

EDUCERE^{REVISTA}

PUBLICACIÓN INFORMATIVA Y DE EDUCACIÓN CIENTÍFICA
DE LA ASOCIACIÓN MEXICANA DE PEDAGOGÍA A.C.

SEGUNDA ÉPOCA • NÚMERO 4 • 2016 MAYO-AGOSTO, 2016

Editorial

EDUCERE, en esta ocasión, nos presenta un número que contiene la obra educativa de Iván Illich, en su momento transgresora al grado que ameritó su salida del país y controvertida, pues criticaba una de las instituciones con más arraigo en la sociedad mexicana: la escuela. Sin embargo, a más de cincuenta años de su propuesta, una revisión actual nos permite ver su cabal vigencia y nos hace reflexionar sobre nuestra capacidad (o incapacidad) de aprender de la historia.

En la diversidad, el tratamiento de alternativas para la combatir la exclusión e inequidad, se plantea en el artículo sobre la emergencia de las políticas educativas de subjetividad

Y, por otra parte, en el artículo intitulado “En cuerpo y alma”, se cuestiona el hecho de que desde los planes y programas de estudio se busca fortalecer la educación física y el deporte como vías para el desarrollo integral de las personas en México, siendo un

argumento principal en su justificación los problemas de salud pública, (pese a que la esperanza de vida ha ido en aumento y no queda claro cuál ha sido el papel de la escuela y la educación formal en ese sentido) y que la práctica indiscriminada del deporte no deja de estar exenta de riesgos en contra de la salud que se busca fortalecer.

Finalmente, para seguir a tono con las controversias se presenta la historia saber te responsabiliza que nos llevará a asumir el compromiso a que en todo caso nos suscribe el conocimiento de los hechos y el mundo que nos rodea.

1



Contenido

EDITORIAL1

LA OBRA EDUCATIVA DE...

Iván Illich

En defensa de la educación desescolarizada2

DIVERSITAS

Racionalidad en la Investigación. Breve reflexión y ejercicio didáctico para el lector8

La emergencia de las políticas educativas de subjetividad, una solución de fondo contra la inequidad y la exclusión educativa15

LOS NÚMEROS DICEN:

En cuerpo y alma ¿Nos enseña la escuela a cultivar cuerpo, mente y espíritu en forma integral?24

REFLEXIONAR ES PURO CUENTO

Saber... te responsabiliza29

IVAN ILLICH

En defensa de la educación desescolarizada

Por: Asociación Mexicana de Pedagogía A.C.¹

Fecha de recepción: 04 de abril de 2016 - Fecha de aceptación 28 de abril de 2016

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.



Equipo de redacción de EDUCERE
asociacionmexicanade
pedagogia@gmail.com

La escuela forma a un estudiante pasivo y competitivo que lo único que le interesa es escalar en la esfera social para poder llegar a tener mansiones lujosas y derrochar el dinero en esos centros de consumismo llamados centros comerciales. El estudiante se moldea así un mundo diferente en su mente, donde el ansia de comprar y convertir en mercancía su conocimiento es requisito para pertenecer a la moderna sociedad.

Ivan Illich

RESUMEN

Nada más vigente, a 91 años de su natalicio, que hablar de la obra un educador visionario como Iván Illich. Sus señalamientos, de por sí transgresores del "establishment"³ de la época en la que desarrolla sus impactantes cuestionamientos socio-educativos (los años 60), van más allá del tiem-

po y el espacio para hacernos ver que poco hemos escuchado y nada hemos aprendido.

Palabras clave: Ivan Illich, desescolarización

SUMMARY

Nothing more in force, 91 years of his birth, than to speak of the work a visionary educator like Ivan Illich. His indications, in themselves transgressors of the "establishment" of the time in which he developed his shocking socio-educational questions (the 60s), go beyond time and space to make us see that we have not heard much and we have not learned anything.

Keywords: Ivan Illich, Non-schooling.

SU VIDA

Nacido en Viena en el año de 1926, realizó sus primeros estudios de los cinco a los quince años en escuelas de corte religioso, sin embargo, en 1943, durante el desarrollo de la segunda guerra mundial, fue expulsado del sistema escolar debido al antisemitismo que crecía en Europa en aquella época.

De padre católico y madre de origen judío, tuvo que trasladarse a Italia a la edad de 15 años, en donde se graduó en Cristalografía en la Universidad de Flo-



Ivan Illich
1926-2002²

¹ Institución dedicada a la Investigación Educativa. Fundada en 1986.

² Fotografía tomada de: <https://grandeseducadores.wordpress.com/2009/09/02/ivan-illich-1926-2002-la-sociedad-desescolarizada/> (21 de marzo de 2016).

³ Sistema integrado por personas e instituciones que interactúan en una comunidad con la finalidad de mantener y controlar el orden social establecido de forma que puedan beneficiarse de ello.

rencia, iniciando sus estudios de Teología y Filosofía en la Universidad Pontificia Gregoriana de ese país.

Aunque el Vaticano le brindó la oportunidad de realizar una carrera diplomática, él renunció a la misma para ejercer como vicepárroco en estados Unidos, asignándosele por parte del Arzobispo de Nueva York Francis Spellman la titularidad de la parroquia de Washington Heights, Manhattan a la que asistía la feligresía de Puerto Rico y de descendencia irlandesa que habitaba aquella localidad.

A partir de fortalecimiento de sus vínculos interculturales con la comunidad puertorriqueña, en el año de 1956 se trasladó a Puerto Rico en donde le fue ofrecido el cargo de vicerrector de la Universidad Católica de Ponce y, en donde, se dedicó a desarrollar el concepto de “sensibilidad intercultural” a partir del cual crearía el Instituto de Comunicación Intercultural dedicado a la enseñanza del español a religiosos y laicos norteamericanos. Dicho instituto funcionaba únicamente durante el verano y, además de la enseñanza de la lengua extranjera pretendía formar en lo que hoy se conoce como educación bicultural. También en Puerto Rico, Illich fue distinguido como Miembro del Consejo Superior de Enseñanza en la Universidad Estatal de ese país.

Sin embargo, debido a un conflicto que se suscitó entre Illich y el obispo de Ponce, debido a que éste último se desempeñaba como agente de disuasión del voto para el Gobernador Luis Muñoz Marín debido a su política de control de la natalidad, Illich abandonó la isla regresando al continente en donde, funda el Centro de Formación Intercultural (CIF por sus siglas en inglés) en la Universidad Fordham en Nueva York, a la vez que se desempeñaba como docente-investigador en el Departamento de Sociología de dicha Universidad en donde impartía seminarios bi-anuales.

El propósito del CIF era desarrollar la conciencia entre sus alumnos (religiosos angloparlantes) respecto a la necesidad de respetar las culturas de sus feligreses latinoamericanos propiciando intercambios culturales igualitarios y no de manera paternalista.

Con esta ideología llega Illich a México al principio de los años 60 y funda, en la ciudad de Cuernavaca, Morelos, el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) que iniciara con un propósito didáctico similar al CIF relacionado con la enseñanza de idioma español y cultura latinoamericana para misioneros norteamericanos, pero que terminó siendo una institución desde la que Illich promovería la

formación de su propuesta de una sociedad desescolarizada.

A finales de los años 60 Iván Illich obtuvo dispensa para ejercer su función sacerdotal.

Durante toda la década de los 60 y hasta mediados de los 70, el CIDOC fue un punto de encuentro para educadores, filósofos e intelectuales de todo el continente americano y Europa interesados en la multiculturalidad educativa y temas afines, ya que contaba con una importante biblioteca y la presencia de Illich a cargo de seminarios y eventos relacionados con alternativas educacionales para enfrentar una sociedad cada vez más dependiente de la tecnología. Entre sus alumnos estaban intelectuales como Erich Fromm, Paul Goodman, Paulo Freire o Sergio Méndez Arceo.

Sus propuestas educativas, difundidas mediante sesiones didácticas y diversas publicaciones como los cuadernos de CIDOC,⁴ y sus estudios del papel político de la Iglesia en Latinoamérica y su eventual impacto sobre millones de personas, se consideraron transgresoras del statu quo sostenido tanto por el Vaticano como por el gobierno mexicano del entonces presidente Luis Echeverría Álvarez y en el año de 1976 el CIDOC fue clausurado distribuyendo el producto de su liquidación equitativamente entre todos quienes en él laboraban.

Muchos de los antiguos maestros del CIDOC fundaron escuelas de idiomas en Cuernavaca. Algunas de las cuales todavía se encuentran funcionando hoy en día.

Antes de su clausura,⁵ el CIDOC había abierto, como espacio de reflexión, diversos seminarios cuyos temas versaban sobre el desarrollo latinoamericano, el papel de la iglesia en la determinación de políticas entre los gobiernos de América, la intervención eclesiástica y norteamericana a través de la fe, los vínculos crecientes entre el Vaticano y el gobierno norteamericano, etc. La agudeza de sus observaciones lo llevaron a comparar a la Iglesia Católica con la Ford Motor Company, por lo que fue señalado tanto por la iglesia como por el sector empresarial norteamericano.

⁴ Impresos y encuadernados internamente en el propio instituto con medios rudimentarios y que contenían las propuestas de Illich que después se transformarían en bibliografía de su autoría con temas como “la sociedad desescolarizada”, “Energía y equidad”, “Desempleo creador”, etc.

⁵ Respecto de la cual las fuentes consultadas difieren entre 10 o 15 años después de su fundación.



no y acusado por el jesuita Dan Berrigan de violencia intelectual.⁶

En 1973 Iván Illich declaraba en una de las entrevistas que le haría el periodista canadiense David Cayley en el CIDOC:⁷

*“Me confié de mi instinto financiero lo suficiente en 1973 para convencerme a mí mismo de que el boom petrolero no podría sostener la tasa de crecimiento proyectada por las instituciones de planeación mexicanas. Y predije que el soporte del peso llevaría a una terrible quiebra e insolvencia. Mientras tanto la vida en México se volvería más cara”.*⁸

Al final de la década de los 70, Iván Illich abandona definitivamente México para radicar en Europa. Durante ese tiempo realizó una gran cantidad de viajes entre Europa y América realizando una estancia como profesor visitante en la Universidad de Pensilvania (estatal) en Estados Unidos y en la Universidad de Bremen en Alemania.

Es durante esta etapa que Illich se dedica a escribir lo que él mismo denominaría sus tratados, siendo el primero de ellos “Némesis Médica” en donde se documenta la iatrogenia (padecimientos fomentados por los propios médicos) y la proliferación de médicos que alejan al paciente de la recuperación de su salud subordinándolo al consumo indiscriminado de medicamentos en beneficio de una cada vez más creciente industria farmacéutica.

Para la década de los 80 se vio lamentablemente afectado por el cáncer, sin embargo, su integridad personal e ideológica lo llevó a renunciar a cualquier tratamiento alópata recurriendo a las opciones que le brindaba la medicina alternativa y, aun cuando en el diagnóstico inicial le habían pronosticado una esperanza de vida de pocos meses llegó a vivir casi veinte años mas influenciando con su vida y obra a intelectuales mexicanos como Gabriel Zaid, Gustavo Esteva, Eduardo Hornedo Rocha y muchos más.

EN CONTEXTO. TRES DISCURSOS QUE MARCAN UNA ÉPOCA

El 12 de marzo de 1947 el presidente de Estados Unidos Harry S. Truman pronunció un discurso que dio lugar a lo que posteriormente se conocería como Doctrina Truman, en el que decía: “Creo que debemos ayudar a los pueblos a forjar su propio destino” ...“entre dos modos de vida opuestos” ...“el que se caracteriza por instituciones libres, por un gobierno representativo, por elecciones libres, por la garantía del mantenimiento de las libertades individuales y por la ausencia de cualquier opresión política”⁹ ... y otro en el que una minoría impone su voluntad al resto apoyándose en el terror, controlando los medios de comunicación, influyendo en las elecciones y suspendiendo las libertades personales ...“Si vacilamos en nuestra misión de conducción podemos hacer peligrar la paz del mundo y, sin lugar a dudas arriesgaremos el bienestar de nuestra propia nación”.¹⁰

Con dicha doctrina, los Estados Unidos justificaban su intervención en Latinoamérica y el mundo para contener lo que entonces identificaban como un peligroso proceso de avance del comunismo, que se transformó en la contención del avance al terrorismo de nuestros días.

A partir de ahí se instalarían bases militares en Turquía y Grecia, ambos países recibirían, además de la ayuda militar, 400 millones de dólares en ayuda económica. Por otra parte, en este mismo proceso de intervención asociado a la doctrina Truman se

⁶ Organización Iván Illich /en/ <http://www.ivanillich.org.mx/vida.htm> (21 de marzo de 2016)

⁷ Jon Igeldo Zaldivar. Las entrevistas de David Cayley a Iván Illich /en/ file:///C:/Users/Ana%20Mar%C3%ADa/Downloads/3537-7336-1-PB.pdf (21 de marzo de 2016)

⁸ *Idem.*

⁹ Discurso del presidente Harry Truman /en/ http://polextdoc-truman.blogspot.mx/2012/03/normal-0-21-false-false-es-mx-x_7218.html (21 de marzo de 2016)

¹⁰ *Idem.*

aumentó el número de efectivos norteamericanos en Europa Occidental.

El 6 de diciembre de 1959, el papa Juan XXIII canonizado en 2014, pronuncia un discurso, dirigido al presidente de Estados Unidos Dwight Eisenhower en donde expresaba: *“Al saludar y acoger en Vuestra Excelencia al más alto e ilustre representante de la gran Nación Norteamericana, Nos es grato dirigir también a ella Nuestro pensamiento y Nuestro corazón, Nuestro saludo; y Nos celebramos verla tan laboriosamente lanzada, bajo la guía e impulso de su digno Presidente, hacia los altos ideales de una leal y eficiente concordia entre las Naciones. La Iglesia Católica, cuyo constante anhelo es el establecimiento de una verdadera paz entre los pueblos, no puede sino alegrarse de todo esfuerzo dirigido a este fin y augurarle el más feliz éxito.*

*Quiera Vuestra Excelencia ver en estas palabras Nuestras la interpretación de los sentimientos de benevolencia y de admiración que Nos nutrimos hacia el pueblo norteamericano, al cual va también por otra parte Nuestro reconocimiento por la generosidad con que favorece el bienestar y el progreso de los pueblos más necesitados, poniendo a su disposición con tanta magnanimidad aquellos bienes materiales de que la Divina Providencia lo ha provisto. Al mismo tiempo Nos formulamos nuestros fervientes votos por su prosperidad, bajo la protección de Dios omnipotente y bajo el signo de sus antiguas y nobles tradiciones, a las que debe su grandeza y su prestigio en el mundo.”*¹¹

Por su parte, el 13 de marzo de 1961, el presidente norteamericano John F. Kennedy pronuncia otro discurso que, en esta ocasión, daría surgimiento al programa denominado “Alianza para el Progreso” mediante el cual Estados Unidos, entre la década de los 60 y los 70 desarrollaría otro proceso de intervención en Latinoamérica con la justificación de “mejorar la vida de todos los habitantes de continente”, ello daría lugar a una inversión de 20,000 millones de dólares entregados por medio de instituciones como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) que a su vez integraría la deuda latinoamericana con EE.UU. acumulada hasta el día de hoy.

