



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 095 D.F. AZCAPOTZALCO

LA DIMENSIÓN ESTÉTICA EN LA
EDUCACIÓN AMBIENTAL

Hacia una cultura ambiental en la escuela secundaria

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN
CON CAMPO EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

PRESENTA

RICARDO DOMÍNGUEZ PÉREZ

DIRECTOR DE TESIS:
M. EN C. RAFAEL TONATIUH RAMÍREZ BELTRÁN

ÍNDICE

ÍNDICE	1
RESUMEN	4
ABSTRAC	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO I. CRITERIOS DE CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	13
1.1. Antecedentes	13
1.1.1. La problematización: simbolización estética en la educación ambiental.	13
1.2. Construcción del problema: la sensibilidad estética ante la naturaleza.	19
1.3. Planteamiento del problema	20
1.4. Definición del objeto de estudio.	21
1.4.1. La integración de la dimensión estética en la educación ambiental.	21
1.5. Tesis central.	23
1.5.1. Propósito de la investigación	24
1.6. Procedimiento y categorías de trabajo.	24
1.6.1. Procedimiento y orientaciones metodológicas.	24
1.6.2. Investigación documental.	27
1.6.3. Análisis de la experiencia del autor e investigación de campo.	28
1.6.4. Categorías de análisis.	29
CAPÍTULO II. ENTRETEJIENDO LA CRISIS MEDIO-AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN	36
2.1. La paradoja cultura-naturaleza en la crisis de la modernidad.	36
2.1.1. La mirada Humanista.	38
2.1.2. La racionalización universal.	40
2.2. La transformación del sentido y de la sensibilidad en la crisis del sujeto.	41
2.2.1. El sujeto moderno.	41
2.2.2. La transformación del sentido.	45
2.2.3. La transformación de lo sensible.	47
2.3. La educación instrumental para el sujeto moderno.	48
2.3.1. La pedagogía moderna: hacia la formación del sujeto.	48

2.3.2. El obstáculo de la educación instrumental.	53
2.3.3. El diseño instrumental del currículo escolar	56
CAPÍTULO III EDUCACIÓN AMBIENTAL: ANTE LA CRISIS CULTURA- NATURALEZA.	59
3.1. La propuesta pedagógica de la educación ambiental.	59
3.2. La educación ambiental: obstáculos y rupturas epistemológicas.	62
3.3. La educación ambiental como proyecto de formación ético-político.	69
3.4. La dimensión estética en la educación ambiental.	72
3.4.1. La estética como proyecto de Humanidad	72
3.4.2. La estética y la vida cotidiana (la prosaica).	75
3.4.3. La estética en la formación del sujeto.	78
3.5. La educación ambiental y la educación estética ante la crisis de la modernidad y del sujeto.	81
3.5.1. El medio ambiente y la facultad de sensibilidad.	81
3.5.2. La facultad de sensibilidad en la educación ambiental.	84
CAPÍTULO IV LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA EDUCACIÓN PARA EL EXILIO DE LA SENSIBILIDAD DEL ADOLESCENTE	89
4.1. La secundaria y la adolescencia como productos de la crisis de civilización.	89
4.1.1. La condición del adolescente en la modernidad.	91
4.1.2. La adolescencia subordinada a la educación instrumental.	97
4.2. La Escuela Secundaria (ES): Las contradicciones del origen.	98
4.2.1. La enseñanza conservadora: el exilio del deseo, el placer y la naturaleza.	98
4.2.2. Las falsas nociones de autoridad y disciplina en el exilio del sujeto sensible.	107
CAPÍTULO V EDUCAR AMBIENTAL Y ESTÉTICAMENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA	116
5.1. Escenarios pedagógicos para educar ambientalmente.	116
5.2. La descripción articulada. El escenario de la Escuela Secundaria Diurna Núm.168.	118
5.3. Construyendo escenarios pedagógicos alternos.	124

5.4. Escenario de exploración: génesis de la sensibilidad ambiental.	127
5.4.1. El contexto socio-cultural de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 96.	128
5.5. Talleres impartidos: crónica, expresión corporal y cartonería.	131
5.5.1. Taller de crónica.	131
5.5.2. Taller de expresión corporal.	133
5.5.3. Taller de cartonería.	136
5.6. Análisis de los escenarios propuestos.	138
5.7. Principios y retos pedagógicos para formar la sensibilidad ambiental.	144
CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	148
BIBLIOGRAFÍA	157

*A mi compañera Columba
quien se atrevió a sentir
a soñar y a viajar
la vida conmigo*

*A mi padre, de quien aprendí
a valorar de la vida
el esfuerzo, el estudio
y el trabajo*

y

*A mi madre, quien me enseñó
que vivir es una
alegría
pese a la adversidad*

AGRADECIMIENTOS

A mis queridos maestros que ya no están físicamente con nosotros y no quiero dejar de mencionar: Ramiro Reyes Esparza, Rosamaría Zúñiga y Jaime Humberto Graniel Graniel, *gracias a ellos me enamoré de la educación y de la naturaleza.*

A Rafael Tonatiuh Ramírez Beltrán y Armando Meixueiro Hernández, *mis maestros, por su pasión por la educación ambiental, su compromiso ético, que por desgracia no es la constante en este medio y por su profunda sensibilidad estética, ellos me inspiraron.*

A Nancy Benítez y Oswaldo Escobar, *porque son muestra de la humana calidez al compartir sus saberes pero también su sensibilidad.*

A Blanca Santamaría y a Miguel Ángel Arias *quienes con profesionalismo me mostraron mis errores pero me indicaron el camino correcto.*

A la Directora Soledad Herrera, *quien con su trabajo responsable y ético construye espacios educativos alternativos y críticos.*

A Manú y Alfredo *gracias por su tiempo al compartir sus saberes y a su hermoso hijo, Emmanuel.*

A mis sobrinos en quienes pensé cuando estaba escribiendo, porque deseo heredarles un mundo mejor, se lo merecen por ser niños y jóvenes llenos de vida.

A mi hermano y hermanas porque no olvidemos que nuestros padres nos heredaron un mundo mejor que el que se encontraron.

ABSTRAC

How Environmental Education in conjunction with the Aesthetic Dimension allows understanding and confronting the state of crisis in secondary school level? Is the central question in the present thesis work, beginning from this question we can argue the need to articulate the reason with the sensitivity, both understood as faculties that give the human condition; necessary condition to confront the complex crisis in the west civilized model, the two faculties being separated by the instrumental rationality divided the unit in that condition, which became paradigmatic tradition of west as only valid way to generate knowledge, this split instituted a false understanding about creation and management of scientific knowledge to constitute as ideology in the cultural production and in its desire of modernize were established educational institutions, excluding and sacrificing the sensitivity as formation of the human condition, this consolidated the empowerment in the one-dimensional scholastic knowledge.

The re-integration of the unit of the sensible and the reason offers a solid base for complex understanding of the environment whose field of study provides other forms of conceiving and include knowledge as the Aesthetic Dimension to create sensitivity in the subject to the environmental crisis, the re-integration arises as prerequisite for environmental training, process that starts with the constitution of humanity in the recognition of the subject as unit complex in their relation culture-nature, unite that allows to assume him as a ethical, aesthetic and political subject which takes position on his conscience before issues socio-environmental.

Secondary school level as educational institution in crisis is the place of study in the present thesis work, plays cultural forms design knowledge in west, among other things. For that is it where summarizes educational models that exclude the faculty of sensitivity in their forms of educate teenagers, which give foundation in instrumentals ideologies and conservative promote an castrating institution, excluding and authoritarian does not propose other forms to access at learning of the world.

Environmental education altogether with the Aesthetic Dimension not only is presented as required unite for the training of the environmental sensitive in learners, but as another form of glimpse the complex way in the institutional crisis of the Secondary School level in Mexico and promote new senses, other routes, sceneries that touch the sensitive of the subjects that conform the Secondary School level.

RESUMEN

¿Cómo la educación ambiental en conjunto con la dimensión estética permite comprender y enfrentar el estado de crisis que se vive en la escuela secundaria? Esta es la pregunta central del presente trabajo de tesis; a partir de ella se argumenta la necesidad de articular la razón con la sensibilidad, ambas entendidas como facultades que dan unidad a la *condición humana*, necesaria para enfrentar la compleja crisis del modelo civilizatorio de Occidente. Ambas facultades, al ser separadas por la racionalidad instrumental, fragmentaron la unidad de dicha condición, la cual devino en tradición paradigmática de occidente, única vía válida para generar conocimiento. Esta escisión instituyó una falsa comprensión sobre la creación y la gestión del conocimiento científico. Al constituirse como ideología en la producción cultural y en su afán modernizador, se establecieron instituciones educativas que excluyeron y sacrificaron la sensibilidad como formación de la condición humana, consolidando el empoderamiento del conocimiento unidimensional escolarizado.

La re-integración de la unidad de lo sensible y la razón ofrece una base sólida para la comprensión compleja del Medio Ambiente. Su campo de estudio brinda otras formas de concebir e incluir saberes, como la dimensión estética para la sensibilización del sujeto ante la crisis ambiental. La reintegración se plantea como condición indispensable para la formación ambiental, proceso que inicia con la constitución de Humanidad en el sujeto mismo que se forma. El adolescente se reconoce en su relación compleja ante la cultura y la naturaleza como unidad, como un sujeto ético, estético y político, que toma postura mediante su conciencia ante las problemáticas socio-ambientales.

La escuela secundaria, como institución educativa en crisis, es el lugar de estudio de la presente tesis, ya que, entre otros aspectos, reproduce las formas culturales de concebir el conocimiento en Occidente. Por tanto, es en ella donde se sintetizan modelos educativos que excluyen la facultad de sensibilidad en sus formas de educar a los adolescentes. Las cuales, al cimentarse en ideologías instrumentales y conservadoras, promueven una institución castrante, excluyente y autoritaria que no propone otras formas alternas de acceder al aprendizaje del mundo, más que la repetición rutinaria y mecánica de los contenidos.

La educación ambiental, aunada a la dimensión estética, no sólo se presenta como unidad necesaria para la formación de la sensibilidad ambiental en los educandos, sino como otra forma de vislumbrar de manera compleja la crisis institucional de la escuela secundaria en México. Promueve nuevos sentidos culturales, otras rutas y escenarios que tocan la sensibilidad de los sujetos que conforman la escuela secundaria.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis es producto de la reflexión realizada alrededor de la necesidad de entender a los jóvenes que tenía frente a mí en el salón de clase. Esta necesidad me llevó a buscar otras formas de pensar el trabajo educativo para mirar y comprender a los adolescentes fuera de los parámetros convencionales del deber ser disciplinario o autoritario. Según el cual habría que clasificarlos como rebeldes, agresivos, flojos, perversos o indiferentes, sin entenderlos en su contexto socio-cultural o en su dimensión sensible y ética. Evitar estos parámetros representa ofrecerles otras formas de relación escolar, basadas en la escucha y el diálogo sensible, tanto de los síntomas de la crisis de civilización como con ellos mismos y con su mundo de vida.

Enfrentar el estado de crisis a la que son sometidos los adolescentes con acciones disciplinarias de orden autoritario fue un primer intento, funcionó en términos de control de conductas y acciones en los estudiantes. Pero la indiferencia continuaba, *el control disciplinario somete cuerpos pero no voluntades y deseos*. El segundo intento fue buscar formas de trabajo que sensibilizaran a los adolescentes por medio de reconocer su dimensión estética. A partir de dimensionarla se pudieron extender puentes de afectividad, reconocimiento y pertenencia ante el saber, el cual primero tenía que pasar por la sensibilidad del estudiante.

Es por ello que el objeto de estudio del presente trabajo de tesis recogió para su construcción momentos de mi labor como educador previos al ingreso a la maestría. Sobre todo los que se refieren al encuentro con la estética como forma de acercamiento a la sensibilidad de los adolescentes para trabajar, entre otros contenidos, la crisis de los recursos naturales, la diversidad natural en la enseñanza de la Geografía y la comprensión del origen de la diversidad cultural, a partir de la enseñanza de la Historia de México, trabajo realizado en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 168 entre 1994 y 1996.

Posteriormente, al ingresar a la maestría de Educación con Campo en la Educación Ambiental, encontré una sólida base de teorías, conceptos y categorías. Con las que pude ordenar y dotar de sentido al trabajo que venía realizando en la escuela secundaria, así como construir una argumentación que sustentara la tesis central y que diera respuesta a las preguntas que se desprendieron alrededor de ella. Con todo ello se afirmó mi formación como educador ambiental.

Fue a partir de este agradable encuentro que surgió la intención de recuperar la sensibilidad del estudiante con la propuesta pedagógica de la educación ambiental a fin de presentar el trabajo de tesis titulado "La dimensión estética en la educación ambiental. Hacia una cultura ambiental en la escuela secundaria". Trabajo largamente pensado desde que se entregó el proyecto de investigación al finalizar la maestría, mismo que ahora se concluye y se ofrece para su discusión académica.

