



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

**ANTE LOS PROBLEMAS DEL SALÓN DE CLASE:
MISMAS EDADES, SUBJETIVIDADES DIFERENTES.**

**TRABAJO DE TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO
DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA: ELIZABETH MAZA ALCÁNTARA

DIRECTORA: DRA. GUADELUPE TERESINHA BERTUSSI VACHI

MÉXICO, D. F.

FEBRERO 2008

ÍNDICE

Presentación	Pag.1
Metodología	Pag.8
Primera parte	Pag.19
Edad y desarrollo cognitivo.	
Capítulo I Desde la subjetividad, una mirada crítica al desarrollo cognitivo propuesto por Piaget.	
Capítulo II Un voto en contra de la igualdad en el aula.	Pag.40
Capítulo III La delgada línea entre la normalidad y el fracaso escolar.	Pag.50
Segunda parte	Pag.59
El éxito y el fracaso en las tareas escolares.	
Capítulo IV Los buenos y los malos estudiantes.	
Capítulo V La selección cultural.	Pag.80
Capítulo VI La educación como un aparente progreso humano.	Pag.85
A modo de cierre	Pag.95
Bibliografía	Pag.100

PRESENTACIÓN

Actualmente, algunas investigaciones de licenciatura en el ámbito de la pedagogía, como tesis y tesinas, han centrado su atención -particularmente- en pensar, trabajar y reflexionar varios aspectos que están o estén en referencia, directa e indirecta, con problemáticas relacionadas con el objeto de estudio de la didáctica y el currículum; esto, con la finalidad de establecer alternativas de solución a estos problemas, por ser considerados importantes para esta disciplina.

Sin embargo, en este trabajo, nosotros pretendemos dar un giro, esto es, un "ligero" cambio de perspectiva para centrar nuestra atención principalmente en el proceso de aprendizaje del sujeto del salón de clase, como objeto de estudio.

Consideramos que, nuestra aportación pedagógica radica no sólo en la construcción de la problemática a partir de nuestros conocimientos sobre la pedagogía, sino además, creemos probable, que la contribución resida en el intento de toma de distancia de nuestra disciplina de formación para mirar el quehacer pedagógico desde otro lugar, para poder apreciar y mirar lo que nos sucede y somos a partir de un horizonte de sentido distinto al que comúnmente conocemos.

Para pensar el ahora desde un nuevo panorama, desde un paisaje que nos ofrece otro tipo de alternativas, otra manera de ser y de pensar, y, en este caso, para poder pensar al sujeto, al sujeto-objeto de la educación, por lo que suponemos esta posibilidad se abre a través de la lectura de la teoría foucaultiana.

En consecuencia, la exposición que se hace en este trabajo, resalta la necesidad de que la pedagogía considere al

alumno como un sujeto histórico, un sujeto de la subjetividad, es decir, se habla de que, el educando esta formado en, y a partir de la cultura, pero, no por ello deja de mostrar, a cada momento, su singularidad.

Por tanto, se debe tomar en cuenta que, esos individuos de edades semejantes, que regularmente son agrupados al interior de un aula a partir de estas categorías, aunque se consideren "iguales" se enfrentan, de manera particular, a las tareas escolares y esto, por efecto de su subjetividad. Pero también, se ven afectados, permanentemente por su condición de sujetos.

Esta investigación permite leer, a través de la mirada foucaultiana, como en la sociedad disciplinaria -en la que, de acuerdo con algunos autores, aparentemente, aun vivimos-, la subjetividad diferenciada es entendida como una anomalía que debe atenderse por especialistas -llámense psiquiatras, psicólogo o pedagogo, sólo por mencionar algunos de ellos. Es decir, el propósito de la intervención de los expertos es corregir, pretendiendo que los sujetos se apeguen e los estándares de normalidad.

En este sentido un alumno normal responde a las demandas de la institución, en lo que respecta a las legitimaciones colectivas sobre el comportamiento, el aprendizaje, la responsabilidad, en síntesis, a todo aquello que cumpla con lo que moralmente es esperado de un sujeto en sociedad.

Finalmente debemos decir que al interior de un aula la subjetividad, la singularidad juega un papel crucial en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que, este trabajo es un esfuerzo por lograr que el pedagogo mire al educando como un sujeto constituido por lo histórico, lo político, lo cultural, etcétera, y, por tanto, producto social en constante transformación.

Lo anteriormente descrito es un esfuerzo por hacer algunas aportaciones a la pedagogía, a través de un trabajo de investigación que permita a los pedagogos reflexionar al sujeto singular en el contexto de lo educativo.

Por tanto el problema de este trabajo consiste en explorar y reflexionar al respecto de la singularidad del sujeto, en este caso del alumno en el salón de clase, en el momento en que se enfrenta a los contenidos de aprendizaje institucionalizados.

Para acotar un poco más nuestra mirada construimos la siguiente pregunta como eje de nuestro análisis, a partir de la cual pretendemos reflexionar la práctica educativa: ¿por qué alumnos con las mismas edades divergen en la solución de un mismo problema,¹ al grado de que algunos pueden obtener la solución esperada y otros no?

Investigaremos, lo que ocurre cuando alumnos de las mismas edades ponen de manifiesto su subjetividad en el salón de clase, y los problemas que de esto se derivan, cuando ésta interfiere con la respuesta esperada por el sujeto denominado docente.

La relevancia de estudiar la problemática antes mencionada, se debe a que la reflexión acerca de las implicaciones de la subjetividad, al interior del salón de clase, permite recordar que cada alumno es un sujeto singular, que se diferencia de otros por la manera particular en la que se vincula e interpreta las nociones sociales.

De tal manera que, además de pensar que todo ser humano es un ser social que permanece en constante resignificación,

¹ Por problema entendemos aquella tarea escolar que requiere un razonamiento relativamente complejo, cuyo fin es llegar a una meta o solución, en términos de lo que la ciencia exige creer. No es necesariamente una mera actividad mecánica. Para que un problema exista es necesario que el sujeto desconozca el procedimiento que le permite llegar a la solución, la cual puede estar o no clara.

estamos considerando ese breve abismo que obliga a hablar de la diferencia entre sujetos.

De no pensar en la singularidad y mirar a los alumnos como seres iguales implicaría cosificarlos, además de limitar y coartar las expresiones múltiples de sus particularidades, ya que, regularmente, los educandos son mirados como objetos.

En consecuencia, cuando un alumno se enfrenta a los contenidos escolares y da una respuesta diferente a lo esperado, se le "invita" a rectificar su respuesta sometiéndolo, sutilmente, a enunciar sólo lo que se ha legitimado e institucionalizado en el espacio educativo.

Y es aquí donde nos parece importante explicitar cómo la escuela, niega o deja de lado la dimensión subjetiva del alumno, pues pareciera que la prioridad es concedida a lo instituido y no al sujeto, situación que deshumaniza día a día la práctica pedagógica. Entonces, ¿la pedagogía es por el sujeto o el sujeto es por la pedagogía?

Por tanto, nos parece crucial que el análisis de la práctica pedagógica focalice su atención en la subjetividad al interior del aula, porque no sólo se debe centrar la intención en los saberes instituidos para que el sujeto viva en sociedad, sino que además, debe considerar los saberes que emanan de la subjetividad para que el sujeto pueda existir como ser activo, productor de conocimiento y creador de la cultura. Se trata entonces de reconocer al sujeto y no de anularlo.

A partir de nuestro análisis y de acuerdo con la perspectiva foucaultiana, el "espacio escolar" es una maquinaria productora de tipos generalizados u homogeneizados de sujetos, es decir, es una de las maquinarias que producen y fabrican un prototipo específico de *sujeto*. Es por ello que, en este tipo de espacios disciplinarios:

se individualiza a los sujetos para saber quienes son, qué hacen, que desean, no para aceptar su singularidad, sino para modificar sus conductas a fin de homogenizarlos dentro de la nueva categoría que ha sido inventada: lo normal. Este tipo de sociedad individualiza para homogenizar [...] utiliza la individualización como técnica para integrar a los sujetos a un todo globalizante, en el cual todos son semejantes y pasan a formar parte de lo Mismo.²

Y ser parte de lo mismo, es desconocer la singularidad y pensar la diferencia como algo anómalo.

De esta manera, Foucault, da cuenta de cómo la sociedad disciplinaria, a través de toda una microfísica del poder desarrolla y constituye en la práctica social una anatomopolítica, es decir, el tipo de sociedad antes referida logra, a través de una serie de técnicas y procedimientos normativos, disciplinar los cuerpos. Ortopedia social que es funcional por medio de disciplinas como lo son las ciencias humanas, en las que Foucault también incluye a la pedagogía, que se encuentra dirigida especialmente a normalizar el cuerpo de los sujetos.

Por tanto, estas ciencias hacen uso de toda una multiplicidad de instrumentales y tecnologías que han sido confeccionadas e instauradas, no solamente para efectos de control social, sino, principalmente, para hacer de los individuos, *sujetos de la normalidad*.

Es así que, estas regularizaciones o efectos de normalización son derivaciones o partes resultantes -producidas- de la relación establecida y dirigida por el binomio saber-poder. Desde esta perspectiva, podemos considerar

² García Canal, María Inés. *Foucault y el poder*. Colección la llave. No. 22. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. México. 2002. p.37.

que ese espacio designado como *escuela*, también, es utilizado, para los fines que ha establecido la sociedad disciplinaria a través de lo que Foucault llama el *poder de normalización*.

Y esta es una problemática actual pues, de acuerdo con Foucault, es probable que el momento histórico por el que ahora nuestra sociedad esta atravesando corresponda aun, con lo que el filósofo francés denomina como *la sociedad disciplinaria*, la cual

trabaja el cuerpo antes que el pensamiento, y merced a su capacidad de modelar los cuerpos puede producir en ellos una forma de ser y de pensar. La sociedad moderna desarrolla una tecnología más que una ideología y *busca, acabando con la diferencia, instaurar la identidad con lo Mismo*.³

Es así que, el paisaje disciplinario de la modernidad confecciona cuerpos como instrumentos dóciles, obedientes y aptos para trabajar.

Lo interesante es la sutilidad con que son utilizadas las tecnologías para disciplinar a los sujetos, ya que esta maquinaria, no se conduce a través de la represión o a partir de una economía negativa del poder, sino que, este tipo de poder funciona en términos positivos, esto es, a través de lo que socialmente se denomina como el *deber ser*.⁴

En este sentido, uno de estos *espacios de poder* circunscritos a la época o *episteme* -término foucaultiano- que algunos consideran aun, es parte de lo que se conoce históricamente como *la modernidad*, es, *la escuela*; institución encargada de modelar y moldear para la sociedad a los sujetos de acuerdo a un tipo idealizado de hombre, de tal manera que,

³ *Ídem*. p. 59 Nota: las cursivas son mías.

⁴ Cf. García Canal, María Inés. *Espacio y poder*. Colección Teoría y Análisis. Publicaciones DCSH. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. México. 2006.

todos los alumnos están atravesados por la necesidad de apegarse a ese ideal.

De esta forma, la sociedad disciplinaria trabaja individualmente para lograr homogenizar, recurriendo a técnicas, instrumentos y mecanismos de normalización.

Y es debido a todo lo anterior que, estamos convencidos de que la educación debe liberar la mente y no robotizarla, fomentar el pensamiento crítico y no mecanizar al sujeto; por lo que, consideramos la siguiente hipótesis de constatación: La práctica pedagógica, al interior del salón de clase, no siempre vislumbra las condiciones sociales en las que el sujeto lleva a cabo el proceso de construcción de su conocimiento.

Para lo antes mencionado, nos daremos a la tarea de conocer si la condición del aprendizaje está en función de la norma (edad) o en función de las condiciones o efectos que se producen por ser *sujeto* de la cultura. Nos preguntaremos si el aprendizaje está condicionado por etapas de desarrollo como lo plantea el biólogo epistemólogo Jean Piaget. Esto a propósito de saber si la edad de un sujeto es un elemento que condiciona o determina el aprendizaje de un alumno.

Además, analizaremos algunas de las problemáticas inherentes al salón de clase, producidas en la interacción docente-alumno, cuando el profesor percibe en términos de igualdad a un grupo heterogéneo de educandos.

METODOLOGÍA

En este apartado haremos mención del por qué nuestra elección de esta metodología y de los instrumentos que fueron utilizados para construir nuestro objeto de conocimiento. También trataremos de explicar cómo estamos entendiendo nuestro objeto de estudio y por supuesto, cómo nos percibimos como investigadores.

De hecho, todos y cada uno de estos párrafos de este apartado, no sólo constituyen la explicación metodológica de este trabajo, sino que además son un cúmulo de esfuerzos por hacer patente las reflexiones previas a esta investigación al respecto al investigador y a su objeto de estudio, en este caso al sujeto.

Consideramos que las reflexiones referidas son absolutamente necesarias, ya que estamos convencidos de que no sólo son las conclusiones de la investigación las que aportan conocimiento, sino sustancialmente, el cómo se posiciona el investigador ante su objeto de estudio.

Por tanto, se incluyen reflexiones al respecto de cómo percibo al investigador, dónde y cómo miro al objeto (sujeto) de estudio.

Se trata entonces de algunas precisiones con respecto a la mirada que tenemos del sujeto, como objeto de conocimiento de la pedagogía, el modo en que se mira a éste. Estamos convencidos de que la metodología que utiliza el pedagogo para su investigación debe ser explicitada porque sólo en este tenor el investigador podrá *descubrirse*, ante él mismo y ante el lector, y poner en tela de juicio su propio quehacer.

Es pertinente mencionar que, antes de elegir nuestro planteamiento metodológico e imprescindiblemente el paradigma al que pertenece, tomamos en consideración los alcances, las limitaciones y los aportes que dicha metodología podría tener para el análisis de lo social y por tanto de lo educativo.

Estamos convencidos que de no haber dado la debida importancia al dispositivo de investigación estaríamos demeritando el trabajo del investigador educativo, puesto que también debe mostrarse la rigurosa reflexión que demanda trabajar problemas del ámbito educativo. De hecho "uno de los retos importantes estriba en la búsqueda de una metodología que logre dar cuenta del fenómeno educativo".⁵

Para exponer y pensar con más precisión y detenimiento sobre lo que hemos dicho aclararemos que, por metodología científica estamos entendiendo: "el conjunto de estrategias y

⁵ Gómez Gómez, Elba Noemí. <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/12/12inves.html>. *La investigación educativa: del sectarismo a la diversidad teórica y metodológica*.

procedimientos que sigue la ciencia en el proceso de construcción del conocimiento [...] es -al mismo tiempo- un elemento indisociable de las perspectivas ontológicas y epistemológicas, que, a su vez, son el producto de una determinada postura teórica de lo que se entiende por: realidad, sujeto y objeto de conocimiento".⁶

La perspectiva metodológica que consideramos para este trabajo surge de un nuevo paradigma, que es conocido en la comunidad científica como paradigma interpretativo, alternativo, cualitativo, o bien, ecológico que "representa otra visión del mundo a partir de la cual ya no podemos pensar en una causalidad lineal de los fenómenos, sino en una causalidad circular.

Es decir, en patrones de organización en cadenas circulares -o más complejas aún- de determinación, y en los que los fenómenos están íntima y fundamentalmente interrelacionados".⁷

Por tanto, el paradigma antes referido no niega la característica inherente al ser humano de ser transformador de la realidad, de hecho, deja de lado el pensamiento lineal ya que considera que no podemos pensar el objeto de estudio como parte de la realidad empírica directamente observable, ni mucho

⁶ Baz, Margarita. et al. *La psicología, un largo sendero una breve historia*. México. UAM, 2002, p. 71.

⁷ *Ídem*. p. 64

menos, pensarnos como observadores neutros y distantes del exterior, puesto que toma en consideración lo que la física cuántica enseña, esto es, que modificamos los objetos con el simple hecho de observarlos y que sólo tenemos acceso a la realidad observada.⁸

Para entender un poco más de la aportación que la física cuántica hizo al paradigma ecológico, debemos recordar la noción newtoniana que propone que el espacio tridimensional absoluto y del tiempo absoluto influye en forma independiente del espacio; está también, como ejemplo, la idea del átomo como último reducto sólido de la materia y la relación causal lineal de los fenómenos de la naturaleza.