Algunos de los aspectos que promovía esta “alianza” eran el establecimiento y defensa de gobiernos democráticos, la estabilidad de precios mediante el control de la inflación y la deflación, la reforma agraria y la equitativa distribución del ingreso, así como la planificación familiar, económica y social.

Un foro de debate de la alianza se desarrolló en la Conferencia Punta del este en Uruguay, de entrada, la elección de la plaza, un lugar frecuentado por “ricos turistas argentinos y personas de posición aco-

modada de Uruguay aseguraba la ausencia del combativo pueblo uruguayo. Pero los trabajadores recurrieron a los medios a su alcance para hacerse notar. La Central Uruguaya de Trabajadores establecía que Guevara representaba a los pueblos de América”.¹² Cuba se opuso a la alianza dejando al descubierto los propósitos intervencionistas norteamericanos, sin embargo, la Alianza para el Progreso se llevó a cabo permaneciendo por una década aproximadamente, aunque, después del asesinato del presidente John F. Kennedy en Dallas, Texas el 22 de noviembre de 1963 se fortalecieron los acuerdos bilaterales en los que privilegiaba la cooperación militar a los países de Latinoamérica y los acuerdos bilaterales, sobre el plan de ayuda económica dedicada a la ayuda financiera original.

SU OBRA EDUCATIVA

Iván Illich generaría un conjunto de trabajos como artículos, folletos, textos para conferencias que paulatinamente se irían reproduciendo en diversos idiomas y que darían como resultado la publicación de su libro *“En América latina ¿Para qué sirve la escuela?”*,¹³ en ella formularía una dura crítica a la institución escolar como un organismo burocrático rígido que encubre y promueve la desigualdad social.

En su obra posterior *“La sociedad desescolarizada”* desarrolla cuatro ideas fundamentales:

- La inviabilidad de la escuela para lograr la educación universal
- La inutilidad de ampliar la “responsabilidad” docente al grado de que abarque la vida de sus alumnos
- La prevalencia de la antítesis institucional de la escuela para el logro de auténticas oportunidades de aprendizaje

A partir de entonces los conceptos de educación y escuela resultan opuestos para Illich, quien afirma *“hemos llegado a percatarnos que, para la mayoría de los seres humanos, el derecho a aprender se ve restringido por la obligación de asistir a la escuela”*¹⁴ y señala que en esta institución los que más se beneficiarán serán aquellos

¹¹ Discurso de Juan XXIII al presidente de Estados Unidos /en/ w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/speeches/1959/documents/hf_j-xxiii_spe_19591206_usa.html (22 de marzo de 2016).

¹² El “Che” deslumbró en Punta del Este /en/ http://www.granma.cu/granmad/secciones/giron-50/artic-40.html (21 de marzo de 2016).

¹³ Ver bibliografía.

¹⁴ Illich. *La Sociedad desescolarizada* Ed. Barral, Barcelona, 1974, p. 8.

que ya originalmente poseían un capital cultural inicial.

Señala, por otra parte, que el progreso de la institución escolar descansa en cuatro mitos:

1. Valores institucionalizados.— En un medio de oferta y demanda, la escuela ofrece aprendizaje como un “valor” que es demandado por la sociedad. Dicho “valor” se puede medir a través de certificados y grados. Por otra parte, la escuela se convierte en un mediador complicado en el proceso de aprendizaje que, ya de sí, no requiere intervenciones que lo compliquen sino la construcción de entornos significativos.
2. Medición de los valores.— Una vez que los alumnos aceptan que los valores pueden calificarse y medirse, aceptarán la jerarquía que la escuela les impone sometiéndose a las normas que “otros” establecen para su desarrollo personal autónomo, sustituyendo paulatinamente la intervención de esos “otros” por su propia contención de manera que al final ellos mismos “ocuparán su lugar” en esa escalera jerarquizada que aprendieron en la escuela.
3. Los valores envasados.— La escuela vende programas como cualquier otra mercancía susceptible de ser vendida.
4. El progreso eterno.— La obtención de diplomas, calificaciones, menciones, certificados como requisitos insustituibles para acceder a una posición en el mercado laboral, se vuelve una carrera sin fin para el alumno al cual se le enseña a adaptarse a los dictados del mercado y el consumismo.

Nuevamente citaremos las palabras de Iván Illich que comprenden estos cuatro mitos en el proceso de escolarización:

*“si en una sociedad se pretende que este ritual, que describí como escolaridad, sirva para la educación [...] entonces los miembros de esta sociedad, que establece como obligatorio el sistema escolar, aprenden que es discriminable el autodidacto, aprenden que el aprendizaje, el crecer de las capacidades cognoscitivas, requieren de un proceso de consumo de servicios traducidos en forma industrial, en forma planificada, profesional [...] Aprenden que el aprendizaje es una cosa más que una actividad. Una cosa que 5 puede acumularse y medirse, y según la posesión de la cual, se puede medir la productividad del individuo dentro de la sociedad. O sea, su valor social”.*¹⁵

Otros dos temas importantes y relacionados con la vida en sociedad distintos de la educación, abordados por Iván Illich el siglo pasado son la medicina moderna y los tratamientos médicos alópatas como intervenciones iatrogénicas e inhibidores de la salud. La vigencia del tratamiento de dichos temas por parte de Illich en nuestros días es impresionante si reflexionamos en el hecho de la proliferación de farmacias, el encarecimiento de medicinas de patente, el crecimiento de la industria farmacéutica, los intentos para normar las prohibiciones de cultivo de plantas medicinales que contribuyan al desarrollo de una medicina alternativa,¹⁶ la intervención de firmas farmacéuticas y laboratorios en la formación académica de profesionales de la salud y el hecho de que en nuestro país, en donde vivimos millones de personas, sea una importante minoría la que no haya consumido en su vida algún tipo de medicamento.

Por lo que se refiere al transporte, Illich señala que *“es un ejemplo para ilustrar sus reflexiones sobre la expansión del progreso y el bienestar, que, particularmente en los países industrializados, conduce al despilfarro y a la disminución de la capacidad de utilización de todo tipo de energía”*.¹⁷

Para ver la vigencia de este último tema y de la forma como lo aborda Ivan Illich en su obra *Energía y equidad*¹⁸ es importante reflexionar sobre el fomento indiscriminado de los transportes a base de gasolina, especialmente el uso del automóvil en las ciudades.

Pero no todo en la producción intelectual y literaria de Illich es crítica severa, su obra también se caracteriza por una fase propositiva. Enfatiza que la desescolarización no quiere decir deseducación, sino todo lo contrario: en una sociedad desescolarizada lo que él llama *convivencialidad* representa nuevas formas de organización social en donde la educación no está ausente, sino que se encuentra asociada a instituciones convivenciales, mismas que *“se caracterizan por su vocación de servicio a la sociedad, por el uso espontáneo y la participación voluntaria en ellas de todos los miembros de la sociedad. En este sentido, Illich denomina sociedad convivencial “aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas”. Y agrega, “conviven-*

¹⁵ Iván Illich citado por Gajardo Marcela. Op. Cit. Pgs.5-6

¹⁶ Véase : https://secure.avaaz.org/es/petition/El_Gobierno_Mexicano_en_especial_su_organo_COFEPRIS_Que_no_prohiba_las_hierbas_medicinales_ni_las_restrinja/?pv=20 (consultado 23 de marzo de 2016).

¹⁷ Gajardo Op. Cit p.

¹⁸ Véase bibliografía.

cial es la sociedad en que el hombre controla la herramienta". La existencia de una sociedad convivencial no implica la total ausencia de las instituciones —a las que Illich caracteriza como manipuladoras— ni que se pueda disfrutar de determinados bienes y servicios. Lo que Illich propone es la existencia de un equilibrio entre aquellas instituciones que generan demandas que pueden ser satisfechas por ellas mismas y las instituciones que apuntan a satisfacer el desarrollo y la realización de las personas. Una sociedad convivencial, sostiene Illich, "no está a favor de la desaparición de todas las escuelas, sino de aquellas que transforman el sistema escolar en uno que penaliza a sus desertores. Uso la escuela como un ejemplo que se repite en otros sectores del mundo industrial [...] Parto de una observación análoga a la que hice sobre las dos formas de institucionalizar en una sociedad. En toda sociedad hay dos formas de realizar fines específicos, como la locomoción, la comunicación entre la gente, la salud, el aprendizaje. Uno, que llamo autónomo, y otro, que llamo heterónomo. En el modo autónomo, yo me muevo. En el heterónomo, se me encierra en un asiento para transportarme. En el modo autónomo, yo me curo y tú me asistes en mi parálisis y yo te asisto en tu parto [...] En cada sociedad y en cada sector, la eficacia con que la meta del sector se realiza, depende de una interacción entre el modo autónomo y el heterónomo".¹⁹

Es impresionante la importancia de los señalamientos de Iván Illich en una sociedad en que, a pesar de los avances logrados en materia tecnológica y científica, no se ha abatido la pobreza, la guerra, la insalubridad, sino que, por el contrario, la brecha que separa ricos y pobres continúa en expansión y por otra parte, en donde se está buscando reorientar los objetivos de la educación escolarizada y se sigue incrementando ésta como un bien de consumo, poniéndose en duda el conocimiento y la capacidad de los maestros cuando ellos son también víctimas de un sistema injusto y desequilibrado.

La obra de Iván Illich nos invita a una reflexión profunda sobre la organización del sistema educativo y lo que esperamos de él, y sobre nuestra propia intervención como agentes de libertad y educación o por el contrario, reproductores de un sistema que, a final de cuentas, nos esclaviza a todos.

BIBLIOGRAFÍA:

Illich, Ivan. *La escuela, esa vieja y gorda vaca sagrada: en América Latina abre un abismo de clases y prepara una élite y con ella el fascismo*. CIDOC, México, 1968, 15 pgs.

——— *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1978

——— *La sociedad desescolarizada*, Ed. Barral, Barcelona, 1974.

——— *Obras reunidas*, Fondo de Cultura Económica, España, 2015, 622 p.

PAGINAS WEB:

Grandes educadores /en/ <https://grandeseducadores.wordpress.com/2009/09/02/ivan-illich-1926-2002-la-sociedad-desescolarizada/> (21 de marzo de 2016)

Gajardo Marcela. Ivan Illich /en/ http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/illichs.PDF (21 de marzo de 2016)

Illich, Ivan. Hacia una Sociedad convivencial /en/ <http://www.ivanillich.org.mx/vida.htm> (21 de marzo de 2016)

Jon Igelmo Zaldivar. Las entrevistas de David cayley a Iván Illich /en/ <file:///C:/Users/Ana%20Mar%C3%ADa/Downloads/3537-7336-1-PB.pdf> (21 de marzo de 2016)

Discurso del presidente Harry Truman /en/ http://polectdoc-truman.blogspot.mx/2012/03/normal-0-21-false-false-false-es-mx-x_7218.html (21 de marzo de 2016)

Petición para evitar la prohibición de hierbas medicinales /en/ https://secure.avaaz.org/es/petition/El_Gobierno_Mexicano_en_especial_su_organo_COFEPRIS_Que_no_prohiba_las_hierbas_medicinales_ni_las_restrinja/?pv=20 (consultado 23 de marzo de 2016)

¹⁹ Gajardo. *Op.Cit.*

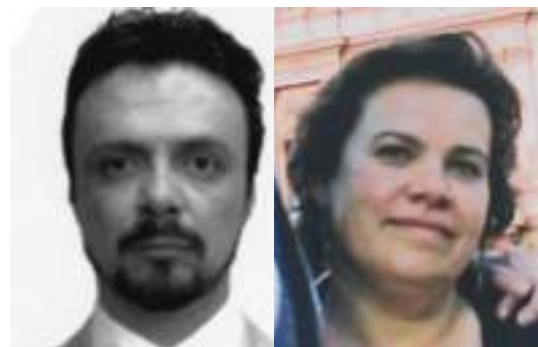
RACIONALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN

Breve reflexión y ejercicio didáctico para el lector

Por: Jorge Antonio Alfaro Villamil¹
jorgealfaro2002@yahoo.com.mx

Ana María Elizondo Gasperín²
anamarialis@yahoo.com.mx

Fecha de recepción: 04 de abril de 2016-Fecha de aceptación 14 de abril de 2016
Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.



Jorge Antonio Alfaro
Villamil

jorgealfaro2002@yahoo.
com.mx

Ana María Elizondo
Gasperín

anamarialis@yahoo.com.mx

RESUMEN

Este artículo pretende lograr una explicación de los conceptos de racionalidad, paradigma y teoría. También se incluye una tabla comparativa y una reflexión sobre los tres paradigmas revisados: racionalidad analítica de la ciencia, racionalidad simbólica y teoría crítica. Por último, se incluyen, invitando al lector a la reflexión mediante un ejercicio didáctico, tres mapas conceptuales sobre la obra de tres pensadores emblemáticos de la epistemología de las ciencias sociales: Augusto Comte, Emile Durkheim y Karl Popper.

Palabras clave: racionalidad, ciencia, epistemología

SUMMARY

This article aims to achieve an explanation of the concepts of rationality, paradigm and theory. Also included is a comparative table and a reflection on the three revised paradigms: analytical rationality of science, symbolic rationality and critical theory. Finally, there are included, inviting the reader to reflect through a didactic exercise, three conceptual maps on the work of three emblematic thinkers of the epistemology of the social sciences are included: Augusto Comte, Emile Durkheim and Karl Popper.

Keywords: Rationality, Science, Epistemology

Si bien el concepto de racionalidad se presenta como un concepto de uso común tanto en el lenguaje cotidiano como en el lenguaje científico, en la medida en que se utiliza en los campos de la epistemología y la ciencia, su significado puede adquirir diver-

sos matices. En lenguaje coloquial, la racionalidad se refiere a la capacidad de usar la razón, es decir de pensar y elaborar juicios en relación con lo que las personas perciben. Sin embargo, como ya señalamos, dada la discusión entre empirismo y racionalismo en el campo de la epistemología, tal definición es todas luces insuficiente.

La racionalidad no se reduce a la formalidad lógica, sino que comprende un ejercicio de la crítica que se opone a prejuicios, dogmatismos y posturas totalitarias. Es decir, racionalidad es "...la expresión racional de un contenido (proposiciones, principios, creencias) un criterio o una serie de criterios para formular juicios y sustentar una actitud; como la expresión de determinados criterios que pueden modificarse si cambian los contextos, y como una manera de adoptar los criterios de racionalidad que se consideren más pertinentes en casos específicos".³

¹ Sociólogo de la Educación UAM, Investigador de la Asociación Mexicana de pedagogía A.C., Director de Actualización y Educación Permanente S.C., Consejero Editorial de EDUCERE.