La problemática planteada resume, en esencia, lo que considero una pregunta personal que derivó en el problema central del trabajo de tesis: ¿Cómo la articulación de la dimensión estética y la educación ambiental permite generar opciones viables de formación en la escuela secundaria para sensibilizar a los adolescentes ante la crisis ambiental?

Para responderla fue necesario volver a acercarse a la escuela secundaria y trabajar los escenarios pedagógicos que involucraran a la articulación de la educación ambiental con la estética, como parte de la fundamentación teórica-conceptual de la tesis central.

La búsqueda de la transformación de la escuela secundaria en un espacio formativo es una denuncia de las condiciones de trabajo que se viven en ella. Reconocer el estado de crisis que obstaculizan su función principal, la de formar ciudadanos críticos y reflexivos, hace imprescindible repensar su sentido, ¿el para qué de la educación secundaria?

La respuesta se debe buscar a partir de la dimensión estética que se le intenta recuperar como espacio sensible y creativo, y por medio de la educación ambiental como escenario alternativo, como un espacio crítico que construye futuros viables. Por tanto, la tesis central se sustenta en la búsqueda *de articulación de la dimensión estética con la educación ambiental*, como una opción para enfrentar la crisis de civilización que se hace presente en los adolescentes y en la dinámica institucional de la educación secundaria.

La educación ambiental y la dimensión estética, no deben ser vistas únicamente como materias a impartir, sino deben ser reconocidas en su potencialidad, como un eje transversal en la vida escolar que se extiende a la vida cotidiana y a las estructuras culturales que orientan las relaciones de la sociedad con la naturaleza.

Ante lo cual la educación ambiental y la dimensión estética tienen mucho que ofrecer. En este punto, cabe plantearse: ¿cómo, en su proceso de articulación, pueden brindar opciones viables de formación en las escuelas secundarias para sensibilizar a los adolescentes ante la crisis ambiental?

La crisis --como un concepto articulador-- está presente a lo largo de la tesis, principalmente en el segundo y tercer capítulo. Al dar cuenta de su complejidad y de cómo se entreteje la crisis ambiental con la educación y el sujeto moderno, ésta se hace presente en la

totalidad de la estructura de la civilización occidental. La crisis recorre y pasa de los niveles subjetivos e inter-subjetivos a los institucionales, sociales, culturales y ecosistémicos con dimensiones locales y globales.

Por otro lado, se plantea la necesidad de discutir la racionalidad como paradigma dominante --en el que se basa el modelo de desarrollo de la civilización occidental-- con el fin de definir las limitantes epistemológicas que obstaculizan un análisis teórico-crítico incluyente y alternativo, el cual permita construir modelos pedagógicos viables para ofrecer escenarios educativos que propicien la comprensión sensible de la crisis ambiental en el adolescente.

Con base en lo anterior, el presente trabajo se plantea los siguientes propósitos:

- A. Describir en qué condiciones histórico-culturales se refleja la crisis de civilización en la crisis educativa y sus implicaciones en el sujeto social.
- B. Proponer escenarios educativos que ofrezcan una alternativa para el modelo pedagógico.
- C. Valorar cómo la educación ambiental vinculada a la dimensión estética permite enfrentar la crisis educativa.

Para trabajar el problema que delimita el objeto de estudio y dar sustento a la tesis central fue necesaria, en el desarrollo del marco teórico, la sistematización de los datos extraídos de los escenarios teóricos, pedagógicos y áulicos, los cuales permitieron elaborar la argumentación que se presenta en cinco capítulos, cuya síntesis se muestra a continuación.

El primer capítulo da cuenta de los criterios de construcción del proceso de investigación. En él se describen los antecedentes para la problematización, hecho que implicó establecer la relación entre el arte con la percepción de la crisis ambiental y de sus implicaciones estéticas con la educación ambiental, la cual derivó en el planteamiento del problema central antes mencionado.

También se define el objeto y aspecto de estudio, se plantea el problema junto con sus propósitos y se establecen los objetivos de investigación. Finalmente se describen los procesos que se desarrollaron para implementar las metodologías de investigación cualitativa, que permiten reflexionar sobre los escenarios metodológicos y pedagógicos propuestos como un diálogo de transformación cultural desde la escuela.

El segundo capítulo refiere los momentos de la historia de Occidente que detonaron la crisis en sus múltiples dimensiones: del sujeto, de la cultural y del medio ambiente. Donde se rastrea el origen del proyecto de modernidad para comprender sus aspiraciones, modelos,

visiones de mundo y utopías. Elementos que se entrelazaron alrededor de un escenario histórico altamente estético y de búsqueda de la naturaleza humana en la comprensión de su unidad con el cosmos. Aspiración que se sintetiza en los orígenes modernos de la educación de los jóvenes en espacios sensibles y naturales.

El tercer capítulo desarrolla la postura que adquiere la educación ante la crisis de la relación cultura-naturaleza. En él se postula la educación ambiental como modelo pedagógico alternativo y abierto a la inclusión de nuevas racionalidades y sensibilidades en la educación de los adolescentes. Asimismo, se ubican los principios éticos y estéticos de educadores como Comenio (1592-1670) y Herbart (1776-1841), que generaron modelos pedagógicos de formación humanista y que pensaron la educación para jóvenes como un espacio de formación de sujetos autónomos, sensibles a las relaciones de su cultura con la naturaleza.

Igualmente, se analiza cómo los ideales de la pedagogía de la formación humanista se hacen presentes en educadores ambientales como Lucy Sauve (2004), Enrique Leff (2002) o Carrizosa Umaña (2001), entre otros. Éstos retoman la formación de lo humanamente sensible y racional del sujeto como elemento fundante de una postura crítica de la educación ambiental. Su postura teórica epistemológica ofrece un andamiaje conceptual que orienta la reconstrucción crítica de los escenarios pedagógicos trabajados para la argumentación de la tesis central.

El cuarto capítulo hace un análisis del origen y desarrollo de la escuela secundaria en México para comprender la dimensión de la decadencia. Allí se observa que la escuela secundaria surge de un proyecto nacionalista postrevolucionario, con contenidos estéticos pero también con contradicciones en el modelo pedagógico que le dio origen, las cuales se fueron agudizando al paso de los intentos por modernizarlo. Para conformar el capítulo se partió de la siguiente postura: la escuela secundaria es un espacio donde se exilia a la sensibilidad del sujeto que se desea formar, siendo en la actualidad un espacio de gran represión y enajenación en el sistema educativo nacional.

En el quinto y último capítulo se describen escenarios de trabajo formativo que tuvieron como propósito educar la sensibilidad ambiental de adolescentes de secundaria. Los dos escenarios que se describen parten del trabajo personal como docente en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 168 y la Núm. 96, ambas ubicadas en la ciudad de México, espacio

donde se realizó¹ la investigación cualitativa para fundamentar empíricamente el presente trabajo.

A fin de comprender las condiciones socio-culturales y ambientales de los adolescentes, se describen los escenarios que involucran el contexto de sus lugares de vida y la institución escolar. Asimismo, se presenta la descripción de la construcción de modelos pedagógicos trabajados, en los que se utilizaron recursos estéticos como la expresión corporal, la música, la plástica y la literatura, entre otros dispositivos de formación.

Posteriormente se realiza un análisis --en el sentido cualitativo-- de los datos obtenidos. También se exponen los resultados, los obstáculos y logros de los propósitos planteados, además se responden las preguntas centrales y se valora el sustento de la tesis central con los datos obtenidos en la implementación de los escenarios, todo ello con el fin de realizar una propuesta de principios y retos necesarios para educar hacia la sensibilidad ambiental.

En el apartado de conclusiones generales se responde a la problemática planteada. Las argumentaciones finales permiten sustentar la tesis central acerca de la vinculación de la dimensión estética con la educación ambiental. Por otro lado, se indican las posibilidades y limitantes de la intervención. Las cuales se expresan en los propósitos planteados a partir de valorar en términos cualitativos los resultados obtenidos en la implementación de los escenarios propuestos y en su viabilidad para sensibilizar a los estudiantes sobre la crisis ambiental.

Finalmente, considero importante expresar que después de egresar de la maestría de Educación Ambiental, en 1999, entregué el proyecto de investigación para realizar el trabajo de tesis, en el que tenía claro el objeto y el aspecto de estudio. Si bien fue necesario posponer su elaboración, nunca se abandonó el proyecto, ya que se continuó trabajando sobre los tres aspectos centrales, la escuela secundaria, la educación ambiental y la dimensión estética, desde los espacios educativos en los que laboré. Entre los que vale resaltar:

- Departamento de Capacitación y Actualización Docente perteneciente a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria (2000-2003). Allí diseñé talleres para docentes relacionados con la educación ambiental. También participé en la elaboración de los programas de Geografía para la reforma de las Escuelas Normales (1997-2000), donde introduje la educación ambiental en los programas implementados

¹ Realizada del 6 de octubre al 8 de diciembre de 2008.

para el Estado de México. Asimismo, trabajé en la Normal Superior de México de 2000 a 2006 impartiendo la materia de Geografía Ambiental.

- Por último, mi empleo actual en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, donde además participé en la Maestría de Educación Ambiental de 2002 a 2006. En agosto de 2007 elaboré, junto con un equipo de trabajo, el programa de Cultura Científica y Humanística III, donde se integró como eje central de análisis la crisis ambiental dentro del marco de la crisis de la modernidad.
- También realicé la presentación de diversos productos de investigación en diferentes espacios académicos. Como la ponencia del 11 mayo de 2009, titulada "La dimensión estética en la Educación Ambiental", con la que participé en el 5º Congreso Internacional de Educación Ambiental llevado a cabo en Montreal, Canadá.

Los diversos espacios educativos en los que he realizado trabajos de educación ambiental fortalecieron mi convicción para no perder el rumbo del espacio que me signó y fortaleció como docente: la Escuela Secundaria. La misma convicción que me fue reforzada en el Taller de Elaboración del Trabajo de Tesis impartido en la UPN, unidad 095, al cual me incorporé en enero de 2009.

El primer coro de la roca

Se cierne el águila en la cumbre del cielo,
El cazador y la jauría cumplen su círculo.
¡Oh revolución incesante de configuradas estrellas!
¡Oh perpetuo recurso de estaciones determinadas!
¡Oh mundo del estío y del otoño, de muerte y
nacimiento!

El infinito ciclo de las ideas y de los actos,
infinita invención, experimento infinito.

Trae conocimiento de la movilidad, pero no de la
quietud;

Conocimiento del habla, pero no del silencio;

Conocimiento de las palabras e ignorancia de la
Palabra.

Todo nuestro conocimiento nos acerca a nuestra
ignorancia.

Toda nuestra ignorancia nos acerca a la muerte.

Pero la cercanía de la muerte no nos acerca a Dios.

¿Dónde está la vida que hemos perdido en vivir?

¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en
conocimiento?

¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en
información?

Los ciclos celestiales en veinte siglos

Nos apartan de Dios y nos aproximan al polvo.

T. S. Eliot

CAPÍTULO I

CRITERIOS DE CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Sea como fuere, me parece urgente deshacerse de todas las referencias y metáforas científicistas para formar nuevos paradigmas que serán más bien de inspiración ético-estética.

Félix Guattari

1. 1. Antecedentes

1.1.1. *Problematización: simbolización estética en la educación ambiental*

La incorporación de la educación ambiental en los contenidos oficiales de la escuela secundaria es reciente, comparada con otras asignaturas o campos del conocimiento. Su inclusión en el currículo formal se ha experimentado en diversas reformas educativas a partir de 1973, ya sea distribuido en contenidos programáticos organizados por áreas, fundamentalmente en Ciencias Naturales o incorporado en materias como Química, Biología y Geografía, así como en la reforma de 1993, que considera la educación ambiental como una materia optativa para el Distrito Federal, sin contenidos definidos, o en la reciente reforma de 2006, establecida como eje transversal.

Cada reforma curricular de educación ambiental (EA) se ha caracterizado por disponer de criterios poco claros sobre la organización o fundamentación conceptual de sus contenidos, lo que mantiene el predominio del paradigma de la ecología simple e instrumenta en la que se presentan contenidos sobre la organización o clasificación de la naturaleza, o sobre su valor de uso, siempre bajo una concepción parcelaria del saber y utilitarista económica (De Alba, A. 1993; p. 67). Asimismo, sus contenidos permanecen aislados de las asignaturas o áreas de conocimiento propios de la Ciencias Sociales. Al pertenecer a un currículo diseñado desde la federación, se aplica el mismo plan de estudios en todo el país, sin ofrecer la posibilidad de responder a los diversos contextos socioculturales y ambientales en que viven los estudiantes de México, como lo han demostrado investigaciones educativas realizadas en el país (Balderas, Barrios, G. *et al.* 2004; p. 72). Es decir, no responden a la realidad concreta de los estudiantes y tampoco toman en cuenta la diversidad cultural, las características sociológicas,

formas de vida y pensamiento. Su modelo de enseñanza y evaluación responde al sistema de educación centralizada, bancaria y certificadora de aprendizajes memorísticos.

