sus experiencias y expectativas. Hubo otras dinámicas distintas a las tres anteriores, pero sólo fueron mencionadas por 4% de los encuestados.



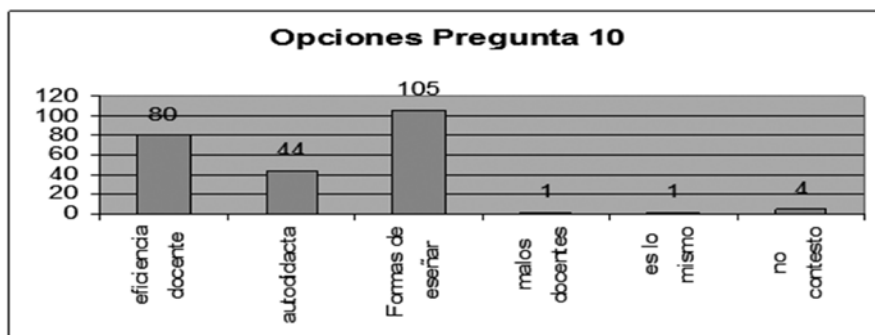
Si en el nivel de educación superior, donde los estudiantes podrían estar en condiciones de ejercer una autonomía intelectual que facilite el proceso de tomar un rol más activo y protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún hay una mayoría de profesores que articulan sus sesiones en un esquema instructivo clásico de educación-prédica (de acuerdo con la perspectiva de los alumnos que dieron testimonio para

<sup>30</sup> Este porcentaje se eleva hasta el 60% en facultades como Planeación Urbana y Regional e Ingeniería, pero desciende hasta menos de 30% en Antropología y Enfermería.

este trabajo) ¿Cómo ocurre la enseñanza y el aprendizaje en niveles inferiores? También preguntamos eso a nuestros informantes; específicamente les interrogamos si encontraban diferencias en cuanto a la forma de conducir los cursos, comparando a sus maestros de niveles anteriores (la secundaria o la preparatoria) con sus actuales profesores. Un poco más de tres cuartas partes de los alumnos sí encuentran diferencia (77%). El resto aseguran que no.



Ahora, bien, ¿en qué difieren? No todos fueron explícitos a la hora de responder a esta pregunta, pero de entre quienes lo hicieron dos tercios notan que hay diferencia en “las formas de enseñar”, en segundo término algunos sólo perciben la diferencia en tanto a la preparación de los docentes y en tercer lugar notan que les hacen jugar a ellos como alumnos un rol más independiente, como autodidactas. Se ve gráficamente así:

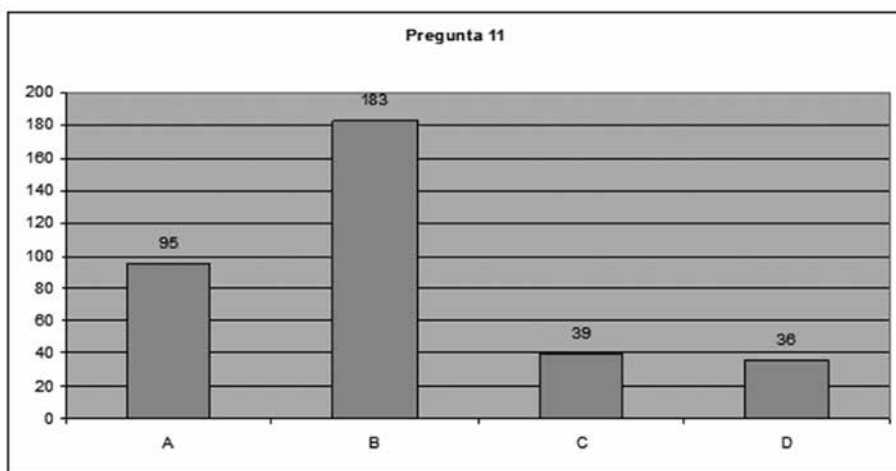


Ahora, el que los alumnos noten diferencias en las dinámicas intra-aula, el que tengan una idea propia de lo que es enseñar y de lo que es aprender, de la diferencia entre un buen alumno y un mal alumno o entre un buen profesor y otro, que de ello se formen expectativas y éstas se confronten con la dinámica de todos los días es el resultado de un proceso que conjuga, como se dijo antes, condiciones objetivas de desarrollo en los espacios académicos y aspectos subjetivos o estructuras mentales (hábitos). Pero junto a ellos puede haber disposiciones explícitas por parte de profesores, autoridades y/o diferentes fuentes a las que ellos tengan acceso sobre el deber ser del proceso enseñanza-aprendizaje actualmente. Esto nos remite a si “alguien les ha dicho, explicado o informado” acerca del proceso de innovación curricular.

Se buscó establecer si los profesores habían explicado a los alumnos las nuevas formas en que ellos iban a llevar a cabo su aprendizaje en su presente etapa de estudiantes. Se supondría que pudieron haberles dicho que, dado que estaban accediendo a un nivel superior de estudios, su actitud y comportamiento debía cambiar (eso no tendría que ver necesariamente con un proceso de innovación curricular); o bien pudieron haberles dicho en qué consistía el modelo educativo puesto en marcha en la universidad o pudieron sólo haber apelado a su maduración intelectual para pedirles un desempeño en particular. Por eso las opciones en esta pregunta fueron las siguientes:

- a) Sí; me dijeron que ahora tendrían un grado de exigencia mayor y por eso debía esforzarme más.
- b) Sí; me dijeron que ya no esperara recibir todo de los profesores y que yo iba a construir mi propio aprendizaje.
- c) No me dijeron nada.
- d) Dijeron algo, pero ya se me olvidó.

El resultado se presenta a continuación:



Nuevamente se obtuvo una respuesta en la que es casi la misma cantidad de alumnos los que dijeron haber sido informados de que el conocimiento no sería “entregado-recibido” sino que ellos debían de construirlo, y otro tanto que no recuerda si le dijeron, que asegura que nada le fue informado o que sólo menciona haber recibido una convocatoria a desempeñarse con mayor denuedo<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Los porcentajes más altos de estudiantes que se dijeron advertidos de que ellos tendrían que hacerse responsables de su conocimiento se presentó en la facultad de Enfermería, seguido por Lenguas, Odontología, Planeación Urbana y Humanidades. En todas ellas respondieron en ese sentido más de 55% de los encuestados.

Partiendo del principio de que hay una enseñanza bipartita, por un lado el contenido y por otra la forma, se puede afirmar que la institución escolar influye y acaso modifica la visión y la mentalidad que las personas tienen de lo que es enseñar, aprender, ser maestro, ser estudiante, etc. Ya se dijo antes que hay cosas que se aprenden en la escuela y cosas que se practican ahí mismo; de hecho lo que se practica en la escuela también se llega a “aprender mejor, sin necesidad de la prédica moral” (Trilla 1999:61). Nada tendría de particular que los alumnos no recuerden una charla informativa de uno o varios profesores explicando el funcionamiento del modelo educativo del aprendizaje significativo que hoy se pretende implementar si en cambio se practicara a diario en el espacio académico al que acude: terminaría aprendiéndolo. ¿Pero es así?