Hoy día sabemos que los ejemplos mencionados son ideas que quedan radicalmente modificadas con la teoría especial y general de la relatividad de Albert Einstein (1879-1955) con el postulado de los fenómenos anatómicos (también conocida como teoría cuántica o mecánica cuántica).

De acuerdo con la teoría de la relatividad, el espacio y el tiempo no son entidades separadas y absolutas, como creía Newton, sino que forman un continuo cuatridimensional no absoluto, es decir, que toda medida que implique espacio implica tiempo y viceversa, y que ninguna medida tiene valor absoluto sino que ambos *son relativos al observador*. Si ponemos

⁸ Cf. Baz, Margarita. et. al. “*La psicología un largo sendero...*” Op. Cit.

el énfasis en ésta última parte, Einstein, abrió una veta de análisis crucial para quien observa o para quien investiga, cuando refiere a que no hay absolutos nos hace cuestionar un océano de aseveraciones deterministas y unívocas sobre un aspecto de la realidad, puesto que ahora los entendemos como relativos porque todo depende de quién observe y desde dónde.⁹

Lo anterior, en palabras de Capra, significa que diferentes observadores ordenan los acontecimientos de un modo diferente en el tiempo si estos se mueven a diferentes velocidades relativas a los sucesos observados. En tal caso dos acontecimientos que se ven ocurrir en diferentes secuencias temporales para otros observadores.

Entonces, el espacio y el tiempo se convierten meramente en elementos del lenguaje que un observador particular utiliza en su descripción de los fenómenos.¹⁰

Tales posicionamientos se contraponen evidentemente al paradigma positivista el cual considera que en el trabajo científico no se transforman ni el objeto de estudio ni el investigador. Por lo que, diferentes investigadores y científicos podrían estudiar un mismo aspecto de la realidad y encontrar lo mismo, puesto que, se piensa que la ciencia, es el único camino, que conduce al *descubrimiento* de la realidad.

⁹ *Ídem.* p. 62

¹⁰ Cf. Capra, Fritjof. *El tao de la Física*. Madrid. Luís Cárcamo Editor. 1992.

Esta perspectiva asume que "la realidad tiene una existencia objetiva independiente del observador que es posible conocerla y explicarla mediante procedimientos objetivos y controlados"¹¹. Sin embargo pensar que la realidad preexiste para ser descrita y "creer que lo que vemos es lo que es, algo así como la realidad verdadera, sin percatarnos de que lo que "vemos" es ya una construcción"¹² nos limita como investigadores.

Por ello es que el paradigma ecológico ha puesto al objeto de estudio y al sujeto de la investigación en la mesa de discusión para reflexionar sobre el quehacer de este último.

Además cuestiona las nociones dominantes que, en torno al proceso que de conocimiento se tiene en el ámbito científico y que ha sido poco revisado anteriormente por la misma comunidad.

La noción positivista dominante a la que nos referimos es aquella que considera a los investigadores científicos, como los que trabajan en alguna de las llamadas ciencias duras y estudian los fenómenos de la realidad de forma neutral.

Ésta noción reduccionista al respecto de la relación entre el investigador y su objeto de conocimiento ha influido

¹¹ Baz, Margarita. et. al. "La psicología un largo sendero..." *Op. Cit.* p.72

¹² Vargas Isla, Lilia Esther; en: "Tras la huellas de la subjetividad". Isabel Jáidar (comp.). Cuadernos del TIPI. No. 9. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación y Comunicación. México. 2003. p.70.

determinantemente en el modo de concebir el quehacer del científico de lo social, en algunos casos, y por tanto, de lo educativo.

En consecuencia, coloca, en general, al trabajo de investigación, como la labor más confiable, veraz y objetiva puesto que se cree es el resultado de racionalidad auténtica.

Cuestión que nos parece bastante criticable, porque consideramos que todos aquellos procedimientos que se llevan a cabo para el quehacer científico, no pueden estar exentos de lo que se quiere creer por los sujetos investigadores, de su subjetividad, entendida como la manera colectiva de significar al mundo y situarse en el, en un momento determinado.¹³

Al pensar de este modo la investigación se significa y codifica como un proceso unidireccional en el que sólo el objeto proporciona datos al intelectual, y donde, necesariamente, para no prescindir de legitimidad, el investigador únicamente se da a la tarea de describir los supuestos atributos y propiedades universales del objeto. Para

¹³ Para ilustrar un poco más esto léase: León Olive (comp.). *La explicación social del conocimiento*. UNAM. 1985. Ya que este libro nos permite considerar como ejemplo, el apartado que se titula: *La ciencia y el contexto social*, en tanto que se revisa la teoría Darwiniana de la evolución y su aceptación. Dicho apartado, explica que, mientras se creía que esta teoría era producto de la objetividad, se ha podido ver como es que la teoría de Darwin se vio trastocada en su supuesta objetividad, pues la mayoría de sus observaciones provenían del trabajo de criadores y cultivadores, los cuales manipulaban las cruces, por medio de la cría selectiva, para que sus ganancias fueran mayores, pues se dedicaban a la comercialización. No obstante, Darwin trabajó con dichos elementos en tanto que eran idóneos para elaborar su teoría de la evolución, dicho de otro modo, "Darwin absorbió los supuestos y acciones de estos hombres prácticos; los incorporó a sus aficiones científicas y le ofrecieron criterios para garantizar sus propias pretensiones de conocimiento." p.362

ello considera que debe desligarse de su subjetividad para poder llegar a una objetividad ideal. Y es por ello que

En la actualidad se coincide demasiado fácilmente con toda la reflexión tradicional sobre la ciencia, en el sentido en que no hay observación o experimentación que no impliquen hipótesis. La definición del proceso científico como dialogo entre hipótesis y experiencia, sin embargo, puede rebajarse a la imagen antropomórfica de un intercambio en que los dos socios asumirían roles perfectamente simétricos e intercambiables; pero no hay que olvidar que lo real no tiene nunca la iniciativa, puesto que sólo puede responder si se la interroga. Bachelard sostenía, en otros términos, que el vector epistemológico [...] va de lo racional a lo real y no a la inversa de la realidad a lo general, como lo profesaban todos los filósofos desde Aristóteles hasta Bacon.¹⁴

Por tanto, es común suponer que los investigadores científicos estudian los fenómenos de la realidad de forma neutral y colocar, en consecuencia, al trabajo científico como sinónimo de *racionalidad auténtica*.¹⁵

Cuestión que nos parece bastante criticable, porque todos aquellos procedimientos que se llevan a cabo para el quehacer científico no pueden estar exentos de los prejuicios de los

¹⁴ Baz, Margarita. et. al. “*La psicología un largo sendero...*” *Op. Cit.* p. 71

¹⁵ Para ilustrar un poco más esto léase: León Olivé (comp.). *La explicación social del conocimiento*. UNAM. 1985. Ya que, este libro nos permite considerar como ejemplo, el apartado titulado: *La ciencia y el contexto social*, en tanto que se revisa la teoría Darwiniana de la evolución y su aceptación. Dicho apartado, explica que mientras se creía que esta teoría era producto de la objetividad, se ha podido ver cómo es que la teoría de Darwin se vio trastocada en su supuesta objetividad, pues la mayoría de sus observaciones provenían del trabajo de criadores y cultivadores, los cuales manipulaban las cruces, por medio de la cría selectiva, para que sus ganancias fueran mayores, pues, se dedicaban a la comercialización. No obstante Darwin trabajó con dichos elementos en tanto que eran idóneos para elaborar su teoría de la evolución, dicho de otro modo, “Darwin absorbió los supuestos y acciones de estos hombres prácticos; los incorporó a sus aficiones científicas y le ofrecieron criterios para garantizar sus propias pretensiones de conocimiento.” p.362

sujetos investigadores, de su subjetividad, entendida como la manera colectiva de significar al mundo y situarse en él, en un momento determinado

Algunos científicos asumen que la investigación tiene como característica efectuar un proceso unidireccional -en el que sólo el objeto proporciona datos al investigador-, donde el investigador únicamente se da a la tarea de la cognición del objeto, desligándose de su subjetividad para llegar a una *objetividad ideal*. En consecuencia el trabajo de investigación

busca encontrar validez científica acercando la elaboración de los resultados a una metodología positivista, donde las categorías de trabajo no surgen del campo y de la narrativa de los sujetos sino de las necesidades formales de la investigación y especialmente de su hipótesis.¹⁶

En contraste con lo anterior, en este trabajo abogamos por la subjetividad del investigador, comprendida como “un proceso marcado por la singularidad histórica, irrepetible, que se pone en evidencia en las diversas prácticas y, por consiguiente rige, también, la aproximación del investigador¹⁷”. En consecuencia, no concebimos al investigador como un ser pasivo,

¹⁶ De hecho la deshumanización del quehacer científico invita a la “...omisión vergonzosamente de la figura del investigador que forma parte del campo de trabajo y de su interpretación. Aparece aún en la escritura la necesidad de hablar en tercera persona como si el relator no pudiera apropiarse de su palabra sin ser censurado. La voz del autor cuando aparece en la investigación y es parte de la misma es rechazada.” Lidia Fernández Rivas en: “*Tras la huellas de la subjetividad*”. Isabel Jáidar (comp.). UAM-X, México 2003. p.93

¹⁷ Fernández, Lidia. Citada por Mier Raymundo en: “*Tras la huellas de la subjetividad*”. Isabel Jáidar (comp.). Cuadernos del TIPI. No. 9. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Educación y Comunicación. México. 2003. p.33.

aislado de su contexto, sino como un ente que es producto de los otros y que permanece en constante resignificación. Un sujeto que, como todos los demás, contribuye a la construcción de lo que llama realidad, y que al mismo tiempo se pierde en ella.

Esta orientación diverge de la ideología del objetivismo, de la neutralidad y del universalismo en la investigación social, ya que tales posiciones, se basan en el concepto del investigador *culturalmente invisible* que sería como una *tabula rasa* que carece de punto de vista alguno.¹⁸

Es decir, algunos investigadores asumen que por "hacer ciencia" estarían, de antemano, ubicándose como sujetos neutrales, por lo que sus, prejuicios, ideas, creencias, etcétera, no intervendrían en su labor.

Estamos diciendo entonces que no intentaremos corroborar las teorías científicas, sino ir al encuentro del tejido de relaciones intersubjetivas que constituyen la realidad y por tanto el problema de interés.

Tomando en consideración lo plasmado anteriormente, que concluimos que el método pertinente para el análisis de la problemática de esta investigación será el cualitativo, puesto que

la indagación cualitativa considera que la realidad es construida socialmente y que, por lo tanto, no es

¹⁸ Amuchastegui, Ana. *La negociación del significado mediante el dialogo: El método*. Cap. III. en: *Virginidad, iniciación sexual en México, la experiencia y significados*. Edammex Population Concil. 2000. p. 175.

independiente de los individuos que la construyen. [...] los métodos cualitativos pretenden realizar estudios `interpretativos` de la subjetividad de los individuos así como de los productos de su interacción.¹⁹

De otro modo ¿Cómo podríamos analizar la dimensión subjetiva? En congruencia con lo anterior, retomaremos textos que contienen descripciones de situaciones reales que se viven al interior del aula -trabajadas por otros autores para abordar la subjetividad desde otra perspectiva teórica-, dichas relatos serán analizadas mediante herramientas conceptuales de la teoría foucaultiana. Los textos seleccionados y las aportaciones teóricas de Foucault serán utilizados como parte de la metodología de este trabajo de investigación.

Finalmente consideramos preciso señalar que las líneas que suceden este apartado, sugieren un esfuerzo de lo que se ha dicho hasta ahora.

¹⁹ *Ídem.* p.186

EDAD Y DESARROLLO COGNITIVO

A lo largo de este primer apartado abordaremos algunos relatos que describen las respuestas de algunos educandos a la hora de trabajar los contenidos escolares al interior del aula; mismos que serán retomados para reflexionar sobre la norma edad y su relación con el aprendizaje de los alumnos.

Nos preguntamos si la edad es un elemento que condiciona o determina el aprendizaje de un alumno. Pretendemos cuestionar si el aprendizaje de los alumnos está condicionado por etapas de desarrollo como lo plantea el biólogo epistemólogo Jean Piaget, o por el contrario, esto no es así.

Pues, agrupar a alumnos con las mismas edades y enseñarles lo mismo, al mismo ritmo, parece implicar, necesariamente, un vínculo condicionante entre una edad determinada y un conocimiento específico.

La finalidad de abordar lo antes mencionado, es reconocer las implicaciones de la subjetividad en el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la lectura que haremos de la práctica pedagógica, por medio de los relatos.

CAPITULO I

DESDE LA SUBJETIVIDAD. UNA MIRADA CRÍTICA AL DESARROLLO COGNITIVO PROPUESTO POR PIAGET.

Antes de iniciar con la crítica de la teoría de Piaget queremos dejar en claro desde qué perspectiva teórica se realizará dicha crítica; para ello, explicaremos, qué entendemos por subjetividad y de dónde retomamos dicho concepto.

Comenzaremos señalando que la mirada crítica al desarrollo cognitivo propuesto por Piaget fue inspirado por la psicología social quien tiene como objeto de estudio el entramado de relaciones constituidas entre los individuos y la sociedad, que no favorece el estudio de lo individual por encima de lo social, ni tampoco le da –o no debería darle– preeminencia a la sociedad colocándola por encima del sujeto.

La psicología social [...] se interesará también por muchos de los aspectos estudiados por la sociología, pero examinaría la vida – social– [...] como un sistema de interacción humana, con unos mecanismos y procesos peculiares de comunicación, donde los requerimientos de unos y otros van generando normas explícitas o implícitas de convivencia, y donde las fuerzas de los miembros dan sentido a los conflictos y a la estructuración de las relaciones y comportamientos.²⁰

Ésta perspectiva de la psicología es un esfuerzo por evitar una posición reduccionista que se limite a decir que lo social es únicamente producto del sujeto; por lo que, con cautela, observaremos lo que Baró menciona, en el texto "Acción e ideología" acerca de las tres tendencias más acentuadas de tal reduccionismo:

1.– se puede alterar el objeto de análisis desvirtuándolo, al centrarse en el estudio de la persona, se desarticula al sujeto de los problemas de la historia, del contexto social en el que se desenvuelve, y asimismo,

²⁰ *Íbidem.* 7p.

de la misma realidad, puesto que lo social sería visto como una extensión de la voluntad del sujeto, con independencia de los factores externos que le constituyen;

2.- por otro lado, encubre el juego de las fuerzas sociales en un momento histórico específico, ya que el sujeto es parte del proceso llamado historia, por lo que está contextualizado y temporalizado, configurado por los elementos de lo socio-histórico;

3.- y por último, los análisis centrados en la persona transforman los problemas sociales en problemas de índole personal o de la personalidad. Lo colectivo se ve con aires de particularidad.

La otra vertiente reduccionista que no tendrá lugar en este trabajo es el sociologismo, que proclama y reduce la totalidad de las acciones y problemáticas del sujeto a lo social. En consecuencia, se considera que de manera individual, no se puede tener ingerencia en la sociedad; porque el sujeto, es generado únicamente por lo colectivo y por tanto no existe el individuo entendido como un sólo organismo, íntegro, dueño de su conciencia y su voluntad.²¹

[...] esta forma de análisis -dice Foucault-[...] tiene un defecto muy grave: el de suponer, en el fondo, que el sujeto humano, el sujeto de conocimiento, las mismas formas de conocimiento, se dan en cierto modo previa y definitivamente, y que las condiciones económicas, sociales y políticas de la existencia no hacen sino

²¹ Véase Vargas Isla, Lilia Esther. *Op. Cit.*

depositarse o imprimirse en este sujeto que se da en forma definitiva.²²

La intención mirar desde una postura crítica, esos reduccionismos dicotómicos [es decir, el psicologismo y el sociologismo], ya que consideramos que el sujeto se manifiesta como el producto de una dinámica dada entre fuerzas, que son, en sí mismas, procesos que se engendran entre los individuos y la sociedad a la que pertenecen, en mutua y constante interacción y afección-lo cual las se constituye como entidades dependientes la una de la otra.