² Licenciada en Pedagogía UNAM. Investigadora Titular del programa Internacional de Pedagogía Co-Inclusiva comparada de la Asociación Mexicana de Pedagogía A.C., Directora de EDUCERE.

³ Medina Rivilla, A. Y Castillo Arredondo. Coord. "Racionalidad de la investigación educativa" en "Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales" España, Editorial Universitas, S.A., 2003 pp. 31-56.

En continuidad con la idea anterior, podemos asumir la racionalidad en el campo de investigación como una facultad que el investigador utiliza para generar explicaciones de su objeto de estudio y fundamentarlas, pero también para poner en duda las explicaciones y principios que, desde su visión no corresponden con la realidad o son insuficientes. El problema de la racionalidad conduce al de los paradigmas.

La palabra paradigma es antigua y proviene del griego. De acuerdo con el diccionario de la Real Academia Española, significa “Ejemplo o ejemplar”, en lingüística: “Cada uno de los esquemas formales en que se organizan las palabras nominales y verbales para sus respectivas flexiones”⁴ y, aunque el mismo diccionario refiere otros usos más, relativos a la gramática, las definiciones proporcionadas son una muestra del significado más común del término hasta que se viera ampliado con el libro de Thomas de Khun “La estructura de las revoluciones científicas”, publicado en 1962.

Son varias las definiciones y descripciones que Kuhn aporta sobre el concepto, una de ellas dice: “Considero a éstos [los paradigmas] como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”⁵

En general, la visión de Kuhn es que los paradigmas se constituyen en teorías aceptadas como válidas en la medida en que las comunidades científicas construyen consensos en torno a la pertinencia de sus conceptos, precisión de sus métodos, verificación de sus resultados, etc., lo cual conlleva al problema de que en la construcción del conocimiento hay de por medio un proceso social que eventualmente pone en duda la objetividad y validez de los conocimientos que son tenidos por verdaderos, especialmente cuando diferentes comunidades entran en discusión o cuando las aportaciones de una comunidad rompen con el paradigma de otra.

Desde entonces, el concepto paradigma ha sido discutido, enriquecido o hasta negado por diversos autores. Existen varias de las posturas aportadas por pensadores como Piaget⁶ y Morin⁷ para resaltar la importancia de este término en la investigación y aportan una visión práctica cuando señalan: “... la investigación científica cambia su racionalidad ya sea por el consenso sobre nuevos paradigmas o por nuevos marcos epistémicos, que abordan problemas con-

siderados como inaccesibles o que se plantean nuevas formulaciones de problemas”.⁸

Es decir, para realizar investigación es necesario un ejercicio de racionalidad que nos lleve a aclararnos y tomar postura respecto a los paradigmas epistemológicos sobre los cuales nos plantamos, de ello dependerán tres aspectos claves de la investigación:

- a) El diseño metodológico de la investigación
- b) La adopción de teorías previamente elaboradas
- c) La confirmación de las teorías adoptadas o su refutación y por lo tanto, el desarrollo de nuevas teorías

Si partimos de la teoría como una explicación de la realidad que pretende establecer cómo ocurre algo, bajo que qué condiciones, por qué o para qué, resulta que cualquier fenómeno, ya sea natural o social, es susceptible de ser teorizado. En los hechos las teorías explican fenómenos tan vastos como el devenir del universo, la composición de la materia, el origen de la vida, etc., hasta aspectos tan particulares como la relación de los virus con las enfermedades, por citar un ejemplo.

Los fenómenos o procesos sociales también son materia para la elaboración de teorías, hablar de las clases sociales, pobreza, calidad educativa, entre otros muchos conceptos es abordar conceptos inscritos a teorías desarrollados por pensadores en diferentes épocas y lugares, y que muchas veces, aunque se utilicen las mismas palabras, se otorgan significados muy diferentes.

Por otra parte, como sabemos, hay teorías teístas que conducen a explicaciones dogmáticas, útiles y necesarias para alguna forma de pensamiento y desde el terreno de la fe, pero que no brindan una explicación racional y al mismo tiempo empírica de los fenómenos. También hay teorías basadas en el sentido común y el dominio público, pueden estar vinculadas a la experiencia y ser producto de la razón, pero al carecer de profundidad y amplitud en su explicación, tampoco alcanzan la objetividad y validez necesarias para tomarlas por verdaderas. Solo las teorías cientí-

⁴ Diccionario de la Real Academia Española (2001) Entrada “Paradigma” fecha de consulta 5/marzo/2015 <http://lema.rae.es/drae/?val=paradigma>.

⁵ Kuhn, T.S. “La estructura de las revoluciones científicas” 8ª reimpresión, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2004. P.13

⁶ Jean Piaget (1986-1980)

⁷ Edgar Morin (1921 -)

⁸ Piaget y Morin citados por Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo. Coord. *Op. Cit.* 31-56.

ficas poseen la acreditación de conocimiento válido, al menos para las comunidades que así lo aceptan.

Lo paradójico es que las teorías científicas, las que una vez puestas a prueba dan pauta al denominado conocimiento científico, son objeto de teorías. Es decir, la forma como el conocimiento científico se obtiene y lo que se tiene por tal, es objeto de diversas explicaciones que en muchas ocasiones entran en conflicto entre sí. En el terreno de las ciencias sociales Saavedra y González⁹ sintetizan el planteamiento de la siguiente manera: "...el problema de las ciencias sociales consiste en la práctica de la teoría ¿cómo se fundamenta el conocimiento y su intervención en la

realidad?, ¿cómo se relaciona el conocimiento con el sujeto?"

La dificultad en el fondo es separar la ideología de la ciencia social, entender los alcances del científico social como teórico de la realidad y como agente de transformación de la misma.

Los autores mencionados se analizan diferentes propuestas orientadas a explicar el problema de la ciencia social en el terreno de la investigación educativa, las presentan como paradigmas, los cuales se sintetizan en la siguiente tabla.

⁹ *Ibid.*

Cuadro comparativo de paradigmas epistemológicos

Criterio	Racionalidad analítica	Racionalidad simbólica	Teoría crítica
Visión del conocimiento	Es analítico, basado en lo que puede ser observado, medido, comparado. Es generalizable, establece pautas, principios, tendencias, normas, etc.	Es sintético, describe las "normas que subyacen a los hechos sociales y los gobiernan" (Mchan 1978, en Medina 2003, p.40). Es particular de contextos específicos, describe e interpreta relaciones, costumbres, valores, discursos, etc.	La producción del conocimiento se logra transformando intencionalmente la realidad. La dimensión ideológica y política de la ciencia es importante, no es neutral ni objetiva; la ciencia es crítica
Papel de la teoría	Debe ser universal, no vinculada a un contexto específico. Es un esquema de ordenación, busca establecer las regularidades del comportamiento social	No hay universalidad; hay consensos de la comunidad científica sobre la validez del conocimiento. Se construye a partir de la reflexión sobre lo percibido.	Es importante no solo la relación teoría y objeto, sino la relación teoría y experiencia. La experiencia guía el diseño de la teoría y a través de sus construcciones puede ser controlada de nuevo en la experiencia. Toma categorías de la dialéctica
Postura del sujeto respecto al objeto	Es neutral respecto al objeto, se concreta a describir lo que observa, sus valores no han de intervenir	Es contemplador, en tanto científico, la transformación de la sociedad no es su interés, sino su valoración	El sujeto se asume como objeto y propósito es comprender y solucionar los problemas de comunidades, instituciones o grupos específicos de personas.
Características metodológicas	Parte de conceptos operacionales para establecer hipótesis legaliformes cuyas variables han de medirse en forma independiente unas de otras. De la relación entre variables es posible establecer relaciones de causa y efecto.	Parte de la observación y registro de la mayor cantidad posible de datos.	Las categorías de investigación deben ser adecuadas al objeto. Diseña estrategias acordes al problema que se investiga - soluciona, los datos se recaban en diarios, fichas de observación, entrevistas, análisis de discursos, cuadros de coyuntura, cronologías
Dimensiones epistémicas	La descripción y la explicación de los problemas en el marco de teorías general	La comprensión de los problemas en teorías particulares	Hay una explicación hermenéutica del sentido "se parte de categorías inicialmente preentendidas de forma confusa" que cobran relevancia que cobran relevancia según el puesto que cobran en el desarrollo del todo. (Medina 2003 p. 46)

Criterio	Racionalidad analítica	Racionalidad simbólica	Teoría crítica
Estructura lógica dominante	Deductiva	Inductiva	Tanto inductiva como deductiva
Tipos de investigación	Censos, reportes estadísticos basados en muestras, estudios longitudinales y transversales que comparan variables	Fenomenológica, etnográfica, biográfica	Investigación activa, investigación participativa, en general los procesos donde el investigador orienta o participa en procesos de capacitación, educación y toma de decisiones grupales
Conceptos clave	Hipótesis, variables, marco teórico, causa, efecto, correlación	Intersubjetividad, motivo, razón, símbolo	Acción social, reproducción, sustancia, función, intersubjetividad lingüística

La clasificación anterior ayuda a entender los puntos claves de la discusión sobre lo que puede ser considerado conocimiento científico en el terreno de las ciencias sociales y por ende, en la educación en los tiempos actuales.

Además, obliga al investigador a revisarse y tomar postura respecto al paradigma epistemológico desde el cual trabaja o pretende trabajar, ya sea que lo haya adoptado en forma inconsciente por haber sido educado en una corriente sin haber considerado otras, o de manera consciente por haber revisado varias y considerar que el enfoque adoptado es el más adecuado. De cualquier manera, sería pecar de ingenuo o dogmático asumir que el enfoque utilizado por el investigador no está exento de limitaciones y dudas que ponen límites a los alcances del conocimiento.

La crítica y la consiguiente discusión en torno a las limitaciones epistemológicas de los diferentes paradigmas es la manera en la cual las comunidades científicas pueden lograr una objetividad y coherencia lógica que permita generar conocimiento que trascienda la discusión. No obstante, en la discusión también hay un riesgo del cual es necesario estar prevenidos y es caer en la inmovilidad intelectual y la inacción social, ante la falta de certeza sobre los conocimientos de la ciencia social, es decir, el riesgo de asumir que cualquier producción de la ciencia social es ideología que se sostiene no por el interés de sus adscritos en la búsqueda de la verdad, sino por la defensa de sus intereses económicos y valores morales. En ese sentido, la teoría crítica de la ciencia social hace una valiosa aportación al reconocer que dichos intereses y valores del científico social no son ajenos a los métodos de investigación que adoptará ni a la producción de conocimiento que generará y que, ya sea que se lo planteé como objetivo o no, contribuirá a la transformación de la realidad y al devenir de la sociedad. Lo interesante es preguntarse ¿hasta dónde

de puede el investigador conducir y controlar esa transformación de manera intencionada?, ¿hasta qué punto es consciente de su papel transformador, sus alcances y limitaciones?

En la actualidad se produce información sobre la sociedad tanto desde enfoques ligados al positivismo, como desde el interaccionismo simbólico y de las corrientes críticas de la ciencia. Por ejemplo, las pruebas estandarizadas que miden la calidad de la educación mediante los conocimientos de alumnos y maestros son un ejemplo de la producción desde el enfoque positivo; los artículos de una publicación como la revista *National Geographic*¹⁰ muestran trabajos desde el paradigma simbólico; y podríamos agregar que el trabajo realizado por sectores de la iglesia entre los años 60 y 80 del siglo XX en las llamadas comunidades eclesiales de base en Latinoamérica es un ejemplo de las posturas críticas.

La cuestión es a qué información le damos categoría de conocimiento y por lo consiguiente, la usamos como piedra de toque para construir nuestros valores, teorías y métodos.

Los autores opinamos que, desde cualquier enfoque se genera información digna de tomarse en cuenta, no dejamos de simpatizar con posturas como la de Hernández Sampieri¹¹ que consideran que los resultados de las diversas metodologías se complementan entre sí para generar un conocimiento más amplio y profundo.

Será una auto-análisis profundo de la postura del investigador aunado a un conocimiento de lo que cada metodología puede permitirle para avanzar en

¹⁰ Revista de la National Geographic Society www.natgeoenespañol.com.

¹¹ Hernández Sampieri, R., Et. Al. "Metodología de la investigación" 3ª edición, México, McGraw-Hill Interamericana, 2003, 349 pp.

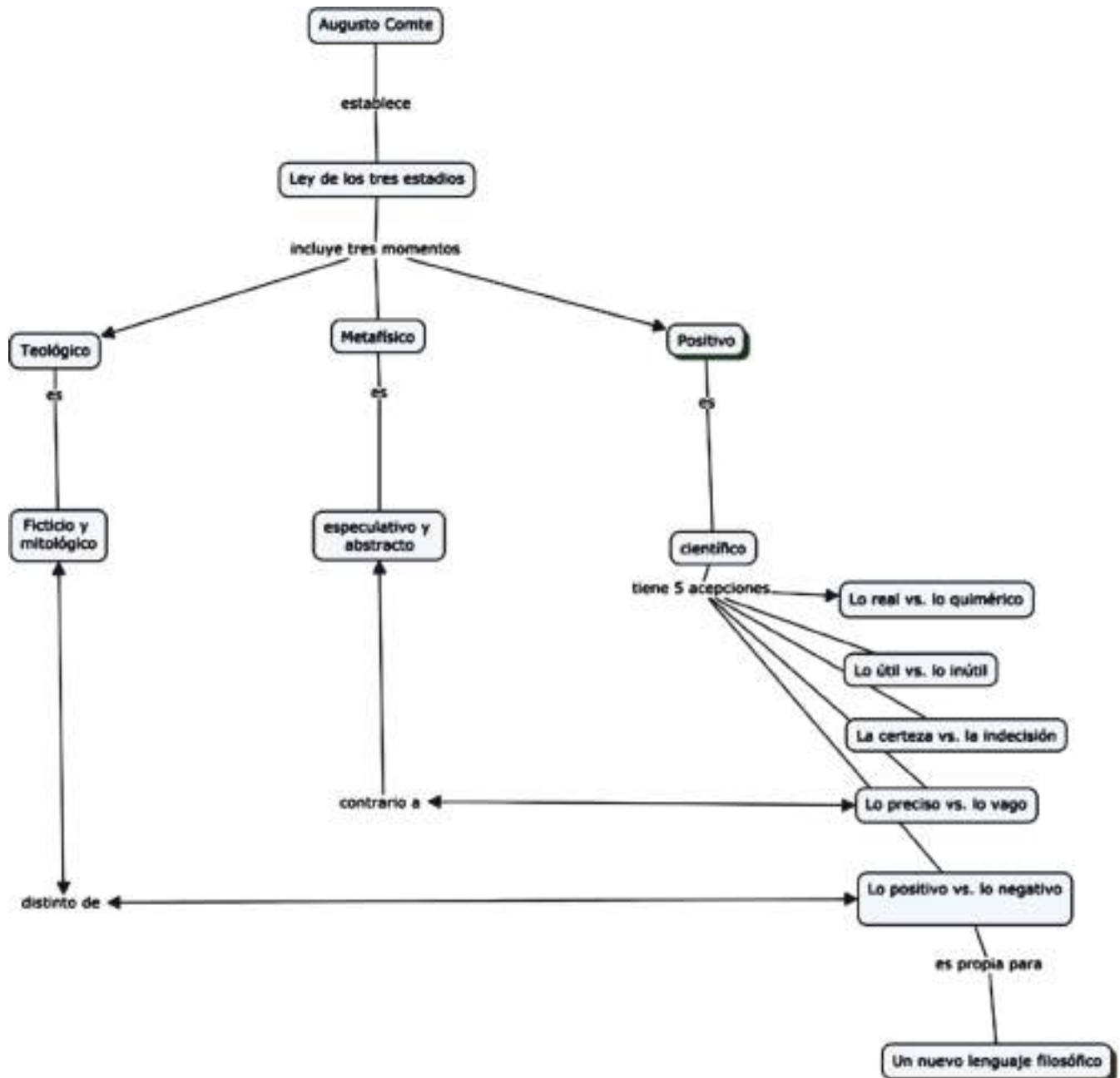
su proyecto heurístico, lo que determine, a final de cuentas, cual es el camino que habrá de seguir para realizar su investigación.