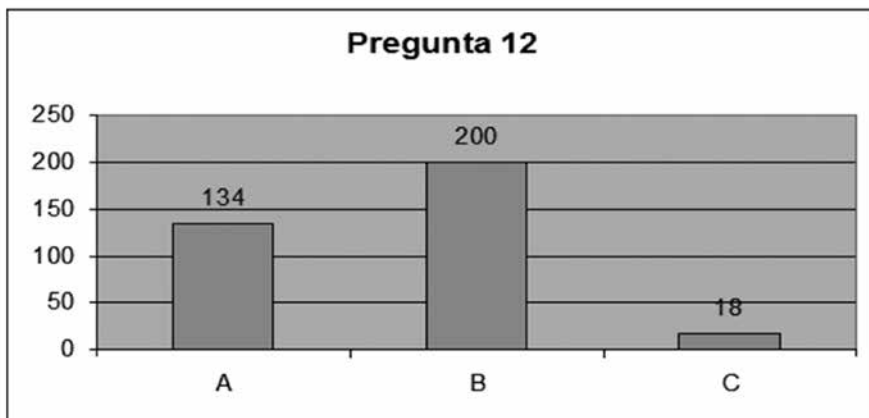
Se decidió preguntar, a los propios estudiantes qué es lo que sentían estaba siendo evaluado por parte de sus profesores. ¿Lo que saben?, ¿su desempeño?, ¿o su actitud?

- a) Mi conocimiento.
- b) Mi desempeño (lo que soy capaz de hacer utilizando conocimientos, habilidades y valores).
- c) Mi actitud (como me comporto y que hago).

El resultado fue el siguiente: la mayoría estima que se les evalúa su desempeño, es decir lo que son capaces de hacer utilizando conocimientos, habilidades y valores. Eso es en términos generales lo que propone el modelo de educación por competencias: convertir a los estudiantes “en personas conscientes y responsables de su propio proceso educativo” (Michel 2008:16). Pero hay un importante 38% que estima estar siendo evaluado principalmente por su conocimiento, lo cual va en sentido contrario; de hecho es de ello de lo que se acusaba a los “sistemas rígidos de enseñanza” (véase el *Programa Institucional de Innovación Curricular*)<sup>32</sup>. Se decía que en ese anterior esquema el “sistema académico valoraba en mayor medida la adquisición de conocimientos que la

<sup>32</sup> Es sorprendente la tendencia tan opuesta que se presenta entre facultades como Humanidades y Planeación Urbana, pues mientras que en la primera más de 60% dice que

aplicación de éstos en el trabajo. Se requería, entonces, un sistema educativo que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no solamente de adquirir conocimiento” (Argudín 2008:30). Como se ve en la siguiente gráfica, hay un pequeño porcentaje que asegura que sus profesores evalúan su actitud.



Precisamente en relación con ese rubro que algunos sienten es objeto de evaluación también ahora (actitud), debe recordarse que es parte del sentido que se desea imprimir a la universidad, sobre todo cuando se le piensa en un vínculo indisoluble con el mundo laboral<sup>33</sup>. Un conjunto de actitudes, sustentadas en valores es, de hecho, la base ideológica que sostiene la propuesta de que, acompañando a las modificaciones en el modelo educativo, se implementen “ejes transversales”. El planteamiento

siente que evalúan su desempeño y 30% que su conocimiento, en la segunda la proporción es exactamente la inversa.

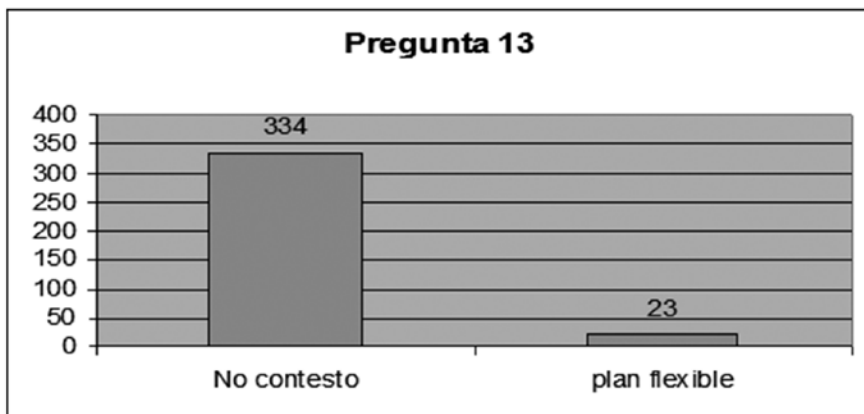
<sup>33</sup> Saldívar Garza brinda un muy buen resumen y análisis de aquellos documentos del Banco Mundial que plantean el sentido de las políticas educativas para un mundo como el nuestro. Él destaca, entre otras cosas, que las directrices de este organismo internacional de enorme influencia apuntan a que “para forjar capital humano de alta calidad se requiere de sistemas educativos muy bien calificados, que brinden el apoyo necesario para dotar a los estudiantes de las habilidades y destrezas que está exigiendo el mundo laboral” (Saldívar 2007:72). Esta es, sin duda, una influencia decisiva en nuestro país al momento de analizar el diseño de las más recientes políticas educativas.



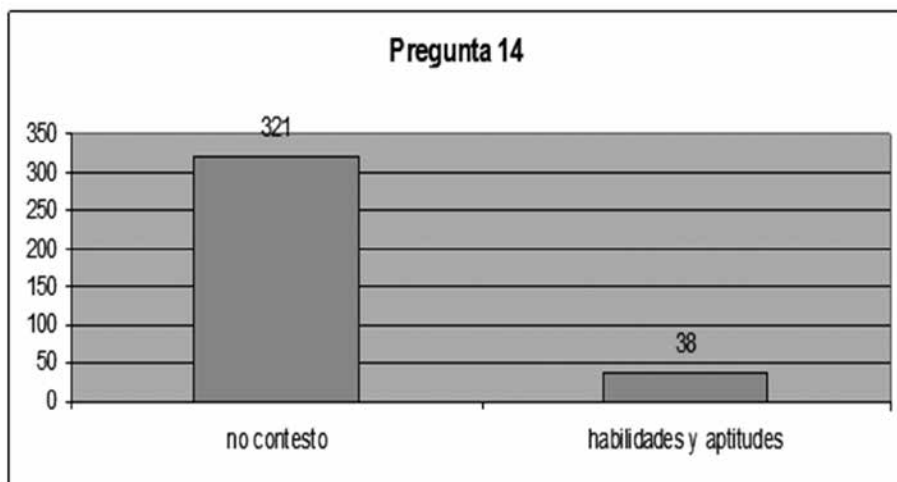
es que los conocimientos disciplinares sean “atravesados” por temáticas transversales que tengan por objeto formar al individuo y no sólo instruir al profesional competente<sup>34</sup>. Por eso interesaba conocer si los alumnos saben de los ejes transversales que presenta su plan de estudios; y si es así que mencionaran cuáles son y con cuántos cuenta su plan de estudios.