No se puede hablar de lo social sin tomar en cuenta al individuo y no puede haber individuos fuera del marco de lo social. No hay, ni puede haber sujeto si no es en el ámbito de lo colectivo. Es inconcebible la existencia del sujeto sin la permanente tensión entre el individuo y la sociedad,

Por tanto, la subjetividad a la que nos referiremos en este trabajo parte de la noción que tienen algunos científicos al interior de la psicología social, en donde el sujeto es concebido como producto de la subjetividad y no a la inversa.

Pero ¿Cuál es esa subjetividad? ¿Qué es lo subjetivo? Comúnmente a "lo subjetivo" se le imputa un menor grado de

²² Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa Editorial. España. 1999. 14 p. *Nota*: las cursivas son mías.

importancia con relación a "lo objetivo". Esta distinción forma parte de las dicotomías valorativas producidas por el pensamiento occidental, que basa su lógica en un dualismo irreconciliado que considera opuestos-excluyentes donde lo que es bueno no puede ser malo, donde lo femenino y lo masculino se oponen, donde lo racional y lo irracional se encuentran polarizados y por lo que "lo subjetivo" y "lo objetivo" se repelen. Noción en donde lo uno no puede existir, sino a partir de ser necesariamente lo opuesto a lo otro, pero nunca lo otro.

En contraste con esto, nosotros comulgamos con una concepción monista, en donde los opuestos son parte de lo mismo, de tal suerte que lo subjetivo es parte de lo que hoy día llamamos lo objetivo y viceversa. -En consecuencia nuestra concepción de lo individual y lo social no esta acotada en terrenos diferentes.

En nuestro caso no nos referimos a lo subjetivo del sujeto sino al sujeto de lo subjetivo, de la subjetividad; nos sumamos a pensar que:

La cultura se recrea a sí misma en cada -sujeto y cada sujeto da cuenta de ella, en que las subjetividades colectivas proponen los ejes a partir de los cuales cada sujeto se construye desde la inscripción en lo simbólico, desde una matriz de significaciones sociales. En una subjetividad que está antes y más allá de cada sujeto y de la que cada sujeto es cristalización, producto -

siempre inacabado— de factores productores, de múltiples ejes de subjetivación. Los procesos de subjetivación que hacen posible al sujeto son transubjetivos —es decir están más allá de cada subjetividad— y ordenan y conforman, a partir de la intersubjetividad —el “espacio” construido entre subjetividades—, los procesos de construcción de lo subjetivo.²³

En la psicología social, algunos científicos, entienden a la subjetividad, no en términos individuales, sino que esta es concebida en términos de procesos, mediante los cuales, los sujetos colectivos construyen, su visión del mundo; sin embargo, ese proceso no puede ser explicado únicamente a partir de la realidad de los individuos que participan en el espacio de lo social, ni tampoco se puede explicar la realidad individual únicamente a través de lo social.

La concepción de sujeto social, “trata de una concepción de sujeto situado en la historia bajo determinadas condiciones políticas, económicas y sociales; de un sujeto producto del entramado de significaciones colectivas, de una construcción social de la realidad; de un sujeto grupal e institucional; de un sujeto atravesado por los mecanismos de la economía del poder” .²⁴

²³ Véase Vargas Isla en: “*Tras las huellas de la subjetividad...*” *Op. Cit.*

²⁴ *Ídem.* p. 72.

En consecuencia, cuando nosotros nos preguntamos ¿por qué alumnos con las mismas edades divergen en la solución de un mismo problema,²⁵ al grado de que algunos pueden obtener la solución y otros no? nos vemos en la necesidad de considerar al sujeto de la subjetividad. Para explicar con mayor profundidad partiremos del siguiente ejemplo:

En una clase de una escuela primaria pública de la Ciudad de México, los alumnos realizaban ejercicios de matemáticas. El primero es una sugerencia del libro de texto de dicha asignatura; la maestra sólo ha cambiado los datos a fin -de que los niños hagan ejercicios para encontrar el número de combinaciones posibles entre distintos artículos de vestir, en este caso, tres suéteres y tres pantalones dibujados con gises de colores en el pizarrón. Un suéter es rosa, otro blanco y otro negro, y un pantalón es café, otro blanco y otro lila. La respuesta correcta -de acuerdo con el procedimiento matemático- es que existen nueve combinaciones posibles, no obstante, una niña contesta que son ocho. La maestra pregunta a otro niño, él responde correctamente usando la lógica matemática, y ella corrige a la niña y repasa el procedimiento para que lo aprendan quienes se equivocaron.²⁶

El escenario descrito presenta una situación que suele suceder durante la impartición de clases, en donde el profesor realiza preguntas o asigna tareas a fin de corroborar que los

²⁵ Por problema entendemos aquella tarea escolar que requiere un razonamiento relativamente complejo, cuyo fin es llegar a una meta o solución, en términos de lo que la ciencia exige crear. No es necesariamente una mera actividad mental. Para que un problema exista es necesario que el sujeto desconozca el procedimiento que le permite llegar a la solución, la cual puede estar o no clara.

²⁶ Toledo, María Eugenia et al. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. Paidós. México 2001 p. 22-23.

contenidos de aprendizaje están siendo asimilados. No obstante, cuando el profesor observa los resultados de su clase, encuentra que algunos alumnos no responden o realizan la tarea como se esperaba (cuestión que también depende de un constructo social) de lo que "se debe hacer"). Pero qué sucede cuando escuchamos al sujeto situado detrás del pupitre:

Un adulto dispuesto a escuchar, pregunta a la niña por qué son ocho combinaciones posibles. Para responder, ella sigue el mismo procedimiento que la maestra, pero deja fuera una combinación:

el suéter negro con el pantalón café.

- ¿Por qué?- le pregunta el adulto.

- Porque el negro y el café no combinan - responde la niña.²⁷

En ésta situación concreta la maestra asumió que la pequeña equivocó su contestación porque respondió que había ocho combinaciones posibles, mientras que la respuesta que se calificaba asertivamente era concluir que existen nueve combinaciones posibles, por tal situación la maestra consideró que la niña cometió un error y la corrige. Sin embargo,

calificar de incorrectas o absurdas dichas respuestas significa, en realidad, descalificarlas. "Descalificar", de acuerdo con las acepciones que registra el diccionario, es "desaprobar", "censurar", "encontrar algo mal hecho" "incapacitar o inhabilitar", "imposibilitar

²⁷ *Ídem.* p. 22-23

para algo. [...] Permitir que los niños respondan desde distintos puntos de vista y ubicar sus respuestas –cuales quiera que sean– en un lugar legítimo tiene como consecuencia que este tipo de “equivocaciones” o “absurdos” pasen a formar parte de la enseñanza y dejen de ser obstáculos contra los que hay que luchar, para evitarlos, pasar por alto o minimizarlos.²⁸

Podemos decir que la niña es –no sólo un ejemplo concreto sino– una clara muestra de la condición del sujeto en tanto que “responde en un registro que no es el de los contenidos institucionalizados por la educación ni el de la lógica de las disciplinas. Responde desde el lugar de la subjetividad”.²⁹

Entonces

lo que se considera un error no es tal, ya que la niña sabe seguir el procedimiento matemático correcto. Su resultado pasa por otro lugar que no es el de los contenidos de aprendizaje ni el de la lógica de la disciplina, sino el de lo que ella considera que combina o no. Como consecuencia de este resultado no puede afirmarse que la niña no aprendió el contenido pertinente y, por lo tanto, es necesario volver a explicarle el procedimiento matemático para que responda correctamente.³⁰

En este sentido, podemos cuestionarnos ¿por qué la niña no concebía la posibilidad de combinar el suéter negro con el pantalón café? ¿Quién le dijo eso? ¿De que nos esta hablando la

²⁸ *Íbidem.* p. 26-27

²⁹ *Ídem.* p. 23

³⁰ *Íbidem.*

contestación de la niña? La alumna no sólo está influida por lo que ella podría determinar que combina, sino por toda una sociedad que determina los atuendos y en consecuencia la "lógica" que debe seguir un sujeto para combinar su vestuario. Lo que, desde la perspectiva foucaultiana, se debe al ejercicio de la violencia cotidiana, que nos "obliga a pensar a hablar y mirar de acuerdo con formas establecidas social y colectivamente".³¹

Ahora bien, la reflexión analítica acerca del por qué alumnos con las mismas edades divergen en la solución de problemas "x", nos conduce a preguntarnos: ¿acaso no se supone que en tanto que los alumnos tienen las mismas edades deben tener las mismas capacidades para resolver una tarea escolar? Si el desarrollo cognitivo es "natural" y, además, de adentro hacia fuera ¿por qué no todos realizan las actividades escolares como se esperan? ¿Se deberá a que la cognición depende del desarrollo y por tanto sólo hay que esperar para que un alumno realice satisfactoriamente una tarea escolar? ¿Por qué Piaget dice que a cierta edad corresponde a cierto desarrollo cognitivo?

La teoría del biólogo epistemólogo Jean Piaget (1896-1980), es crucial para explicar el proceso de cognición que lleva

³¹ García Canal. "Foucault y el poder..." *Op. Cit.* p.85

acabo un sujeto en el ámbito pedagógico, y si bien no es la única que lo explica, se ubica como una de las primordiales.³²

El teórico aludido estableció rangos de edad que determinan que los sujetos son iguales y, por tanto, están sometidos a los mismos principios de cognición. Y es por esto que retomamos su teoría. Pero ¿cuales son los criterios utilizados por dicho teórico para determinar la existencia de etapas en el desarrollo cognitivo?

Piaget, presenta la versión del desarrollo cognoscitivo en los términos de un proceso de construcción de estructuras, explicado por mecanismos endógenos, donde la intervención social, externa, sólo puede ser facilitadora u obstaculizadora. Es decir, propone la construcción del conocimiento de adentro hacia fuera.

Cuestión que diverge con la postura que asevera que el sujeto aprende en función y a través del otro, como lo plantea Paulo Freire: "nadie educa a nadie —nadie se educa así mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo".³³

³² De hecho, a lo largo de la formación de un pedagogo —por lo menos en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)- la teoría piagetiana se perfila como una de las principales miradas inculcadas a los estudiantes de dicha licenciatura. Sin embargo, dicha teoría explica no sólo cómo conoce un sujeto, sino además, implícitamente, proporciona un modo de concebir y mirar al sujeto mismo.

³³ Anzanldúa Arce, Raúl Enrique. *“La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida”*. UAM-X, México, 2004, p.38

Nosotros consideramos -que la subjetividad es un proceso en acto, es subjetivación. Un proceso mediante el cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior.

La subjetividad es la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo (y comparte con los otros a partir del orden simbólico cultural). La subjetividad se construye al percibir la realidad (en el entramado de su deseo que es el deseo del Otro), al significarla (a partir de los imaginarios sociales), al nombrarla (a partir del lenguaje). La realidad externa se interioriza, se significa y resignifica; se convierte en realidad psíquica (significada por los imaginarios sociales y resignificada por el deseo). De su subjetividad el sujeto da cuenta a partir de su discurso: tiempo narrado, espacio construido, mundo y realidad significados en los que ocupa un lugar desde donde él enuncia "Yo...".³⁴

Lilia Esther Vargas refiere la obra de Piaget propone un sujeto epistémico, que a partir de estructuras cognoscitivas construidas a través de estadios y funciones invariables, permite que desarrollemos la inteligencia, el pensamiento, las nociones espacio-temporales, los juicios morales, las interacciones sociales y afectivas construimos la realidad.

Piaget, "divide el desarrollo cognoscitivo en tres grandes periodos sucesivos que producen formas distintivas de inteligencia y explica la estructura lógico formal que

34 *Ídem*. p.39

corresponde a cada uno de ellos".³⁵ Propone, por tanto, etapas esquematizadas de desarrollo, como un continuo en el aprendizaje, y considera a dichas etapas como los parámetros idóneos para dar cuenta de lo que se considera el proceso lógico del desarrollo humano. Piaget con su psicología genética, plantea estadios y funciones invariables³⁶

Además, considera que el aprendizaje es inherente al desarrollo humano, por lo que: "se ha dicho que el desarrollo universal de los esquemas de conocimiento, en Piaget o la teoría de su equilibración dejan fuera o no pueden asumir las condiciones sociales de dicha producción".³⁷ En consecuencia, nos preguntamos: ¿nos es válida y funcional una teoría universalizadora del desarrollo cognitivo? ¿De qué nos habla la normatividad en el desarrollo propuesta por Piaget? De acuerdo con Robert H. Wozniak, Piaget claramente consideró el camino de los universales,³⁸ sendero que "supone la especificación de criterios evolutivos en un ámbito general...".³⁹

El problema de fondo está en la forma de concebir al sujeto, puesto que, mientras que Piaget estaría considerando un sujeto acabado del que se puede hacer una descripción

³⁵ Baz, Margarita. et. al. "La psicología un largo sendero..." *Op. Cit.* p106.

³⁶ Véase Vargas Isla. *Op. Cit.*

³⁷ Casorina, José Antonio. et al. *Piaget-Vigotsky contribuciones para replantear el debate.* Paidós Educación. México, 2000. p. 37.

³⁸ Cf Tryphon, Anastasia y Voneche, Jacques (comps.). *Piaget- Vigotsky: la génesis social del pensamiento.* Paidós Educador. México, 2000.

³⁹ *Ídem.*p.31

esquemática que defina el funcionamiento cognitivo que ha heredado y que constituye un invariante funcional.⁴⁰ Nosotros, por otro lado, estaríamos hablando de un sujeto que permanece en una constante reestructuración, y por tanto no es un ente ni universal ni temporalmente definible. Hablamos de un ser social que influye en el exterior y se deja influir por él. Un ser que está sujeto a los constructos sociales y no a invariantes funcionales que se dice elaboran sus estructuras de pensamiento.

El sujeto es producto de las condiciones sociales, y no de procesos internos y naturales, pues la naturaleza del ser humano es ser social. El sujeto es un ser cambiante que no está dado tan sólo para ser descrito, por tanto ¿cómo podemos hablar de "los estadios de desarrollo" como algo estático y definible? Nuestro objeto de conocimiento no es un continuo temporal. Se trata "de una concepción de sujeto situado en la historia bajo determinadas condiciones políticas, económicas y sociales; de un sujeto producto del entramado de significaciones colectivas, de una construcción social de la realidad; de un sujeto grupal e institucional; de un sujeto atravesado por los mecanismos de la economía del poder".⁴¹

⁴⁰ Cf. Flavell, John. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós. México. 1998

⁴¹ Vargas Isla en: "Tras las huellas de la subjetividad...". *Op. Cit.* p.72

De considerar sólo los mecanismos endógenos del sujeto ¿dónde queda la reflexión del contexto del sujeto en donde se le percibe como un sujeto social, histórico, epistémico, de consumo, etcétera? ¿Dónde queda ese hombre que existe en tanto se da una producción cultural de la civilización occidental?

Los alumnos al interior del salón de clases, son sujetos, en el sentido literal de la palabra, por lo que, están dominados por las prácticas y discursos de la cultura a la que pertenece.

Y es por esta razón que es necesario vislumbrar no sólo las condiciones en las que dicho sujeto lleva acabo la fabricación de lo que constituye su conocimiento en un tiempo determinado, evitando así parámetros que no comprendan el espacio y el tiempo en que se es sujeto. Hablemos entonces de los escolares mexicanos.

Se deben de considerar los procesos simbólicos por los que atraviesa la cultura en particular y por tanto el sujeto como totalidad. No podemos dejar de lado la subjetividad, puesto que al reflexionar sobre sujeto, se reflexiona inherentemente sobre el complejo de interrelaciones que lo constituyen continuamente a partir de la dialéctica que establece éste con el mundo exterior. Desafortunadamente en el análisis pedagógico, "por lo regular, sólo se toca la dimensión didáctica, dejando de lado

los procesos intersubjetivos que, sin duda, son los que determinan en buena parte la relación maestro–alumno y el proceso de enseñanza–aprendizaje”.⁴²

Nos parece que la mirada pedagógica también debe de ocuparse en involucrar el análisis de lo subjetivo.

Retomemos otro ejemplo para discernir la diferencia entre conceptuar que los seres humanos, aprendemos de maneras específicas por dotación biológica de la especie al efectuar nuestros intercambios con el ambiente; y decir que, el ambiente o bien el tiempo y espacio determinados en el que nos encontramos hace gestar situaciones particulares que condicionan nuestra visión del mundo.