EJERCICIO PARA EL LECTOR:

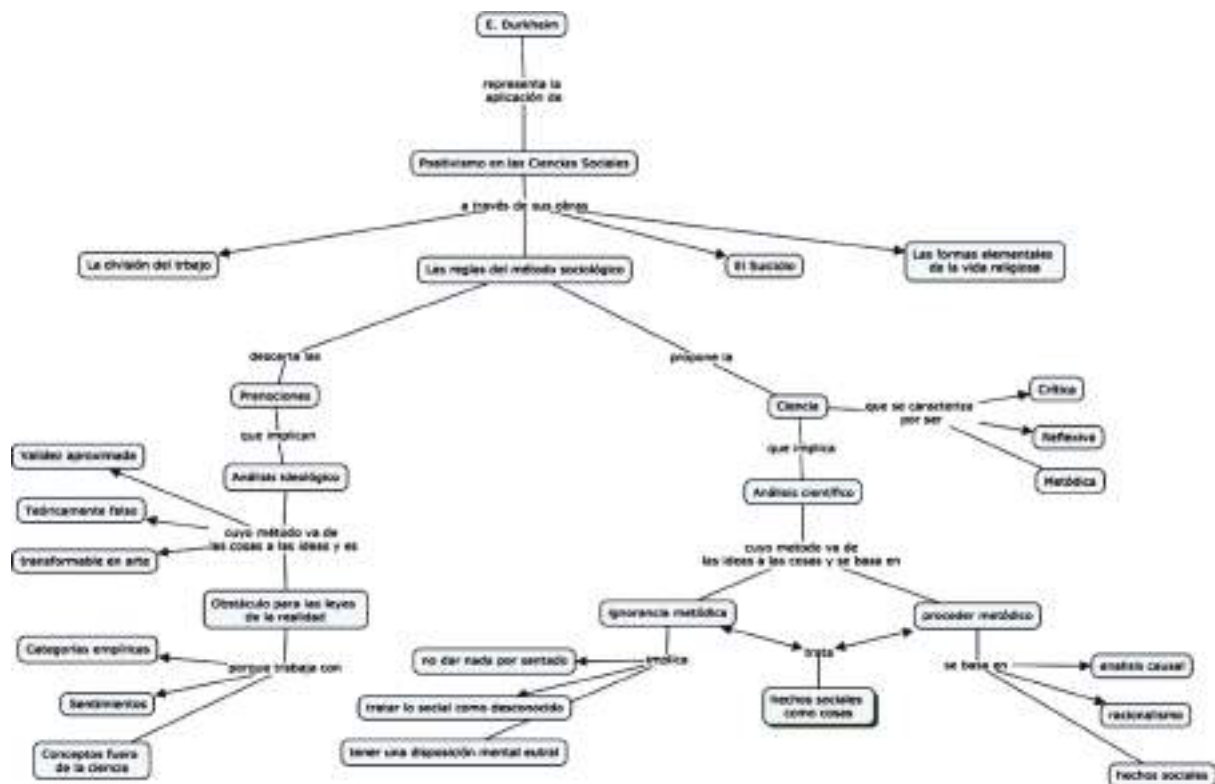
A continuación se presentan tres mapas conceptuales a partir de la obra de tres autores representa-

tivos de la epistemología en las ciencias sociales: a partir de los términos utilizados en cada uno de ellos y recurriendo a una investigación documental breve sobre su obra, identificar el paradigma al que se encuentran adscritos y explicar brevemente su propuesta metodológica.

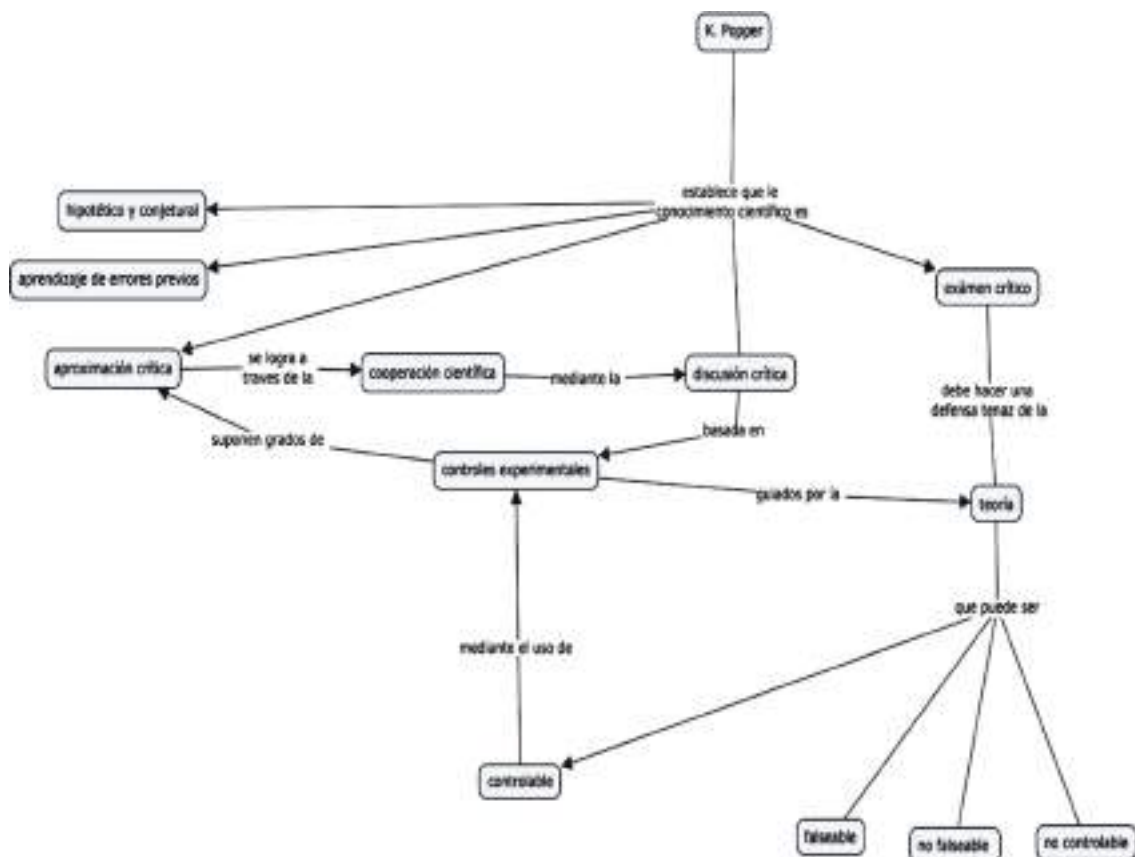
Mapa conceptual sobre Augusto Comte



Mapa conceptual sobre Emil Durkheim



Mapa conceptual sobre Karl Popper



BIBLIOGRAFÍA

- Medina Rivilla, A. y Castillo Arredondo. Coord. "Racionalidad de la investigación educativa" en "Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales" España, *Editorial Universitas*, S.A., 2003 pp. 31-56.
- Ursua, N., Ayestarán, I. y González, J. (2011). "La unidad del método: Karl R. Popper", en "Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica". México pp. 89-92
- Ursua, N., Ayestarán, I. y González, J. (2011). "Postura empírico-analítica", en "Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales. Historia, metodología y fundamentación científica". México pp. 99-118
- Hernández Sampieri, R., Et. All. (2003). *Metodología de la investigación* 3ª edición, México, McGraw-Hill Interamericana
- Kuhn, T.S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. 8ª reimpresión, Argentina, Fondo de Cultura Económica

PAGINAS WEB

- Diccionario de la Real Academia Española (2001) Entrada "Paradigma" fecha de consulta 5/marzo/2015 <http://lema.rae.es/drae/?val=paradigma>



LA EMERGENCIA DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE SUBJETIVIDAD

una solución de fondo contra la inequidad y la exclusión educativa

Por: Deni Stincer Gómez¹
 asociacionmexicanadepedagogia@gmail.com



Fecha de recepción: 04 de abril de 2016 - Fecha de aceptación 28 de abril de 2016

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.

Equipo de redacción de EDUCERE
 asociacionmexicanade
 pedagogia@gmail.com

RESUMEN

En el debate contemporáneo sobre la inequidad y la exclusión educativa en América latina aparece una preocupación lógica “pese a todos los esfuerzos e iniciativas de los gobiernos actuales, por erradicarlos, esos fenómenos aún tienen una gran prevalencia en nuestro continente, ¿a qué factores puede deberse? Reimer (2000a, 2000b), Peña (2005) Gajardo (2005), Tedesco, (2005) (2006). Latinoamérica sigue siendo la región más inequitativa del mundo en el ámbito educativo.”²

Palabras clave: Subjetividad, Inequidad, Exclusión

SUMMARY

In the contemporary debate on inequity and educational exclusion in Latin America there is a logical concern “despite all the efforts and initiatives of the current governments, to eradicate them, these phenomena still have a high prevalence in our continent, what factors can To be Reimer (2000a, 2000b), Peña (2005) Gajardo (2005), Tedesco, (2005) (2006). Latin America remains the most unequal region in the world in terms of education

Keywords: Subjectivity; Inequity; Exclusion.

Aunque en los debates no se deja de reconocer, en ningún momento, el importante papel del Estado en este dilema, por su complicidad con políticas eco-

nómicas monopólicas, injustas, promotoras de la pobreza y de las precarias condiciones de sobrevivencia, las políticas educativas están revelando serias deficiencias en otros sentidos que conviven con los mencionados. Una de ellas es que las políticas para la igualdad de oportunidades que promueven los gobiernos, por un lado, están manifestando un pobre compromiso ético con la dignidad humana, con una filosofía comunitaria y democrática poniendo en tela de juicio su adhesión a la creencia de que la equidad y la posibilidad de evitar la exclusión sean posibles. Por otro lado, hay un descuido, casi absoluto, de la

¹ Doctora en Psicología, docente de la Facultad de Psicología de la UNAM, docente- investigadora de la Asociación Mexicana de Pedagogía A.C.

² El progreso de la región es lento, la cobertura es casi universal en la primaria pero disminuye drásticamente a medida que se acerca el nivel secundario. La proporción de trabajadores con educación primaria es la más elevada respecto a otras regiones del planeta y la más reducida en el nivel de estudios secundarios. Existen grandes diferencias entre países de nuestra región. En Guatemala y Haití más de la mitad de la población no tiene educación alguna, en Cuba, Chile, Uruguay y Argentina el promedio supera los ocho años. Las mediciones nacionales e internacionales ubican a nuestras regiones por debajo de Asia, Europa y Oriente Medio, en competencias matemáticas, científicas y de lectoescritura. Existen grandes diferencias entre el rendimiento de los pobres y el de los no pobres, una formación deficiente de maestros y condiciones de trabajo indignas (Gajardo, 2004).

subjetividad humana más compleja en el diseño de las políticas mismas. Ambas cuestiones son consideradas también posibles causas de la permanencia de las prácticas educativas inequitativas.

En este ensayo pretendo defender que el predominio de una naturaleza esencialmente socio-objetiva de las políticas educativas está siendo perjudicial para mitigar o erradicar estos fenómenos, y que por ello, en el debate actual, comienzan a emerger opciones de política que tengan en cuenta componentes de naturaleza subjetiva y psicológica más complejas, como por ejemplo las impulsadas por Juan Carlos Tedesco (2004).

Aunque desde mi punto de vista, las políticas públicas socio - objetivas contienen la intención de satisfacer necesidades asociadas a la subjetividad humana, estas son esencialmente condiciones subjetivas básicas, las más complejas las deja al arbitrio.

Las políticas educativas de América Latina: su naturaleza esencialmente socio- objetiva y masiva

Antes de comenzar es importante reconocer que en general, los gobiernos de América Latina, desde la década de los 80 y con un gran repunte en la década de los 90, asumieron un rol más activo en la solución de los problemas de inequidad y exclusión educativa, respecto a décadas anteriores. Las políticas educativas diseñadas y aplicadas en el continente son una muestra de ello. Al establecerse que la educación es un derecho humano y que la igualdad de oportunidades es un principio de justicia social, los esfuerzos regionales por cumplirlo son notorios.

Para erradicar la inequidad y la exclusión educativa en América Latina las políticas educativas han sido esencialmente las siguientes (Gajardo, 2004):

1. Ampliación de la cobertura y expansión en el acceso.
2. Apertura a condiciones que ofrezcan similares condiciones de logro en los resultados y la calidad de los aprendizajes.
3. Medidas para la mejoría de la calidad y la eficiencia en la gestión educativa.

La primera de estas políticas ha buscado priorizar la ampliación de la matrícula escolar mediante la construcción de más escuelas en zonas urbanas y rurales. También el aumento de plazas docentes y la provisión de servicios educativos acorde con las necesidades inmediatas de las comunidades y familias a las que van destinadas. Por otro lado, se han diseñado

programas que responsabilizan a la comunidad local y padres de familia con la administración y desempeño de la escuela.

La segunda política pretende junto con la ampliación de la cobertura garantizar la igualdad en los resultados de aprendizaje de los sectores más vulnerables respecto a los que no lo son. Para ello tratan de cubrir las condiciones materiales, de infraestructura y de funcionamiento pedagógico que normalmente contienen los sectores no vulnerables. Son programas estatales que destinan una parte del presupuesto público para mejorar las condiciones de las escuelas existentes en estos sectores. No basta con la ampliación de la cobertura, es necesario que las escuelas funcionen lo mejor posible, cuenten con los recursos materiales y humanos que facilitan un aprendizaje óptimo. Son las políticas conocidas como de discriminación positiva, educación compensatoria y transferencia condicionada de recursos. Algunas acciones consisten en proveer a las escuelas de materiales didácticos, laboratorios de cómputo y bibliotecas. También generan programas de capacitación para docentes y directivos, crean modelos pedagógicos diferenciados, por ejemplo, para poblaciones indígenas, o para sectores de migrantes. Crean programas de becas para alumnos de escasos recursos.³

La tercera política, de acuerdo con Gajardo (2004) contiene acciones para una gestión institucional responsable que abra espacios de mayor autonomía para la introducción de innovaciones y transformaciones pedagógicas que enriquezcan el proceso educativo. Entre ellas podemos encontrar programas de renovación de métodos y técnicas de enseñanza y también reformas como extensiones de jornada escolar y algunas políticas destinadas a compensar el trabajo de los docentes en zonas de pobreza extrema.