La respuesta obtenida fue un mayoritario desconocimiento de dichos ejes transversales. Más de 95% de los encuestados no supo responder a esta pregunta. Para ellos este tema es absolutamente desconocido, no han sido informados de cuáles son los ejes o les han asignado muy poca importancia y por ello no los recuerdan. Como se aprecia en la gráfica siguiente, 93% de los encuestados no respondió y sólo 7 por ciento explicó que en el plan de estudios flexible se encuentran incluidos los ejes transversales y nombraron alguno de ellos.

<sup>34</sup> Hay una discusión en torno a si la formación basada en competencias termina asemejándose mucho a la “instrucción tradicional” y por ello requiere no sólo desenfocar lo formativo, sino re-enfocarse en lo formativo. De la Herrán expone muy bien los términos de esta discusión y de la propuesta a través de la transversalidad. Dice: “Una formación centrada en competencias de modo restringido corresponde a una instrucción tradicional (...) es posible que su intensificación haga caer a la universidad en ‘profesionalismo’, ‘productismo’ o incluso ‘empresarismo’, lo cual supeditaría los fines de la formación universitaria a las necesidades del mercado. Una formación centrada en competencias (en el grado que se quiera) no es tal formación (integral); es una preparación que busca calidad, o sea, utilidad eficaz, eficiente y rápida en y para sus destinos. Formar es favorecer el desarrollo del mejor profesional y de la mejor persona en unicidad desde una preparación en todas las competencias consensuadas posibles, pero no en una formación hacia las competencias. Esta diferencia preposicional demuestra que la realidad de la educación universitaria no se ha percibido desde la profundidad y amplitud propias de la pedagogía, sino desde la superficialidad y el pragmatismo de las necesidades que en los aspectos social y profesional se demandan. Cuando la prioridad es la formación las prioridades se sitúan de nuevo en su orden didáctico y lógico (...) la transversalidad universitaria tiene como origen y destino la formación para la vida. Por tanto su utilidad es máxima. No debe asimilarse mal; ni como yuxtaposición (nuevas disciplinas) ni como un nivel académico menor” (en Nares et. al. 2008:85-95).



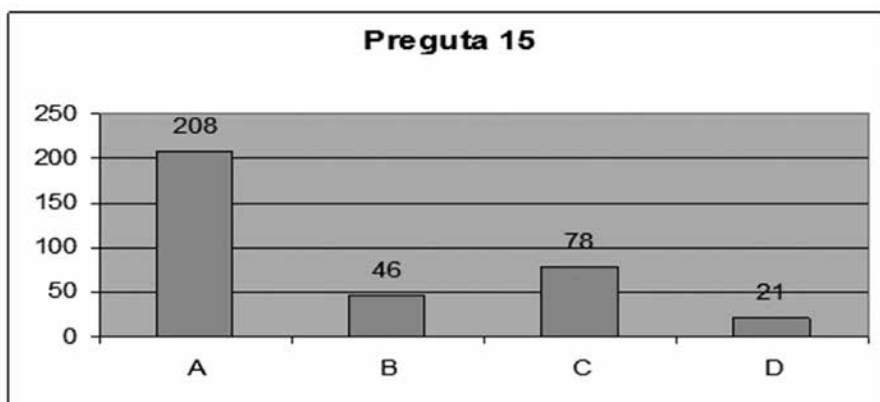
Ante estas respuestas se decidió hacer lo mismo con el tema de las competencias. Los actuales planes de estudios dentro de los que cursan su carrera los entrevistados se encuentran regidos por competencias, bajo la idea de que el estudiante debe adquirir al final de cada bloque un cierto número de éstas para seguir con su formación académica. Entonces se buscó conocer si el alumno está enterado del enfoque de este plan de estudios y hacer que mencionara tres competencias que haya adquirido hasta ahora. El resultado fue prácticamente el mismo que en la pregunta precedente: no llega a 10% el número de entrevistados que haya sabido responder.



Uno de los factores que debe considerarse a la hora de determinar si es el desinterés el que motiva el no-involucramiento del estudiante en la vida académica de su universidad, es saber si quería ingresar a la escuela en la que está. Es decir, dados los procesos de selección que hoy en día se implementan en la mayoría de las instituciones de educación superior, no es poco común que los estudiantes hayan “tenido” que ingresar a una escuela como segunda opción tras haber sido rechazados por otra escuela o facultad. De tal modo, se les interrogó sobre si tuvieron como primera opción la escuela en la que se encuentran estudiando actualmente o si se trató de una segunda oportunidad. Para que respondieran se les presentaron cuatro opciones que son:

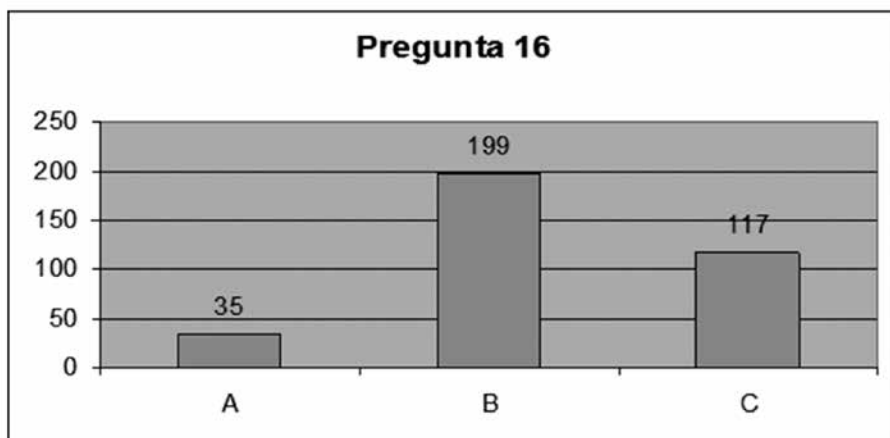
- a) Sí, yo siempre quise estudiar lo que estudio ahora.
- b) No, yo quería estudiar otra cosa.
- c) Al principio no, pero ahora sí.
- d) Fue lo único que encontré parecido a lo que me interesaba.