Durante la década de 1980 en el Salvador, la guerra estaba en su apogeo y el territorio dividido. En los poderes populares locales, hombres y mujeres de todas las edades sobrevivían a los ataques del ejército gubernamental. En esas circunstancias ocurrieron los hechos que narran las dos anécdotas siguientes:

El año pasado (1985) llegó el alcalde de Berkeley a Chalatenango y se reunió con un grupo de escolares para platicar con ellos.

Después de un rato los niños preguntaron:

–¿En Berkeley los niños viven en guerra?

–No –contestó el alcalde.

⁴² Anzanldúa Arce. “*La subjetividad en la relación educativa...*” *Op. Cit.* p.19

Al día siguiente, la maestra, había tomado como pretexto la visita del alcalde para enseñar geografía y situar Estados Unidos con respecto a Centroamérica, inició su clase preguntando: "¿Dónde queda Berkeley?" "Los niños de Berkeley viven en el cielo", respondió un alumno después de un largo silencio.

Las situaciones condicionan lo que un niño puede o no aprender, cuestión que no necesariamente está vinculada con una incapacidad en el aprendizaje. Los sujetos no están subordinados a conocimientos determinados por su etapa de desarrollo sino a las condiciones histórico-sociales.

Por ejemplo los niños que tienen que adquirir conocimientos curriculares en medio de un conflicto bélico, evidentemente discernen con mayor profundidad lo que es la muerte a diferencia de lo que es el predicado en una oración -aunque cabe la posibilidad si el enunciado hace referencia a la situación en la cual viven. Pero al mismo tiempo es improbable porque no se dejaría de focalizar la atención en que el alumno debe de aprender lo que es el predicado, por lo que hace que ese objetivo curricular sea poco factible que sea un aprendizaje significativo-.

No es que "no aprendan" sino que lo que aprenden es distinto. Lo que hay que aprender está supeditado a las significaciones sociales que se gestan en ese momento, mismas

que no necesariamente coinciden con los conocimientos que demanda la currícula.

Por esta razón podemos decir que el proceso de aprendizaje y los conocimientos que introyecta un sujeto depende no de estructuras biológicas en tanto especie –como dice Piaget– sino de las significaciones sociales de un momento determinado.

No hay una secuencia lógica en el desarrollo sino secuencias diferentes. O qué podemos decir de la siguiente anécdota:

Estoy muy conmovida –me relata una maestra de una escuela publica de la ciudad de México–, en el grupo esta una niña que se llama Fabiola, nunca habla y siempre se sienta en un rincón en la parte de atrás del salón’?; es muy chaparrita y delgadita, tiene el cabello lacio. A mi me ha llamado la atención así que, generalmente, me acerco a ella, le hablo, le reviso sus trabajos, la ayudo a hacerlos, pero, de todas formas, era muy tímida; no lograba hacer que hablara ni que se moviera del rincón de atrás

Un día pedí a mis alumnos que se reunieran en equipos y escribieran un guión con el tema que quisieran para hacer una representación. Todos se entusiasmaron muchísimo cuando supieron que podían elegir el tema y escenificarlo como más les gustara: obra de teatro, cuento, guiñol, títeres, etcétera.

Fue la primera vez que vi discutir a esa niña con sus compañeros, insistió en hacer el guión, ellos aceptaron y entre todos prepararon su representación. No traigo el

guión para leerlo, pero la trama era la siguiente: una adolescente tenía un novio drogadicto que la volvió drogadicta. Cuando la mamá de la muchacha se enteró, le prohibió tener ese novio y salir con él. Como ella no obedecía, la mamá la encerró, pero la muchacha logró escapar- Al darse cuenta de que no estaba en casa, toda su familia empezó a buscarla y después de varios días una amiga de la muchacha les avisó que estaban en una barranca cerca de su casa. La fueron a buscar y la encontraron muerta al fondo de la barranca, al verla su hermana pequeña lloró mucho y estuvo triste mucho tiempo.

Fue muy conmovedor para mí, y los demás niños estuvieron muy atentos durante la representación de esta obra de teatro. Me sorprendió mucho que desde ese día, la niña habla, levanta la mano para participar y se ha ido recorriendo hacia adelante. ¡Ya llegó a la segunda fila! Hoy me enteré que la niña estaba hablando de su hermana.⁴³

Estamos hablando entonces no sólo de la manera particular en que educandos de las mismas edades muestran la manera particular en la que se vinculan con el exterior, sino además de cómo las vivencias que cada uno de ellos experimenta, trasciende todos los aspectos de la vida del sujeto, lo que incluye al espacio escolar

En consecuencia estas particularidades condicionan en variadas ocasiones que los alumnos se apeguen o no a lo esperado por el profesor. Por lo que, desde esta perspectiva, el aprendizaje de un alumno pareciera no estar en función de la norma (edad) sino en función de las condiciones o efectos que se producen por ser *sujeto* de la cultura.

⁴³ *ídem.* p.44

En este caso, lo que condicionaría el aprendizaje de los sujetos no parece estar supeditado a factores biológicos internos sino a las condiciones espacio temporales que lo atraviesan. Ejemplo de ello es el relato que a continuación citaremos, y que es narrado por una profesora.

En una clase de matemáticas estábamos repasando el reloj, el día y la noche.

-A ver, niños, ¿un segundo es parte de qué? -les pregunté.

-De un minuto -respondieron a coro.

- ¿Un minuto es parte de qué? -interrogué otra vez.

-De una hora -respondieron al unísono.

- ¿Una hora es parte de qué?- pregunté.

-De un día -contestaron todos.

- ¿Un día es parte de qué?

Silencio.

- ¿Ya no se acuerdan?, lo vimos ayer -insistí.

Silencio.

-A ver, ¿un día es parte de qué? ¿Quién se acuerda?

- Yo, maestra: un día es parte de la guerra respondió uno de los niños.⁴⁴

Una vez más podemos leer que el aprendizaje de los contenidos escolares depende de la subjetividad de los alumnos y no de la norma edad. Esto se debe a que el sujeto es un ser cambiante, fugazmente definible, por lo que el pedagogo debe tratar de

⁴⁴ Toledo, María Eugenia. et. al. "El traspatio escolar..." *Op. Cit.* p. 19

comprenderlo bajo esa lógica y no esperar que responda lo que "debería responder".

CAPITULO II

UN VOTO EN CONTRA DE LA IGUALDAD EN EL AULA

Ya hemos dicho en el capítulo anterior, que los sujetos poseen cierta singularidad que los caracteriza, por tanto, cuando los alumnos se enfrentan a los contenidos institucionalizados de la enseñanza, manifiestan su diversidad. Esta diversidad, desde cierta mirada parece ser útil para marcar la diferencia entre quien aprende y quien no, de tal manera que se determina que un alumno no aprende porque su singularidad no corresponde a los cánones de lo esperado.

Recordemos que lo social atraviesa a los alumnos en tanto sujetos y condiciona lo que puede o no aprender, cuestión que no necesariamente está vinculada con una incapacidad de un alumno en cuanto a sus procesos de aprendizaje, sino con la manera de conciliar la singularidad del sujeto con los contenidos escolares. Los sujetos no están subordinados a lo que se debe aprender por su etapa de desarrollo sino a las condiciones histórico-sociales.

Debido a esto nos preguntamos ¿por qué la escuela —en tanto producto social instituido— asume a los educandos dé un

mismo grado como equivalentes en el aprendizaje a partir de su edad?

Cuando un profesor hace una pregunta –en ocasiones para verificar que los contenidos del curriculum están siendo aprendidos– pareciera que da por hecho que los alumnos de un mismo grado comparten el mismo curso lógico del desarrollo y de adquisición de conocimiento; dicho de otro modo, para el educador está implícito que el aprendizaje de sus educandos es potencialmente igual en tanto que participan de edades semejantes.

No obstante, podemos notar que debido al “afán de organización “racional” del conocimiento en función de una supuesta estructura de desarrollo cognitivo”⁴⁵ se agrupa a sujetos con el mismo número de años de edad para recibir educación escolar, pero ¿por qué?

En lo que a nosotros respecta, consideramos que asumir que los alumnos que están agrupados en un aula, por ser coetáneos, llevan a cabo el mismo proceso de aprendizaje, implica que el aprendizaje se vuelva funcional a fines sociales preestablecidos.

⁴⁵ Landesmann, Monique. *El maestro y el saber. Op. Cit.* p.50

Al establecer un parámetro de igualdad, a propósito de la edad, nos involucra nuevamente en la discusión de las generalidades, discursos que, de acuerdo con la teoría foucaultiana, se establecen con voluntad de verdad. Consideremos lo siguiente: no debe suponerse que alumnos que están en un aula, aunque tengan la misma edad, van a enfrentarse al proceso de aprendizaje de la misma manera, puesto que no somos idénticos. Por tanto, en tanto que las demandas de los alumnos son distintas, ponemos en cuestión la práctica habitual de agruparlos en función de lo que habitualmente comparten, un tiempo determinado, su edad.⁴⁶

Ahora bien, si los procesos de aprendizaje son diferentes, necesariamente, ¿deben darse los mismos contenidos? ¿El aprendizaje es en función de la norma (edad) y no en función de las condiciones en las que se está o se es sujeto?

¿Qué pasa ¿con la noción de igualdad en el aula? Pues encontramos la problemática que refiere a la incongruencia entre aseverar que cada sujeto lleva a cabo diferentes procesos de aprendizaje y la práctica de agruparlos por edades para que aprendan al mismo ritmo. Y con ésta última

⁴⁶ Véase Marchesi, Alvaro. Comp. Et. Al. *“Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales”*. Alianza Editorial. Madrid. España. 2001.

inconsistencia se determina los contenidos de aprendizaje, iguales para todos.

Entonces la escuela, ese lugar donde se establece la relación entre los sujetos y el conocimiento, es donde también el sujeto se construye a sí mismo. Pero además, es en este espacio en donde los conocimientos escolares limitan el libre pensamiento y obligan a pensar como los demás y lo que los demás.

Por lo anterior, es necesario pugnar por la diferencia y abrogar la igualdad.

El conocimiento escolar representa para el sujeto una posibilidad de apropiación de una selección del conocimiento acumulado por la humanidad así como de específicas visiones del mundo. Estas, al ser presentadas en la escuela, en general como visiones absolutas y cerradas en sí mismas, presentan las condiciones de posibilidad de alienación del sujeto en el conocimiento, en el sentido de que el sujeto debe incluirse en esa verdad desde una posición de posesión de ese saber y no de interrogación del mismo.⁴⁷

⁴⁷ *Ídem.* p. 51

Entonces, no deberíamos preguntarnos por qué la igualdad no nos beneficia, pues al pasar de nuestros años escolares la escuela se encargó de hacernos creer en la necesidad de ser iguales, en no mirarnos como diferentes. Pues se supone que todos llevamos a cabo los mismos procesos y estamos bajo las mismas condiciones.

Al considerar esta lógica entendemos por qué el maestro espera que su alumnado responda al unísono la respuesta, que se considera correcta, de las preguntas que realiza al interior del aula. Revisemos el siguiente ejemplo:

El otro día quise aplicar el texto libre, pero no me funcionó -dice una maestra.

-por qué? ¿Qué pasó? -pregunté.

-les dije a los niños que hicieran un texto libre sobre "La tortuguita" porque quería trabajar un contenido de español: la sílaba "gui". Anoté el título en el pizarrón para que los niños lo copiaran e hicieran su texto.

Los niños comenzaron a escribir, mientras yo recorría las filas para ver lo que, estaban haciendo. De pronto me di cuenta de que una niña no había copiado el título que escribí en el pizarrón. El título de su texto era "cecí". Entonces le dije:

-Tienes que escribir un texto sobre, la tortuguita.

-Sí, eso estoy haciendo -me respondió la niña.

-No, mira, aquí dice "Ceci", entonces tu texto es sobre Ceci, pero no sobre una tortuguita -le expliqué.

-Si es sobre una tortuguita, yo tengo una que se llama Ceci, estoy escribiendo sobre mi tortuguita

-me respondió la niña.

-Ah! ¡Bueno! Entonces puedes escribir la palabra "tortuguita" al cabo que ya sabemos como se llama la tuya -le insistí.

-A Ceci nunca le digo tortuguita, siempre le digo Ceci- contestó la niña.

-Bueno entonces escribe "tortuguita Ceci" -le pedí.

-No porque cuando juego con ella nunca le digo "tortuguita Ceci", sólo le digo "Ceci" - insistió la niña decidida a no cambiar el título de su texto.

-No importa como le digas -respondí- lo importante es que escribas la palabra tortuguita.

-Entonces no puedo escribir sobre Ceci y no conozco otra tortuguita -me contestó la niña en el momento que sonó el timbre, anunciando la hora del recreo.⁴⁸

El ejemplo aludido nos hizo pensar en esa persona que tiene el imperioso afán por llevar el cauce del río por donde se ha planeado, evitando así que el agua se abra paso y trace nuevas veredas que iluminen el paisaje. Se esfuerza por evitar

⁴⁸ Toledo, Maria Eugenia. et. al. "El traspatio escolar..." *Op. Cit.* p. 40

que se perviertan los territorios que no se han pensado como caminos y que dicho fluido desemboque en otro lugar distinto al que se le ha destinado.⁴⁹

Pero ¿acaso se trata de coartar las respuestas de un alumno por la necesidad de que todos realicen la misma actividad? ¿Por qué se lucha contra la diferencia estigmatizando como errores las respuestas diferentes? Por qué no "permitir que los niños respondan desde distintos puntos de vista y ubicar sus respuestas -cuales quiera que sean- en un lugar legítimo, tiene como consecuencia que este tipo de "equivocaciones" o "absurdos" pasen a formar parte de la enseñanza y dejen de ser obstáculos contra los que hay que luchar, para evitarlos, pasar por alto o minimizarlos".⁵⁰

Se trata de singularizar los procesos de aprendizaje, se trata de ayudar a pensar no a reproducir; se trata de alentar el manejo óptimo de las diferencias y no la aversión -a ellas; se trata de no perder la identidad y confundirnos sólo por una cuestión de funcionalidad, en -este caso de lo escolar. De lo

⁴⁹ "Este ejemplo también puede ilustrarnos la problemática de la segmentación e imposición del conocimiento en el aula. De acuerdo con: Ma. Del Pilar Chapela Blanco Mendoza "Hacia un modelo parcial del análisis de la práctica docente, un camino hacia su transformación", en: Contrastes, Año 7, Número 24, INVIERNO 2004, pp 15-19. "La realidad escolar esta segmentada y esa es la realidad que los niños deben entender. La organización del programa, por parte de los maestros, quienes establecen horarios rígidos y parcializan el conocimiento, las habilidades y las actitudes generan en el niño una visión también parcializada del mundo que la escuela le ofrece y de la visión del mundo que la escuela le impone".

⁵⁰ Toledo, Maria Eugenia. et. al. "El traspatio escolar..." *Op. Cit.* p.27

contrario, diría María Inés García a propósito de la obra de Foucault, que la igualdad en la escuela estaría promoviendo la

[...] muerte de todo lo individual, de toda singularidad; hemos aceptado como propias las normas de la cultura y hemos dejado de lado la capacidad de resistencia, sólo hacemos uso de ella en su mínima expresión, nos aceptamos como integrantes de un todo del cual formamos parte, nos hemos homogeneizado y hemos perdido, por peligroso, todo aquello que nos diferencia y singulariza. Pasamos a formar parte de todo, de lo Mismo, alejándonos de toda diferencia a la cual consideramos peligrosa...⁵¹

Nos parece paradójico que siempre se haya apoyado la igualdad mientras que todos somos diferentes, luchar por la igualdad es permitir nuestra desaparición, es ser un objeto más al interior del aula que no puede reconocer que el conocimiento-del que se apropia es parte de su propia autoría, es dejar de verse, por aversión a lo diferente y sentirse satisfecho por no resaltar y ser comúnmente como los demás, sin el peso del estigma, es dejar de *ser del monte para pasar a ser del montón*.

Pero entonces ¿qué sentido tendría la escuela si dejamos de pensarla como el principal instrumento institucional de

⁵¹ García Canal. "Foucault y el poder..." *Op. Cit.* p. 52

homogeneización, de alienación? ¿Qué tipo de certidumbre sería el conocimiento si se nos es permitido cuestionarlo?