Cada una de estas políticas han tenido resultados favorables y existen casos de éxito en algunas regiones de nuestro continente, sin embargo, las quejas respecto a que el problema persiste son motivo de reflexión en el debate actual ¿por qué pese a los esfuerzos mencionados continúa América Latina siendo la región del mundo más inequitativa y donde existe mayor exclusión educativa? ¿cómo es posible que existiendo más escuelas, garantizando las condicio-

³ Algunos programas latinoamericanos reconocidos o representativos de estas políticas son la Escuela Nueva de Colombia, el Programa de las 900 escuelas de Chile, el Programa Nacional de Escuelas Prioritarias en Argentina, Bolsa Escola de Brasil, el Programa para abatir el rezago educativo y Oportunidades en México entre otros.

nes materiales básicas, perfeccionando los métodos de enseñanza, otorgando becas en América Latina persista la inequidad y los sectores más vulnerables (en general las personas de bajos recursos) sigan siendo excluidos o reproductores de la misma estructura social a la que pertenecen? ¿qué parte del problema no se está considerando?

Sin dejar de reconocer que las cuestiones políticas económicas de los Estados favorecen la pobreza, la marginación y la exclusión, en el debate comienzan a aparecer interesantes hipótesis que apuntan a otros aspectos. Se comienza a reconocer de forma implícita que la naturaleza esencialmente socio-objetiva de estas políticas o más bien, la ausencia de políticas subjetivas (Tedesco, 2004) que coexistan con las primeras son uno de los factores que están incidiendo en la permanencia de la inequidad y la exclusión. Las políticas actuales no están considerando aspectos más delicados, arraigados, psicológicos y de mayor subjetividad que parecen hacer de la vulnerabilidad que padecen estos sectores un lastre difícil de eliminar.

Sí analizamos las políticas educativas, mencionadas anteriormente, podemos observar que continúan tienen un alto compromiso con dos supuestos: 1) todos los seres humanos necesitan lo mismo por lo tanto una misma política con un principio intrínsecamente justo debe beneficiar a todos por igual. Continuando con esta idea el supuesto parece sostener que un medio social sano (es decir con un conjunto de condiciones que satisfagan las necesidades básicas de un ser humano) implica la formación de ciudadanos sanos. En el caso de la educación, con ciudadanos que aprendan. No es un supuesto totalmente equivocado, su dosis de error sobreviene por la cantidad de contraejemplos que impiden asumirlo con acritica vehemencia.

El supuesto 2) se reconoce que los distintos problemas sociales que impiden un sano funcionamiento del individuo y un alto grado de civilidad se deben a problemáticas de orden psicológico pero las políticas públicas no pueden abarcar la diversidad de estructuras y conflictos psíquicos que presentan los seres humanos independientemente del sector al que pertenezcan. De manera que las políticas públicas, en este caso educativas, pueden centrarse en el beneficio de la mayoría, pero no en el beneficio de sujetos particulares o en cuestiones más subjetivas de esa misma mayoría.

Las políticas mencionadas son esencialmente acciones destinadas a las masas y comprometidas con la satisfacción, fundamentalmente, de necesidades de sobrevivencia y materiales, es decir básicas. Aún no contemplan que esa masa está compuesta por individuos únicos o que en general, los individuos que componen esas masas o sectores están expuestos a realidades psicológicas dolorosas o fuentes de gran angustia. Por otro lado, tampoco toman en cuenta algunas propiedades de la mente, de la intersubjetividad y de los aspectos que constituyen al sujeto en un sujeto sano, creativo y productivo independientemente del sector al que pertenezca. Por eso considero que son políticas esencialmente socio-objetivas, también les llamo masivas.

Sin dejar de reconocer que estas políticas se centran en la satisfacción de las mínimas condiciones que requiere un ser humano para aprender, es una falacia suponer que esas condiciones son suficientes para mitigar el problema.

Por fortuna en el debate se hizo conciencia de esto y empiezan aparecer propuestas interesantes que deberían incidir en el diseño de estas políticas. Son las llamadas políticas de subjetividad, iniciada la reflexión por Juan Carlos Tedesco (2004). En el planteamiento de Tedesco comienza a notarse que estas políticas deben ser tan complejas y diversas como lo es la naturaleza humana, y una buena noticia, parece que ésta no es tan infinitamente diversa y carente de estructuras compartidas como para pensar que se debe crear una política para cada ser humano. Parece tratarse de conocer un poquito más sobre las estructuras y algunas realidades psicológicas existentes y generar políticas que apoyen la conformación de estructuras más sanas respecto al progreso o proliferación de las más insanas.

Las políticas educativas faltantes: las comprometidas con una ontología humanista de equidad y las políticas de la subjetividad

Es necesario recalcar que se reconoce la fuerte determinación en la persistencia del problema de las cuestiones políticas y económicas promovidas por el Estado de las regiones latinoamericanas. Es sabido que impiden la disminución de la pobreza y de los problemas que acarrea, entre ellos, poder concluir la educación básica y desde edades tempranas insertarse en el mundo laboral para apoyar al sustento de las familias, siendo el acceso al conocimiento un lujo que no pueden darse. Dentro de estas cuestiones económicas la más preocupante es la inequitativa dis-

tribución de recursos, todavía existe una alta concentración de la riqueza en manos de pocas personas y una mísera parte se distribuye entre la mayoría. Por otro lado, no debe desdeñarse las fuertes y arraigadas concepciones culturales de nuestras regiones asociadas todavía con el autoritarismo, el cacicazgo, la violencia, la falta de diálogo y de negociación.

Ambos aspectos parecen subvertir el sentido de las políticas educativas, las cuales con frecuencia, obedecen a intereses políticos, sindicales y cobro de favores. Aún así dos hipótesis interesantes emergen como posible explicación de que los esfuerzos políticos educativos actuales no estén dando los resultados esperados. La primera de ellas propuesta por Fernando Reimers (2000) y la segunda por Tedesco (2004). Aunque haré mención breve a la primera hipótesis, la segunda es la que resulta de especial interés en este ensayo.

De acuerdo con Fernando Reimers (2000) una opción que parece faltar en la solución de la inequidad y la exclusión es una reflexión minuciosa de la dimensión política de las mismas políticas de equidad. Desde su punto de vista los actores del proceso educativo no tienen un compromiso político y ético “real” con las mismas. Haciendo él esta reflexión, da a entender que las decisiones gubernamentales como la universalización o acceso total a la educación, las políticas compensatorias, las acciones afirmativas o de discriminación positiva, las políticas de financiamiento entre otras parecen no estar comprometidas con una ontología de equidad verdaderamente comunitaria, democrática ni centrada en la dignidad humana como un fin en sí mismo. Parecen estar más bien comprometidas con una ontología de equidad utilitaria, de reproducción del sistema imperante y consistente con las estructuras de poder y el statu quo de la estratificación clasista latinoamericana.

El planteamiento merodea en la siguiente idea: los gobiernos latinoamericanos han impulsado estas políticas educativas porque son “políticamente correctas”, es decir como actos demagógicos. Son necesarias por la presión de grupos internacionales y nacionales comprometidos con la justicia y el bien común y que resultan fuertes críticos desde el punto de vista mediático, por lo tanto “hay que quedar bien con ellos”. Sin embargo, la mayor parte de los gobiernos las promueven con recelo, porque tomadas con seriedad, pueden implicar una ruptura de la reproducción de las estructuras clasistas imperantes ¿qué pasaría si los pobres contaran con más herramientas intelectuales, creativas y con mayor cultura? De esta

manera ¿son estas políticas realmente promotoras de la equidad y la eliminación de la exclusión educativa? Como bien dice Reimers (2000) “las políticas son difíciles no por lo que se les pueda pedir a los pobres sino por lo que se les puede pedir a los privilegiados”.

Fernando Reimers (2000) considera que las políticas educativas comprometidas con una filosofía comunitaria verdadera implican cambios sustanciales, en el nivel macro (sistema), institucional y micro (escuela), cambios ante los que aparecen grandes resistencias porque además de poner en crisis las estructuras existentes y entrar en posibles desequilibrios sociales, a nivel institucional pueden cambiar la cultura escolar, impedir que se haga lo que siempre se ha hecho curricularmente.

Este autor considera que la inequidad y la exclusión educativa podrían ser mitigadas si se asume un compromiso político y ético real de los actores educativos con el sentido de estas políticas. Es decir, requieren de la apropiación de una ontología de equidad basada en el alcance de la dignidad humana, la convivencia armónica y democrática en las comunidades. Da entender que la falta de este compromiso político impide que los actores de la educación entre ellos los docentes puedan concentrarse en el potencial intelectual de cualquier ser humano independientemente de que sea pobre o no y actúe fundamentalmente bajo la creencia prejuiciosa y lastimera de la condición de pobreza de los estudiantes. Como bien afirma este autor el docente “requiere desarrollar un lenguaje que permita hablar y comunicarse efectivamente con los hijos de los pobres, hacerlo con respeto, desde el reconocimiento de la riqueza de la experiencia de estos niños y no desde sus carencias”.

La implicación ética y política de los actores de la educación, su compromiso con cambios sustanciales y con una filosofía menos utilitaria y pragmática contribuiría a un acercamiento auténtico con los valores de equidad y de inclusión educativa. Este compromiso ético y político no parece alcanzarse sólo con la aplicación de las políticas compensatorias, de financiamiento y de acción afirmativa impulsada por los gobiernos actuales. Aunque se apliquen, el compromiso prevaleciente de sus actores, es aún con viejas estructuras autoritarias, paternalistas y corporativistas. Bien se pregunta el autor ¿cómo pueden ser liberadoras políticas educativas que refuercen la dependencia de las comunidades de corporaciones autoritarias, sean esos partidos políticos, sindicatos o funcionarios de gobierno?, ¿pueden con ello disminuir estos males?

Lo interesante de la propuesta de Reimers es hacer explícita la necesidad de un perfil específico de los actores del sector educativo. Un perfil caracterizado por un compromiso moral, verdadero y arraigado con la promoción de la igualdad y los valores democráticos. Un perfil confiado en el potencial y las capacidades del intelecto y del raciocinio humano independiente de las condiciones económicas u otras adversidades.

Este planteamiento, aunque superficial aún, apela a un debate de naturaleza psicológica. Hay un tipo de seres humanos, con un tipo de estructura y perfil psicológico que pueden garantizar, dentro de la turbulenta diversidad de estructuras psicológicas, muchas de ellas poseedoras del poder latinoamericano, la disminución de la inequidad y de la exclusión educativa. La propuesta es compartir conscientemente y “tomarse en serio” las políticas educativas.

Detrás de los contraejemplos existentes, los cuales contienen historias de éxito escolar en países de bajos recursos, con un ingreso per cápita bajo parece estar un perfil de hombres comprometidos con esta ontología de equidad humanista.

La segunda propuesta interesante respecto a las políticas educativas actuales es la de Juan Carlos Tedesco (2004). En primer lugar es consistente con el planteamiento de Reimers de que se requiere de una voluntad ética que se traduzca en acciones que manifiesten que los principios de justicia y equidad son posibles.

En segundo lugar, reconoce que hay aspectos subjetivos que no son tomados en cuenta y por eso resultan políticas inefectivas. Un análisis de la situación educativa en Francia le hace replantear la efectividad de las políticas educativas de naturaleza masiva. A pesar de las condiciones favorables propiciadas por éstas a los grupos más vulnerables, los resultados educativos no han mejorado ¿qué sucede? Según Tedesco (2004), esto se debe a que no cubren carencias de naturaleza subjetiva, asociadas algunas al origen social, otra a las condiciones psicológicas de las familias de los estudiantes y otras asociadas a factores que constituyen al sujeto humano y que repercuten en las acciones pedagógicas mismas. Esto es mucho más profundo.

El supuesto que Tedesco está haciendo explícito es el siguiente: los sectores más vulnerables no tienen igualdad de oportunidades, aún con la aplicación de las políticas de acción afirmativa porque hay cuestiones subjetivas más profundas que no están siendo

tomadas en cuenta y que en los sectores no pobres parecen ser “parcialmente cubiertas” y si no fuera así, estos sectores también fracasarían.

Aunque complejas estas políticas subjetivas consistirían en la intervención de mecanismos que subviertan, para bien, las estructuras psicológicas insanas por unas más sanas y por transitividad, den rienda suelta a las capacidades cognitivas y afectivas que se requieren para aprender y evitar excluirse de la educación.

Las políticas educativas socio-objetivas no intervienen en las problemáticas psicológicas reales de las familias de los sectores más vulnerables ni fomentan las realidades que constituyen a un sujeto sano psíquicamente. En el caso de la situación familiar, situaciones cargadas, en general, de angustia, violencia, soledad e infelicidad.

Tedesco (2004) celebra con pertinencia el éxito escolar de los países escandinavos, en parte debido a políticas familiares (subjetivas) que benefician a la madre. Menciona por ejemplo las políticas que permiten a las madres convivir con el hijo el primer año de vida con goce de sueldo y posteriormente permitirles el acceso al mercado laboral mientras los hijos son protegidos por instituciones destinadas al cuidado infantil. Esto es una política comprensiva del importante papel de la figura materna en la constitución psíquica del sujeto. Diversas son las ventajas de esta constitución cuando la madre se ve apoyada. Una madre con acceso a la posibilidad de proveer económicamente a su familia, con una experiencia vivencial de tranquilidad porque su hijo es bien cuidado, de alguna manera impide la generación de relaciones simbióticas y dependientes con sus hijos o a la convivencia del hijo con una madre atormentada por carencias de diversa naturaleza, a las que con frecuencia están expuestas las madres de las familias más desfavorecidas. Esta distancia prudencial con los hijos, además de promover la capacidad de socialización del niño, su seguridad e independencia, permite también un aprovechamiento del tiempo disponible juntos con mayor estimulación afectiva.

Siendo así, políticas subjetivas familiares como éstas son necesarias para que aquellas de corte socio objetivo tengan un efecto positivo. Ellas pueden garantizar un desarrollo cognitivo básico sano. Tedesco (2004 y 2006) menciona tres condiciones que deben garantizar dichas decisiones, una sana estimulación afectiva, una buena alimentación y condiciones sanitarias óptimas. Las dos últimas pueden solucionarse

con acciones políticas comprometidas con la distribución equitativa de recursos, sin embargo la primera requiere de políticas más subjetivas, aquellas que contribuyan a la sanidad mental de los padres, que impidan la reproducción de estructuras insanas o el empeoramiento de las ya existentes.