A partir de las normas y leyes que regulan la educación básica en México, predomina una visión y un paradigma educativo que produce sesgos conceptuales, sin dar cuenta de la complejidad sociocultural y los modelos de desarrollo que intervienen en la crisis ambiental. Por ejemplo, se promueve el paradigma ecologista–racionalista, como lo describe Escobar Uribe (2008; p. 64), con la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente, la cual, en su artículo 39, indica: “las autoridades competentes promoverán la incorporación de contenidos ecológicos, conocimientos, valores y competencias en los diversos ciclos educativos, especialmente en el nivel básico, así como en la formación cultural de la niñez y la juventud” e insta a la Secretaría de Educación Pública a desarrollar este propósito. La federación acota el estudio del medio ambiente al paradigma ecologista, validado para la formación de la juventud, postura que el autor considera muy limitada para comprender la crisis ambiental.

Esta tesis busca promover otras miradas epistémicas y formativas a fin de educar ambientalmente en la escuela secundaria, para lo cual es necesario repensar a la institución desde su complejo tejido y su dinámica de vida actual. Identificando --a manera de diagnóstico-- núcleos autogestivos y de intervención pedagógica viables que generen, por un lado, condiciones mínimas para despertar la voluntad y el deseo de aprender en los adolescentes y, por otro, promover condiciones institucionales que conduzcan a los docentes a restablecer el vínculo pedagógico y el quehacer educativo con sus estudiantes. De esta manera se propone a los educadores ambientales de adolescentes explorar e incorporar la *dimensión estética* que se revela como aporte para el trabajo en EA, en tanto espacio formativo de resignificación.

Integrar la dimensión estética a la mirada ambiental contribuye a promover la toma de conciencia del sujeto y el mundo, como plantea Carrizosa Umaña (2001; p. 33): “la Visión Ambiental Compleja no se reduce a analizar y a sintetizar; no es neutra ni en lo ético ni en lo estético, como lo atestiguan todos los pensadores que han sido calificados *a priori* o *a posteriori* de ambientalistas. No se trata tampoco de lograr una imposible separación entre lo objetivo y lo subjetivo”.

La visión estética implica, en su conceptualización, un acto creador de apertura y postura, ya que su articulación con la educación ambiental posibilita identificar y promover una ruptura de obstáculos epistemológicos implicados en el proceso de enseñanza del saber ambiental. Tema que motiva este trabajo y que el autor acompaña con las propuestas de

algunos estudiosos en este campo, los cuales lo han vislumbrado como objeto de estudio y han conformando vías de investigación.

A partir del análisis de la EA se ha buscado comprender la relación y la concepción del saber y sus formas de transmisión. Por lo que es necesario preguntarse sobre sus fundamentos pedagógicos, ya sea como una práctica instrumental o bancaria que se convierte en un obstáculo para la comprensión del sentido social de la crisis ambiental o la toma de conciencia. Ya que se “menosprecia el deseo, la pasión, la mirada, la escucha” (Gadotti, 2002; p. 39) en la construcción de posturas alternativas para formar a los educandos tomando en cuenta la sensibilidad. De aquí que se planteen las siguientes preguntas: ¿qué implicaciones formativas tiene la sensibilidad en la EA? ¿Cómo trascender la práctica instrumental de los docentes que no toman en cuenta los niveles subjetivos de los adolescentes? ¿Cómo *la sensibilidad, la creencia, el deseo, el sentido, la ansiedad y la emocionalidad*, entre otros componentes subjetivos en los procesos enseñanza y aprendizaje, pueden ayudar a transformar las prácticas educativas? ¿Qué aportes conceptuales y metodológicos ofrece la exploración e incorporación estética de la subjetividad en la práctica educativa del saber ambiental? ¿Posibilitará la dimensión estética en la EA caminos educativos para la toma de conciencia ante la crisis ambiental? ¿La exclusión de la sensibilidad en la escuela secundaria es en sí misma síntoma y producto de la llamada *crisis de modernidad*, una racionalidad instrumental?

Como resultado de la experiencia docente propia en la escuela secundaria, posiblemente se considera que la toma de conciencia dirige el accionar del sujeto en el mundo y ésta puede iniciarse al acrecentar la sensibilidad humana ante lo que se ve, se siente y se oye: la educación de la sensibilidad puede ser formativa en tanto impulsa el *darse cuenta* y abre el camino a la toma de conciencia. La postura ante el mundo de quien se somete a un proceso de formación ambiental sustentada en la sensibilidad da pie a las preguntas: ¿cómo trabajar la EA a partir de la sensibilidad? ¿Cómo integrar *la sensibilidad para promover el deseo del saber ambiental*? ¿Es posible, desde la exploración e integración de la dimensión estética a la educación ambiental, promover la capacidad de asombro y despertar la indignación del sujeto ante la crisis ambiental? y ¿cómo integrar dos campos epistémicos altamente complejos y posiblemente antagónicos para el análisis y comprensión en este trabajo de investigación?

Para dar paso a la problematización se propone partir del principio de que la crisis ambiental es síntoma de la crisis de modernidad, ocasionada por el racionalismo occidental que se manifiesta como producto de la escisión de las dos facultades superiores del hombre:

la sensualidad y el intelecto. Tomando en cuenta la advertencia de Marcuse cuando dice que “la disciplina estética instala el orden de la sensualidad contra el de la razón” y advierte que es necesario elevar la sensualidad al nivel superior del intelecto, “el término aspira a un campo que preserva la verdad de los sentidos y reconcilia, en la realidad de la libertad, las facultades 'inferiores' y 'superiores' del hombre: la sensualidad y el intelecto, el placer y la razón” (1995; p. 164). Este acto de equilibrio, sensualidad e intelecto, es el fundamento de la concientización y de la *toma de postura*, el diálogo de la sensibilidad con la razón que procura generar actos éticamente racionales, que devienen totalidad estética.

La toma de postura ante la crisis ambiental es dialéctica, se convierte en el acto político de formación ética y estética, ya que el sujeto podría identificarse con su *mundo de vida* cuando crea una acción con sentido al verse representado y significado en ella, en tanto lo comprende, porque le crea sentido, pro-mueve su sensibilidad estética, la acción le potencia su sentido ético de vida. Permitiéndole orientar su andar mundano habría un reconocimiento en la realidad concreta que construye, identificaría qué lo significa y representa. Se integra socialmente formándose, se constituye éticamente como sujeto social en la medida que participa en la conservación-transformación de su entorno sociocultural y ambiental.

La integración de la naturaleza y la estética no es nueva, pero sí obligada al olvido, amnésica y hasta desconocida para los procesos educativos. En ese vacío de sentido se encuentra la posibilidad de la búsqueda y de la significación a partir del arte, donde la relación cultura-naturaleza se ha perpetuado. Ésta mantiene diferentes sentidos y significados que se registran en la cultura y se representan en los sujetos, ya sea por medio de mitos donde se transmiten sentimientos de miedo, de respeto o admiración ante la naturaleza. La cual ha sido representada, por ejemplo, en pinturas rupestres con un sentido mágico religioso o en el movimiento artístico de mediados del siglo XIX, el Expresionismo, cuya sensibilidad genera una veneración expresada en el arte y ha quedado ejemplificada en las cartas de Vincent Van Gogh (1990; p 35) a su hermano Theo, quien le dice “tenía ganas de religión, y salí a pintar estrellas”. Esta relación produce símbolos culturales que muestran la experiencia sensible ante la naturaleza, es decir, la expresión estética de la humanidad y su relación con el medio ambiente.

Esta relación, conflictiva, armoniosa o caótica, se manifiesta mediante la sensibilidad estética en su objetivación perpetua del elemento simbólico, traducido en arte, que invita a cuestionarse acerca de las posibilidades de articulación entre la dimensión estética y la educación ambiental: ¿es posible despertar, promover y transmitir el sentido de admiración, embeleso y éxtasis como elemento previo a la preocupación estética por la naturaleza en

la escuela secundaria? ¿Cómo sensibilizarlos para que deseen saber y comprender sobre la crisis ambiental, para dimensionar el impacto de sus emociones en su espacio vital? ¿Cómo promover en los estudiantes emociones que les despierten una conciencia ambiental? ¿Qué posibilidades tiene la estética en la formación de una conciencia ambiental? ¿Cómo reproducir sentimientos de respeto y admiración sobre la naturaleza humana y ecosistémica? Respecto a la relación institucional: ¿qué debería transformarse en la escuela secundaria para instituir la educación ambiental como un espacio sensible de formación de adolescentes ante las diversas dimensiones de la crisis ambiental? y, finalmente, sobre la articulación de estos dos campos: ¿qué cosmovisiones y posturas teóricas permiten la unión entre la dimensión estética y la educación ambiental?

Iniciar la argumentación que responda a las interrogantes anteriores requiere partir de la ruptura con la tradición estética. Que la define como la ciencia que estudia *lo bello*, pues se propone --para su definición conceptual-- explorar su origen etimológico, pero con cierta cautela respecto al peso del *logos*, es decir, de la cientificidad, para poder recuperar su condición humanística en el estudio de lo sensible, cuyo concepto central es la articulación de la dimensión estética y la EA. Por tanto, la visión de Estética, que proviene del griego *aisthesis* (percepción sensible) y *aisthanomai* (percibir por los sentidos), apoya la fundamentación y argumentación de la dimensión estética al estudiar la sensibilidad como producto de lo percibido mediante los sentidos, sensaciones y emociones, como el horror.

La Filosofía se opuso a la concepción de *ciencia del arte* o de *lo bello* y de ella deriva la postura alternativa, según Edgardo Gutiérrez (2004; p. 7), es “donde se propuso una tesis alternativa a la racionalista” y se le considera el estudio concerniente a la sensación, percepción y conocimiento sensible. Que si bien se refiere en la concepción de belleza en sus principios, fundamenta la idea del gusto estético, el cual establece la relación entre el que contempla una obra de arte con su subjetividad por medio de los juicios estéticos. Para Gadamer (2000; p. 67) éstos conforman el gusto: “aquel que alcanza en todas las cosas de la vida y de la sociedad la justa libertad de la distancia, de modo que sepa distinguir y elegir con superioridad y conciencia”. El gusto es un juicio de discernimiento sensible de recepción o rechazo, es parte del procesos de la formación social (para sí) o del sentido comunitario en el sujeto.

Lo que se pretende es establecer la relación de sensaciones y emociones del observador (subjetividad) ante la liberación del imaginario creador, como lo plantea Eduardo Colombo (1993; p. 185): “es la Utopía de un mundo posible”. El imaginario creador es la posibilidad de concebir otra realidad (en este caso otra relación con la naturaleza libremente

deseada e imaginada) del artista, que permite percibir a la naturaleza más allá del maniqueísmo utilitario o funcionalista, de lo bello o feo, por lo que la mirada estética es, antes que nada, sensible.

Es indispensable tomar en cuenta que la percepción estética requiere la formación de conceptos que permitan sentir lo que se percibe; es decir, la ampliación del *gusto estético* implica la ampliación del *juicio ético* mediante el sensualismo. De tal modo que para juzgar una obra como artística es necesario trascender el maniqueísmo de lo bello o lo feo, ya que estos juicios de valor obstaculizan la comprensión de la esencia de lo que se observa. Por ejemplo, el *Guernica* de Picasso no puede ser apreciada con juicios de valor estéticos correspondientes a paradigmas renacentistas, que aún se conservan a principios de este siglo, ya que esta obra sería despreciada e incomprensida por quienes no se haya formado un juicio estético y no puedan valorar la intencionalidad al valorar un hecho histórico.

Si los juicios de valor del que observa la obra se fundamentan en un sentido decimonónico de belleza estética, éste no podrá apreciarla en su totalidad ni verse reflejado en el dolor del fascismo español (en tanto sensualismo) y difícilmente intentará comprenderlo mínimamente (en tanto intelecto). ¿Acaso no pasa algo similar con los problemas del medio ambiente? ¿Los límites de la percepción de lo bello y lo feo o el valor utilitario de la naturaleza no serán un obstáculo para la toma de postura? Así como los límites del conocimiento son un obstáculo para la comprensión de la verdad, los límites de la percepción estética no permiten dimensionar, en este caso, la denuncia de Picasso contra el fascismo español.

Tal como la contemplación de una obra de arte exige la formación de un juicio estético dentro de un contexto histórico social, asimismo es necesario preguntarse si la contemplación y el acercamiento a los problemas de la naturaleza exigen una formación del sentido estético y si esto permite ampliar la razón. Por ello es necesario que se enseñe a contemplar la naturaleza no como un valor de consumo o de uso, sino por su derecho a existir, por su valor en sí misma.