Por estas y muchas cuestiones más del complejo entramado que se gesta al interior de un aula es que se necesita transformar la relación educativa, cambiar las significaciones imaginarias instituidas, así como las funciones que a cada miembro de la relación se le demandan.⁵²

Lo anterior implica una transformación en la forma de pensar la práctica educativa. La escuela en tanto institución funciona a partir de toda una organización compleja que, sutilmente, arrebató el libre albedrío al sujeto, por ejemplo: al establecer horarios rígidos en la escuela, en el trabajo, en el esparcimiento puesto que se rige por tiempos prefijados

“la vida de los sujetos se fragmenta. También el consumismo se liga al tiempo estableciendo los momentos, durante el año de celebrar y ocuparse, en ese preciso tiempo y por dictado del mundo empresarial y comercial de los sentimientos individuales y legítimos e incluso estos sentimientos se convierten en mera mercancía de urgente consumo. Hay días para celebrar mediante el consumo desmedido: “Navidad”, “Día de la madre”, “día de la independencia” [...] Así se construyen grandes estadios, iglesias, hospitales, oficinas de gobierno, grandes centros comerciales, donde se concentran muchedumbres que dejan de ser individuos

⁵² Anzaldúa Arce. “*La subjetividad en el aula...*” *Op. Cit.* p.49

para convertirse en masas donde se pierde libertad, voluntad, creatividad y personalidad, la individualidad no tiene cabida en estos espacios, donde se administra como una organización piramidal del poder, con el uso de premios y castigos para asegurar la "disciplina", la obediencia y la sumisión a dichos espacios.

Sólo resta pensar si la igualdad, en este sentido, nos favorece, o si esta logrando justo lo que promete. A caso deseamos realmente dejar de diferenciar el "yo del "tu".

CAPITULO III

LA DELGADA LÍNEA ENTRE LA ANORMALIDAD Y EL LLAMADO FRACASO -ESCOLAR.

Al pensar en aquellos escolares que no presentan ningún daño orgánico y que aún así se presume que tienen problemas de aprendizaje, decidimos mirar desde la teoría foucaultiana qué se considera un problema de aprendizaje ¿por qué y para quién es un problema? ¿Cuáles son los argumentos que justifican su existencia?

Retomamos esta problemática porque en las ocasiones en las que un educando, repetidas veces, no ejecuta las tareas escolares como se espera, se le etiqueta como un niño que presenta problemas de aprendizaje. Adjudicando únicamente a los alumnos de la responsabilidad del llamado "problema".

Pero, ¿qué implica que maestros, padres de familia, etcétera entiendan lo anterior como problemas de aprendizaje?

¿Qué papel juega ese océano de expectativas que padres y maestros⁵³ (toda la sociedad en síntesis), tiene de los niños?,

⁵³ De acuerdo con Saint-Onge, M. en u libro titulado: Yo explico pero ellos... ¿aprenden? Mensajero. Bilbao, España 1997, p.155. Los profesores modifican su conducta ante los diferentes alumnos de acuerdo a sus expectativas; por ejemplo se pide con menos frecuencia a los alumnos débiles que respondan a las preguntas o también que hablen en público; se dedican menos tiempo a contestar a las preguntas de los más atrasados que a las que se considera más adelantados; se alaba con menos frecuencia por respuestas correctas a los débiles que a los más fuertes; etcétera, etcétera. Cuestión que nos hace pensar en cómo interviene la subjetividad del maestro y su mirada hacia el alumno.

¿Qué pasa cuando creemos trabajar con un problema de aprendizaje y lejos de eso nos encontramos satisfaciendo la habida necesidad de padres y maestros, pedagogos, psicólogos y demás especialistas porque un alumno cumpla con lo que las prácticas sociales legitiman como un comportamiento normal?

¿Realmente la solución de los problemas de aprendizaje esta en asistir, terapéuticamente, al grupo de aprendices deficientes y normalizarlos?

¿Qué implicaciones tiene el estigma de un alumno por considerar su comportamiento como una anormalidad, a partir del diagnóstico de los especialistas de los trastornos en el aprendizaje?

El problema de aprendizaje supone una irregularidad y con ello se está planteando la línea divisora entre la normalidad y la deficiencia. Pero qué es la normalidad, el concepto en sí, de acuerdo con Pittatuga, nace de una larga observación empírica o de un estudio estadístico, normal es igual a

“obedecer ciertas condiciones. Estas condiciones pueden reducirse a las siguientes: a) a un cierto grado de uniformidad topológica (uniformidad espacial y formal; tendencia a la identidad en la forma); b) un cierto grado de frecuencia (uniformidad en el tiempo; ritmo de

aparición constancia relativa del número); e) un cierto límite máximo y mínimo de variación en las dos condiciones anteriores; d) una cierta correspondencia entre el fenómeno, el ambiente en que se manifiesta y el momento o tiempo de manifestación.[...] Los fenómenos que no obedezcan al conjunto de las cuatro condiciones antes enumeradas son anormales.⁵⁴

En palabras de Guinsberg, la *normalidad* no es otra cosa que el respeto o cumplimiento de una norma o condición mayoritaria imperante en un determinado marco social o en una época también determinada.⁵⁵

En este caso, podríamos decir que aquel alumno que no cumple con su rol (la norma), entiéndase "aprender" lo instituido, es mirado como un sujeto con problemas de aprendizaje, pues, en nuestra sociedad *no es normal que un educando no aprenda lo que se le ensaña*.

Entonces, un alumno que no cumple con las expectativas es un trasgresor de las normas sociales, un anormal. Contorno dibujado por el frente de profesionales al servicio de las legitimaciones sociales, especialistas encargados de constatar la existencia de la anormalidad, puesto que su dictamen se

⁵⁴ Pittaluga, Gustavo, citado por Guinsberg, *Enrique en: Normalidad, conflicto psíquico, control social. Sociedad, salud y enfermedad mental*. Plaza y Baldez. México 1996. p.15

⁵⁵ *Ídem*.

considera "verdad por su status científico".⁵⁶ Se trata de discursos "formulados exclusivamente por personas calificadas dentro de una institución científica".⁵⁷

En consecuencia "el informe de los expertos [...] confiere a quienes lo producían un valor de científicidad [...] son enunciados con efecto de verdad y poder".⁵⁸ Que no pueden ser refutados porque ante la mirada de la sociedad todo aquello que es diferente es algo que debe corregirse para que disminuyan los niveles de ansiedad, por estar fuera de la norma.

Y, como consecuencia de la diferencia entre lo normal y los problemas de aprendizaje, tenemos la estigmatización pues es a partir del dictamen que se mirará al *niño con problemas de aprendizaje*, de tal manera que, el educando que no cumple con su rol será el anormal de la clase que necesita atención especializada.

Por lo que, de acuerdo con García Canal, Foucault en su obra *El nacimiento de la clínica*, refiere que: socialmente se mira al hombre saludable como el modelo a seguir,⁵⁹ mientras que la mirada clínica se especializa tanto en encontrar el cuerpo

⁵⁶ Foucault, Michel. *Los anormales* Editorial Fondo de Cultura Económica. México.2000. p. 19

⁵⁷ Ídem. p.24

⁵⁸ Cf. García Canal. "*Foucault y el poder...*" *Op. Cit.*

⁵⁹ Ídem. p.89

enfermo como en localizar el lugar de la enfermedad.⁶⁰ "La mirada clínica - entonces- forma parte de una mirada disciplinaria".⁶¹

Es pertinente decir que la crítica que se está haciendo no es a la ciencia en sí, sino al conjunto de prácticas que se han normalizado a partir de los discursos de verdad emitidos por los especialistas. Finalmente, estos discursos de verdad, como los llama Foucault, son confeccionados a partir de las nociones colectivas de un tiempo determinado.

Esta mirada de los especialistas, que contempla el quehacer de la clínica, busca encontrar regularidades, generalizar comportamientos, homogeneizar grupos, establecer modelos de normalidad.⁶² De tal suerte que, el niño que no responde como se espera, regularmente, es mirado como "un cuerpo enfermo, anómalo objeto de conocimiento o de tratamiento terapéutico".⁶³

Estamos diciendo entonces que se crea una línea que divide lo anormal de lo patológico y que tiene como propósito diferenciar lo anormal, para excluirlo.

⁶⁰ *Ídem.* p.91

⁶¹ *Íbidem.*

⁶² *Ídem.*

⁶³ *Íbidem.*

Se trata de diferenciar los sanos de los enfermos, los normales de los desviados.

En este sentido, el alumnado se encuentra bajo ciertos criterios pedagógicos que buscan "conducir las conductas para acercarlos al modelo de la normalidad".⁶⁴

Entre los recursos de la sociedad disciplinaria existentes para lograr la diferenciación entre los alumnos, se encuentra el examen, instrumento diseñado para buscar los conocimientos y mantener una la vigilancia constante, en la observación minuciosa y el análisis constante.⁶⁵

Tanto las sesiones terapéuticas,⁶⁶ de regularización, que son ulteriores a la observación sistemática del maestro, como todas aquellas tareas escolares que son evaluadas a fin de ratificar que el alumno se apropia de los contenidos, son instrumentos responsables de constatar la existencia de normalidad, o en su defecto, de encausar las conductas escolares hacia la llamada normalidad.

⁶⁴ *Íbidem.* p.92

⁶⁵ Véase García Canal. "Foucault y el poder..." *Op. Cit.* p.57

⁶⁶ Que por cierto, nos dan mucho que pensar cuando los "niños llegan, pues, al tratamiento traídos por sus padres, en quienes se manifiestan una serie de angustias. El mayor temor es sea irremediamente tonto. Pero también le acusan de distraído, irresponsable, inconstante, revoltoso, abúlico o aburrido". Isabel Luzuriaga. *La inteligencia contra sí misma; el niño que no aprende.* 3ra. Edición. Psique. Buenos Aires p.16

A este respecto Foucault ya nos ha advertido las consecuencias de lo que él llama ortopedia social⁶⁷, establecida en todas aquellas "instituciones dedicadas al control y la vigilancia de los sujetos con el fin de impedir cualquier acto de desviación de la norma tales como: la policía, las instituciones pedagógicas, psiquiátricas y médicas".⁶⁸ Con ello

se mantiene el objetivo de socialización y modelamiento de los alumnos a través de diversas estrategias de ejercicio de poder que van fabricando las subjetividades acordes a las demandas de la escuela: un sujeto obediente, puntual, limpio, cumplido, que ha adquirido el conocimiento de los contenidos mínimos que se enseñan.⁶⁹

Por esta razón las familia y los maestros han encontrado una manera *digna, natural y normal* de lograr que los niños "aprendan", creando estrategias a fin de normalizar al alumno. Ya no se busca excluir al anormal, la disciplina del cuerpo es tan sutil que se busca que los educandos con "problemas de aprendizaje" sean incluidos, dándoles terapia, regularización etcétera. De tal manera que,

⁶⁷ Cf. García Canal. "Foucault y el poder..." *Op. Cit.* p.57

⁶⁸ *Ídem.*

⁶⁹ Anzanldúa."La subjetividad en la relación educativa..." *Op. Cit.* p.46

se individualiza a los sujetos para saber quiénes son, qué piensan, qué desean, no para aceptar su singularidad, sino para modificar sus conductas a fin de homogeneizarlos dentro de la nueva categoría que ha sido inventada: lo normal. Esta tipo de sociedad individualiza para homogeneizar. [...] vínculo paradójico porque se utiliza la individualización para integrar a los sujetos a un todo globalizante, en el cual todos son semejantes y pasan a formar parte de lo Mismo.⁷⁰

Por tanto, para que un alumno no sea parte del grupo de los sujetos con problemas de aprendizaje y en consecuencia parte de la anormalidad, tiene que ajustarse a las demandas sociales, en donde "para ser "normal" hay que ver, sentir, pensar y aspirar de la misma forma que los demás".⁷¹

Estamos diciendo entonces, que en nuestra sociedad existen parámetros de conducta que permiten diferenciar a un alumno normal de aquellos que presentan "problemas de aprendizaje" y que estos últimos, al ser identificados, son sometidos a diferentes técnicas pedagógicas para su normalización, que consiste en una sobre disciplina, es decir, prolongar, repetir

⁷⁰ García Canal. "Foucault y el poder..." *Op. Cit.* p.37

⁷¹ Chapela Blanco Mendoza, Ma. Del Pilar. *Hacia un modelo parcial del análisis de la práctica docente, un camino hacia su transformación.* Contrastes, Año 7, Número 24, INVIERNO 2004. pp15-19

o crear actividades que reformen al escolar y lograr con ello que este tenga un "aprendizaje normal".

EL ÉXITO Y EL FRACASO EN LAS TAREAS ESCOLARES

En los sucesivos capítulos podremos ver cómo, la escuela, en tanto maquinaria de domesticación y espacio de sometimiento, sutilmente sujetara a los alumnos a toda una serie de técnicas y procedimientos de "normalización". dicho de otro modo, los apartados ulteriores nos permiten apreciar cómo la sociedad disciplinaria se vale de técnicas positivas de intervención y transformación para lograr sus fines.

También, veremos cómo los sujetos ponemos énfasis en aquellos que no estén cumpliendo con lo esperado por la institución, es decir, su rol de alumno, condición que implica, necesariamente la obligación de ser un "buen" estudiante.

De tal suerte que, analizaremos cómo al interior del aula serán sólo los alumnos "normales" quienes cumplen con las demandas de la institución educativa.

CAPÍTULO IV

LOS BUENOS Y LOS MALOS ESTUDIANTES.

Los diversos ejemplos que hemos citado hasta el momento, además de ilustrarnos la subjetividad de los alumnos, nos permiten visualizar cómo la cultura atraviesa los criterios que son utilizados por algunos educadores para evaluar las tareas escolares, juicios que parecieran limitarse a calificar el trabajo de los infantes, únicamente, en términos de error o de éxito. Para reflexionar al respecto estas nociones colectivas, que permiten a los sujetos -en este caso a los docentes-

diferenciar, en términos valorativos, entre un alumno y otro, retomaremos un ejemplo que ya mencionado con anterioridad en este trabajo, para pensarlo en función de este *saber* producido en la sociedad disciplinaria.

En una clase de una escuela primaria pública de la Ciudad de México, los alumnos realizaban ejercicios, de matemáticas. El primero es una sugerencia del libro de texto de dicha asignatura; la maestra sólo ha cambiado los datos a fin de que los niños hagan ejercicios para encontrar el número de combinaciones posibles entre distintos artículos de vestir, en este caso, tres suéteres y tres pantalones dibujados con gises de colores en el pizarrón. Un suéter es rosa, otro blanco y otro negro, y un pantalón es café, otro blanco y otro lila. La respuesta correcta –de acuerdo con el procedimiento matemático– es que existen nueve combinaciones posibles, no obstante, una niña contesta que son ocho. La maestra pregunta a otro niño, él responde correctamente usando la lógica matemática, y ella corrige a la niña y repasa el procedimiento para que lo aprendan quienes se equivocaron.

Un adulto dispuesto a escuchar, pregunta a la niña por qué son ocho combinaciones posibles. Para responder, ella sigue el mismo procedimiento que la maestra, pero deja fuera una combinación:

el suéter negro con el pantalón café.

–Por qué?– le pregunta el adulto.

- Porque el negro y el café no combinan - responde la niña.⁷²

El ejemplo nos muestra cómo una profesora únicamente utiliza dos juicios de valor sin posibilidad de considerar "la lógica", por llamarla de alguna manera; que llevó a cabo la niña, por lo que la corrige dando por hecho que su contestación era errónea.

En esta situación, es probable que la maestra esperara que su alumnado respondiera que existen nueve combinaciones posibles, puesto que, esa es la respuesta que se considera correcta, de acuerdo con el razonamiento matemático.

Pero, ¿por qué la -maestra asumió que la niña estaba equivocada? ¿A qué se debió que la educadora no consideró la lógica utilizada por la niña? ¿La respuesta que dio la pequeña fue errónea?⁷³ ¿La contestación de esa alumna debió calificarse como correcta siempre y cuando estuviese en función de lo esperado (por la institución y además por la profesora), de acuerdo a aquello que se considera es la respuesta correcta? ¿Qué implica que la respuesta que de un alumno sea considerada "equivoca"? ¿Qué es lo que provocó que la niña se "equivocase"?