El resultado fue el siguiente:



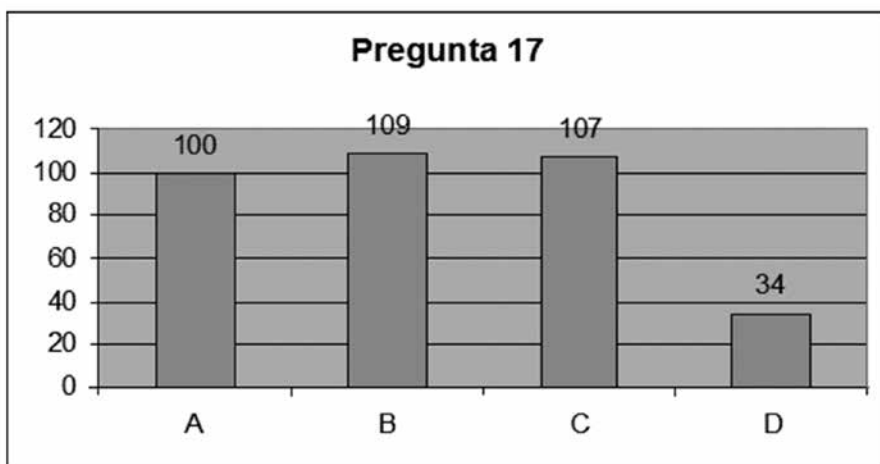
Es de suma importancia saber que casi la mitad (44%) de los entrevistados, de una u otra forma, se encuentran en una escuela a la que no tenían planeado ingresar; no había en su intención original formarse en la profesión que ahora se forman. Puede que en el transcurso de los semestres ya le hayan “encontrado el gusto” a ésta, pero no se trata de un vocación genuina, en el sentido estricto del término. Esta es una condicionante del desempeño del estudiante, pues estando en un espacio académico que no deseaba estar, tomando cursos que no deseaba tomar, debe apropiarse de un conocimiento que no deseaba. No se puede negar que esto impacta en el involucramiento con el modelo educativo que apuesta por la formación académica entendida como “un proceso de apropiación de saberes (académicos, culturales, etc.) como resultado de un proceso de interacción e interdependencia entre los sujetos y los objetos (Malagón 2007:148). ¿Cómo puede apropiarse adecuadamente el estudiante de un conocimiento que no quería para sí? Si el aprendizaje ya no debe ser una recepción pasiva sino una búsqueda personal (Michel 2008:7), ¿buscará un aprendizaje que no pensaba buscar? El principio del aprendizaje significativo indicaría que “los conocimientos pueden huir de nosotros si no tienen un significado vital” (Michel 2008:37). ¿Puede tener un significado vital un conocimiento que no era parte de nuestro plan de vida?

En la misma tónica (la correspondencia o no con aspiraciones vocacionales) está la satisfacción de los estudiantes con su escuela o facultad. ¿Están los estudiantes satisfechos con las condiciones de su espacio académico? Esta pregunta fue respondida de la siguiente manera: 10% aseguró que no es lo que esperaba y no está satisfecho con lo que ha aprendido; 56% aunque dijo que no está del todo satisfecho, tiene la esperanza de que cuando haya terminado lo esté; y el restante 34% aseguró que la escuela en la que está es tal como lo esperaba y está satisfecho con lo que ha aprendido y la manera en que lo ha logrado. Véase la siguiente gráfica.



Finalmente, y dado que el modelo de aprendizaje significativo apela a una apropiación del conocimiento, debe entenderse que el paso por la universidad es una “preparación para la vida” (Michel 2008:55). Así que se buscó saber qué es lo que a los alumnos les gustaría recordar de su estancia en la escuela. Porque de tal respuesta depende saber si ellos asumen que han sido involucrados en un sistema de socialización del conocimiento que renunció a planes de estudio cimentados sobre conocimientos acumulados (Malagón 2007:149) y ha apostado por una orientación a la capacidad creativa del sujeto y no tanto a apilar conocimientos (Ídem: 150).

Las respuestas obtenidas tiene una clara tendencia: hay un desplazamiento de los maestros hacia el margen (menos de 10% dijo que le gustaría recordar que en la escuela “tuvo a los mejores maestros y les aprendió mucho”), lo cual habla de un agotamiento de la docencia fundamentada en la cátedra magistral. Después hay una paridad casi en tercios de quienes esperarían recordar que en la escuela aprendieron a ser mejores personas, a vivir plenamente y a disfrutar lo que conseguido (opción de respuesta A); los que esperan acordarse de que fue ahí donde adquirieron la mayoría de las cosas que les sirvieron para encontrar un buen trabajo y tener éxito en él (opción de respuesta B) y por último los que esperarían poder decir que en la escuela aprendieron a cómo encontrar por sí mismos la solución a cualquier problema y salir adelante siempre (opción C). La siguiente es la gráfica.



A estas respuestas se les quiso contrastar con la última pregunta (¿qué es lo que no le gustaría decir de su paso por la escuela?) para así confirmar, por oposición su postura al respecto de qué peso y significado le asignan a su estancia en la universidad.

En orden descendente las cosas que no quisieran tener que decir algún día son:

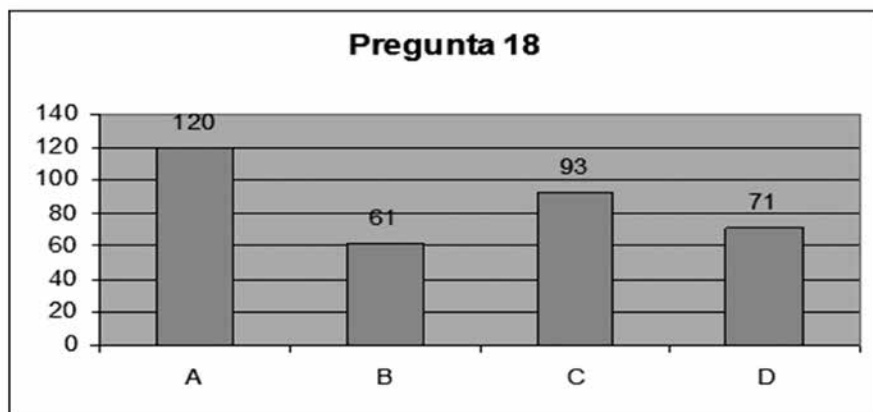
A) Los maestros me enseñaron muchas cosas, pero después no me sirvieron para nada (34%).

C) No aprendí nada (26%).

D) Todas las cosas que aprendí ya perdieron actualidad y he tenido que estudiar otra vez (20%).

B) Fue un tiempo perdido, porque a otros que no fueron a la escuela les fue mejor que a mí (17%).

No respondió 3%



Hasta aquí los resultados del instrumento aplicado. Sería la intención que al revisarlos, el lector pudiera tener elementos para conocer el tipo de elementos que se han sedimentado con el paso de los siglos hasta convertirse en las condensaciones de sentido que orientan el comportamiento de los individuos y que los condiciona para participar en la comunicación que constituye el sistema social. Si ello se consigue, habrá mayores posibilidades de comprender la manera en que se auto-reproduce el sistema, más allá de las políticas educativas o los planes, que no hacen sino programar la aplicación del código binario que posee el sistema Educación y del que ya se ha hecho bastante referencia.