Hablar de la formación del juicio estético implica la subjetividad, en tanto capacidad para tomar postura ante lo que se observa, y no únicamente con la racionalidad científica, antropocéntrica o tecnológica, sino con el deseo de establecer una relación ética con lo que se interioriza, porque se siente; esto significa hablar de relaciones axiológicas y estéticas en la comprensión con ese otro llamado Naturaleza o Humanidad.

1. 2. Construcción del problema: la sensibilidad estética ante la naturaleza

La interrelación naturaleza-hombre en el arte ha estado presente desde los comienzos del camino hacia la construcción de la humanidad, a partir de una constante necesidad de vivir y sobrevivir en ella, de entender los secretos que guarda mediante el deseo humano de saber sobre las incógnitas como la vida, la muerte, los sueños: expresiones de la fragilidad de la naturaleza humana. El arte, como ya se dijo, parte del proceso creativo del deseo de comprender y expresar emociones, estuvo y está presente en las concepciones míticas, mágico-religiosas, pero también es resultado del pensamiento científico y tecnológico como parte de la humana necesidad de comprender y significar al mundo. En el arte se representan por medio de símbolos las cosmovisiones sobre el medio natural, que devienen cultura, por lo que es importante cuestionar si puede encontrarse en la razón de ser del arte un camino pedagógico para sensibilizar al hombre ante los problemas ambientales, si es la sensibilidad un principio estético que fundamente en un sentido ético el respeto ante los elementos que integran la naturaleza más allá de su valor de uso.

De acuerdo con Alicia de Alba (1993; p. 22), es importante enriquecer la capacidad de simbolización para trascender los valores de uso: "el entorno natural con el que interacciona el hombre es una fuente que propicia, amplía y enriquece la capacidad de simbolización de la humanidad para construir, transmitir, reproducir, reelaborar y atribuir significados a todas las capacidades que realiza". El arte es una posibilidad cultural de simbolizar a la naturaleza como un objeto de respeto, basta recordar las pinturas rupestres, la poesía náhuatl, el Romanticismo, los cuadros de Van Gogh o la pasión por la naturaleza manifiesta en la obra de Gerardo Murillo, llamado Doctor Atl (*agua*, en náhuatl).

Comprometer el ser y hacer del trabajo docente en el educador ambiental como el catalizador que estimule los sentidos hacia valores como la pasión, el respeto, el amor, la fraternidad y la corresponsabilidad en la búsqueda de armonía con la naturaleza, a partir de construir una formación estética que dé una respuesta cultural a la crisis ambiental. Esta tarea es fundamental para establecer una nueva relación cultura-naturaleza que no niegue los avances de la ciencia y la tecnología, sino que los articule e integre en una mirada estética que luego derive en responsabilidad, en tanto subsume una relación ética hombre-naturaleza.

1. 3. Planteamiento del problema

Se plantea la educación ambiental y la dimensión estética más allá de considerarlas únicamente como contenidos, asignaturas o disciplinas del conocimiento escolar. En lugar de ello se propone abordarlas desde sus posibilidades y potencialidad de pensamiento, como raíces de proyectos con presencia de utopías y de constructos críticos que permitan entretejer la complejidad de los problemas de la modernidad sintetizados, en este caso, en la escuela secundaria y, especialmente, en la figura del adolescente. ¿Qué sentido formal se le otorga al acto de educar ambientalmente? ¿Es necesario trascender los paradigmas conservadores de la sociedad y de la educación autoritaria e instrumental? ¿Son éstos los signos que identifican y dan contenido a la escuela secundaria en México? La dimensión estética (sensualidad, placer, gusto y deseo) se establece como el intento de recuperar las emociones estéticas del sujeto y su articulación intersubjetiva surgida de la necesidad del otro como un sujeto igual para construir una comunidad que enfrente la crisis de civilización que vive.

En la presente investigación se propone entretejer ambas dimensiones como un reto y una búsqueda de opciones para articular la racionalidad ambiental con el deseo, el placer y el gusto estético, así como con las implicaciones del pensamiento complejo que involucra la crisis ambiental. Vincular los diversos niveles de la realidad socio-ambiental y la formación estética del sujeto, integrando el ser con la nada, lo individual con lo general, lo local con lo global, lo autónomo con la interdependencia, el sujeto tanto como razón y subjetividad, demanda ampliar la concepción del conocimiento a saberes que recuperen e integren la tradición cultural, el mito, lo humano en formación subjetiva e intersubjetiva (la creencia y la fe, el deseo y placer), la estética y la ética, entre otros saberes exiliados. Con lo cual se conformaría un paradigma emergente que ayude a comprender y significar el mundo moderno por medio de la integración compleja del saber disciplinario en la realidad socioambiental (también compleja) que vive el adolescente, por lo que es indispensable discutir los principios y fundamentos pedagógicos de la institución que los educa.

La educación secundaria, como espacio institucional que produce y reproduce cultura, se encuentra en crisis. Para enseñar a pensar (desde cómo se piensa), a promover el acto creador y a gozar, se necesita de una profunda transformación del imaginario cultural que se deposita en ella; que ésta nutra con un nuevo sentido estético-ético el deber ser en los estudiantes. Es decir, establecer una condición indispensable para pensar, crear y gozar dentro de ella significa construir otro imaginario que la libere y resinifique los mitos, creencias, costumbres, dogmas e ideologías, los cuales se materializan en hechos y relaciones sociales

conflictivas. Es en la cotidianidad del adolescente donde se da vida a las contradicciones socioculturales (¿reflejo de la crisis de civilización?) que consumen y exilian la vida, el deseo, el placer y el pensar.

La escuela secundaria mexicana de inicios de siglo XXI no está preparada para ofrecer salidas críticas a la educación ambiental mientras mantenga y reproduzca su situación crítica. Por ello, ofrecer opciones de formación que promuevan procesos de enseñanza desde y para el sentir y el pensar, así como procesos para aprender a identificar la complejidad de la crisis ambiental en su profundo sentido y significado --el de la comprensión--, aportaría necesariamente una propuesta para develar y enfrentar los signos que la provocan, y para transformarla en un espacio de formación de sujetos sensibles a la crisis ambiental.

La escuela secundaria como institución educativa en crisis se ha constituido en un obstáculo para la formación crítica de sujetos sociales, por lo que esta tesis plantea como problema central:

¿Cómo la articulación de la dimensión estética y la educación ambiental permite generar opciones viables de formación en la escuela secundaria para sensibilizar a los adolescentes ante la crisis ambiental?

1.4. Definición del objeto de estudio

1.4.1. *La integración de la dimensión estética en la educación ambiental*

El estudio de la crisis ambiental es un síntoma *producto de una crisis más profunda, la crisis de la modernidad*, que se torna más complejo al plantear a la modernidad como un modelo de desarrollo civilizatorio (Leff; 2003, Toledo; 2003 y Ramírez; 1997), que se decanta arrastrando consigo todas sus instituciones (políticas, científicas, económicas, educativas, públicas y privadas, etc.) y meta-relatos (valores, esperanzas, proyectos, creencias, etc.), los cuales la sostienen ideológicamente en el imaginario cultural. La crisis se presenta como una agudización de las contradicciones del modelo civilizatorio que se inició hace 500 años y que se manifiesta no sólo en la relación cultura-naturaleza, sino en la cotidianidad de los sujeto que la padecen. Tal complejidad necesita de otra forma de pensar y de mirar al mundo desde

lo complejo para ver lo complejo, parafraseando a Edgar Morin (2004; p. 23), "sólo se puede distinguir la complejidad de la crisis desde un pensamiento complejo", dicha complejidad inicia en la facultad sensible de quien se compromete a sentir-pensar complejamente.

Esta investigación establece la necesidad de discutir la crisis ambiental y educativa desde la racionalidad en la que se basa el modelo de desarrollo de la modernidad, con el fin de definir las limitantes epistemológicas que obstaculizan el surgimiento de un nuevo paradigma emergente de la *racionalidad ambiental*. Se trata de un análisis teórico-crítico, incluyente y alternativo, que permita dimensionar la complejidad presente en la relación cultura occidental–naturaleza en el sujeto de estudio, el adolescente, en su dimensión subjetiva y en la institución educativa, en su nivel simbólico cultural, a partir de identificar la dimensión de lo sensible como puente articulador para crear sentido y realidad.

La incorporación de la dimensión estética en el estudio de la formación de los adolescentes (sujetos) ante la producción y apropiación de su saber en la comprensión de la crisis ambiental, implica establecer un paradigma casi siempre negado por la ciencia y por la estética formal: la noción de experiencia sensible en la esfera de lo cotidiano. Esta negación es considerada como un síntoma de la crisis de la modernidad que obliga a reflexionar sobre la responsabilidad de las instituciones educativas en la inhibición de la facultad sensible en los adolescentes. Como indica Katia Mandoki (1994; p. 17): "Los padres y maestros tenemos una responsabilidad que no ha sido cabalmente asumida en ese sentido, de modo que parece que *nuestra función es educar la mente e ignorar la sensibilidad*". Tal negación de la dimensión de lo sensible y la apreciación sobredimensionada del conocimiento racional, validado como lo único que da sentido a la educación, se constituye como la única vía para educar al adolescente, al cual se le escinde de su unidad mente–sensibilidad, negándole la posibilidad de formarse totalmente.

La noción de experiencia sensible implica, en un estudio transdisciplinario, generar un proyecto pedagógico de lo sensible que busque incluir y reconocer desde la dimensión estética la integración de los sujetos escindidos y, como vértice de integración, la sensibilidad como uno de los elementos fundamentales para la formación ambiental de los sujetos.

Un proyecto pedagógico de la facultad humana de lo sensible implica replantear a la educación ambiental como un proceso de formación libremente deseado en aras de sensibilizar al sujeto sobre la responsabilidad de su existencia, de su saber y de su hacer ante su mundo de vida. Esto implica tomar postura o asumir las consecuencias de las relaciones existentes entre las actividades humanas y las repercusiones de su actuar sobre el medio

ambiente y sobre sí mismo, por lo que la dimensión estética de lo cotidiano, o prosaica,² como refiere Mandoki (ibídem; p. 18) no es la toma de conciencia en sí, sino el medio que sensibiliza mediante la experiencia de lo sensible para tomar postura y apropiarse racionalmente del origen cultural de las crisis ambientales y distinguir su origen en la crisis de civilización.

1.5. Tesis central

Como primera justificación, es necesario aclarar que incorporar la dimensión estética a la educación ambiental se presenta como una propuesta naciente, que aporta con frescura y timidez conceptual-metodológica sus avances --lo que no significa que carezcan de rigurosidad y sistematización epistémica--, la cual ha suscitado el diálogo y la polémica académica en su entorno. Respecto a la conformación del campo de la educación ambiental, González Gaudiano (1997; p. 124) considera:

En el discurso respectivo encontramos términos como conciencia ambiental y cultura ecológica u otros con un carácter más específico como sensibilización ambiental. Sin estar completamente en contra de estos conceptos, el problema reside en que dichos términos no han sido definidos satisfactoriamente y, mucho menos, operacionalizados para fines prácticos de procesos educativos específicos.

La falta de elementos para definir, argumentar y establecer su operacionalidad motiva la realización de esta tesis buscando contribuir formalmente a la conformación, como ya se indicó, de un estudio sistemático de la subjetividad (sujeto sensible) e integrarlo al conocimiento objetivo (sujeto cognoscente) en la formación de una cultura ambiental en la escuela secundaria. Por tanto, la tesis central que aquí se sustenta se resume como:

La articulación de la dimensión estética y educación ambiental representa una de las opciones viables para enfrentar la crisis de civilización y del sujeto, que se hace presente en la educación secundaria.

² La *prosaica*, como la enuncia Mandoki, es la impresión que deja la vida cotidiana en la sensibilidad de un sujeto, lo prosaico puede variar desde diversas dimensiones de violencia y terror hasta el afecto o el amor hacia el que es sometido.

A fin de argumentar y sustentar este trabajo, se plantean los siguientes:

1.5.1. *Propósitos de la investigación*

Una vez que se ha definido el objeto de estudio, ubicado la tesis central y planteado el problema, se establecen los siguientes propósitos de la investigación:

- A. Describir en qué condiciones histórico-culturales se refleja la crisis de civilización en la crisis educativa y sus implicaciones en el sujeto colectivo dentro de la escuela secundaria.
- B. Proponer escenarios educativos que ofrezcan una alternativa para el modelo pedagógico que sustente la integración de la dimensión estética y la educación ambiental.
- C. Valorar cómo la educación ambiental vinculada a la dimensión estética permite enfrentar la crisis educativa en las escuelas secundarias.

1.6. Procedimiento y categorías de trabajo

1.6.1. *Procedimiento y orientaciones metodológicas*

La dimensión estética ha sido trabajada profundamente en su sentido conceptual y potencialidad metodológica por la escuela de Fráncfort (fundadora de la teoría crítica de la sociedad) y por Theodor Adorno, quien brindó especial atención al fenómeno de la estética, la cual ha sido cuestionada y redimensionada a la luz de la teoría crítica neomarxista que generó dicha escuela.