⁷² Toledo et. al. "El traspasio escolar...". *Op. Cit.* pp.22-23

⁷³ ¿Se puede considerar a la respuesta de la niña como conocimiento? Si es así ¿hay conocimiento más valioso que el de la niña? ¿valioso para quién? ¿valioso para qué? ¿valioso en relación a qué?

¿Por qué hubo quien "sí acertó"? ¿La contestación de la escolar fue el resultado de la incomprensión, por parte de la niña?

A pesar de todas estas interrogantes, lo que pareciera ser probable al interior de un aula, es que los profesores no toman en consideración los procesos que lleva a cabo un educando para elaborar su respuesta -o tal vez porque ni siquiera hay tiempo para escuchar la singularidad del alumno-, puesto que lo "valioso" en los espacios académicos no es lo que un escolar en particular quiera decir, sino "las respuestas correctas".

De hecho, es posible que los profesores no consideren la multiplicidad de respuestas de su alumnado, regularmente para ellos existe una única respuesta a la que deben apegarse sus alumnos, finalmente ellos también están sujetos a la institución. Razón por la cual, estos últimos, no se detienen a analizar y reflexionar, junto con su alumnado, esa diversidad de respuestas, sin embargo, "calificar de incorrectas o absurdas -dichas respuestas significa, en realidad, descalificarlas. "Descalificar", de acuerdo con las acepciones que registra el diccionario, es "desaprobar", "censurar", "encontrar algo mal hecho" "incapacitar o inhabilitar", "imposibilitar para algo".⁷⁴

⁷⁴ Toledo. et. al. "*El traspatio escolar...*". *Op. Cit.* p.26

Y las llamadas "respuestas incorrectas" un factor que contribuye a que, de acuerdo con Blanco Mendoza, el aprendizaje se vuelve una tarea obligatoria y aburrida. No hay posibilidad de aportar nuevas y creativas respuestas y mucho menos respuestas que partan de la singularidad, puesto que el deber del alumno es apegarse a dar sólo las respuestas que serán condecoradas con la aprobación.

Por tanto, las tareas escolares se enfocan a obtener un "buen" número que permita el acceso a la "clase de los aplicados" de los que sacan diez y no caer en la "clase de los burros, de los tontos, de los flojos que sacan 5, 4, 3" situación, que permite la justificación de la explotación, de la humillación de millones de individuos: "El es pobre porque no estudió", "Se lo merece por flojo".

Así, la escolarización se convierte en instrumento de las desigualdades de oportunidades y de acceso a los bienes culturales y materiales. La escuela como institución, cuenta con un poderoso recurso de dosificación: la evaluación y "sus hijas" las calificaciones; a través de ellas se establecen algunos de los mecanismos encargados de ir colocando a cada

quien "en su lugar", "este es el lugar que te corresponde "de acuerdo a los resultados después de un proceso escolarizado."⁷⁵

De tal manera que, los llamados recintos del saber, se convierten en los espacios idóneos y autorizados para la estigmatización del alumnado en función de lo que responde, oralmente o por escrito.

Pero el estigma del *buen* estudiante o, por el contrario, del *mal* estudiante es una construcción social, una noción legitimada colectivamente, por lo que el éxito o el fracaso en las tareas escolares depende de lo que socialmente se haya determinado como el ideal del ser alumno y, en general, de ser sujeto. En cualquier situación de enseñanza colectiva, y hasta individual, las jerarquías de excelencia se encuentran presentes, puesto que forman parte de los *saberes* compartidos de este momento histórico.

Y resulta ser, que los educandos también consideran la norma, es decir, los deberes a los que tienen que apegarse para ser mirados como el alumno ideal, y saben que su obligación es situarse con ese reconocimiento, pues son sujetos, los efectos de la sociedad disciplinaria. En consecuencia, los alumnos se

⁷⁵ Véase Blanco Mendoza. "Hacia un modelo parcial del análisis de la práctica docente..." *Op. Cit.*

compararán unos con otros, observándose y midiéndose, clasificándose en términos de rapidez, eficacia, etcétera.

Los alumnos tienen, por tanto, oportunidad de identificar a los que mejor leen o dibujan, a quienes calculan con mayor rapidez, a aquellos que dominan el manejo del diccionario o explican sin esfuerzo las palabras difíciles, quienes se expresan con claridad, a quienes comprenden fácilmente las instrucciones del profesor -pues, es probable que infieran que es lo que se espera de ellos-; también, se encuentran aquellos que siempre tiene alguna idea, aquellos que son capaces de animar una discusión u ofrecer una "buena " aportación", los que "están fuertes en matemáticas", aquellos para quienes la ortografía no tiene secretos, quienes escriben bien, inventan textos originales y bien contruidos, saben resumir un libro o una película.⁷⁶

Estamos diciendo entonces que, los alumnos caen pronto en la cuenta de quienes, en todos estos ámbitos de lo escolar, están en un nivel medio o bajo. De hecho, la estigmatización de quien no contesta "correctamente" se debe, de acuerdo con Foucault y en palabras de García Canal, a la mirada de unos a otros.

⁷⁶ Véase Perrenoud. Ph.. *"La construcción del éxito y el fracaso escolar"*. Ed. Morata. España, 1996

mirada que ejercen unos sujetos sobre otros y que al mismo tiempo, todo sujeto ejerce sobre sí mismo y sobre su propio cuerpo, mirada que no le pertenece por que son las culturas y el orden simbólico los que informan y conforman la visión, obligando al sujeto a mirar a través de filtros específicos que dirigen- la función del ojo.⁷⁷

De acuerdo con García Canal, Foucault plantea que la mirada está plena de los otros, de los valores de una sociedad determinada, en tanto se halla cargada de valores compartidos. Por ello la mirada es profundamente cultural. Así, la mirada de alumno a alumno, de maestro a alumno, etcétera, no simplemente observa sino que disciplina, aprobando y desaprobando.

Sucede entonces, que los alumnos que hayan introyectado lo que es un buen estudiante se disciplinarán entre ellos a través de la mirada "que es compartida por todos los integrantes de esa sociedad en ese momento dado".⁷⁸ Tratarán de apegarse a la norma para que cuando las miradas los recorran, los aprueben. Con la mirada se exigirán, se demandarán formas, gestos, maneras, vigilaran una "manera de ser" apropiada al medio que habitan. Los profesores, al mirar a sus alumnos, enseñan "la

⁷⁷ García Canal. "Foucault y el poder..." *Op. Cit.* p. 85

⁷⁸ Ídem. p.86

forma de mirar a los otros y [cómo los alumnos deben] de mirarse a sí mismo[s]".⁷⁹

No obstante, y gracias a esa capacidad que tenemos los sujetos de resistir a las nociones sociales, es que ser catalogado como un buen estudiante o su antónimo depende del juicio del maestro y su influencia en el resto de la clase; puesto que el maestro es la autoridad legítima, en ese espacio llamado aula, para determinar si, la elaboración de una tarea, debe ser loable; cuestión que depende de la cercanía del docente, a las nociones de lo esperado.

En función del maestro se es buen y mal estudiante.

Aunado a lo anteriormente mencionado debemos sumar dos factores implícitos en la subjetividad del maestro, por un lado, lo que el profesor entiende por aprendizaje y, por otro lado, la mirada que el maestro tiene del alumno, y con esto nos referimos al vínculo que se establece entre el maestro y el alumno.

Entonces, para que un profesor crea que un alumno es buen o mal estudiante debe considerarse que "el proceso educativo está marcado especialmente por la concepción que el maestro tiene acerca de lo que es aprender y de cual es su función como

⁷⁹ *Íbidem.* p. 87

“enseñante” [...] –para algunos maestros aprender– consiste en que el alumno llegue al “conocer” las respuestas que espera el profesor [...]. Para otros, aprender es “adquirir” los conocimientos que marca el programa”.⁸⁰

Si tomamos en cuenta que para algunos maestros la respuesta correcta es aquella que converge con la que ellos tienen preconcebida, podríamos decir que es “un buen estudiante” en la medida en que se coincide con lo que el profesor considera es correcto. Entonces, el aprendizaje de un alumno depende de la interpretación del maestro, es decir, de lo que el educando entienda como aprendizaje. Con ello, se sitúa al sujeto no en el lugar del discernimiento de lo que el maestro enseña sino en el de la reproducción de lo dicho por el maestro.

Pero, si por otro lado – y aunque tal vez no muy diferente a lo anterior-, el profesor entiende aprender como la adquisición de los conocimientos señalados por el programa, encontramos que ser un “buen estudiante” se encuentra en función de evitar diferir de lo que marcan los contenidos escolares, pues dichos contenidos deben ser asumidos y apropiados como verdades incuestionables.

⁸⁰ Anzaldúa. “*La subjetividad en la relación educativa...*” *Op. Cit.* p.36 - 37

Diría Perrenoud "Es imposible comprender la fabricación de los juicios de excelencia sin relacionarlos con la organización de la escolaridad y con los contenidos de la cultura escolar, con las prácticas pedagógicas y con el trabajo escolar".⁸¹ De tal manera que, la mirada de aprobación o desaprobación de un maestro se encuentra directamente relacionada y en muchas ocasiones determinada por el perfil que marca la institución educativa sobre su alumnado.

Se trata, entonces, de que nuestra cultura no asume como conocimiento aquello que no se encuentre contemplado por los programas y es debido a esto que al interior de las aulas no se da cabida a "otras respuestas" puesto que son contestaciones erróneas del alumnado que no contemplan la posibilidad de conocimiento, o bien, de aprendizaje.

Es por ello que el profesor circunscribe los saberes escolares y los presenta a su alumnado como los importantes. Veamos la opinión de Foucault a este respecto

Jean Pierre: En numerosos casos, la enseñanza del profesor no es vivida de inmediato como represiva, incluso si lo es en profundidad.

Michel Foucault: Ciertamente, el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad, funciona según todo un juego de represión y de exclusión [...] exclusión de

⁸¹ Perrenoud. "La construcción del éxito..." *Op. Cit.* p.17

aquellos [...] que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber; imposición de cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento; existencia de lo que podría llamarse: <<los circuitos reservados del saber>>, aquellos que se forman en el interior de un aparato de administración o de gobierno, de un aparato de producción, a los cuales no se tiene acceso desde fuera.⁸²

Pero, cómo está sucediendo esto en los espacios escolares cuales son esos aparatos de aprendizaje que en nuestra sociedad pueden ser leídos como las estrategias de sometimiento del aprendiz. Contrastemos lo dicho con el ejemplo citado en la página cuarenta y tres de este escrito

La situación antes referida, nos muestra la persuasión como una de las tecnologías puestas en práctica a fin de que el alumno se apegue a lo importante, a lo ya instituido.

Esto, es un claro ejemplo que nos invita a preguntarnos ¿Quiénes son los buenos y los malos estudiantes? ¿Qué es ser o no un "buen estudiante"? Pues, parecería que ser un buen estudiante es apegarse a lo que los otros piensan, es el conocimiento. Y, tal parece, que la plausibilidad en las legitimaciones construidas colectivamente, al respecto de quien es el mal estudiante y viceversa, son quienes lo determinan.

⁸² Cf. Foucault, Michel. *Más allá del bien y el mal*. Revista Actuel. No. 14. Francia. 1971

La escuela no es más que una de las "organizaciones -que- tiene el poder de construir una representación de la realidad e imponerla a sus miembros y usuarios como la definición legítima de la realidad"⁸³ no obstante, una norma no puede funcionar mas que a condición de convertirse en el punto de referencia común, regularmente sustentado en la aceptación por cierto número de profesionales en ejercicio.⁸⁴

Y probablemente sea por esto último que la imagen del "buen estudiante" regularmente se asocie con un sujeto aseado, aliñado, obediente, quieto, que obtiene notas y se mantiene fuera de conflictos. Sin embargo, esto, desde la perspectiva psicoanalítica, de acuerdo con Isabel Luzuriaga, pone "el énfasis en fomentar conductas intelectuales obsesivas, en vez de mentes creadoras y dinámicas.

Por lo anterior, puede ser considerado muy buen alumno y muy sano, un niño con un bloqueo intelectual tal, que se dedique a repetir mecánicamente la lección que se le enseña o bien otro cuyo cuaderno, ejemplo de prolijidad, esconda una angustia obsesiva patológica".⁸⁵

⁸³ Perrenoud. *"La construcción del éxito..." Op. Cit. p.38*

⁸⁴ *Ídem.*

⁸⁵ Luzuriaga, Isabel. *"El niño que no aprende..." Op. Cit. p. 5*

La situación es compleja, puesto que también debemos considerar la relación que el maestro tiene con el alumno, es decir el vínculo que se establece entre el maestro y el alumno. Entendido este como "una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de su deseo, sus fantasías y las significaciones imaginarias sociales.

A través del vínculo el sujeto establece una forma particular de relación con los objetos a partir de la interpretación que hace de ellos".⁸⁶ Por tanto, el vínculo "conforma campos de interrelaciones que se centran en procesos subjetivos que determinan en buena parte la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje".⁸⁷

La interpretación "que hace el sujeto de los objetos para conformar un vínculo con ellos, no es meramente una operación cognoscitiva, plenamente consciente (como pretenden algunos constructivistas). Va más allá, es un trabajo de elaboración más complejo, en el que intervienen procesos conscientes, cognitivos y afectivos".⁸⁸

⁸⁶ Anzaldúa. "La subjetividad en la relación educativa..." *Op. Cit.* 40

⁸⁷ *Ídem.*

⁸⁸ *Íbidem.* p.41

"La relación maestro-alumno dinamiza vínculos transferenciales"⁸⁹ Los "vínculos transferenciales del maestro están atravesados por las significaciones imaginarias que conforman su identidad".⁹⁰

Luego, entonces, tenemos como resultado lo siguiente: en el momento en el que varios alumnos se enfrentan a una misma tarea, desde la mirada del éxito y el fracaso, unos parecen mejor que otros. Estableciéndose así una jerarquía, que se hace formal por medio de la institución y que a su vez, e implícitamente, estipula quiénes son los buenos y los malos estudiantes. Porque debemos considerar que todo grupo social engendra normas de excelencia, -dice Perrenoud-, en este caso la excelencia estaría del lado de los buenos estudiantes, de hecho "la excelencia no sólo se produce sino está al alcance de todos. Toda norma de excelencia, ya sea escogida de forma libre o impuesta, funciona como punto de partida de referencia en el seno de un grupo o de una sociedad".⁹¹ Excelencia sería la norma y "la norma constituye el resultado de una elaboración colectiva"⁹²

⁸⁹ *Ídem.*

⁹⁰ Anzaldúa "La subjetividad en la relación educativa..." *Op. Cit.* p. 42

⁹¹ Perrenoud. "La construcción del éxito" *Op. Cit.* p. 36

⁹² *Ídem.* p.38

Por tanto un elevado grado de dominio de una práctica educativa se traduce en eficiencia, prestigio, poder, provecho, etcétera, en una palabra, lo que se denomina socialmente como distinción. Y según sea el grado de dominio de la práctica, se determina la aproximación a la excelencia, con lo cual se ocupa una posición más o menos privilegiada al interior de los grupos sociales, entonces, los distintos niveles podrían traducirse como los grados de aproximación a la norma.⁹³

Ahora bien, ¿por qué al interior del aula son sólo ciertos alumnos los que aprueban? ¿Quién es ese grupo selecto de alumnos que puede permanecer sin mayor problema en el aula? ¿Desde dónde se está considerando que un escolar comete un error? ¿En qué consiste el hecho de que un alumno pueda resolver un determinado problema al interior de un aula? ¿Quién es esa diversidad que se polariza en el llamado rendimiento escolar (y se hacen llamar los listos o aplicados) y quién es ese otro polo opuesto (aunque complementario) que le hacen llamar "el fracaso escolar" (a quienes se les identifica como los "burros")? ¿El fracaso es del alumno o de la escuela?