\*\*\*





# CAPÍTULO IV

## NOTAS FINALES SOBRE EL FACTOR MENTALIDAD Y LA AUTORE-PRODUCCIÓN DEL SISTEMA

Una pregunta obligada para todo pensador en nuestros días es si está tratando con “cosas” o con las relaciones e interconexiones entre ellas. Esto remite a un debate abierto en la ciencia contemporánea a partir de los descubrimientos de la física cuántica respecto a que los objetos materiales sólidos de la física clásica se disuelven al nivel subatómico en pautas de probabilidades en forma de ondas. Además, estas pautas o patrones –revela sobre todo la mecánica cuántica– no representan probabilidades de cosas, sino más bien de interconexiones. En suma, hoy se sabe que las partículas subatómicas carecen de significado como entidades aisladas y sólo pueden ser entendidas como interconexiones o correlaciones entre varios procesos de observación y medición.

Dado este contexto, en materia social uno también se siente interpelado por la necesidad de deslindar entre los estudios de cosas, a la manera de lo que proponía Durkeihm, o de relaciones e interconexiones a la manera que lo propone, por ejemplo, la teoría de los sistemas sociales que se decidió adoptar en este trabajo. De acuerdo con esta teoría, la comunicación es la operación específica de los sistemas sociales (Luhmann 1998); lo cual significa desplazar la mirada hacia la operación, es decir la posibilidad de que un elemento exista, emerja o se haga presente pero sólo bajo la condición de que sea reproducido por los otros

elementos del mismo sistema, entendiendo que además que éste último no podría existir sin el presupuesto de esa reproducción constante.

Como ya se mencionó en las páginas de este libro, Luhmann y Eberhard (1990) sostienen que la sociedad moderna puede ser descrita como un sistema social que está estructurado primariamente sobre la base de una diferenciación funcional y que a su interior se dan diversos sistemas parciales que se reproducen “autopoiéticamente”, es decir, por y desde sí mismos. Uno de esos sistemas parciales es la Educación y, según los mismos autores, la constante rectora de su reproducción la constituye la función que han de desempeñar para el sistema social global. Las páginas de este texto fueron dedicadas a identificar el modo en que una serie de *eventos* propios del sistema Educación consiguen su autoreproducción con base en el conjunto de operaciones de los sistemas psíquicos (ideas) que se ven aparecer una y otra vez, unos sucediéndose a otros con un cierto sentido. Se utilizó el concepto de mentalidad para volver asible esa abstracción, y se recurrió a la encuesta para provocar en los estudiantes universitarios una observación de sus propios pensamientos, externando lo que piensan respecto a la educación.

Cuando se emprendió la investigación que arrojó los datos empíricos desplegados había una inquietud original: saber de qué modo la puesta en práctica de un modelo de Innovación Curricular trastoca o no la reproducción del sistema. Y dada esa inquietud se pensó en la utilidad de utilizar en términos teórico-metodológicos el concepto de *mentalidad*. Ya en el cuerpo de este trabajo se discutió la pertinencia del concepto, pero se puede concluir que su utilidad reside en que permiten considerar que hay un conjunto de elementos que se convierten en factor a tomar en cuenta cuando desde los niveles más altos de una estructura jerárquica se anuncian procesos de transformación; en este caso de transformación de la práctica educativa.

Dados todos los elementos que se expusieron en este trabajo ahora hay más razones para sostener que existen prácticas, costumbres, ideas y representaciones respecto a la acción educativa que no han sido formados en este época, en esta sociedad ni en nuestra institución (aunque se

estén re-creando constantemente a manera de *eventos* de temporalidad nula). Por eso al principio del trabajo se hizo un esfuerzo por rastrear en la historia de la práctica educativa la forma en que se fueron constituyendo las cosas que nos han sido heredadas y dar cuenta de cómo se sedimentaron hasta constituir las *expectativas* (condensaciones de sentido que permiten coordinar las selecciones de los sistemas psíquicos y sociales). Así fue como se vieron aparecer paulatinamente ciertas *figuras* pedagógicas cuya centralidad se mantiene: el maestro y el estudiante. Del mismo modo se reseñó cómo el *escenario* en el que interactúan ambas figuras, la escuela, ha mantenido muchos de sus elementos dispositivos: desde aquella escena egipcia que nos describe (varios siglos antes de Cristo) al maestro sentado sobre una estera y a los alumnos a su alrededor, las cosas no han cambiado mucho. Hoy la forma en que disponen los espacios las aulas universitarias también permite ver a un maestro frente a un grupo de alumnos con la responsabilidad de que estos aprendan.

De manera similar presenciamos una práctica milenaria de ubicar a los libros como instrumento principal para la enseñanza. La lectura (mucho antes en voz alta, luego en silencio, primero en papiros, luego en tomos y ahora quizá en la pantalla de la computadora), la discusión de los textos, la escritura, la exposición de temas de ellos; todo eso tiene raíces milenarias y se mantiene como *condición pedagógica* que puede encontrarse todos los días en las escuelas y facultades de la universidad. Finalmente, las *situaciones* a las que seguimos el rastro durante siglos: disciplina, castigos, inclusión-exclusión, exámenes, disertaciones, etc. pueden haber cambiado con el paso de los años y eso también puede constatarse en los recintos escolares, pero lo que parece no haber cambiado es la aplicación de ese código binario mejor/peor resultado, que está detrás de la autoreproducción del sistema. Notoriamente habrán cambiado las reglas con las cuales se aplican los criterios que se corresponden con ambos valores codificantes, pero sin duda no hay un cambio estructurante en la diferenciación basal o en el código binario, éste sigue siendo una evaluación constante: “En la escuela, a diferencia de lo que

ocurre en la familia, lo importante es si uno hace lo que toca a los ojos del maestro” (Luhmann y Eberhard 1990:63).

Esta evaluación no solo permanece en la interacción cotidiana en los eventos del sistema Educación sino que hoy con mucho más desnudo se extienden hacia los ámbitos de selección social, pues el individuo está más que nunca en la obligación de forjarse a sí mismo una inclusión en el sistema social, participando de la comunicación que lo constituye, para conseguirlo se vale de las operaciones propias (en tanto sistema psíquico) dando causa así a la doble contingencia característica de los sistemas sociales (en donde en ambos extremos de la relación hay potencial variabilidad la hora de tomar selecciones).

¿Pero qué se ha obtenido con todo lo expuesto? La evidencia reunida y presentada en este trabajo permite sugerir la siguiente idea conclusiva: La educación se *hace* todos los días en las escuelas. No se trata sólo de que pueda existir un concepto que pretenda capturar esa acción social y que describa o prescriba las acciones que la componen; en efecto, dichos conceptos pueden ser utilizados por quienes *hacen* la educación para orientar sus conductas y comportamientos (y con ello re-producir el sistema Educación), pero es sumamente complicado conseguir, en un lapso corto, que los elementos heredados social y culturalmente se transformen.