Otra área en la que debe considerarse la subjetividad para el diseño de políticas educativas es en la acción pedagógica misma. Desde su punto de vista, las acciones pedagógicas deben centrarse en tres factores subjetivos que participan con efectividad, en la constitución psíquica de sujetos “sanos”. Desde mi punto de vista, éste es un tema de crucial actualidad y en la que hay que reconocer que los intentos actuales son prometedores. Se aboga por una acción educativa comprometida con una comprensión profunda de los mecanismos cognitivos y afectivos insertos en el aprendizaje, con un conocimiento riguroso del funcionamiento de la mente y que al concentrarse en ellos, parecen disminuir la dañina intervención de los factores de naturaleza social.

Los tres aspectos subjetivos, mencionados por Tedesco (2004) son:

1. la capacidad de los seres humanos para formular un proyecto
2. la capacidad para formular una narrativa acerca de la situación
3. la confianza por parte de adultos significativos, en la capacidad del sujeto para superar la situación adversa

El primer aspecto subjetivo está relacionado con la propiedad del ser humano de cubrir sus carencias y faltas con el planteamiento de proyectos de vida. La sensación de “falta” debe ser aprovechada como un mecanismo llenador del “hueco psíquico” provocado por esa falta. De acuerdo con Tedesco (2004) la ausencia de proyectos es uno de los factores más significativos en la caracterización de la pobreza (p.66). También plantea que:

“Existen numerosos testimonios que indican que una de las características de las personas o de las comunidades que logran superar las condiciones adversas, es porque disponen de un proyecto para el futuro. Disponer de un proyecto es muy importante, tanto para soportar el trauma, como para superarlo. Pero, en un sentido más amplio, ser capaz de elaborar un proyecto, es un aspecto central en el proceso de construcción de un sujeto” (p. 66)

Siendo así, la tarea educativa debe tener un carácter más orientador que transmisor. Debe impulsar esta capacidad llevando a los estudiantes a plantearse expectativas tras una reflexión de su propia identidad, sobre la cultura en la que están inmerso y sobre la incertidumbre de la sociedad moderna. Pareciera que las acciones pedagógicas deben retomar algunas estrategias psicoterapéuticas que inducen a responder preguntas existenciales como son ¿qué quiero ser?, ¿dónde quiero ir?, ¿deseo continuar en lo que me deparó la vida? ¿cómo y qué puedo hacer para cubrir mis carencias? Esto no es más que “echar a andar” mecanismos psicológicos de naturaleza afectiva que tienen, dentro de sus propiedades, la posibilidad de inducir a la acción y contribuir con la eficiencia cognitiva.

El segundo aspecto subjetivo propuesto por Tedesco (2004), es relativo a dar rienda suelta a la capacidad de narrar que tenemos los seres humanos. Esta capacidad nos permite configurar la información procedente del exterior en representaciones mentales que luego el raciocinio se encarga de ordenar, acomodar y construir representaciones aún más complejas y creativas dándole a la constitución del sujeto una mayor riqueza.

Tedesco (2004) asume que la capacidad de las personas de construir un relato de las cosas que suceden a las personas, de la expresión de sus sentimientos y vivencias implica una modificación del sujeto respecto a su medio y a otros interlocutores. Esta capacidad permite pasar de lo puramente sensorial a lo verbal estableciendo nuevos códigos de confianza con quienes escuchan y no vivieron directamente lo sucedido, aportando y aumentando los espectros de experiencias. Esto influye de manera significativa sobre la posibilidad de expresar demandas y necesidades y de comprender aún más lo que sucede (p.67).

No está nada alejado de la realidad, la capacidad de narrar fortalece las propiedades lógico – racionales de la mente. Para una comprensión cabal de un fenómeno se requiere del establecimiento de relaciones de implicación lógicas entre representaciones mentales que deben ser, de alguna manera, consistente con la realidad empírica. Ello contribuye con una posición más crítica, escéptica, menos sujeta al engaño del sujeto y abierto a acciones creativas. El impulso de la mente a ello debilita el poder causal de los factores externos. Contribuye con una verdadera equidad o igualdad de oportunidades ya que lo que se incentiva es el potencial de la mente de crear, y supe-

rar obstáculos, competencias que impulsan al sujeto a solucionar problemas.

El tercer y último aspecto subjetivo, Tedesco (2004) lo considera el más complejo. Está relacionado con el afecto de la confianza. La confianza de los adultos formadores en la capacidad de los individuos para superar obstáculos y para aprender. La propuesta es que un docente debe confiar en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes. Aquellos que confían se debe a que han logrado desvirtuar el poder causal de prejuicios arraigados que conllevan a creer con cierta falsedad que algunos seres humanos no aprenderán y no saldrán del hoyo en el que parecen vivir. Entre estos prejuicios están la condición social, la económica, la raza entre otros. Si para colmo son compartidas con los aprendices, el efecto es peor. El cambio conceptual, un término propio de la enseñanza de las ciencias, que implica cambiar las creencias sostenidas por unas ontológicamente diferentes a las primeras, es un fenómeno psicológico necesario también para el rompimiento de prejuicios sociales. La confianza del adulto formador debe promover ese cambio conceptual.

Como mecanismo psicológico a la confianza le es atribuida la propiedad de cerrar procesos inferenciales a favor de una conclusión porque informa sobre la posible suficiencia de evidencias a favor de ella. En este caso los ejemplos de personas que han logrado superar los obstáculos de la pobreza y otras adversidades debido a la conducción de intermediarios confiados en que lo podrían lograr, pueden constituir casos paradigmáticos del efecto benéfico de este afecto sobre la posibilidad de aprender significativamente.

Tedesco (2004) cierra con broche de oro:

“El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones, *pasa por dimensiones de la personalidad* que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios” (p. 68) (los subrayados son míos)

El autor abre nuevas brechas en el análisis. Las políticas socio-objetivas basadas en proveer sólo condiciones materiales o principios que se suponen

benéficos a todos parecen no estar funcionando con suficiencia. Menciona los casos de Francia y Chile, países que han destinado una importante cantidad de recursos materiales en pos de mejorar las condiciones objetivas de los grupos vulnerables y los resultados académicos siguen siendo precarios. Plantea que, si no están funcionando, hay necesidad de “considerar mucho más que antes esta dimensión que engloba bajo el término de políticas de subjetividad”.

Los conceptos de inequidad y exclusión educativa se van diluyendo o van adquiriendo nuevas connotaciones. Si garantizadas ciertas condiciones materiales y principios para el bien común los problemas de rezago, fracaso escolar y deserción persisten, entonces las políticas de equidad deben contener otro tipo de componentes. La consideración de la subjetividad serían benéficos ya sea en los sectores pobres como en los no pobres pues ¿quién afirma que en los sectores no pobres de América Latina no hay resultados educativos desfavorables?, los estudiantes de estos sectores padecen de problemáticas psicológicas de similares consecuencias que los sectores no pobres. Sin embargo podríamos considerar, de acuerdo con los resultados de evaluaciones nacionales, que en general, el sector no pobre parece tener más éxito educativo. Este éxito podría suponerse que se debe a la inclusión en los programas extras y alternativos que poseen de estrategias pedagógicas subjetivas. En el sector educativo privado es común encontrar un realce de la identidad de los alumnos, un trato digno, atención psicológica dentro de los planteles escolares, amplias oportunidades para crear e involucrarse en proyectos de vida y un compromiso con principios teóricos, psicológicos y epistemológicos educativos de punta que abogan por una enseñanza situada y basada en el aprendiz.

La integración objetividad-subjetividad en el diseño de políticas educativas contra la inequidad y la exclusión: una opción democrática y estética

La imposibilidad de armonizar políticas públicas objetivas con las subjetivas es una falacia que tiende a desaparecer con el transcurrir de los años y de la civilización.

Considero que las políticas públicas objetivas contienen la intención de resolver problemáticas subjetivas, pero estas son condiciones subjetivas humanas básicas, las condiciones más complejas aún las va dejando a un lado. Sin embargo como bien expresa la coloquial frase de “las cosas por su propio peso caen”

indica que las condiciones subjetivas de mayor peso, las que llamo complejas, empiezan a imponerse y volverse molestas para el logro de fines educativos. Los resultados demuestran la inevitable concatenación que se requiere lograr entre políticas educativas socio-objetivas con políticas de subjetividad. Es cuestionable la continuidad y efectividad, por sí solas, de las políticas educativas masivas o de la subjetividad básica. Frente a las problemáticas modernas, éstas son políticas antidemocráticas y excluyentes.

El panorama se ha complicado porque las políticas masivas destinadas a la mayoría dejan fuera aspectos subjetivos complejos de esas mismas mayorías. Este parece ser el factor que explica la insuficiencia de las políticas educativas contra la inequidad y la exclusión. Por ejemplo, construir más escuelas, contratar más maestros, promover la obligatoriedad de más horas escolares, mejorar las condiciones materiales, de infraestructura y sanitarias, incentivar programas de alimentación nutritiva, proporcionar becas, etc responden a la satisfacción de necesidades básicas relacionadas con el confort o el goce emocional que genera contar con ciertas comodidades de tipo material. Son políticas adheridas a lo que llaman hoy en día “diseño emocional” que consiste en pensar el diseño de los productos de consumo con lo que las emociones dictan como fuente de placer o de bienestar. Pero son fuentes de placer que pueden no cubrir conflictos psíquicos de mayor envergadura, estos siguen quedando fuera. Las situaciones de angustia, desolación e infelicidad no se logran mitigar y esto puede ocurrir en cualquier contexto.

La división entre lo objetivo y lo subjetivo ha sido una partición humana que responde a un principio heurístico e intuitivo de la mente de actuar “parte por parte”. Tiene sus ventajas, es más cómodo y funcional pero tiene sus desventajas, aborda el fenómeno de forma incompleta.

Respecto a esta problemática en el ámbito educativo Tedesco (2006) plantea:

“Hablar de políticas de subjetividad no quiere decir normar conductas, pero la subjetividad es preocupación pública, es de todos. Antes lo subjetivo y lo público estaban separados. Lo subjetivo quedaba relegado al ámbito de la persona, de la familia, mientras que lo público trataba de los valores universales. Hoy, en la medida en que quiero respetar la diversidad, la identidad del otro, me tengo que ocupar de la

subjetividad. No para imponerle al otro mi subjetividad, sino para conocerla y que me conozca. Hoy la escuela es un sitio que permite la convivencia de subjetividades diferentes” (p.17)

Tedesco (2004 y 2006), Porter (2006) y Reimers (2000 a y 2000b) son partidarios de considerar con seriedad las condiciones subjetivas profundas. Llegan a plantear incluso que la cuestión de ser pobre o no puede perder su poder causal y determinista sobre la permanencia de los problemas de equidad y exclusión educativa en América Latina y en cualquier parte del mundo. En nuestra América el maltrato infantil y a la mujer, la violencia familiar, las relaciones autoritarias dentro de las familias, el trato indigno a niños, jóvenes y mujeres, la desolación de los hombres, el alcoholismo y las adicciones, los fuertes prejuicios generacionales con la orientación sexual, el machismo, la libertad de la mujer a decidir, la conciencia de conquistados y de eternos empleados son realidades psicológicas que dan lugar a la proliferación de estructuras psíquicas insanas que se perpetúan y se resisten a las políticas masivas supuestamente comprometidas con la igualdad de oportunidades.

La emergencia de las políticas de subjetividad en el ámbito educativo está abriendo el camino a un trabajo interdisciplinar, una condición necesaria para romper con el actuar intuitivo de nuestra mente “parte por parte”. El análisis y visión particionada son sustituidos por la visión del todo integrado que se descompone si se le quita una parte. La tarea es entonces unir la visión y el esfuerzo de políticos, pedagogos, antropólogos, economistas y psicólogos en el diseño de una política educativa. Además de no subestimar los componentes nucleares, esenciales y complejos como son los componentes psicológicos.

Numerosas son las investigaciones empíricas que muestran relaciones estadísticamente significativas entre estrategias educativas que toman en cuenta los factores subjetivos, como las emociones, las creencias motivacionales, las concepciones previas de los estudiantes, el trabajo colaborativo de los padres y el rendimiento académico, la disminución de la deserción y el fracaso escolar. Estas investigaciones que han buscado mostrar la efectividad de tomar en cuenta aspectos subjetivos han sido llevadas a cabo tanto en ámbitos escolares públicos como privados siendo los resultados consistentes en ambos contextos.

Considero que la creación y el diseño de políticas públicas que incluyan la satisfacción de condiciones

subjetivas básicas y la de condiciones subjetivas complejas, además de tener una importante incidencia en la disminución de la inequidad y la exclusión educativa también es un hecho democrático y estético.

BIBLIOGRAFÍA Gajardo, Marcela (2005), “América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias y perspectivas”. En *Políticas Educativas y Equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional. Editorial Gráfica Funny, Santiago de Chile, pp. 101-118.

Peña, Carlos (2005), “Igualdad educativa y sociedad democrática”. En *Políticas Educativas y Equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional. Editorial Gráfica Funny, Santiago de Chile, pp. 101-118.

Porter, Galetar, Luis (2006), “Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades. Un diálogo entre Juan Carlos

Tedesco y Luis Porter”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8 No. 1 pp. 1-21.

Reimers, Arias, Fernando (2000a), “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 5, No. 9, pp. 11-69.

Reimers, Arias, Fernando (2000b), “Educación, Desigualdad y Opciones de Política en América Latina en el siglo XXI”. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 23 pp. 21-50, disponible en <http://www.rieoei.org/rie23a01.PDF>

Tedesco, Juan, Carlos (2005), “Igualdad de oportunidades y política educativa”. En *Políticas Educativas y Equidad*. Reflexiones del Seminario Internacional. Editorial Gráfica Funny, Santiago de Chile, pp. 101-118.



EN CUERPO Y ALMA ¿NOS ENSEÑA LA ESCUELA A CULTIVAR CUERPO, MENTE Y ESPÍRITU EN FORMA INTEGRAL?

Por: Asociación Mexicana de Pedagogía A.C.¹
 asociacionmexicanadepedagogia@gmail.com

Fecha de recepción: 04 de abril de 2016 - Fecha de aceptación 18 de abril de 2016



Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.

*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano
 (Se debe orar que se nos conceda una mente
 sana en un cuerpo sano)*

Juvenal
 Satira X, 356

RESUMEN

Desde los planes y programas de estudio se busca fortalecer la educación física y el deporte como vías para el desarrollo integral de las personas en México. Un argumento principal en su justificación son los problemas de salud pública, pese a que la esperanza de vida ha ido en aumento y no queda claro cuál ha sido el papel de la escuela y la educación formal en ese sentido. Por otra parte, la práctica del deporte no deja de estar exenta de riesgos en contra de la salud que se busca fortalecer.