¿La institución educativa demanda que un alumno esté provisto de ciertas características para afrontar problemas al

⁹³ Cf. *Idem*.

interior del aula? Si es así ¿cuáles son esas características?, ¿cómo se adquieren?, y ¿por qué no todos las tienen?

la escuela se ocupa, desde el punto de vista formal, únicamente de las áreas denominadas académicas. Incluso puede decirse que lo hacía sin preocuparse demasiado de los alumnos con dificultades de aprendizaje, porque, al fin y al cabo, la esencia de su función era enseñar y evaluar con el fin de clasificar y seleccionar a los alumnos. Que muchos no pasaran la prueba de escolarización, no parecía especialmente preocupante [...] o formaban parte del numeroso grupo de fracasados dentro del sistema escolar⁹⁴

En tanto que, por un lado, no podemos reducirnos a pensar sólo en pro de los alumnos que no les representa ninguna dificultad solucionar un problema en el aula, y, por otro lado, tampoco podemos considerar lógico que otros estudiantes no obtengan la solución de ese mismo problema, aunque presumiblemente están bajo las mismas circunstancias, ya que se considera existe una igualdad en la cognición al compartir las misma edades.

Entonces, nuevamente consideramos la subjetividad en esta problemática y para ello traemos a la mesa el comentario que le hace una maestra a María Eugenia Toledo Hermosillo, después de

⁹⁴ Marchesi, Álvaro. et al. “*Desarrollo psicológico y educación, tres; Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*”. España: Psicología y educación. 2003 p. 161

que ésta (última) da una conferencia sobre el tema de la subjetividad.

Usted tiene razón en lo que dice, fíjese que yo soy maestra de segundo grado de primaria y el otro día les dije a los niños que se reunieran en equipos e hicieran un guión para presentar una escenificación con títeres.

Me extraño que se reunieran cinco niños que yo pensaba que no tenían nada en común, uno de ellos nunca hace la tarea y yo siempre se la estaba exigiendo y *me enojaba con él porque no me hacía caso.*

Bueno todos hicieron sus escenificaciones, y la de este grupo que le digo se trató de que el papá de cada títere era alcohólico. Cuando escuche esto, me sorprendí muchísimo, pero más me conmoví cuando el títere del niño que nunca hace la tarea dijo a los demás que él no podía hacerla porque su papá siempre llegaba borracho y le pegaba, entonces, para que no lo golpeará, él se escondía debajo de la mesa y así no podía hacer la tarea.

Yo me quede muy impresionada y no supe qué contestarle, qué decirles lo único que he podido hacer desde entonces es ayudar al niño en la clase para que no se atrase aunque no haga la tarea y, eso si, ya no estoy enojada con él.⁹⁵

Lo anterior, de acuerdo con Perrenoud a que la organización escolar, consiste en hacer de un niño que

⁹⁵ Toledo. et. al. "El *traspasatio escolar...*" *Op. Cit.* p.37. Nota: Las cursivas son mías.

se equivoca en las restas, que no concuerda el verbo con el sujeto o no trae la tarea, es un "mal alumno".⁹⁶

Entonces, ¿dónde queda la subjetividad del alumno?

Veamos otro ejemplo:

En una clase de inglés de una escuela primaria bilingüe en la cual los niños resuelven un examen, se les pide lo siguiente: "Write a sentence with 'that', 'this', 'those'", una niña elige una de esas cuatro palabras, escribe una oración y continúa resolviendo las demás preguntas. Ella piensa que obtendrá un 10 de calificación pero al recibir su examen mira con sorpresa un 6; junto a su primera respuesta hay una paloma correspondiente a la oración que escribió y tres taches seguidos.

-tienes que estudiar -dice la maestra a la niña y continúa su clase.

Mientras tanto la niña compara su examen con el de sus compañeros hasta deducir que debía haber escrito cuatro oraciones, una con cada palabra. La niña sale de la escuela y al llegar a su casa sucede lo siguiente:

-Te sacaste seis porque no estudiaste lo suficiente -le dicen.

-Es que, sí..., mira... -trata de responder la niña.

-Todos los días te digo: estudia, estudia, pero no obedeces

⁹⁶ Cf. Perrenoud. "La construcción del éxito..." *Op. Cit.*

-Claro que sí, es que...-intenta responder otra vez.

-Es imposible contigo, te voy a tener que castigar - la interrumpen otra vez.

-Mira -dice la niña a un adulto dispuesto a escuchar- si estudié y sí sé hacer oraciones con cada palabra, pero pensé que tenía que escoger sólo una. No entendí que tenía que hacer oraciones con las cuatro. Mira dice la niña al tiempo que escribe las otras tres oraciones correctamente.⁹⁷

En este caso lo que el alumno interprete, crea o infiera no tiene un espacio para ser escuchado, puesto que en nuestra sociedad disciplinaria la importancia es cedida al producto, en este caso la calificación, no al sujeto. Pues, como diría Marx, se trata de reconocer sólo lo que tiene utilidad, lo que sirve.

Pero categorizar al los alumnos a partir de su calificación, o bien, a partir de qué tanto se apeguen a la norma "no es una categoría de pensamiento exclusiva de la institución escolar. Por el contrario, existen en todos los campos de la vida social, en formas diversas, y la excelencia escolar no es sino una variedad entre tantas otras".⁹⁸

⁹⁷ Toledo. et. al. "*El traspatio escolar...*" *Op. Cit.* p.23-24

⁹⁸ Perrenoud. "*la construcción del éxito...*" *Op. Cit.* p.37

Así nuestra sociedad, a través de la sutilidad de la educación escolar, obliga a contestar exclusivamente lo que esta en relación a los contenidos de aprendizaje. Por tanto,

“No se trata de fabricar un hombre libre que lea y escriba lo que sea, libre de saber, sino un hombre condenado a vender su fuerza de trabajo a un patrón más y mejor. Se trata de transformar el deseo de saber, de aprender, en obligación de trabajó’, en obligación de desear trabajar”.⁹⁹

⁹⁹ Marx, Karl. “*Manuscrito económico filosófico*”. Alianza editorial. 1984 p.105

CAPÍTULO V

LA SELECCIÓN CULTURAL

Otro de los aspectos que abordaremos para reflexionar la situación del alumnado, cuando este se enfrenta a las distintas tareas escolares, se encuentra en relación directa con el llamado "darwinismo social", término, que de acuerdo con Marvin Harris, es erróneo, ya que es una aplicación de las ciencias sociales a la biología, puesto que fue Herbar Spencer y un grupo de científicos sociales quienes, en un principio, trabajaron sobre el progreso y la evolución sociocultural, por lo que Darwin y su teoría de la evolución son de un segundo orden de aparición.¹⁰⁰

Hoy día sabemos que, "el darwinismo se apoyaba en la existencia de variaciones y diferencias entre los individuos donde los que sobrevivían eran los más aptos".¹⁰¹ Sin embargo, en el contexto de las ciencias sociales, lo que Spencer planteaba, era que el hombre iba, paulatinamente, evolucionando, por consiguiente las razas más débiles de la sociedad irían desapareciendo, poco a poco, y esto sería hasta que la depuración lograra la perfección de la raza humana.

¹⁰⁰ Cf. Harris, Marvin. Spencerismo en: "El desarrollo de la antropología". Siglo XXI, México. 1997

¹⁰¹ Delval Juan, "El desarrollo humano...". Op. Cit p.40.

Lo que nos interesa de esto, es ver cómo estas nociones parecen estar haciendo eco al interior de los salones de clase. Por lo que nos preguntamos si dichas nociones son los fundamentos por los que se asume a los alumnos como aptos y no aptos, al interior de los llamados recintos del saber.

La intención de pensar los discursos científicos de la selección cultural, nos permitirá analizar si en el aula existen, o no, educandos más aptos que otros a las demandas del sistema educativo. Y si son, de acuerdo a los postulados de esta teoría, sólo los más competentes quienes resuelven las tareas que se presentan en este espacio educativo, mientras que los otros alumnos, al no lograrlo, son los más débiles, y, por tanto, quienes al pasar del tiempo deberán desertar.

Recordemos que nuestra problemática central consiste en explorar y reflexionar al respecto de la singularidad del alumno en el salón de clase, en el momento en que se enfrenta a los contenidos de aprendizaje institucionalizados. Ahora bien, los planteamientos de la selección cultural, refieren que son únicamente los individuos más aptos quienes sobreviven en nuestra sociedad, pues "los individuos y las razas menos inteligentes mueren y el nivel de inteligencia se eleva

gradualmente".¹⁰² En este sentido, los alumnos socialmente más aptos, en tanto que son, de acuerdo con lo anterior, los que responden a las demandas del sistema educativo.

Esta perspectiva teórica, es posible que no considere la singularidad del alumno, sino su "capacidad" para adaptarse, para ser moldeado y responder en términos del "rol", mientras que los inadaptados, aquellos que no son tan maleables, constituirían, en este sentido, los más débiles del sistema, por lo que serán desechados. Entendiendo por esto último que los sujetos que no se adapten a las normas instituidas por la escuela, sean excluidos, reprobados, orillados a desertar de la escuela, etcétera.

Entonces, pareciera necesario que un sujeto escolarizado cuente con un bagaje ya interiorizado de normas y valores aceptados socialmente (como responsabilidad, orden, respeto, sumisión, etcétera), para poder permanecer en una institución educativa. Es decir, para que un escolar pueda ser un sujeto adaptado, debe evitar todas aquellas conductas que ante los ojos de la norma, rol, hablen de inadaptación.

Pero, de acuerdo con la mirada spenceriana ¿cuáles serían esos rasgos que permitirían que un infante logre adaptarse a la institución educativa y evitar su deserción? ¿Tendría que ver

¹⁰² Harris. *Spencerismo en: "El desarrollo de la antropología..."* Op. Cit. p.109

con que un alumno no se manifieste como sujeto singular en el salón de clase, porque eso implica que no siempre se coincida con la respuesta esperada por el sujeto denominado docente?

Es probable que Spencer aseverara que los alumnos divergen en la solución de un mismo problema, debido a que los más adaptados pueden obtener la solución esperada mientras que a los otros en tanto que son los más débiles no podrán conseguirla. Pues, recordemos que Spencer decía que algunos seres humanos poseían factores hereditarios con poder de autoconservación, lo que les permitía sobrevivir, de hecho, la existencia de más gente les demandaba más ingenio para mantenerse con vida.¹⁰³ Una de las particularidades que poseían los individuos más aptos a sobrevivir era la inteligencia, concepto que se traducía en adaptación. Esta noción pareciera ser socialmente aceptada y plausible puesto que el colectivo otorga, en el imaginario, hegemonía a todos aquellos que se adaptan al sistema educativo, en este caso, a ese grupo selecto de alumnos que no reprueban o contestan "incorrectamente" a una pregunta se les considera mejores o superiores, como hemos visto ya en el capítulo anterior.

¹⁰³ *Ídem.*

Lo interesante de esto es que autores sociales que hablan de una selección cultural, como lo es el caso de Spencer, hablan de una adaptación a la sociedad, situación que implica alienarse a la institución escolar o desertar.

¿Acaso hoy día podríamos asegurar que no estaríamos pensando, aun, aunque de un modo no muy explícito tal vez, que la selección de los más adaptados nos conducirá a la depuración de la raza humana como lo afirmaba Spencer?, es probable que, de acuerdo con Foucault, ésta noción sea una de las técnicas positivas que en nuestra sociedad crea sujetos disciplinados y que hace funcional la adaptación.

Por tanto, cuando un sujeto se apega a las exigencias de la institución educativa, se hablaría de un desempeño propicio a las demandas sociales, situación que implica apegarse, de manera óptima, al rol de alumno para poder pertenecer al grupo selecto de aquellos que cumplen con las demandas educativas, perfilándose como los que estarían en posibilidad de sobrevivir, es decir de permanecer como alumnos y egresar exitosamente de la institución.

CAPÍTULO VI

LA EDUCACIÓN ESCOLAR COMO UN APARENTE PROGRESO HUMANO

En este apartado, analizaremos algunos fragmentos de la teoría de un autor que, del mismo modo que Piaget, comparte con éste, el hecho ser también considerado como un importante exponente o representante de la corriente constructivista; El autor al quién nos referimos es, Lev Vygotski. Cabe señalar que este análisis se efectuó a propósito de pensar cómo estos discursos denominados como científicos, emitidos con voluntad de verdad, nutren las nociones colectivas que ubican a la educación escolar como saber superior, en tanto que este es considerado conocimiento científico.

Hablaremos entonces, de la exaltación de los *saberes científicos* y de la insistencia en que sean estos, los saberes en los que el alumno debe focalizar toda su atención y no en *otros saberes*, con esto último, nos referimos a los *saberes menores* que emanan de la singularidad del sujeto, en esos saberes denominados por Foucault como *saberes sometidos*, entendidos como "toda una serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes

jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la científicidad exigidos".¹⁰⁴

En este caso el saber sometido que tratamos corresponde al saber del alumno al interior de clases. Pero, ¿qué tiene que ver Vygotski en todo esto?, Recordemos que este autor presenta una teoría histórico social del desarrollo en la que propone la construcción del conocimiento de afuera hacia adentro.

Por un lado, y a través de sus planteamientos, Vygotski trata de brindar una explicación de cómo es que el sujeto, por medio de la actividad y el contacto social con otros seres humanos, estructura su pensamiento creando nuevas y sistemáticas estructuras; a partir de lo que formula una génesis social del pensamiento.

Por el otro, sabemos también que la teoría vygotskiana elucida al pensamiento como la introyección de los productos de la cultura humana; establece la importancia de la interiorización de la cultura, en otras palabras, plantea la importancia de aquellos estímulos que contribuyen de manera dinámica a la construcción del pensamiento.

También, Vygotski enfatiza en su trabajo, la importancia de las prácticas educativas para el impulso y complejización de

¹⁰⁴ Foucault, Michel. *"Defender la sociedad"*. Fondo de Cultura Económica. Argentina. 2001. p. 21.

los procesos psicológicos superiores, sin embargo, nosotros nos preguntamos ¿cuál es el sentido, la razón o el por qué de sus planteamientos? Es decir, ¿por qué este teórico sostiene que con la escolarización se obtienen formas *altamente evolucionadas de pensamiento*?

Debido a la noción evolucionista de su pensamiento que puede verse en varios puntos de sus escritos, Vygotski ha sido criticado por la psicología cultural y la antropología cultural.¹⁰⁵ Puesto que Vygotski pensaba que la alfabetización creciente implicaba la transición a niveles más elevados de pensamiento o bien evolutivamente superiores. Resaltando la escolarización como el medio que permite desarrollarlo.¹⁰⁶

De acuerdo con Wertsch, Vygotski llegó a escribir que "la característica básica [del] desarrollo [de los conceptos científicos] es que tiene su fuente en la instrucción escolar"¹⁰⁷ y en concordancia con lo que pudiéramos considerar sus tendencias evolucionistas, Vygotski pensaba que los conceptos que se adquieren en la escuela, también llamados los conceptos científicos, están más desarrollados que los conceptos cotidianos.

¹⁰⁵ Cf. Tryphon, Anastasia. et al. "*Piaget- Vygotsky: La génesis social del pensamiento...*". Op. Cit.

¹⁰⁶ *Ídem.*

¹⁰⁷ *Íbidem.* p.45

Nosotros consideramos las críticas realizadas al evolucionismo de Vygotski, puesto que pretendemos elucidar, desde una mirada foucaultiana, cómo este tipo de nociones, en torno a la escolarización, sostienen la idea de que una persona puede ser superior a otros por poseer los saberes escolares, debido a que lo que se considera *conocimiento científico* le ha permitido desarrollar procesos superiores de pensamiento, a diferencia de aquellos que no adquirieron conocimientos escolares. De ahí la importancia de apearse a los contenidos que se imparten en los espacios académicos y degradar los saberes de la gente.

Tomemos en cuenta, en primera instancia que, los alumnos mediante una apariencia positiva, es decir, mediante mecanismos y técnicas disciplinarias al servicio del poder de normalización, son obligados, mediante la sutilidad de la educación, a excluir determinado tipo de saber -el suyo-; para dar lugar a aquellos saberes escolares que, de acuerdo con cierto discurso científico, otorgaran superioridad. En consecuencia, no poseer los saberes escolares equivaldría, en términos vygotkianos a no desarrollar procesos superiores de pensamiento. Por lo que

El sujeto aprende desde temprana edad que el deseo de saber es legítimo solamente en la medida que esté

dirigido hacia la adquisición de ciertos saberes que la escuela selecciona, ordena y presenta como dignos y necesarios de ser aprendidos.¹⁰⁸

De hecho, podríamos inferir que, de acuerdo con la argumentación presentada por Vygotski, los alumnos que tienen dificultad con las tareas escolares no han desarrollado procesos superiores de pensamiento.