Lo anterior quiere decir que los individuos que concurren a los espacios educativos tienen ideas de lo que es desempeñar la *figura* de maestro o de estudiante; esas ideas son, por un lado, propias (tomando en cuenta la clausura autopoietica de los sistemas) pero, al mismo tiempo, se vuelven sociales en la medida que orientan su participación en la operación básica del sistema social: la comunicación, encontrando correspondencia con sus pares (otros profesores, otros estudiantes) y con la otra figura; también porque su espacio de correspondencia es la escuela, institución nacida hace milenios y que permanece viva, la cual dispone que, por ejemplo, el profesor se sienta al frente del grupo y los alumnos se reparten en el aula. En suma la *figura* es social porque el resto de la sociedad sigue esperando (y por ello puede hablarse de una *expectativa*)

que los estudiantes acudan a la escuela para aprender y que en ella los profesores les enseñen: los padres de familia, el gobierno, los futuros empleadores de quienes egresan de la escuela esperan justamente eso; lo han esperado durante siglos y siglos y renuevan esta expectativa no sólo costeando las escuelas, sino enviando a ellas a las nuevas generaciones.

Los niños que a muy temprana edad acuden a la escuela no poseen un concepto de educación, más bien aprenden que en la escuela hay una *figura* a la que se le llama maestro y a la que tiene que obedecer, atender, respetar, escuchar, tratar de entender. A medida que eso lo repite una y otra vez durante años y años, llega a los niveles superiores con un *habitus* inscrito en su mente, en su cuerpo. Por eso se empleaba el concepto sugerido por Bourdieu de que “el *habitus* es un esquema de percepción, apreciación y acción que se halla inscrito en el cuerpo como consecuencia de experiencias pasadas”. No hace falta que alguien le diga al estudiante cuando llega a la universidad que su lugar debe tomarlo de entre las butacas que están dispuestas al frente del escritorio del maestro. Tampoco hace falta que le indiquen mirar al frente, guardar silencio y tomar nota mientras el profesor habla. Es más, él espera eso cada día. Ello lo aprendió durante años y años de jornadas marcadas por esa *condición*.

Con algo de suerte, en algún curso ese estudiante obtuvo un concepto de educación y puede que ello lo ocupe para regir su comportamiento, pero si no es así, ello no impide que pueda contribuir (con su asistencia, comportamiento, rendimiento, preguntas, trabajos, desempeño, etc.) a *hacer* la educación, porque no requiere que esas construcciones sean conscientes, coherentes y bien ordenadas o correspondientes con una teoría. A los estudiantes que hoy asisten a las facultades de la UAEM se les preguntó qué entendían por enseñar, por aprender, qué era para ellos el fin de la escuela, etcétera. Justamente para constatar que todos y cada uno de ellos “sabe” qué quiere decir eso; y al decir “lo saben” no significa que tengan el concepto más acabado de educación, sino que lo saben porque lo han vivido, en los hechos se han formado su idea de cada una de esas acciones sociales. La suma de todo ello y su coincidencia con el pensamiento de una época, un entorno, conforman una mentalidad y

ésta se convierte en un factor determinante en la auto-reproducción del sistema Educación.

Como se dijo desde el principio del trabajo, mentalidad es un complejo conjunto de ideas, opiniones, creencias y/o representaciones que operan y actúan aún cuando se haya perdido su racionalidad. Son ideas corrientes, ideas operativas que funcionan en un entorno social aún cuando es difícil encontrarlas expuestas de manera ordenada y sistemática. Tales ideas las poseen los estudiantes y no son motivo de un tratado o normatividad, sin embargo nutren el sistema de pensamiento y rigen el sistema de la conducta de su grupo social: los estudiantes. En ese sitio se pueden colocar las prevalecientes ideas de que enseñar es “transmitir conocimiento a alguien”, o de que la escuela tiene que “enseñarles lo que deben saber para desarrollarse en alguna disciplina y tener éxito profesional”, por pone sólo un ejemplo. El resto de las ideas que siguen siendo *corrientes* entre los estudiantes universitarios ya fueron analizadas el capítulo anterior.

¿Pero y qué “tienen enfrente” esas ideas? Es decir, ¿con qué conviven, en qué tipo de realidad social se ven precisadas a ratificarse, rectificarse o rechazarse? Bueno, de entrada, tendrían enfrente las ideas de su “contraparte”, la otra *figura* a la que nos referimos en los anteriores capítulos: el profesor. En este caso opera una situación similar a la de los estudiantes, pues cada profesor tiene su concepto de educación (igualmente, en el mejor de los casos producto de su apropiación de alguna (s) teoría (s); o si no, por lo menos, derivada de su vida en este ámbito) también tiene un *habitus* y comparte una mentalidad. Tampoco al profesor nadie le dice cada día que el escritorio que está al frente del aula es para él, nadie le dice cada que va a dar clase que debe procurar que los miembros del grupo le pongan atención o le hagan preguntas: él pide que las planteen, que no se distraigan, que lean, etc. Todo esto él “lo sabe” como producto de las operaciones que están orientadas por las *expectativas*.

Enfrente se encuentran también los planteamientos político-administrativos que se lanzan para modificar la universidad, innovarla, trans-

formar su modelo educativo; enfrente también se ve a las características de un mundo cada vez más adaptado a los sistemas en redes; una economía que ve en la educación superior un contribuyente del desarrollo de la productividad laboral, la energía empresarial y con ello la calidad de vida; enfrente también está una sociedad que espera de la universidad que contribuya a promover la movilidad social y la participación política, a fortalecer la sociedad civil y estimular el gobierno democrático.

Tras la revisión hecha en este trabajo de los elementos que se han *sedimentado* en el quehacer educativo durante siglos y siglos, junto con los datos generados escuchando a los estudiantes universitarios y atendiendo los planes y programas de la UAEM y de otras instituciones de educación superior, así como los términos en los que se da la discusión acerca de la pertinencia pedagógica de algunas prácticas, modelos y teorías, se puede concluir que:

1.— Para el caso de México, después de la Guerra de Independencia se suceden una serie de eventos políticos y bélicos que impiden la edificación de un sistema educativo que pudiera ser en esencia distinto al que se consolidó durante la Colonia (mismo que tenía orígenes medievales y, a su vez herencias romanas y, por ello, griegas que a su vez abrevaron de la civilización egipcia y así podríamos seguir hasta las sociedades que llamamos “sin escuelas”). Ello propicia que mientras los gobernantes y políticos del más alto nivel se mantenían ocupados en cuartelazos, invasiones, disputas ideológicas, reformas legales, guerras, etc. en la “parte de abajo”, al nivel de la vida diaria, las *figuras* que hacen la educación (maestros y estudiantes, junto con funcionarios de menor rango) *hacían* la educación y, para ello, echaban mano de su concepto de educación, que no podía ser otro sino aquel adoptado desde la Colonia, quizá aderezado con algunas innovaciones que derivaban de la discusión pedagógica de la época.