Este modelo de pensamiento permite establecer las articulaciones conceptuales entre la Estética y la educación ambiental en su nivel de representación simbólica cultural, y la formación del sujeto a partir del registro que ejerce la percepción estética en su subjetividad, identificada en la vida cotidiana por Katya Mandoki³ (1994). Ella coincide con los filósofos de la Escuela de Fráncfort, como Theodor Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, al dimensionar la Estética como una perspectiva de totalidad, *es decir, desde todos los contextos posibles como un solo texto* (Murreta, Eduardo *et al.*; 2004, p. 154).

³ Katya Mandoki es profesora de estética, teoría de la cultura y semiótica en la Universidad Autónoma Metropolitana de México, donde coordina el área de Estética aplicada del Posgrado en Diseño. Estudió Filosofía y Artes Visuales, obteniendo el doctorado con la tesis *Estética y poder*. Ganó en dos ocasiones el primer premio nacional por obra artística, ha exhibido en museos y galerías de México y el extranjero desde 1978. Ha publicado libros y artículos en revistas especializadas.

También se revisan aquí otros autores contemporáneos de dicha Escuela, como Hans Georg Gadamer (2000), quien a partir del concepto de formación o *Bildung* trabaja la noción de estética ante el principio de responsabilidad ética, en contraposición a la racionalidad técnica. Discute sus implicaciones ideológicas y repercusiones en la sensibilidad, el gusto y la formación de los sujetos, categorías que vinculan la dimensión estética con la educación ambiental.

Las tesis de estos autores sirven de base para construir la argumentación teórica conceptual del presente trabajo, también vigilan epistemológicamente la búsqueda de la unión coherente entre la dimensión estética y la educación ambiental para formar ambientalmente a los adolescentes con relación a la experiencia sensible de su vida cotidiana.

La experiencia sensible es parte de la condición humana y en este punto Mandoki (2004; p. 17) apunta: "el ser humano está plantado en *la matriz familiar primero y en la escolar después, con una facultad sensible, tierna y moldeable en extremo*. Esta facultad no puede ser bloqueada, pero sí lastimada, violentada". Por esta razón, la sensibilidad como facultad permanece en la vida de los sujetos, es parte de la condición humana, pero en la modernidad ha sido excluida en la comprensión del conocimiento humanamente intuitivo.

La Estética cobra sentido en la mirada intuitiva de la vida cotidiana, según Mandoki (Ibídem; p. 21), esto implica "realizar un recorrido distinto: el de la sensibilidad cotidiana". Al mismo tiempo plantea una estética prosaica como punto de partida para construir un corpus del fenómeno dialéctico de lo cotidiano (ibíd.; p. 90), que analiza todos los fenómenos "que tengan que ver con la sensibilidad: bellos u horribles, grandiosos o triviales, artísticos o patológicos, catárticos o ponzoñosos, humorísticos o estúpidos, fantasiosos o banales, originales o convencionales". Que al ser una producción social y cultural se sintetizan en el imaginario colectivo que los crea y se reconstruyen en la subjetividad del individuo que explora su mundo, lo vive, lo percibe, lo intuye e incorpora a su sentido de vida

Siguiendo con la fundamentación de la teoría crítica como cosmovisión marxista, esta investigación utiliza como metodología de la construcción de la realidad el método del concreto-abstracto-concreto que se basa en la metodología de la dialéctica marxista, la cual se emplea en la investigación educativa, (Murreta, 2004; p. 157), y apoya la integración de la dimensión estética con la educación ambiental bajo una perspectiva epistemológica de totalidad.

El análisis marxista ha permitido reflexionar y, sobre todo, consolidar un discurso crítico de la crisis ambiental al dar cuenta de las múltiples determinaciones de la crisis ambiental (políticas, económicas, culturales, comunicativas, educativas, etc.), como resultante

de un proceso histórico surgido de la modernización de Occidente. Leff, por ejemplo, en su libro *Racionalidad ambiental* (2004) analiza la Teoría del Valor, la cual --indica-- ha condicionado la distribución de la riqueza y ha permitido establecer diferentes formas de significación cultural de la naturaleza.

Como productos históricos de la modernidad, la Estética, la educación y la cultura son espacios de relación social y de significación de la naturaleza, en ellos se depositan los imaginarios de la época que cobran vida en la relación del hombre-naturaleza, la cual se establece en la vida cotidiana.

De esta manera, se entiende cómo se significa en la subjetividad del adolescente la crisis ambiental en forma compleja o simple, esto implica la necesidad de replantearse a la escuela secundaria en su función social y explorar los imaginarios educativos sobre cómo se debe educar a los adolescentes.

Con la finalidad de profundizar en el adolescente, en su dimensión subjetiva y recuperarlo como sujeto en formación, fue importante recuperar también los escenarios pedagógicos en los que se trabajó como docente de secundaria, ya que en ellos se exploran dos aspectos fundamentales: la relación de la Estética en la educación secundaria al trabajar la comprensión a partir de la enseñanza de Historia y Geografía,⁴ y establecer la posibilidad de articularla con el campo de la educación ambiental, partiendo de recuperar la sensibilidad estética de los adolescentes.

Para desvelar los motivos del actuar de los adolescentes dentro del marco de su sensibilidad en su mundo de vida a partir de la interpretación y comprensión de sus gustos (donde está depositada su estética), valores y creencias (donde residen sus imaginarios sociales) que condicionan su postura ante el mundo, es necesario recurrir a la interpretación hermenéutica. Ésta es entendida como “un proceso cualitativo que permite la comprensión de la facultad sensible en la creación de sentidos y significados que se manifiestan en el actuar, pero que son reflejo de la creación subjetiva, intersubjetiva e imaginarios sociales” (Nava Ortiz, 2004; p. 112). Es decir, estructuras no evidentes que toman forma en el sentido de vida que direcciona el comportamiento del adolescente, exteriorizándose implícitamente por medio del cuerpo, los lenguajes, la función social y los gustos estéticos.

Al recurrir a la interpretación de los procesos hermenéuticos es posible conducir, comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes no evidentes de los textos dentro

⁴ Estos contenidos no resultan ajenos a la educación ambiental, ya que la formación del autor como enseñante de Geografía comprende la crisis ambiental como parte de su temario, además de que cuenta con una maestría en Ciencias de la Educación.

de su contexto. Por ejemplo, el cuerpo del adolescente se convierte en un texto con un contexto que encierra el manifiesto de sus emociones y sensaciones, las cuales se representan simbólicamente y precisan ser interpretadas correctamente por el docente.

Desvelar⁵ la dimensión estética del sujeto es un ejercicio central para exponer y comprender los motivos internos que mueven a los adolescentes hacia la apropiación o negación de acontecimientos, contenidos, ideas, pensamientos, etc., que les genera sentido/repulsión o les provoca deseo/negación. En el caso de la crisis ambiental, el objetivo es promover el deseo por el saber ambiental, lo cual no es innato o inherente a todos los adolescentes.

En el presente trabajo se desarrolló el siguiente procedimiento metodológico, el cual orientó su investigación y argumentación a partir de: problematizar, analizar y dimensionar, la paradoja cultura-naturaleza en las complejas interacciones establecidas a partir de comprender el desarrollo de la crisis de la civilización: en el sujeto, en la educación secundaria y en el medio ambiente, por lo que fue necesario:

- Problematizar el modelo civilizatorio de la modernidad para comprender cómo la educación ambiental y la dimensión estética potencian la toma de postura de los sujetos ante la crisis ambiental.
- Analizar los argumentos y principios básicos de la escuela secundaria a fin de identificar las contradicciones históricas que determinaron el modelo educativo, incorporando conceptos de la dimensión subjetiva para dar cuenta de los conflictos que inhiben la sensibilidad y la percepción de la crisis ambiental en los adolescentes.
- Dimensionar en las condiciones actuales en las que opera la escuela secundaria los obstáculos que inhiben la vinculación de la dimensión estética con la educación ambiental, a partir la analizar los resultados de la aplicación de escenarios pedagógicos.

1.6.2. *Investigación documental*

Dado que esta tesis se inicia con una exploración documental, se ha realizado una búsqueda de material bibliográfico con el propósito de poner en claro sus antecedentes: "La dimensión estética en la educación ambiental. Hacia una cultura ambiental en la escuela secundaria". A partir de la lectura de académicos que proponen posturas críticas ante el objeto de estudio del presente trabajo, se estructuró un marco teórico para ubicar, articular y sustentar la tesis

⁵ Des-velar, en el sentido hermenéutico, es una metáfora de quitar el velo de los ojos para que se revelen cosas que no pueden ser vistas con las mismas herramientas conceptuales, por lo que se necesitan otras para referir una realidad no evidente a simple vista.

central. Bajo estos fundamentos fue posible conceptualizar la dimensión estética y establecer los puntos de articulación con categorías de la educación ambiental a fin de adquirir coherencia y consistencia epistemológica en la integración de ambas (Estética-educación ambiental), dentro del contexto de la transformación de la educación secundaria y, concretamente, en la educación del adolescente.

Esta exploración documental permitió, además, la construcción de categorías de análisis para ordenar los resultados de la investigación cualitativa que sustentan la argumentación de la tesis central.

1.6.3. *Análisis de la experiencia del autor e investigación de campo*

Esta investigación se fundamenta en el trabajo de campo que recogió datos de dos escenarios pedagógicos⁶ en escuelas secundarias. El primer escenario potencia las experiencias de la práctica docente del autor, en la que se sistematizaron los trabajos educativos realizados en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 168 entre 1992 y 1994. Donde se originó la implementación en clase de la dimensión estética para la sensibilización de los adolescentes ante los diversos problemas socioculturales y ambientales que enfrentaban en aquellos años.

La segunda parte de la investigación se realizó en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 96, del 6 de octubre al 9 de diciembre de 2008. En la cual se buscó, además de establecer las posibilidades de vinculación de la dimensión estética y la educación ambiental, contrastar el primer escenario con los cambios ocurridos en la dinámica escolar, la cultura de los adolescentes y su percepción de la crisis ambiental.

Para recuperar la experiencia de la práctica, se recurrió a los materiales implementados en los escenarios pedagógicos, como películas, música, textos escritos (cuentos y leyendas) e imágenes, que provocaron en los adolescentes un impacto en sus emociones, sensaciones, gustos y sensibilidades. Posteriormente, se recuperaron los programas trabajados y los contenidos a los que se hacía referencia, recordando las dificultades que representó su vinculación a sus formas de percepción de vida y su medio sociocultural, mismas que presentaban un obstáculo para encontrar el sentido del conocimiento escolar y su relación con su vida cotidiana.

⁶ El término *escenario pedagógico* no se refiere únicamente al espacio áulico y la constitución de clase didáctica, incluye la construcción de un modelo de intervención pedagógica que retoma los diferentes niveles de realidad sociocultural de la institución educativa, el contexto cultural de los adolescentes, la manifestación de sus gustos estéticos, saberes y costumbres o rituales necesarios para retomar el diseño e implementación del trabajo didáctico.

Los escenarios pedagógicos trabajados se organizaron para su presentación y posterior análisis a partir de la identificación de los conflictos socioculturales que generaban malestar en los adolescentes. Tales como los diferentes tipos de violencia que vivían: drogadicción, segregación, menosprecio, falta de identidad, el exilio de la familia, información deficiente sobre su sexualidad, pobreza y crisis emocional, entre otros. Problemas que fueron asociados con los contenidos programáticos por medio de la Estética.

En la investigación de campo la recolección e identificación de datos se registró en un primer acercamiento mediante la investigación-acción, cuyo análisis social permitió la interacción del investigador con los estudiantes y docentes, así como entrevistas a docentes y alumnos para posteriormente pasar a niveles más participativos (Banderas Torres, 2004; p. 136). Tomando en cuenta que el sentido de la investigación-acción consiste en propiciar actividades en las que la acción promovida en los sujetos arroje información que pueda traspasar los planos de la racionalidad o de lo evidente y llegar a determinados niveles de la interpretación de deseos, emociones, conflictos y malestares. Los cuales normalmente se encuentran ocultos o reprimidos en los sujetos de investigación y en general se asumen como problemas disciplinarios que deben corregirse por medios coercitivos.

1.6.4. *Categorías de análisis*

Finalmente, al vincular el marco teórico conceptual que construye el objeto de estudio de este trabajo y sustenta la tesis central, en el marco la intervención educativa, se proyectó un trabajo de investigación de corte cualitativo. Con él se exploraron las posibilidades de articulación teórico-metodológica y práctica de la dimensión estética con la educación ambiental. Lo anterior derivó en la necesidad de establecer categorías que permitieran, en un primer nivel, realizar una revisión teórico-conceptual para elaborar una argumentación a favor de la tesis central y describir las condiciones histórico-culturales de la modernidad, mismas que cimentaron la producción del concomimiento y la reproducción educativa del saber bajo el *paradigma de la racionalidad instrumental*. Éste se materializa en tres ejes categoriales que articulan la presente tesis: *el sujeto adolescente, la educación secundaria y el medio ambiente*, bajo él se distinguen los campos de la crisis de la civilización, presente en *la educación secundaria, en el sujeto y el medio ambiente*, campos que se articulan en categorías de análisis conceptual y metodológicas.