Recordemos que Vygotski asegura que la escuela desarrolla, lo que él denomina, los procesos psicológicos superiores, es decir, de acuerdo con este autor los saberes que se imparten en la escuela juega un papel preponderante para el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. De hecho, "en varios lugares de sus escritos [Vygotski] se compromete con la racionalidad abstracta como el ideal y como etapa superior del desarrollo".¹⁰⁹

De tal manera que, los contenidos de enseñanza se imparten con voluntad de verdad y voluntad de poder, diría Foucault. Esto en tanto que el discurso científico hace socialmente plausible la relación entre la veracidad auténtica de los contenidos escolares y la superioridad del pensamiento.

¹⁰⁸ Ledesmann, Monique. "El maestro y el saber...". Op. Cit. p.42

¹⁰⁹ Tryphon. Anastasia. et al. "Piaget- Vygotsky: La génesis social del pensamiento..." Op. Cit. p.52

Por tanto, en lo que respecta al escolar, la alienación al saber se inicia en la larga escolarización del infante, "donde el deseo de saber es pervertido, encauzado hacia la adquisición de los contenidos "necesarios para la socialización del niño y su adecuada inclusión en el mundo".¹¹⁰ La intensión es confeccionar sujetos de la -a la- *normalidad*.

"No se trata de fabricar un hombre libre que lea y escriba lo que sea, libre de saber, sino un hombre condenado a vender su fuerza de trabajo a un patrón más y mejor. Se trata de transformar el deseo de saber, de aprender, en obligación de trabajo, en obligación de desear trabajar".¹¹¹ Entonces se educa para vivir en sociedad y no para cambiarla.

A lo anterior debemos sumarle la relación que se da entre el maestro y el saber en tanto relación alienada. Retomando lo que Marx entiende por alienación podríamos decir que, "al maestro se le presenta el saber como, cosa, como extraño a su ser, como un objeto construido por otro y que se le impone, al que se somete".¹¹²

Es decir, el profesor es también sujeto de la cultura y por tanto, se encuentra atravesado por ella, de tal manera que

¹¹⁰

¹¹¹ Marx K. *Manuscrito económico filosófico. Op. Cit.* 105

¹¹² *Ídem.*

es él quien va a transmitir, reproducir y desarrollar las dos siguientes premisas: a) el saber que se imparte en la escuela, es conocimiento científico, por lo que está por encima del *saber propio*, entendido como la particularidad que un sujeto de la cultura crea y lo diferencia del resto. b) sólo con la adquisición de los saberes escolares se puede acceder a elevados grados de pensamiento.

Lo anterior se debe, de acuerdo con Ledesmann, a que el maestro

crea en la verdad objetiva de lo que enseña, ignora la génesis de su arbitrariedad. Al operar con los contenidos escolares no reconoce el trabajo que la escuela efectúa sobre el conocimiento a transmitir. Al contenido se le presenta como "verdadero, como único, como absoluto"¹¹³

Luego entonces la escuela "es un lugar donde se enseña el saber más valioso, el saber legítimo de la cultura universal, de la cultura de una nación, de la cultura de una práctica".¹¹⁴ Y donde además, se logra la evolución del hombre, esto gracias a que la escuela transmite los conocimientos científicos.

"La escuela es un lugar donde se ejerce la violencia simbólica en tanto se impone una cultura, se imponen significados sociales [...] El saber que se enseña en la escuela

¹¹³ Ledesmann Monique. "El maestro y el saber...". *Op. Cit.* p. 44

¹¹⁴ *Ídem.*

es un saber que se impone. El saber es ley".¹¹⁵ Luego entonces, sin percatarnos, nos apropiamos de los discursos imperantes, que no necesariamente están en pro del sujeto, sino a favor de la disciplina de los sujetos.

En este caso, cuando Vygotski consideraba a la ciencia en un papel preponderante, incidía directamente en la importancia que otorgaba a la escuela.

De hecho, cuando hablamos del sujeto, desde alguna perspectiva teórica hablamos, implícitamente, de "la forma de concebir lo que es ciencia, de los criterios desde donde se atribuye validez científica a teorías, métodos y técnicas y de asumir que el saber científico es el único modo legítimo de saber".¹¹⁶ Y cuando otorgamos un lugar privilegiado a la ciencia Foucault nos pregunta:

¿Qué tipos de saber quieren ustedes descalificar desde el momento que se dicen una ciencia? ¿Qué sujeto hablante, qué sujeto que discurre, qué sujeto de experiencia y de saber quieren aminorar desde el momento en que dicen: 'yo que emito este discurso, emito un discurso científico y soy un sabio'? ¿Qué vanguardia teórico-política, en consecuencia, quieren entronizar, para separarla de todas las formas masivas, circundantes y discontinuas de saber?¹¹⁷

¹¹⁵ *Íbidem.*

¹¹⁶ Vargas Islas. En: "Tras las huellas de la subjetividad..." *Op. Cit.* p.70

¹¹⁷ Foucault, Michel. "Defender la sociedad ..." *Op. Cit.* p. 23.

Es entonces, al parecer, no sólo la hegemonía del saber escolar, en tanto saber científico, el que se pone en juego, sino la relación de este tipo de saber con esos "otros" saberes circunscritos fuera de un contexto científico. Pues son sólo los saberes escolares los que dignificarán el pensamiento de un sujeto y lo extraerán de la barbarie a la civilización.

Con todo lo anterior, es posible visualizar, aunque sea en una mínima parte, como el saber que se imparte en la escuela funciona como una herramienta de poder al servicio de la disciplina de los sujetos

Quizá haya que renunciar a creer –dice Foucault– que el poder vuelve loco, y que en cambio, la renunciación al poder es una de las condiciones con las cuales se puede llegar a ser sabio. Hay que admitir más bien que el poder produce saber; que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin construcción colectiva de un campo de saber, ni de saber que no suponga o construya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de poder-saber no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema de poder sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos a conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas aplicaciones fundamentales del poder –saber y de sus transformaciones históricas. En suma. No es la actividad del sujeto del conocimiento lo que produciría un saber, útil o reactivo al poder, sino

que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas, así como los dominios posibles de conocimiento.'

Pero por qué se quiere instrumentos obedientes, pues porque cuanto más obediente es un cuerpo, más productivo y útil será en la sociedad disciplinaria, esa máquina gigantesca que inscribe cuerpos, hace de ellos instrumentos dóciles, obedientes, aptos para trabajar, busca disociar las fuerzas corporales: aumenta sus fuerzas en sentido económico, al mismo tiempo que las disminuye en su sentido político. A mayor uso de las fuerzas del cuerpo se convertirá en un objeto útil, ya que todas sus fuerzas estarán dedicadas a la producción y al trabajo, lo que le restará potencia para oponerse y resistir. Así, a mayor fuerza económica, menor fuerza política; este mecanismo permite producir cuerpos sumisos y obedientes. Cuanto más obediente es un cuerpo, más productivo útil será.

A MODO DE CIERRE

Lo dicho hasta ahora constituye un esfuerzo por proporcionar al lector una panorámica de las problemáticas que implicaba eludir la subjetividad en el aula, basado en la reflexión de las siguientes interrogantes: ¿quiénes son esos sujetos que cumplen el rol de alumnos? El hecho de que sean de la misma edad ¿los hace iguales? ¿Qué implica la solución de una tarea escolar? ¿Responder "correctamente" a una tarea escolar se presenta como una posibilidad para cualquiera de los que constituyen el alumnado? ¿Por qué la divergencia en la solución de los trabajos escolares es únicamente entendida en términos de correcto o incorrecto y consecuentemente se polariza al alumnado en grupos de buenos y malos estudiantes? ¿Quiénes son los que se enfrentan sin problemas a los problemas en clase viceversa?

Gracias a los cuestionamientos citados, logramos realizar el análisis de esos sujetos que comparten la misma edad y una subjetividad diferente frente a las tareas escolares, y pudimos constatar nuestra hipótesis, que versa de la siguiente manera: La práctica pedagógica, al interior del salón de clase, no siempre vislumbra las condiciones sociales en las que el sujeto lleva a cabo el proceso de construcción de su conocimiento.

La comprobación nos permite aseverar que cada sujeto permanece en una constante estructuración y reestructuración de lo que constituye su conocimiento, supeditado a un tiempo y espacio específico, es decir, cada educando va estructurando su conocimiento de acuerdo a una temporalidad y espacialidad determinada y es por ello que cada sujeto construye un singular tipo de conocimiento. Y es justamente la particularidad del sujeto la que hace posible la diversidad de respuestas para un mismo problema, llegando algunas de éstas a coincidir con lo que se contempla como aprendizaje por los contenidos del currículum.

De hecho, la respuesta o el resultado del procedimiento que lleva acabo un alumno y que se ve culminado en la realización de una tarea escolar, está subordinado a lo que es socialmente esperado y validado como respuesta correcta en el marco de lo científico. De tal suerte que un educando no emite respuestas correctas o incorrectas, desde una perspectiva que contempla la subjetividad, pero si, desde las legitimaciones sociales que sean emitidas en un tiempo específico.

Por ello, y desde esta mirada del sujeto como producto de la subjetividad, la edad no determina que un educando se encuentre en posibilidad de pronunciar una respuesta correcta, lo que lo determina es que la respuesta enunciada corresponda a

ese conjunto de conocimientos científicas que se consideran como verdades absolutas.

Entonces, con cuando realizamos la pregunta ¿por qué, alumnos de la misma edad, divergen al realizar una tarea escolar, al grado de que algunos pueden obtener la solución y otros no? Respondemos lo siguiente: no se puede considerar una única respuesta, en tanto que, debe tomarse en cuenta qué sujetos son, en qué momento se encuentran, bajo qué circunstancias están, cuál es la demanda de la tarea escolar, qué se está sobreentendiendo por solución en esa tarea en específico, además de tomar en cuenta todos aquellos factores que podrían estar atravesando esa situación, en concreto.

Es por ello que este trabajo abarcó, en la medida de lo posible, la complejidad y multirreferencialidad de la problemática planteada. Puesto que, la primera parte de este trabajo, que lleva por título "*Edad y desarrollo cognitivo*" nos permitió comprender que el alumno, en tanto sujeto, es producto de las condiciones sociales cambiantes, y por tanto permanece en constante transformación, por tanto, el establecimiento de rangos o categorías universales que afirman la igualdad de los sujetos al respecto del desarrollo del pensamiento, no sólo implican la negación de una construcción singular de

conocimiento, sino además, condiciona que se piense a los alumnos como seres inmutables e idénticos.

La segunda parte de esta investigación revelo que, al interior del aula, regularmente son los alumnos "normales" quienes cumplen con las demandas de la institución educativa.

Mientras que los alumnos, que se consideran anormales, son sometidos a toda una serie de técnicas y procedimientos de "normalización", poniendo énfasis en aquellos que no estén cumpliendo con lo esperado por la institución valiéndose de técnicas positivas de intervención y transformación para lograr sus fines.

Nuestra investigación fue entendida como la articulación entre un proceso heurístico y un proceso de cambio.¹¹⁸ Como aquella transformación que promulga el lema de la Universidad Pedagógica Nacional y que consideramos debe revelarse en la reflexión de la practica educativa, ya que la conduce al descubrimiento, y no sólo nos permite ir al encuentro de nuevos senderos de análisis sino; también, a nuevas miradas de la problemática, gestando así interpretaciones que actúa en la construcción de nuevas realidades educativas.

Y como diría Michel Foucault...

¹¹⁸ Cf. Fernández Rivas, Lidia. *Construyendo el problema de investigación, en: Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales*. Universidad Autónoma Metropolitana Unida Xochimilco. 2000.

sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tendríamos que imaginar y construir lo que podríamos ser para librarnos de [...] las estructuras del poder moderno [...] Debemos fundamentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto.¹¹⁹

Se trata entonces de que la pedagogía se de a la tarea de cuestionar lo que hace y lo que es, y comience a pensar de otro modo el proceso de enseñanza aprendizaje. El objetivo es que se mantenga una reflexión crítica y constante sobre su concepción del sujeto que aprende y se atreva a crear nuevas miradas, a pensar lo impensable, a decir lo que no se ha dicho y a poner en práctica lo que aun no sabemos hacer.

¹¹⁹ Citado por: Anzaldúa Arce, “*La subjetividad en la relación educativa...*”. Op. Cit. p.51

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Amuchastegui, Ana. *La negociación del significado mediante el dialogo: El método*. Cap. III., en: *Virginidad, iniciación sexual en México, la experiencia y significados*. Edammex Population Concil. 2000.

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique. *La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida* en: *Tramas 22*, UAM-X, México. 2004

Araujo, Gabriel y Fernández, Lidia. *La entrevista grupal: herramienta de la metodología cualitativa de la investigación*, en: *Para comprender la subjetividad, investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*. Szasz Ivonne y Susana Lerner (Comps.). El Colegio de México, México. 1996

Baz, Margarita. Et al. *La psicología, un largo sendero una breve historia*. México. UAM-X, 2002.

Capra, Fritjof. *El tao de la Física*. Madrid. Luís Cárcamo Editor. 1992

Casorina, José Antonio. Et al. *Piaget- Vigotsky contribuciones para replantear el debate*. México: Paidós Educación. 2000

Dreyfus, Hubert y Rabinow, Paul. *Michael Foucault: Más allá del estructuralismo y la Hermenéutica*; UNAM, México. 1988

Fernández, Lidia. *Construyendo el problema de investigación* en: *Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales*, UAM-X, México, 2000.

- Flavell, John. *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós. México. 1998
- Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. Fondo de Cultura Económica. Argentina. 2001.
- Foucault, Michel. *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica. México. 1975
- Foucault, Michel. *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa Editorial. España. 1999.
- Foucault, Michel. *Más allá del bien y el mal*. Revista Actuel. No. 14. Francia. 1971
- García Canal, María Inés. *Espacio y poder*. Colección Teoría y Análisis. Publicaciones DCSH. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. División de Ciencias Sociales y Humanidades. México. 2006.
- García Canal, María Inés. *Foucault y el poder*, Colección la llave, Número 22, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades. México. 2002.
- Harris, Marvin. *Spencerismo en: El desarrollo de la antropología*. Siglo XXI, México. 1997
- Marchesi, Álvaro. Et al. *Desarrollo psicológico y educación, tres; Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. España: Psicología y educación. 2003
- Perrenoud, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata. 1996

Piaget, Jean. *Estudios de sociología*. Ariel; España. 1977

Ramos Traver, Zacarías. *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Monografías Escuela Española. España, 2000

Saint-Onge, M. *Yo explico pero ellos... ¿Aprenden?* Ediciones Mensajero. Bilbao, España. 1997

Toledo, Maria Eugenia. Et al. *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México: Paidós 2001

Tryphon, Anastasia. Et al *Piaget- Vygotsky: la génesis social del pensamiento*. México: Paidós educador. 2000

REVISTAS

Chapela Blanco Mendoza, Ma. Del Pilar. *Hacia un modelo parcial del análisis de la práctica docente, un camino hacia su transformación*. Contrastes, Año 7, Número 24, INVIERNO 2004.

De la Peza Hajar, Javier. *Bajo Rendimiento Escolar en: Desarrollo: Pedagogía aplicada al desarrollo humano integral, Educatodo, México, Agosto 1997, Vol. 2 Año 4, No. 39*

PAGINAS ELECTRONICAS

Gómez Gómez, Elba

Noemí. <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/12/12inves.html>.

La investigación educativa: del sectarismo a la diversidad teórica y metodológica.

BIBLIOGRAFÍA REVISADA

Bataille, Georges. *Aprendiz de brujo*, en: el método y lo sagrado. Para un colegio de sociología.

Durkheim, Émile. *Educación y sociología*. Colofón, México 2001

Padilla Pineda, Mario. *Durkheim y la formación social de la subjetividad* en: Sociológica; año 5, No. 14; Subjetividad en lo social. Septiembre- Diciembre; UAM; México 1990

Vázquez Fuente, Alicia. *En busca de la enseñanza perdida*. México: Paidós, 1999