Entonces, dado que en México no puede hablarse de una estabilidad institucional sino hasta bien avanzado el siglo XX, ello autoriza a pensar que hay una continuidad que va desde las universidades medievales y coloniales hasta la moderna universidad de hoy. Ya se hizo el recuento

de esta continuidad en los capítulos de este trabajo, pero ahora hace falta apuntalar que dicha universidad más cercana a los modelos escolásticos, humanistas y, si se quiere, científicistas, de pronto –de un par de décadas a la fecha– ha sido obligada a dar el salto que la convierta en proveedora de los modernos empresarios que detonen el desarrollo del país y sean capaces de competir en el mundo globalizado. Educarlos en competencias no es más que eso y puede traducirse en la gestión de la *carrera* a la que hace alusión Luhmann.

2. En las instituciones que se han aventurado a los procesos de innovación curricular está en marcha un proceso de “hibridación” y por ello la tarea de *hacer* educación se vuelve compleja: muchos maestros tienen un concepto que racionaliza su actuación que no necesariamente corresponde con el de los alumnos. La gran mayoría de estos últimos no tiene idea de lo que son los conceptos de *educación basada en competencias* o del modelo pedagógico que incluye *ejes transversales*, que es el concepto que las autoridades quieren que se apropien y ejecuten los profesores. A su vez, muchos estudiantes siguen esperando cosas de la escuela y de sus profesores que no los mantienen satisfechos, aunque conservan la esperanza de que en algún momento terminen por ser lo que esperaban.

Siguen siendo muy vigentes las palabras de Montesquieu pronunciadas hace varios siglos: la vida de los hombres se rige por las leyes y las costumbres, cuando las primeras se cimbran, los hombres se siguen rigiendo sólo por las costumbres y las tradiciones de la sociedad. Nuestra normatividad como institución educativa ha sido sacudida –voluntariamente– para generar una mejor práctica, pero mientras la “polvareda se asienta”, nos siguen rigiendo las tradiciones y costumbres. El factor mentalidad debe tomarse en cuenta en la autoreproducción del sistema.

\*\*\*



## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Adrián (2010), “Universitarios”, en *Metapolítica*, volumen 14, número 70, julio-septiembre de 2010, México.
- Aguirre Rojas, Carlos Antonio (1999), “¿Qué es la historia de las mentalidades? Auge y declinación de un tema historiográfico”, en *Itinerarios de la historiografía del siglo XX. De los diferentes marxismos a los varios Annales*, Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, 1999 pp. 85-97
- Alighiero, Manacorda Mario (2007), *Historia de la Educación I de la antigüedad al 1500*, México, Siglo XXI editores.
- Angulo Rita, Orozco Bertha (2007), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior*, México, Plaza y Valdez.
- Argudín Yolanda (2008), *Educación basada en competencias nociones y antecedentes*, México, Estrellas.
- Arriola Miranda María Angelina et. al. (2008), *desarrollo de competencias en el proceso de instrucción*, México, Trillas.
- Ausubel, David y otros (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, Trillas México.
- Bordieu, Pierre (1988), *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, Pierre (2008), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal.
- Bovecchio, Claudio (2002), *El mito de la universidad*, México, Siglo XXI.
- Capra, Fritjof (1998), *La trama de la vida*, Barcelona, Anagrama.

- Castañeda, Gloria María (2010), “Dispositivos que usa la escuela para domeñar el cuerpo”, ponencia en el Seminario Cuerpo y Contexto Social”, en <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/122-dispositivos.pdf>, consultado en marzo de 2010.
- Coll Salvador, César (2007), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós.
- Cueva Perus, Marcos (2006), *Los archipiélagos: espacios tiempos y mentalidades en América Latina*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales.
- Díaz Barriga, Ángel, et. al. (2008), *Impacto de la evaluación en la educación superior mexicana*, México, Varias.
- Didriksson Axel et. al. (2004), *Retos y Paradigmas el futuro de la educación superior en México*, México, Plaza y Valdez.
- Duch y Mélich (2005), *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana*, Madrid, Trotta.
- Foucault, Michel (2003), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1995), *Microfísica del poder*, Barcelona, Planeta/Agostini.
- Gadotti, Moacir (2008), *Historia de las ideas pedagógicas*, México, Siglo XXI.
- Gell-Mann, Murray (2007), *El Quark y el jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*, Barcelona, Tusquets.
- González López, Sergio, et. al. (2009), *La investigación desde la Universidad. Ética, Política y Literatura*. México, varios.
- Guglielmi, Nilda (1998), *Marginalidad en la edad media*, México, Biblos.
- Hannan Andrew, Silver Harold (2006), *LA innovación en le Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Madrid. España, Narcea.
- Huerga, Pablo (2009), “Notas par una comprensión histórico cultural de la educación. Educación, universidad y globalización”, en Pedro-

za, René y Carlos Massé (coord.) (2009), *Educación y universidad desde la complejidad en la globalización*, México, UAEM/ Miguel Ángel Porrúa.

- Jiménez, Magdalena y Antonio Luzón (2005), “Imaginario social de los jóvenes españoles ante la educación y el empleo. Su incidencia en los proceso de inclusión-exclusión”, en Luengo, Julián (2005), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Langue, Frédérique (1994), “La historia de las mentalidades y la América colonial. Selección bibliográfica”, en *REDIAL*, no. 4, diciembre de 1994, pp 77-118.
- Le Goff, J. (1985), “Las mentalidades, una historia ambigua”, en Jacques Le Goff y Pierre Nora, *Hacer la historia*, Vol. III: Nuevos Temas, Barcelona, LAIA, pp. 81-98.
- Le Goff Jacques (2008), *Lo maravilloso y lo cotidiano en el occidente medieval*, Barcelona, Gedisa.
- Le Goff, Jacques (2005), *Pensar la historia Modernidad, presente, progreso*, España, Paidós.
- Le Goff, Jacques (2008), *Los intelectuales en la edad media*, Barcelona, Gedisa.
- Le Goff, Jacques y Truong Nicolás (2005), *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, España, Paidós.
- Littlewood, Paul (2005), “Escolaridad exclusiva”, en Luengo, Julián (2005), *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación*, Barcelona, Ediciones Pomares.
- Loaeza, Soledad (1999), *Clases medias y política en México*, México, El Colegio de México.
- López Arce Coria Alma Mireya (2006), *El Curriculum en la Educación Superior: Un Enfoque posmoderno basado en competencias*, México, Publicaciones Cruzó., S.A.
- López Torrijo, Manuel y María Tecla Pertela (1997), *La educación en la mentalidad popular*, Universidad de Valencia, España.