Posteriormente, la categoría *sensibilidad estética* se estableció como un vértice importante en el vínculo de la dimensión estética con la educación ambiental, pero también

como punto de encuentro entre el docente y el alumno al reconocer al adolescente como un sujeto con sensibilidad estética. Este encuentro se convierte en una posibilidad de educación ante la crisis ambiental a partir de la sensibilidad estética. La categoría se establece como: *la sensibilidad estética en la formación ambiental*

El estudio teórico, conceptual y el sistema de categorías construido para continuar la vinculación teórica-práctica partió de la reflexión de la experiencia docente del autor. La cual fue sistematizada con el propósito de recuperar los primeros intentos con los que se inició la incorporación de la dimensión estética al trabajo educativo y posteriormente a la integración con la educación ambiental. El escenario pedagógico recupera el contexto de la escuela secundaria. Su puesta en marcha lleva a trastocar los límites de la estructura escolar, lo que facilitó identificar y valorar los síntomas de su crisis institucional, ya que la propia dinámica de trabajo rompe con sus prácticas establecidas por la rutina y las costumbres. Con lo cual se establecieron categorías como: *obstáculos de orden estético en la educación de los adolescentes* y *el exilio de la sensibilidad del adolescente*, ubicado en el espacio de escenario pedagógico.

El escenario pedagógico es un espacio de vinculación de sensibilidades o reconocimiento mutuo entre el docente, el alumno y la institución, pero también de construcción teórica-metodológica de la educación ambiental. Fue concebido por el autor como una categoría metodológica: *el escenario pedagógico de formación ambiental*, del cual parte la investigación de campo, la intervención educativa como escenario que explora, contextualiza y valora las posibilidades de vinculación metodológicas entre la dimensión estética y la educación ambiental. En ella se plantea generar procesos educativos que lleven a implementar experiencias de sensibilización de los adolescentes ante la crisis ambiental. Las experiencias formativas son de orden estético y prosaico, por tanto exploran la sensibilidad del adolescente ante los escenarios de crisis, los cuales se pueden encontrar en su vida cotidiana o en los contenidos de aprendizaje que promueven su formación ambiental al vincularlos con una experiencia estética que toque su sensibilidad.

Las categorías de análisis mencionadas son:

- A. Crisis de la civilización en la educación secundaria, el sujeto y el medio ambiente.
- B. Racionalidad instrumental en la educación.
- C. El exilio de la sensibilidad del adolescente.
- D. Obstáculos de orden estético en la educación de los adolescentes.
- E. Escenario pedagógico de formación ambiental.

- F. Experiencia sensible ante la crisis ambiental.
- G. La sensibilidad estética la formación ambiental.

A continuación se indica cómo se definen y delimitan dichas categorías:

A. Crisis de la civilización en la educación secundaria, el sujeto y el medio ambiente

La crisis como concepto articulador es fundamental para reconocer que la modernidad que se vive se encuentra sumida en ella y que repercute en todas las esferas de la vida, tanto de los seres humanos como de las especies con las que se comparte el planeta. La crisis, como argumenta Edgar Morin (1997), es planetaria, obedece al modelo de desarrollo y al proceso civilizatorio, también a la razón como instrumento, que al implicarse en ellos trastoca las estructuras de la cultura occidental que fundaron la modernidad. Una de éstas se ubica, en el marco del presente trabajo, en la educación secundaria, entendida como el espacio donde se integra la crisis y se reproduce en los procesos de enseñanza y aprendizaje que viven los sujetos y que intervienen en el acto educativo en sus niveles personales más internos: la dimensión subjetiva. Con lo cual se crea una crisis en la percepción, sensibilidad y postura ante sí mismo y ante los procesos sociales, culturales y ambientales en el que están inmersos los adolescentes.

La crisis ambiental es el resultado de la crisis de modernidad y del proceso civilizatorio que ha sido insostenible, ocasionando una crisis en los niveles global y local que pone en peligro el delicado equilibrio entre cultura y naturaleza. Si algo distingue a los primeros años del milenio occidental, es la noción de crisis en todas las esferas que toca y trastoca; la crisis de la civilización se considera como una compleja relación entre la cultura occidental y la naturaleza.

B. Racionalidad instrumental en la educación

La educación modernizada se basa en el paradigma instrumental en crisis que *deja de ser razón objetiva para pasar a hacer una razón subjetivada* (Hoyos Medina, 1992; p. 24.) y se convierte en un instrumento de coerción. Esta categoría orienta el trabajo realizado en la argumentación teórica y epistemológica en tres niveles, que permiten: *a)* establecer la racionalidad instrumental como paradigma para educar adolescentes; *b)* percibir la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de educación ambiental bajo estructuras curriculares,

modelos o métodos didácticos que se mueven bajo teorías neoconductuales (instrumentales), como las competencias básicas, y c) promover la eficiencia del la represión del aparato burocrático, que corresponde a las necesidades subjetivas de quien está al mando de las escuelas secundarias, ya sea que permita la apertura en la creatividad e innovación de los sujetos o las cierre e inhiba para la sensibilización y comprensión de la crisis ambiental.

C. El exilio de la sensibilidad del adolescente

Este término se refiere al hecho de no involucrar *el placer, la capacidad de admiración y de indignación del adolescente* en la conformación de su mundo objetivo (racional) y subjetivo (emocional), así como en la toma de postura crítica. Se exilia el sentir y el pensar del sujeto y se acepta, como lo plantea Peter McLaren (1994; p 98-99), *la docilidad social como un bien cultural producto de la educación*. Por tanto, la comprensión subjetiva, resultado de los procesos de simbolización libremente deseada y experimentada por el adolescente, es excluida y sustituida por la transmisión mecánica de conceptos, leyes, teorías, datos, etc., que él siente como ajenos porque no son parte de su autoría y, sobre todo, no responden a sus preguntas sobre su mundo de vida. Es una imposición más dentro de la estructura escolar, que no lo ve ni lo comprende en su subjetividad o emocionalidad; se exilia el espíritu creativo de la adolescencia y se espera que sea un cuerpo dócil para el consumo o el trabajo, no para la comprensión crítica de la crisis de identidad, de civilización y del ambiente.

D. Obstáculos de orden estéticos en la educación de los adolescentes

Los obstáculos en la formación del adolescente de secundaria parten fundamentalmente de la experiencia básica educativa, diferenciada en los siguientes niveles: institucional, docente y en el mismo adolescente que la asume como forma de vida. Esta categoría parte de la noción de obstáculo que Gastón Bachelard (1994; p. 27) define como "la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica" e instala la aceptación de la crisis institucional como algo natural e inmutable, que siempre ha sido así. Los obstáculos no son del adolescente, él los aprende como modo de vida y le son transmitidos por la cultura colectiva a su imaginario.

Los imaginarios colectivos que crean mitos sobre la adolescencia como una etapa de rebeldía y confrontación "sin razón", son lugares comunes, por lo que la noción disciplinaria que se instala en el imaginario colectivo es sumamente coercitiva. Manuel Saavedra (2004; p.4) señala al respecto que "lo que se espera de ellos en Occidente es obediencia, lo cual

les genera estrés”, ya que es por el sometimiento de sus capacidades intuitivas y racionales (expresadas en sensaciones y emociones propias de sus cambios naturales) que no se comprenden ni se utilizan éstas para potenciar su facultades formativas y por ello son excluidas.

E. Escenario pedagógico de formación ambiental

El escenario pedagógico es el lugar del docente y del alumno donde se integran o colisionan sus culturas, también es el espacio de síntesis colectiva en el que se articulan las contradicciones de los procesos socioculturales (McLaren, 1995; pp. 70-97). En él se depositan las políticas oficiales, las ideologías y los paradigmas dominantes de la cultura educativa que habitan el inconsciente y se manifiestan explícita e implícitamente en los procesos colectivos de concientización ambiental. Desvelarlos posibilita la acción reflexiva sobre los obstáculos para la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, permite establecer los niveles de intervención orientados por una pedagogía ambiental, traducida a un modelo didáctico que opera al reconstruirse con la cultura e imaginarios de los adolescentes a partir de su sensibilidad y expresada en la experiencia estética ante la crisis ambiental. El escenario de la experiencia sensible es el espacio de encuentro entre la relación íntima del mundo subjetivo del adolescente con su experiencia sensible de lo externo: la naturaleza y la crisis ambiental.

F. La sensibilidad estética en la formación ambiental

La sensibilidad, como facultad humana que interviene conjuntamente con la razón en la comprensión de los sujetos, potencia el complejo entendimiento de la crisis medioambiental en sus diferentes dimensiones de la realidad. Esta integración es el motivo central de la presente tesis, ya que por medio de la integración de la dimensión estética se da apertura a saberes negados y a espacios poco explorados en la construcción de la percepción de un sujeto que siente la crisis de la civilización-naturaleza-cultura, pero no logra comprenderla en su totalidad (como es el caso de algunos estudiantes o docentes). Lo que implica *incorporar la sensibilidad a la educación ambiental como un proceso de formación subjetiva, que contribuye a explorar las condiciones del sujeto, comprender qué lo limita en su procesos de formación sensible y explorar los cambios necesarios del docente o de la institución para impulsar su formación ambiental.*

La sensibilidad estética es un espacio formativo recientemente explorado por las psicologías profundas, las filosofías hermenéuticas o la historia del arte, es un campo que, según Zemelman (1992; p. 57), "resulta más complejo que las normativamente racionales [...] aún más cuando pensamos en un sujeto concreto, constructor de su historia y no producto de una pura racionalidad". Este sujeto se encarna en el adolescente que se forma en la escuela secundaria, misma que le permite u obstaculiza la comprensión de la crisis ambiental.

G. Experiencia sensible ante la crisis ambiental

La noción de experiencia estética en el sentido filosófico de la formación del gusto, de la sensibilidad y del juicio ético del ser, permite establecer una óptica diferente en la creación de nuevas formas de equilibrio entre el Hombre y la Naturaleza, mediada por la relación subjetiva de la sensibilidad y la ética en la comprensión y apropiación de la crisis ambiental.

Lo anterior resalta que para educar ambientalmente no sólo se requiere la información científica, tecnológica, humanista o sociológica a fin de evidenciar las crisis generadas en la relación hombre-naturaleza, sino que es necesario establecer experiencias ambientales que permitan considerar la formación estética como un proyecto pedagógico que desvele la sensibilidad del adolescente ante sus imaginarios. Ya sean alienantes o creativos, constituidos sobre su naturaleza humana (cuerpo, sexualidad, género) y su relación con los otros (compañeros, autoridad, familia, medio social, ambiente sociocultural y natural), ya que en el contexto de su vida cotidiana la experiencia estética representa un escenario pedagógico de formación ambiental.

La noción de experiencia sensible, que para McLaren (1994; p.98) *sería el cuerpo que resiste: como pedagogía crítica y política de potenciación*, en su estudio transdisciplinario, exige crear un proyecto pedagógico de lo sensible que incluya y reconozca --desde la dimensión estética-- la integración de los sujetos escindidos y, como vértice de dicha integración, la sensibilidad como un elemento fundamental para la formación ambiental de los sujetos.

La crisis

Wall street especula con la inquina
en Tokio sube el miedo sísmico
la OCOE y el FED se dan mutuo consuelo
el SIPRI y el SCAP polemizan sobre el SHAOR
entre el NAFTA y la nafta retoza el PRI
el FMI sostiene el DEG
el PNB se aleja del PIB
pese a todo los fines recapacitan
deciden amansar a sus mentores
en el mercado de humo y del consumo
fluctúa el valor de la artimaña
el esplendor de los menesterosos
opaca a los ricos de solemnidad
pero los desaparecidos no aparecen
el imperio renueva su carnada
la santa sede se desprende de Cristo
el muro de Berlín se esparce en mil reliquias
nunca luce un futuro
nunca se abre el amor
vaya vaya con esta crisis
tan vacilante tan impresentable

Mario Benedetti

CAPÍTULO II

ENTRETEJIENDO LA CRISIS MEDIO-AMBIENTAL Y LA EDUCACIÓN

...la cultura industrial avanzada es, en un sentido específico, más ideología que su predecesora, en tanto que la ideología se encuentra hoy en el propio proceso de producción. Bajo una forma provocativa, esta proposición revela los aspectos políticos de la racionalidad tecnológica predominante. El aparato productivo y los bienes de servicios que produce "venden" o imponen el sistema social como un todo. Los medios de transporte y comunicación de masas, los bienes de vivienda, alimentación y vestuario, el irresistible rendimiento de la industria de las diversiones y de la información lleva consigo hábitos y actitudes prescritas, ciertas reacciones emocionales e intelectuales que vinculan más o menos agradablemente al consumidor y productor, y a través de éste a la totalidad. Los productos adoctrinan y manipulan; promueven una falsa conciencia inmune a su falsedad. Y a medida que estos productos útiles son asequibles a más individuos en más clases sociales, el adoctrinamiento que se lleva a cabo deja de ser publicidad para convertirse en un modo de vida [...] De esta manera surge el modelo de pensamiento y conducta unidimensionales...