Palabras clave: deporte, educación física, salud.

SUMMARY

The plans and programs of study seek to strengthen physical education and sport as avenues for the integral development of people in Mexico. A major argument in its justification is public health problems, although life expectancy has been increasing and it is not clear what the role of the school and formal education in that sense has been. On the other hand, the practice of sport is not without the risk of health that is sought to strengthen.

Keywords: sport, physical education, health

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece en el artículo tercero: "La edu-

cación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia."

Al aterrizar el mandato constitucional en programas sectoriales, planes y programas de estudio, acciones didácticas y en general las tareas propias de la educación formal, el concepto "desarrollar armónicamente" tiene diversas interpretaciones y tratamientos. Una de las formas más aceptadas de lograr entendimiento, o con mayor posibilidad de hacerlo, es que la escuela contribuya desde la educación que imparte a desarrollar personas sanas, en equilibrio fisiológico, psicológico y social.

En la escuela pública mexicana, laica por mandato constitucional, la dimensión espiritual no se considera de manera independiente a las otras dimensiones. En las escuelas particulares ligadas a iglesias sí se le trata como otro elemento importante de la dimensión humana relacionado con lo biológico, lo psicológico y lo social, pero con sus propias características y requerimientos. Tal diferencia implica que en las escuelas religiosas es común incluir asignaturas curriculares en torno a la relación con Dios,

¹ Institución dedicada a la Investigación Educativa. Fundada en 1986.



la importancia de la oración, catecismo y entre otras relacionadas con los principios cristianos.

Sin embargo, a la fecha no hay una sola forma de entender ni de desarrollar prácticas educativas para el desarrollo armónico o integral de niños y jóvenes. Un factor que si bien, no es novedoso está cobrando relevancia en el discurso y en las reformas educativas es el del papel de la educación física y el fomento deportivo para la contribución al desarrollo integral de niños y jóvenes. Así, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 establece en la sección dedicada a “Deporte y educación” de su diagnóstico (capítulo 1):

“La práctica sistemática y regular de la actividad física y el deporte es un componente fundamental de la educación integral. La comprensión de sus beneficios ha sido reconocida internacionalmente. Las afecciones crónico degenerativas tales como la hipertensión arterial, diabetes, aterosclerosis y obesidad, que, de acuerdo a las estadísticas de salud, han aumentado en los últimos años, tienen una alta relación con el sedentarismo en la edad adulta. Además de los beneficios para la salud, las actividades físicas y deportivas favorecen la convivencia, la cooperación, la disciplina y otros valores que forman parte del currículo no académico que se ofrece a los estudiantes para una formación integral. [...] Por otra parte será necesario superar obstáculos que limitan la práctica de la actividad física y

el deporte en las escuelas. Las autoridades educativas no han dado suficiente énfasis a esta materia”²

Conforme a la visión plasmada en el Plan Sectorial, el fomento al deporte es un aspecto importante a fortalecer en el sistema educativo nacional, lo cual abre la puerta a un conjunto de preguntas: ¿se incrementarán las horas de educación física en las escuelas?, ¿se evaluará su contribución al desarrollo armónico?, ¿se evaluará su trascendencia en la salud pública?, pero hay una pregunta que parece más ingenua y sin embargo en la Asociación Mexicana de Pedagogía AC nos parece de particular importancia, pues de sus repuestas depende las estrategias de enseñanza aprendizaje a implementar en los centros de educación, y es: ¿cómo se asocian educación física y deporte en los programas de estudio?

La respuesta parece obvia, sin embargo el concepto de educación física aunque relacionado con el deporte, tiene una perspectiva más amplia, en términos del Programa Nacional de Carrera Magisterial de la Secretaría de Educación Pública, es:

“Una disciplina pedagógica formativa, que tiene de desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales, armónicamente en el individuo, estimulando sus habilidades motrices y perceptivas con el fin de mantener en buen funcionamiento órganos y siste-

² Secretaría de Educación Pública, Programa Sectorial de Educación 2013-2018 p. 31.



Actividades deportivas al aire libre
Foto: Isauro Alfaro

mas, que darán como resultado, la conservación de la salud y el mejoramiento del vigor físico.”³

Por otra parte, el deporte es definido por la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte como:

“Actividad física, organizada y reglamentada, que tiene por finalidad preservar y mejorar la salud física y mental, el desarrollo social, ético e intelectual, con el logro de resultados en competiciones.”⁴

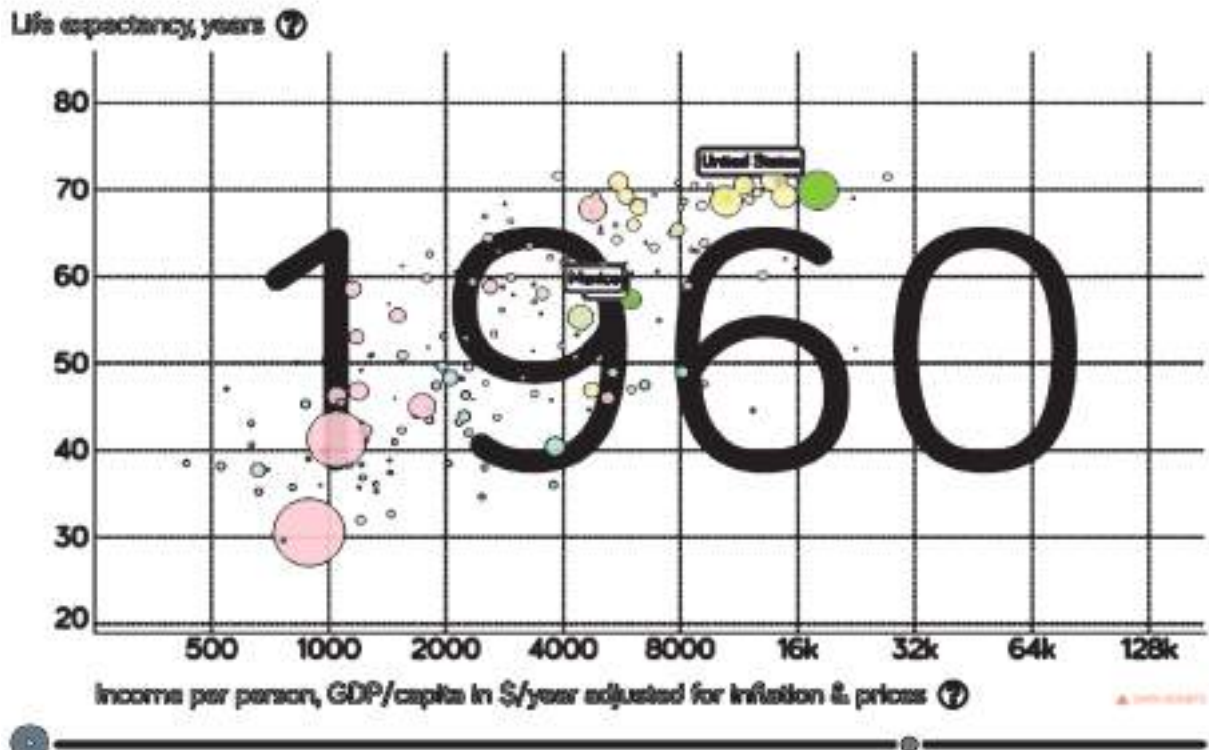
A manera de síntesis: mientras la educación física se orienta al desarrollo de facultades físicas, intelectuales y morales a con el desarrollo de habilidades motrices como principal característica; el deporte hace más o menos lo mismo pero se orienta a competir. Sin pretender derribar los potenciales y beneficios del ejercicio físico a la salud de las personas, sí consideramos que es conveniente ponderar las necesidades y características de las personas antes de generalizar objetivos y estrategias de aprendizaje. Si la salud de los mexicanos es el argumento, conviene dar una mirada a la esperanza de vida y la disminución de la morbilidad para darnos cuenta de que el país ha mejorado de manera significativa en los último 50 años. Las gráficas 1 y 2 muestran datos que relacionan la esperanza de vida y el ingreso medio percapita de varios países en 1960 y en 2014 respectivamente, se hayan resaltados los casos de Chile, México y Esta-

dos Unidos con fines ilustrativos. En ellas se aprecia que en 1960 la esperanza de vida al nacer de México y Chile estaban en alrededor de 58 años y el ingreso promedio percapita en alrededor de seis mil dólares; en Estados Unidos eran de 70 años y dieciséis mil dólares. Para 2014 la esperanza de vida en México se incrementó a alrededor de 75 años, la de Chile a 79 y la Estados Unidos a 80. El incremento en la esperanza de vida al nacer es, en términos generales, resultado de la mejora en las condiciones de salud de la población. Cabe preguntarse ¿la educación tuvo que ver en esto? Como se observa, la brecha entre el incremento de la esperanza de vida entre los países latinoamericanos respecto a Estados Unidos, es menor a la brecha en el incremento del ingreso percapita, quedaría por ver la distribución del ingreso, lo cual con alta probabilidad nos indicaría severos desequilibrios entre pobreza y riqueza. Ambas gráficas fueron obtenidas de la organización sueca Gapminder.

³ Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de Carrera Magisterial, Antología de Educación Física, 2009, p. 13.

⁴ Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte, Manual de Operación de Centros del Deporte Escolar y Municipal, 2015, p. 4.

Gráfica 2. Años de expectativa de vida al nacer y nivel de ingreso per cápita en miles dólares americanos en 1960, Chile, México y EUA resaltados. Fuente: GAP Minder (<https://www.gapminder.org>)



Gráfica 2. Años de expectativa de vida al nacer y nivel de ingreso per cápita en miles dólares americanos en 2014, Chile, México y EUA resaltados. Fuente: GAP Minder (<https://www.gapminder.org>)

Si consideramos válido o cercano a la realidad lo que las gráficas del Gapminder nos indican, ¿deberíamos otorgar algún crédito a las escuelas mexicanas? O ¿solo deberíamos hacerlo para resultados futuros ya sean positivos o negativos? O más aun, ¿deberíamos pensar que la salud de los mexicanos poco o nada tiene que ver con lo que se enseña en las escuelas?

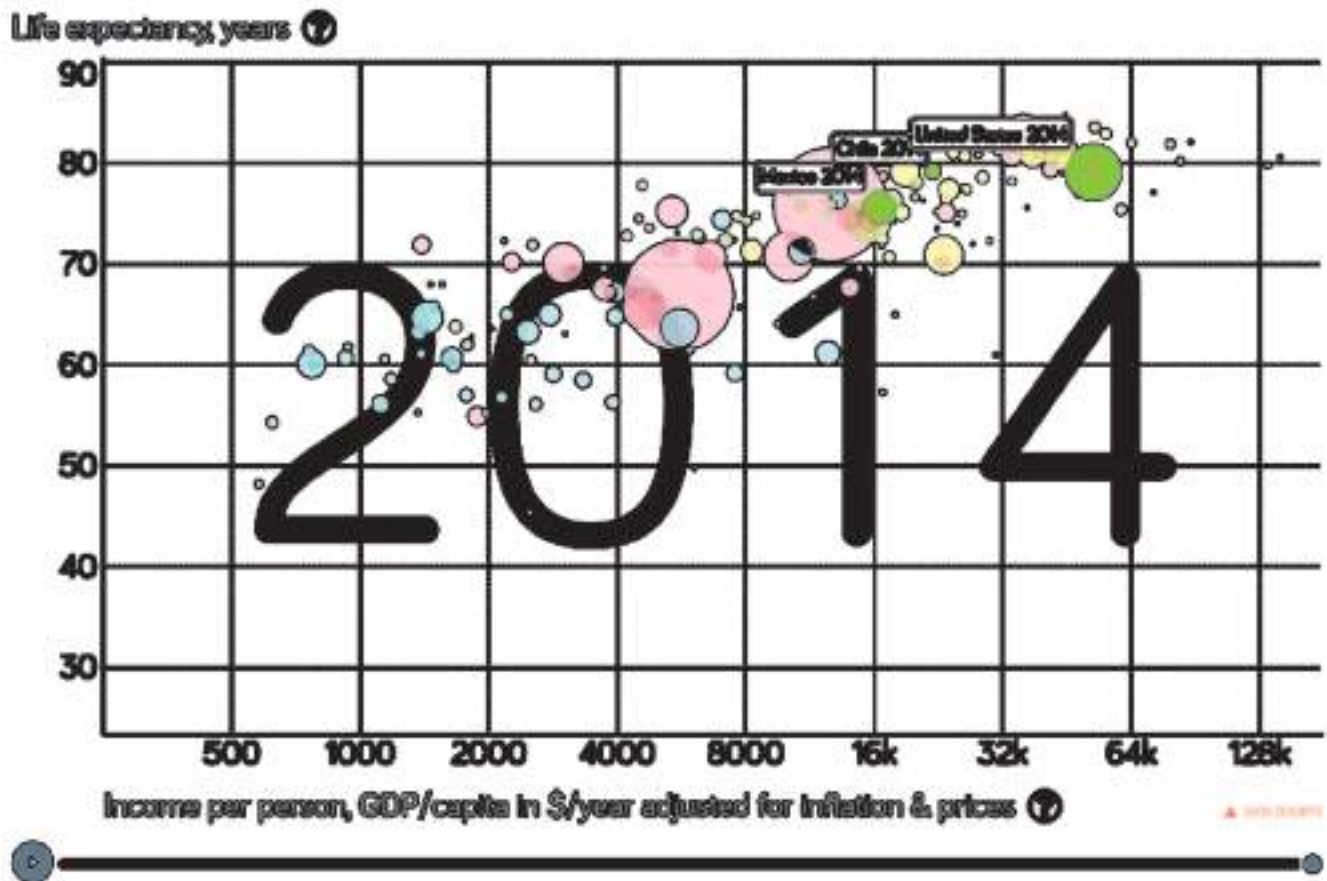
Todas las preguntas son con auténtico interés de conocer y no por simple afán descalificador de los alcances de la educación física y el deporte en las escuelas. Quienes formamos del equipo de Investigación de la Asociación Mexicana de Pedagogía practicamos o hemos practica diversos deportes a nivel de competición amateur y somos convencidos de sus beneficios a nivel personal y de comunidad. Sin embargo, también somos consciente de un conjunto de aspectos negativos que han de considerarse, entre ellos:

- Incidencia de lesiones físicas relacionadas con la práctica deportiva
- Generación de ansiedad ante el incumplimiento de metas deportivas

- Desarrollo de actitudes competitivas egoístas u orgullosas contrarias a la solidaridad, la generosidad y la convivencia en armonía
- Percepción y uso psicosocial del deporte como un símbolo de estatus socioeconómico
- Consumo compulsivo de artículos y servicios deportivos a partir de una idea exagerada o desvirtuada del cuidado del cuerpo

Cada uno de esos aspectos es la punta de un extremo negativo, en el extremo positivo podríamos encontrar cualidades como fortaleza y resistencia física, actitud serena, competencia respetuosa, etc. Lo importante es aprender a cuidar los equilibrios entre ambos extremos, ya que en los hechos quienes practican deportes suelen moverse entre tales aspectos en un balance a veces precario. No se trata de ir en contra del desarrollo de la educación física y el deporte como medios para un desarrollo integral de las personas, sino de advertir que se requiere planeación y cuidado en la definición de los que deseamos y lo que hacemos, para no generar desequilibrios contraproducentes. El tema abre un horizonte para desarrollar investigaciones de diversa índole y estamos en el tiempo ideal para comenzar a profundizar y ampliar

los conocimientos sobre los beneficios y riesgos de fortalecer la educación física y el deporte en las escuelas.