- Luhmann, Niklas (1998), *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, Traducción de Javier Torres Nafarrate, Antrophos, Barcelona, México.
- Luhmann, Niklas y Karl Eberhard (1990) “Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna” en *Revista de Educación* No. 291 pp. 55-79.
- Márquez, Jesús (2010), “La educación pública superior en México durante el siglo XIX” en <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec-28.htm>, consultado en abril de 2010.
- Marsiske, Renate (2006), “La universidad de México: historia y desarrollo” en *Historia de la Educación Latinoamericana*, año/vol. 8 Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia, Tunja, Colombia.
- Maturana, H. y F. Varela (1998), *De máquinas y seres vivos. Auto-poiésis: la organización de lo vivo*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- Medaura, Olga (2007), *Una Didáctica para un Profesor Diferente*, Buenos Aires, Lumen-Humanitas.
- Michel, Guillermo (2008), *Aprender a aprender*, México, Trillas.
- Molinas Teja Ma. Del Coro (2002), *Concepto y Práctica del Currículo en John Dewey*, España, Eunsa.
- Oria Razo, Vicente (1990), *Política Educativa Nacional*, México, Imagen Editores.
- Ortega Noriega, Sergio (1985), “Introducción a la historia de las mentalidades”, en *Estudios de historia novohispana*, No. 008, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Históricas, 1985, pp. 127-136, enero 1985
- Paradinas, Jesús (2007), “Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación”, en *Eikasía. Revista de Filosofía*, año II, 11, <http://www.revistadefilosofia.Org>, consultado en noviembre de 2009.

- Pedroza, René (2009), “El ethos oculto de la universidad en la globalización”, en Pedroza, René y Carlos Massé (coord.) (2009), *Educación y universidad desde la complejidad en la globalización*, México, UAEM/ Miguel Ángel Porrúa.
- Prawda Juan, Flores Gustavo (2001), *México Educativo Revisitado. Reflexiones al comienzo de un nuevo siglo*, México, Océano.
- Ramírez González Teresa (2000), *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa. Un enfoque metodológico*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Robles, Martha (2006), *Educación y sociedad en la historia de México*, México, Siglo XXI.
- Rojas, Rosa María (2008), *Estrategia Educativa para la Formación Integral*, México, Plaza y Valdés.
- Rojas, Raúl (2004), *Sociodrama Real en el Aula (experiencia de investigación-acción)*, México, Plaza y Valdés.
- Romero, José Luis (1987), *Estudio de la mentalidad burguesa*, Madrid-Buenos Aires, Alianza.
- Rudduck J. y Flutter J. (2007), *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumno*, Madrid, Morata.
- Rudduck J. y Flutter J. (2007), *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumno*, Madrid, Morata.
- Ruiz Iglesias, Magalys (2009), *El proceso curricular pro competencias*, México, Trillas.
- Saldívar, Garza Héctor (2007), *La globalización y su impacto en las políticas de la educación superior*, Plaza y Valdés/Universidad Autónoma de Tamaulipas, México.
- Schunk, Dale H. (2007), *Teorías del aprendizaje*, Pearson, México.
- Sierra, Justo (1910), “Discurso de Inauguración de la Universidad Nacional Autónoma de México”, disponible en <http://100.unam.mx/pdf/dicurso-sierra.pdf>, consultado en marzo de 2010.

- Sierra, Justo (1910), “Inauguración de la Universidad Nacional”, disponible en <http://www.ensayistas.org/antologia/XXA/sierra/>, consultado en abril de 2010.
- Silas, Juan Carlos (2010), “¿La década ganada? Educación superior en México entre 1995 y 2005”, en *Metapolítica*, volumen 14, número 70, julio-septiembre de 2010, México.
- Staples, Anne (1981), “Panorama educativo al comienzo de la vida independiente” en *Ensayos sobre historia de educación en México*, México, El Colegio de México.
- Tecla, Alfredo et. al. (2001), *El otro lado de la Educación*, México, Taller Abierto.
- Tyrtania, Leonardo (2008), “La indeterminación entrópica Notas sobre disipación de energía, evolución y complejidad”, *Desacatos*, núm. 28, septiembre-diciembre 2008, México, pp. 41-6
- Toledo Hermosillo, María Eugenia, et. al. (2001), *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*, México, Paidós.
- Trilla Jaume. et. al. (2005), *El Legado Pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, España, Grao.
- Trilla, Jaume (1999), *Ensayos sobre la escuela: el espacio social y material de la escuela*, Laertes, Barcelona.
- Vovelle, Michel (1985), *Ideologías y mentalidades*, Ariel, Barcelona.

# ÍNDICE

Prólogo .....	7
Introducción .....	13
<b>Capítulo I</b> La Educación como Sistema Parcial Funcional .....	29
<b>Capítulo II</b> La Construcción Cultural, Jurídica y Política de la Universidad Mexicana .....	67
<b>Capítulo III</b> El Factor Mentalidad en el Universitario del Siglo XXI .....	97
<b>Capítulo IV</b> Notas finales sobre el Factor Mentalidad y La Autore-Producción del Sistema.....	129
Bibliografía .....	137

Se terminó de imprimir en Impresiones Dunken  
Ayacucho 357 (C1025AAG) Buenos Aires  
Telefax: 4954-7700 / 4954-7300  
E-mail: [info@dunken.com.ar](mailto:info@dunken.com.ar)  
[www.dunken.com.ar](http://www.dunken.com.ar)  
Febrero de 2016



# CONTINGENCIA Y MENTALIDAD EN LA INNOVACIÓN CURRICULAR

## ¿CÓMO SE AUTO-REPRODUCE EL SISTEMA EDUCACIÓN?

Cuando una institución educativa decide involucrarse en un proceso de innovación curricular, hay dos factores determinantes a tomar en cuenta para valorar el resultado; el primero es la contingencia, que significa exclusión de necesidad e imposibilidad: lo que consideraron posible cambiar era posible de otras maneras, así que no puede calificarse de inevitablemente necesario. La contingencia que encierra la selección de innovar planes de estudio consiste en que se pudo tomar otra decisión; y ello siempre seguirá siendo posible, pues las otras opciones no elegidas quedan latentes en el trasfondo de la selección hecha.

El segundo factor es la mentalidad, esa compleja formación de ideas, representaciones e imágenes que sostienen los comportamientos y actitudes de los individuos. Se trata de un entramado de operaciones y elementos que resultan del sistema que ellas mismas ayudan a constituir, aunque es difícil encontrarlo expuesto de manera ordenada y abierta. Quienes actúan en el ámbito escolar hacen y piensan cosas, las cuales se enlazan con experiencias previas y con ulteriores potencialidades de actuación, para permitir que el sistema siga operando. Entonces, debe saberse que existe una relación entre las construcciones colectivas sobre el acto educativo y los comportamientos individuales.

Este libro explora las prácticas recursivas que se suceden unas a otras, auto-reproduciendo al sistema Educación, mismas que deben ser entendidas para explicar los ritmos a los que puede avanzar un proceso de innovación curricular. Este tipo de procesos inevitablemente están sujetos al principio codificador del sistema, por más que los resultados esperados apunten a una mejora pedagógica revolucionaria.

ISBN 978-987-02-8834-3



9 789870 288343