Herbert Marcuse

2.1. La paradoja cultura-naturaleza en la crisis de la modernidad

A 500 años de su inicio como proyecto humanístico, la era Moderna es cuestionada desde la crítica de la posmodernidad y se considera un proyecto agotado, inconcluso y decadente. En este capítulo se coincide con la postura de Alain Touraine (2000), Enrique Leff (1994), Víctor M. Toledo (2003) y Peter McLaren (1995), autores que a partir de sus espacios de producción intelectual señalan a la modernidad como un proyecto de civilización en crisis.⁵

Es innegable que la era Moderna ha generado grandes avances en el desarrollo de la Humanidad, pero también es indiscutible que existen graves afectaciones en la relación cultura-naturaleza, producto de una crisis más profunda cuyas paradojas se han agudizado histórica y ambientalmente. Dilucidar sobre las contradicciones del proyecto de modernidad, sus efectos en los sujetos y la naturaleza, implica ubicar categorías clave dentro de la Modernidad en el contexto histórico que les dio origen: el Renacimiento, la Reforma luterana, la Ilustración y el desarrollo del capitalismo industrial, así como la revolución científica y tecnológica. Momentos que han cambiado los rostros de la era Moderna y han convertido las

⁶ Autores que desde la sociología, el ambientalismo y la pedagogía crítica, respectivamente, presentan argumentos sobre esta crisis civilizatoria, reflexiones que fundamentan el presente trabajo.

paradojas en aporías, mismos que son clave para comprender el avance y agotamiento o abandono de las teorías y categorías que reflejan el estado de la crisis actual, considerada como un momento inédito en la historia de la relación cultura-naturaleza.

Es necesario aclarar que en este capítulo no se pretende hacer un recorrido historicista, sino indagar sobre las ideas fundamentales del pensamiento que en Occidente establecieron las relaciones paradójicas entre cultura y naturaleza dentro de niveles conflictivos agudos y afectaciones que alcanzaron dimensiones determinantes en las estructuras subjetiva, social y ambiental.

La crisis de la modernidad, por tanto, es una crisis que inicia con la exclusión de la sensibilidad en las relaciones de los sujetos sociales e individuales, sin ella se minimizan las relaciones afectivas con el entorno cotidiano, los espacios naturales, comerciales y hogareños tienen un significado mínimo, funcional.

La acelerada vida moderna se encaminó hacia una sola dirección: la producción industrial por medio de la tecnología y la ciencia subordinadas a la razón, a la racionalidad tecnocrática de lo eficiente y útil antes que a lo sensible y afectivo. Esta situación está llevando a puntos críticos la relación de los sujetos con ellos mismos al no tener un espacio que les proporcione un placer estético dentro de lo cotidiano, que les brinde sentido de pertenencia o posibilidades de construir vínculos afectivos.

La modernidad se inició con la inclusión de la sensibilidad humana, por lo que cabe preguntarse: ¿cuál fue el devenir de la exclusión de la sensibilidad humana?, ¿qué relación guarda con la educación, con el ideal de hombre o mujer? y, finalmente, ¿qué paradojas encierra este devenir en la crisis de la civilización?

El término *paradoja* proviene del griego *paradoxum* y se compone de dos raíces: "para" que indica "contra" y "doxa" que indica "opinión". En el Diccionario de la Lengua Española (2003) se define como "una idea que resulta increíble, absurda, contraria y extraña a los sentidos y a la opinión común". Lo paradójico delimita lo que es contrario a la opinión común (la doxa), que puede estar basada en la percepción primigenia de los sentidos, degenerando en pensamientos mágicos sustentadores de la fe, la o las creencias --como especulaciones irracionales--. De esta forma, la paradoja encarna el pensamiento contrario a la razón científica creada en la Modernidad.

La génesis de la Modernidad es histórica, epistemológica, estética y formativa tanto como pedagógica y científica, es lo que distingue a la modernidad. Para ser *modernos* "es necesario dudar de nuestros sentidos" (Descartes, R. 1995; pp. 26-27). Descartes aborda este tema en el *Discurso del método* escrito en 1637: "Así, puesto que los sentidos nos engañan, a

las veces, quise suponer que no hay cosa alguna que sea tal y como ellos nos la presentan en la imaginación [...] me resolví a fingir que las cosas que hasta entonces habían entrado a mi espíritu no eran más verdaderas que las ilusiones de mis sueños" (Ibídem, p. 25).

En los últimos 500 años, la ciencia descubrió los engaños de la percepción y puso en duda la opinión basada en la percepción primigenia, o lo sensible percibido *a priori*, lo cual generó el desarrollo científico y tecnológico más prolífico en la historia de la humanidad. Sin embargo, mientras el desarrollo de la era Moderna en Occidente iba en aumento, la Ciencia, como sistema de pensamiento (que en su inicio fue libertario), dio paso a la paradoja al reducir su fuerza y ponerse al servicio de la forma de vida propia del desarrollo industrial-capitalista occidental dando origen a una sola dirección de progreso. Esta idea llegó a toda la periferia "iluminada" como un proyecto acotado de Modernidad.

2.1.1. *La mirada Humanista*

La reflexión libre e individual es la promesa de la Modernidad ante el mundo antiguo y pre-moderno, la modernidad toma la bandera del libre pensamiento (García Morente, 1995; p. 4): "todo en la ciencia, en el arte, en la sensibilidad renacentista se orienta hacia esa exaltación de la subjetividad del hombre" y de la creación sin fronteras de los filósofos naturistas y del artista. Ellos son libres pensadores que libran batallas épicas en Occidente en defensa del Hombre y de la exaltación de su mundo interno, no hay distinción entre la razón sustantiva, la metafísica o la religión. En el Renacimiento lo subjetivo es expresado como una visión unificada del mundo, como un intento de crear una cosmovisión de orden estético, tecnológico, científico y filosófico, una totalidad. Las preguntas sobre el origen divino de este orden (cosmos) generan el conocimiento que enfrenta al dogma de las instituciones del pasado contra la razón en su espacio máspreciado, que es la naturaleza del Hombre mismo.

Al inicio, su estudio fue estético, el arte renacentista alejó el pincel y el cincel de la producción iconográfica religiosa y emprendió un recorrido inquietante sobre sí mismo. Es decir, sobre la contemplación del Hombre, la naturaleza humana fue re-valorada por los artistas del renacimiento. Leonardo Da Vinci, Miguel Ángel y Alberto Dureró, entre otros, retomaron los principios de la estética del mundo antiguo como punto de partida para recrear la naturaleza del cuerpo, el concepto occidental de lo bello tiene su origen en él y es el que llega al mundo occidentalizado. De esta forma, la estética grecolatina se convirtió en el paradigmática de lo bello, el Hombre se mira a sí mismo en el lienzo o en la escultura y se descubre como ser pensante, sensible, creativo y sobre todo se concibe como persona libre. Da Vinci (Fernández Uribe, 2001; p. 25), quien fue arquitecto, ingeniero, músico y físico,

escribió en el año 1500: "Todas las cosas visibles fueron alumbradas por la naturaleza, y a partir de ésta sus hijos dieron nacimiento a la pintura. Así que podríamos llamar a la pintura la nieta de la naturaleza y emparentada con Dios". Para muchos, encarna el arquetipo del hombre renacentista, sus estudios anatómicos del ser humano se acercan a la olvidada y temida naturaleza interna y lo descarna de su origen divino mostrando las entrañas de la condición biológica de lo Humano.

El descubrimiento de su autonomía comienza un recorrido sobre sí mismo, le seduce la idea de *hacerse cargo de su destino*, es libre de la voluntad divina. Su capacidad de razonamiento es el espíritu del hombre libre que responde solamente a sí mismo, se descubre como individuo que critica la institucionalidad, el dogma y la fe, confía en la capacidad de pensar desde la metafísica de Descartes, que se sintetiza en el *cogito ergo sum*.

Para el desarrollo de las burocracias institucionalizadas del mundo moderno era indispensable acotar la razón individual. El libre pensador necesitaba de la institucionalidad que orientara o formara su cultura para liberarlo de los pre-juicios y el engaño de los sentidos, de su ignorancia, por lo que fue necesario crear mecanismos de reproducción social para establecer el orden: la Iglesia, el Estado, la Ciencia y la Economía. Estas instituciones imprimieron su huella en la unidad cultural parida del nuevo orden, signado en un proyecto de desarrollo económico sobre producción de conocimiento, basado en la institucionalidad de la razón. Se dio paso a la racionalidad científica-técnica como mecanismo de producción y reproducción cultural que será dosificada en la formación de los nuevos individuos por las instituciones que establecen el orden cultural, social, político, científico, humanístico y religioso.

Dichas instituciones se unificaban en un nuevo orden de desarrollo alrededor del surgimiento del Estado Nación que, como unidad política, se oponía a la fragmentación de los principados o ciudades Estado del mundo antiguo. La modernidad estableció la normatividad del nuevo *deber ser*, en el que se "finca su normatividad y prescriptivas en la transparencia: la decisión racional en política (Maquiavelo) y la medición astronómica (Copérnico) difuminan la densa bruma del oscurantismo medieval" (García Morente, 1995; p. 4).

La transparencia de la razón es la expresión ideológica fundamental en la primera fase de la modernidad, llamada Renacimiento. Pero ésta se decanta en normatividad y prescripción cuando se busca el orden de lo institucional en la razón instrumental, subjetiva, "en esto consistió y sigue consistiendo la modernidad ilustrada: el fundamento es la razón, la filosofía, la ciencia, la tecnología, la administración" (Ibídem, p. 21). Lo que da origen a las crecientes oligarquías y burocracias que conformarán el Estado Nación y el Estado eclesiástico. "Varias

formaciones culturales desaparecieron bajo la acción unificadora emprendida por el Estado sin la cual el mercantilismo no se habría expandido" (Porto Goncalves, 2001; p. 19),⁶ la anulación de lo diverso y diferente fue parte del proceso extraterritorial de la visión europea del mundo.

2.1.2. *La racionalización universal*

El desarrollo se concentraba únicamente en Europa, así como la producción científica y el avance tecnológico industrial; la riqueza que producía el Nuevo Mundo quedaba en manos de los colonizadores. Paradójicamente, la universalidad sólo se ejerce como hegemonía cultural, en el campo de la fe y en el ideológico, en la forma de producción comercial, en la administración colonial y en el procesos de aculturación estética, donde la belleza se basa en el gusto europeo, "lo bello universal es simplemente: lo bello es occidental" (Mandoki, 1994; p. 45). El paradigma estético se establece y produce hegemonía en las sensibilidades seducidas por la forma de vida occidental.

La cultura europea es auto-referencial, se determina a partir de su ego-centralidad. Europa es *la cultura* y cuna de la civilización (el triunfo de Occidente sobre el resto del mundo), es el centro o metrópoli sobre la periferia, su dominio es geopolítico, coloniza territorios e individuos sin "espíritu" y mucho menos "capacidad de razonamiento". Porto Goncalvez (2001; p. 19) al respecto comenta: "al final de cuentas, incluso en Europa, diversos pueblos y sus culturas también fueron suprimidos/suprimidas antes que otros pueblos/culturas fuera de Europa también lo fueran". *La paradoja es cultural*: ahora la cultura europea representa la unidad de lo universal del conocimiento superior, su economía, su forma de hacer política, la forma de relacionarse con la naturaleza, sus ritos, sus creencias, los valores, su estética y su saber se traducen en educación y son declarados *valores universales*. Por tanto, los otros "nuevos"⁷ mundos se convierten en *lo salvaje*, en *el espacio de los naturales*. Lo que no es relativo a Europa, *lo otro*, se convierte en inferior, en sub-cultura; se establecen dos mundos: el de la esfera de la cultura y el de los salvajes que hay que civilizar mediante la educación.

La aparición de la máquina en la Inglaterra del siglo XVIII tritura la unificación de la razón y la espiritualidad. Establece el dominio absoluto de la racionalidad instrumental aun sobre la ciencia misma, apoyada en la generación de capital dentro de un proceso de producción que sería la base del desarrollo del capitalismo industrial y posteriormente el sello

⁷ Hay que recordar que las culturas colonizadas y dominadas por la tecnología bélica y la racionalidad tenían más antigüedad que la cultura europea y representaban otros paradigmas culturales, como el árabe, el hindú o el chino, y que a la mirada del colonizador europeo representaban "nuevos mundos", como si existieran a partir de posar su mirada en el otro.

de distinción de la vida moderna: la velocidad en el proceso de producción. “La aparición de la máquina establece otro salto revolucionario de la relación sociedad-naturaleza, el cual va determinando la aceleración de los procesos de transformación humana” (Miranda Vera, C.; p. 33).