Gráfica 2. Años de expectativa de vida al nacer y nivel de ingreso per cápita en miles dólares americanos en 2014, Chile, México y EUA resaltados. Fuente: GAP Minder (<https://www.gapminder.org>)



Clase de karate para niños y adultos
Foto: Elga Amari

SABER... TE RESPONZABILIZA

Por: Elga Amari

*Nada está perdido
si se tiene el valor de pro-
clamar que todo está perdido
y hay que empezar de nuevo.*

Julio Cortázar

- ¡Te digo que es uno de los changuitos de la isla del Doctor Moreau!, ¡sí!, los que salieron en la película de la televisión, de los que eran animales y el viejo maldito ese transformaba en humanos para que fueran sus sirvientes.
- ¡Cómo crees Paty! —la increpó Juliana, pero después trató de usar su voz pausada, pronunciando las palabras lenta, pastosamente— eso sólo pasa en la tele mi amor —y agregó tratando de chancear con su hermana menor, sin levantar la vista del montón de papeles que tenía sobre la mesa— si hubiera de esos changuitos, a mí también me gustaría tener uno que me ayudara con las pólizas, que hiciera todo el “quehacer” ¿no?, así ni le pagabas, solo le comprabas unos cacahuates y si se te ponía salvaje nadamás le dabas unos toques de vez en cuando para que volviera a trabajar.

Paty se quedó pensativa, sus ojos se llenaron de lágrimas, pero Juliana, en su afán de terminar la contabilidad que tenía pendiente ya ni los vió, no se dio cuenta de que Paty, se limitó a dar la media vuelta, salir silenciosamente del estudio y subir la escalera de caracol que llevaba a la azotea. Desde hacía algunos meses le gustaba pasar tiempo ahí y, a veces, hasta que comenzaba a llover o se hacia de noche se daban cuenta de que ella estaba arriba, mojándose o serenándose como una planta. Cuando vivía, mamá se ocupaba de que Paty estuviera junto a ella, de que tuviera algo que hacer, de que se bañara y se lavara los dientes, pero ahora, años después de que había

muerto, lo que quedó de Paty se iba pareciendo a una sombra. Ya no tenía la hermosa cabellera castaña ni la lozanía de su piel de durazno, de nada le servía ya su viejo título de “Licenciada en Trabajo Social” que papá se había empeñado en que lograra conseguir pensando en que su “depresión” se pasaría con el tiempo, se había hecho gorda, encorvada y, para facilitar las cosas, siempre tenía el pelo muy corto y usaba permanentemente una bata, su mente continuaba perdida en los refugios de la juventud y la niñez, en donde a veces de tanta felicidad que le salía al encuentro por alguno de los recovecos de su laberinto interno, se reía sola, o lloraba, porque en algún otro pasillo le saltaba alguna desgracia, como un Minotauro que sólo ella podía ver.

Aquella mañana el día estaba particularmente hermoso, como a las diez el sol resplandecía entre las ramas de los árboles todavía con gotas de la lluvia de anoche, en la calle, Juliana, ya lista para irse al trabajo saludó a su vecino Armando Lizardi antes de subirse a la camioneta, y le dió las gracias por los hermosos lirios que había plantado en la jardinera. Las voces de ambos, altas y chillonas podían oírse hasta la acera de enfrente en donde también lucía una colorida gama de flores que él cuidaba para la señorita Elvia en una especie de intercambio de buenos vecinos: ella visitaba diariamente a la mamá de Armando con biblias y rezos, y él le correspondía regalándole flores para su jardinera, bonsais, o macetas con plantas exóticas que a su vez le obsequiaban a él los miembros de la iglesia o del club. ¡Todos lo quieren!, decía siempre la Señorita Elvia, que lo conocía desde que ambos eran jóvenes, porque es noble, como ya no se encuentra gente en estos días, lástima que no se casó porque era tan guapo, pero Dios sabe por qué pone las cosas y gracias a él, es que su mamá vive atendida, porque está tan ancianita que ni siquiera puede valerse ya por sí misma.

De hecho, algo así le había sucedido a la propia Señorita Elvia, sólo que ahora, ya sin su madre, después de toda una vida de trabajo cuidándola, añejaba su soledad pintando y llevando la paz de la oración a quienes la necesitaran.

Juliana se sentía serenamente feliz, los días así la ponían de buenas y podía volver su mente a valorar todo lo que la vida le había dado: tenía un buen trabajo, una casa linda, buenos amigos, una familia en la que todos sus hermanos eran gente de bien, todos profesionistas y ¡hasta Paty había terminado una carrera!, nadie se daba cuenta de su problema, si no hablaba mucho con la gente.

- No sabe qué privilegio es vivir en una colonia bien –le comentó Juliana, ya en la oficina a Concha, su directora–, ahora que se va a cambiar de casa debería fijarse en eso, hay tanta inseguridad, y tener buenos vecinos que se preocupen por uno es una suerte, no sólo vea que la zona sea bonita, sino que las familias que tenga cerca sean buenas.
- ¡ja! Cada familia tiene un esqueleto escondido en el clóset –le respondió Concha con una sonrisa socarrona, extendiéndole una carpeta con pendientes. Después de todo Juliana no le caía tan mal, era tan puritana, tan cursi que la conmovía y medio gazmoña, pero se aplicaba a su trabajo y tenía buen control sobre su personal al que trataba como una hermana mayor a quien, en secreto, todos sobrellevaban.

Hubo tanto trabajo ese día que Juliana salió a las 9 de la noche, en el fondo también ser buena jefa ella misma complacía legítimamente su ego, así que nunca se iba temprano si tenía que dejar a su gente trabajando hasta mas tarde, ¡es mas!, a veces hasta las pizzas corrían por su cuenta sin meterlas necesariamente para reembolso.

Cuando regresó a su casa los grillos cantaban en el jardín que olía a jazmines y a “Huele de Noche”, entró y sintió el grato aroma a café que todavía perfumaba la casa. Doña Lola, como cada día primero de mes, había dejado antes de irse una veladorcita encendida en la cocina para la Divina Providencia, Juliana entró decidida a apagarla y entonces se dió cuenta de que la puerta del patio de atrás, la que daba a la escalera de caracol, estaba abierta.

- ¡Paty! –gritó– ¡¿que estás haciendo allá arriba?!, ¡baja, te vas a enfriar!

Paty bajó pesadamente por la escalera, traía en las manos un envase de refresco vacío y una botella de alcohol del 96.

- ¿Qué haces allá arriba mi amor?, ¿no quieres mejor cenar aquí conmigo?
- Ya cené gracias.
- ¿Pero por qué te subes Patita?, ¿no ves que te puedes enfermar allá arriba con esta lluvia? ¿qué haces allá tu solita?, mejor ponte a ver la tele en tu cuarto.
- No estaba sola, estaba con Jimi, el changuito, así le puse yo, solo allá arriba es donde lo veo.

Juliana se quedó viéndola sin decir nada, otra vez esa necia historia de los animales del Doctor Moreau. Paty había estado terqueando con eso desde hacía ya varias semanas, así que lo mejor era no engancharse y darle por su lado.

- .. y ...¿qué cenaron?, ¿cacahuates y refresco?
- ¡Tú no entiendes!, tiene peladas las manos porque lava en el lavadero toda la ropa de la mamá de Armando, como ya no quiere ir al baño toda está llena de popó. Tenía hambre y me enseñó unos moretones que tiene porque Armando le pega cuando no quiere hacer las cosas.
- ¡Ay, Paty!, ya te dije que eso sólo existe en la tele, además Armando es un buen tipo, vive para cuidar a su mamá y siempre ha sido bueno con nosotros, lo conocemos desde hace años, si sigues con esas historias y se da cuenta, hasta se puede sentir, ven, mejor vámonos a dormir ¿eh?, ¿no estuviste tomándote el alcohol, verdad?, acuérdate de cuando te intoxicaste y te tuvimos que llevar al hospital.

Paty la vió fijamente –se lo unté a Jimi–, ¡tu no entiendes nada!

- Mejor vámonos a dormir ¿eh?, ven, vamos a cerrar la puerta porque se meten los moscos y nos pican.
- ¡Tan bonito que había estado el día! –pensó Juliana antes de cerrar sus Selecciones y disponerse a dormir. No pudo evitar recordar a papá, aunque prefería no hacerlo, sentía por él una admiración inmensa pero también el enorme miedo que siempre le inspiró su actitud irascible y dominante.
- Mi Paty piensa de otro modo –decía siempre papá– a veces ella puede ver cosas que nosotros no vemos.

Esa era su ceguera de padre, pero si en lugar de hacerle los trabajos en la universidad para que no se quedara sin profesión, si en lugar de esconderla cuan-

do se ponía mal, la hubiera llevado con un psiquiatra sin sentir miedo o vergüenza por tener una hija enferma, a lo mejor ya no habría que cuidarla de por vida.

Juliana se sintió culpable, la figura de su padre furioso se le seguía apareciendo más allá de la tumba, ella tenía que amarlo, no que cuestionarlo, después de todo papá siempre supo lo que era mejor para sus hijas, siempre actuó a su leal saber y entender, y a ella y a Paty les había dejado con qué vivir desahogadamente, en realidad ella trabajaba por amor al trabajo y no porque tuviera que hacerlo, si pasaba todo el día fuera de casa era por autorrealizarse y ¡bueno!, Doña Lola cuidaba a Paty, no le faltaba nada...

Con un par de pastillas el sueño pronto la venció, no despertó en toda la noche como solía hacerlo frecuentemente, ya no sabía si había soñado o qué, pero creía recordar a Armando gritando en la madrugada, los gritos no provenían de la parte de enfrente sino del jardín de atrás en donde las dos casas se separaban sólo por una barda:

- ¡Muerta de hambre! –no se oía bien, ¿habría sido eso?, ...pero sí, era el tono chillón de la voz de Armando– ¡levántate!, ¡no te estoy diciendo desde hace rato que te pares!, ¡güevona!, ¡muerta de hambre!– varios golpes secos acompañaban a los gritos y entre todo, unos chillidos, como de changuito, jimoteos, iiiiiii, jiiimiiii...

Juliana se sobresaltó, eran mas de las nueve y media, estaba bien que ella era jefa pero... tampoco había que llegar tan tarde –jesa Paty y su Doctor Moreau!– dijo para sus adentros –¡qué sueños me hace tener!–, pero ese había sido tan vívido –clarito oí la voz de Armando, en fin, mejor me concentro en este día, otro día bello, la belleza alegra el alma siempre y le quita a uno los malos pensamientos.

- ¡Buenos días Arman...!– la voz melodiosa de Juliana enmudeció cuando vió a aquella joven en la calle, dejando rápidamente ahí las bolsas para los de la basura, casi tirándolas para meterse nuevamente corriendo a la casa de su patrón.
- Se llama Jimi –dijo la Señorita Elvia secamente a sus espaldas mientras se acercaba para tocar el timbre de los Lizardi con su biblia y su rosario en mano–, le ayuda a Armando en la casa, el pobre trabaja tanto que si no tuviera a alguien yo no sé cómo le haría.

La escena se repitió pocas veces, pero los golpes secos dejaron de ser un sueño de madrugada, ya no había duda, Jimi era pequeña, greñuda, siempre con la misma ropa, siempre con los ojos hundidos en su

cara descarnada, llenos de miedo al encontrarse con los de cualquiera que percibiera su presencia las contadísimas veces que salía a la calle. Enjuta y obscura, encorvada, casi se podría decir que algunas veces caminaba en cuatro patas, ...pero el tiempo pasaba rápido y la ventana de la oficina de Juliana daba a un jardín lleno de jacarandas en flor, le gustaban tanto, su aroma sutil, su lluvia violeta al soplar el viento, ¡y pensar que árboles tan bonitos, con flores de un color tan delicado, podían destruir con sus raíces los cimientos de una casa!, se metían por las tuberías, horadaban los pisos, perforaban los muros... a veces había que pedir ayuda, decírselo a alguien.

- Y ¿qué vas a hacer ahora? –la sorna de Concha rompió sus cavilaciones– ahora que tienes la película, pues eres como cómplice ¿no?, saber te responsabiliza.
- ¡Cómplice de qué!, él siempre ha sido un buen vecino, un buen hombre, un sujeto noble del cual no tengo ninguna queja, en realidad yo no sé si la muchacha es todo un caso, a lo mejor él la sacó de una situación peor y en realidad la está ayudando.
- Seguro, y también se la ha de coger de pasadita, está tan solito el pobre ¿tiene derecho, no?
- No se burle Concha, suponga que yo lo denunció, hasta de secuestro lo pueden acusar y ¿qué va a ser de su mamá?, ¿quién la va a cuidar?, ¿también tiene derecho, no?, es una anciana inválida
- Y la chava ¿los derechos de la chava? ¡que! ¿no se vale que viva libre de violencia, de golpes, de un trato humillante? o, ¿no te parece humillante como la trata ese güey?!
- Pues si es así que lo denuncie ¿no dice usted que tiene el derecho?
- ¡Ay Juliana! y qué es el derecho sin la fuerza que lo respalde, sin el valor que lo sostenga.

Juliana dio la media vuelta y se retiró con un remolino mental –¡Mugre Concha!, pero a fin de cuentas, ¿ahora también ella sabe, no?, ¿también es cómplice, no?, saber te responsabiliza ¿no dice?, pues yo tengo responsabilidad por el bienestar de los que han vivido en armonía conmigo, con Caty, con la mamá de Armando, no las voy a meter en un problema por alguien que ni conozco y que ni sé realmente cómo sea, si es cochina, o no quiere hacer las cosas ¿qué sabe Concha de eso?, ¿qué sabe ella de lidiar con una enfermita?

El camino de regreso a casa esa tarde fue un auténtico caos, la lluvia, el tráfico, ¡la ciudad se había

vuelto un enorme estacionamiento, ¡y la gente!, la gente estaba verdaderamente insolente, sin ninguna sensibilidad por las necesidades de los demás, echándote el carro encima, ¡eso ponía neurótica a cualquiera!, ¡cómo un día tan bonito podía acabar de esa manera!

- ¡Patricia!, ¡bájate de la azotea y cierra!, ¡¿qué no ves que se meten los moscos?!, mañana le mando poner un candado a esa puerta para que ya no te subas, no puedes subir sola, te puedes caer y si te caes te vas a matar.