La velocidad se convirtió así en una forma de vida para las grandes urbes, la espiritualidad --que necesita del espacio amplio, la mesura y la tranquilidad-- fue desplazada por la racionalidad industrial: tiempos rápidos, volátiles y estruendosos. El racionalismo de la modernización expulsó todo aquello que se le resistía en las instituciones, así como al imaginario que creó alrededor del progreso. Como plantea Alain Toureaine (2000; p. 201): “el triunfo de la modernidad racionalista rechazó, olvidó o encerró en instituciones represivas todo aquello que parecía resistir al triunfo de la razón”. La educación y el delicado equilibrio ecosistémico no resistieron el embate del progreso comercial e industrial.

2.2. La transformación del sentido y de la sensibilidad en la crisis del sujeto

2.2.1. *El sujeto moderno*

Uno de los grandes aportes del mundo occidental a la Humanidad fue la idea de la autonomía del hombre como libre pensador. En el Renacimiento se materializó este ideal en pensadores como Giordano Bruno (1548-1600), Tomás Moro (1478-1535), Johannes Kepler (1571-1630) y René Descartes (1596-1650), entre otros. Vale la pena reflexionar acerca de la aparición de este ideal justamente en este periodo y no en otros, ¿por qué fue tan revolucionario?, ¿por qué tuvo trascendencia universal? y ¿cuáles fueron sus consecuencias?

Para empezar, se parte del siguiente principio: el hombre, para considerarse *moderno*, necesita romper con la fuerza de la tradición, con las ataduras de las costumbres y las creencias, para distinguirse de lo natural y entrar al mundo de la razón y la civilización, así como abandonar la fe, en tanto creer en lo que no se puede entender o que carece de toda lógica. Esto implica una ruptura con la dimensión social comunitaria en su imposición cultural de lo antiguo, por ser dominante o hegemónica en la voluntad de búsqueda del ser individual; no significa necesariamente la pérdida de identidad comunitaria, sino la reafirmación del yo ante los otros, representada por la comunidad.

El hombre se convierte en la unidad individual, se representa como la unidad del ser y ésta se conseguía mediante el trabajo intelectual y espiritual en el Renacimiento. El individuo, término cuya etimología proviene del latín medioeval *individudes* y del latín clásico *individuus*, significa “indivisible”. Es la aspiración primigenia de la formación del espíritu renacentista: la

conciencia individual, que excluye al ser solitario y vacío o efímero. Se considera un ser indivisible por su espíritu, su razón y su comunidad, unido por la estética de su conciencia, da cuenta de su ser racional y espiritual, sin embargo, esta idea no es privativa del Renacimiento, pues proviene de la cultura grecolatina.

El individuo deviene sujeto al construir su razón con relación al mundo exterior, es consciente de sí al conocer, manipular, comprender y demostrar lo que explica. No emite una opinión común (doxa), sino adquiere una postura razonada sobre el mundo que lo rodea. Éste es el sentido que Aristóteles le otorga al sujeto: *es postura y razón* ante el mundo, por eso es fundante de lo ético-social.

Según Descartes, el sujeto es cognoscente, esta facultad lo libera de las bajas pasiones, piensa y luego existe (*ergo cogito sum*). En *El discurso del método* lo invita al placer de buscar lo verdadero mediante el *logos* que da la seguridad de lo cierto --en el método científico-- para pensar libre, sin las ataduras de las pasiones del alma. Asimismo, en el tratado científico *Las pasiones del alma*, de 1649 (Descartes, R. 1995; pp. 65-204), delibera sobre las características naturales de la pasión de los sujetos, sin afanes moralistas o siguiendo la retórica de Aristóteles, sino asumiendo la actitud neutra de su formación de físico y matemático, pero ubicando orgánicamente la residencia de tales pasiones.

El contexto de terror que generaron las guerras de Reforma y Contrarreforma de los siglos XVI y XVII marcaron el fin del Renacimiento y el surgimiento de procesos históricos que darían origen a las instituciones modernas a partir de la ciencia. Las cuales se encargarían de controlar las bajas pasiones del alma y liberar a la razón de ellas en la búsqueda de la verdad, de las certezas y no en las inconsistencias del caos, la incertidumbre y lo irracional, producto de las guerras. La búsqueda del dominio de lo pasional o la sensibilidad humana tenían que ser estudiadas a partir de la razón científica, mediante el modelo de las certezas planteado por Descartes.

Si bien los grandes logros de la humanidad se debían al hecho de medir, cuantificar y experimentar el conocimiento, el costo de escindir al sujeto cognoscente de su sensibilidad fundó el mito de la modernidad, creyendo que bastaba con apelar a la razón pura. Es decir, la verdad no residía más en la mente de quien la creaba (como planteaba Aristóteles), sino que ésta se encontraba en las cosas de la realidad que se estudiaba.

La facultad de razonar pertenece al hombre en tanto sujeto cognoscente, debe imponer su *logos* y someter el mito que le subyace, bajo este razonamiento se pretendía liberar al sujeto de la servidumbre antigua de los mitos y adquiriría sentido sólo lo que fuera susceptible de ser medido, cuantificado o manipulado. En este intento de separar el *logos* del

mito, la razón fue desplazada por la racionalización instrumental, donde lo íntimo del sujeto fue desterrado en la producción del conocimiento.

El mito, en su función de unidad del sujeto cognoscente, como interpretación que da sentido y orden a su mundo interno en una visión global, deja esta función a la Iglesia, a la fe o la especulación de aquello que no existe porque no es medible o verificable, es sólo un relato arqueológico, pero que da sentido a nuestra experiencia de mundo. "Radicalmente, el mito es un discurso arqueológico acerca de la naturaleza: es el discurso que unifica nuestra experiencia del mundo, en referencia al origen de las cosas que ordena a éstas y las ordena en una visión global, que nos permite entender [...] nos dice mucho sobre la estructura íntima de todo pensamiento" (Hernández Pacheco, 2003; p. 35). En el mito reside la intimidad y la cultura de los sujetos que la conforman. La razón promovida en la Ilustración buscaría terminar la ruptura entre el *logos* y el mito, lo cual implicaba la pérdida del sentido humanístico de la modernidad, el dar orden lógico a la cosmovisión del sujeto en su unidad fundante: mito-lógico.

El sujeto moderno se re-significa, adquiere otro sentido y significado, características que lo diferencian de otras épocas. Su constitución adquirió una posición importante en la Revolución industrial, cuando los campesinos son "liberados" de sus campos de producción agrícola por medio del despojo y solamente conservan su fuerza de trabajo. El hombre es sometido a la libre explotación industrial, pues todo lo que posee es la sinergia de su cuerpo y es minimizado a la condición de animal de carga.

Es hasta la Ilustración cuando el individuo se considera un ciudadano libre con derechos y obligaciones; es sujeto en tanto permanece atado a los principios de realidad externa, a las necesidades y deseos de la colectividad, que son interiorizados para poder exteriorizar y manifestar sus propios deseos, no como oposición sino como alteralidad o complementariedad, implicando la necesidad de formar al ciudadano moderno.

La educación es creada por el Estado moderno como una institución para generar sujetos de razón, mismos que serán llamados ciudadanos y, en conjunto, serán sujetos de soberanía. Pero la modernidad provocada por la Revolución francesa y la Independencia de Estados Unidos terminó desplazando la razón hacia la racionalización. La modernización, entonces, adquirió el sentido del orden institucionalizado de la clase dominante. La burguesía estableció su hegemonía mediante la burocracia creada alrededor del Estado Nación y direccionó la voluntad y los deseos del hombre bajo principios éticos, estéticos y racionales dirigidos hacia la consolidación del Estado burgués, su forma de apropiación de capital de producción y reproducción social.

La educación pública ha sido el principal vehículo para formar al hombre moderno bajo la guía y el tutelaje de instituciones creadas por la burocracia para modernizar el Estado. La Iglesia y la familia se suman al proyecto, que ya no es el de la modernidad humanista, de la libertad del espíritu, sino el control de la libertad por medio de la racionalización instrumental, es decir, *la razón instituida*, como la denomina Cornelio Castoriadis (1993) en el libro *La institución imaginaria de la sociedad*.

La institucionalización de la razón y de la libertad implica el acotamiento y el rompimiento de la unidad y la convierte en una paradoja de la modernidad: la escisión de la razón (*logos*) versus espíritu (mito, sensibilidad) es retrograda, copta al individuo en el plano del deseo de ser individual, en el sentido de ser y estar en el mundo, y decanta en la sola búsqueda de la explicación racional. El espíritu científico individual y libre del sujeto no volverá a significar el ideal renacentista en la modernización, como señala Alain Touraine, (2000; p. 19): “La ideología occidental de la modernidad, que se puede llamar modernismo, reemplazó la idea de sujeto y la idea de Dios –a la que aquella se hallaba unida-, de la misma manera que fueron reemplazadas las meditaciones sobre el alma por la disección de los cadáveres o el estudio de la sinapsis del cerebro” generó rupturas en la comprensión del Hombre y de su naturaleza, que ahora separaba lo sensible del “espíritu” científico en razón científica.

Las rupturas epistemológicas del movimiento romántico señalan al Modernismo como ideología a partir de diversos ámbitos: la estética, la educación, la ciencia, la economía, la filosofía y el psicoanálisis. Ejemplo de ello son los trabajos de W. Joseph Turner, quien denuncia en sus pinturas la depredación del desarrollo industrial del capitalismo sobre la naturaleza y los humanos, especialmente en sus cuadros *Lluvia, vapor y velocidad* y *Carga de negros*. La experiencia educativa de Johann Friedrich Herbart como principio de la formación de lo humano a partir de retomar las emociones del sujeto. La investigación de Carlos Darwin, con la que remite la condición humana a su humilde origen animal. Carlos Marx con su análisis del origen del capital y la condición depredadora de la lucha de clases. Federico Nietzsche, en su crítica a la moral de la modernidad y Sigmund Freud, quien sitúa a los seres humanos en la condición de seres irracionales. Todos ellos inician una serie de críticas al proyecto de modernización, denuncian lo irracional y antinatural de la racionalidad científica e instrumental, la razón utilitaria eficientista, que se inauguró a partir de 1760 en Inglaterra y marcó el ritmo del progreso y del atraso de las naciones y personas hasta el momento.

La modernización industrial se considera una forma de vida que consume a la naturaleza y al hombre mismo. Desde diferentes espacios se entreteje la complejidad de la relación establecida bajo la racionalización del binomio cultura-naturaleza y las diferentes

transformaciones paradójicas del sentido que toma el proyecto de la modernidad. La cual “significa la anti-tradición, el trastrueque de las convenciones, las costumbres y las creencias, la salida de los particularismos y la entrada en el universalismo, o también la salida del estado de naturaleza y la entrada de la edad de la razón” (Ibídem; p. 203).

2.2.2. *La transformación del sentido*

La utilidad es el nuevo sentido de hacer ciencia y formar sujetos modernos, pero lo racional utilitarista del progreso fraguado en la acumulación y ganancia signará los nuevos mitos y las nuevas irracionalidades alrededor del hombre civilizado. Cuyas características son la soledad, la vacuidad y el egoísmo, que busca en la acumulación y la pertenencia la razón de llegar a ser un sujeto superior, que se posee a sí mismo como valor y ganancia. Bajo esta premisa, el conocimiento es entendido como un valor de utilidad de uso y de consumo instrumental para aplicarse a la vida, ya no es la vida, es una parte de la vida que se captura por la racionalización del modelo capitalista.

Según Touraine, la racionalización es algo inevitable y requiere de la formación de un sujeto que la asuma como suya y se asuma como responsable ante la sociedad: “no hay modernidad sin racionalización, pero tampoco sin la formación de un sujeto en el mundo que se sienta responsable de sí mismo y de la sociedad” (ibíd.). Pero advierte que en esta modernización subyace un falso proyecto colectivo que sólo conviene a la oligarquía o a una clase social. El problema es que el sujeto asuma como suyo el modelo de producción capitalista. La hegemonía como control ideológico transforma el sentido del sujeto y genera nuevos significados a la vista de éste sobre las condiciones y el origen de la depredación y explotación que se sufre.

En este sentido, Touraine acota: “no confundamos la modernidad con el modo puramente capitalista de modernización” (ibíd.), ésta es sólo una versión. Pero es la que significó e impuso el sentido en la civilización occidental, para distinguirla es necesario buscar otros significados y vertientes alternativas que recuperen el sentido humanístico de la formación del sujeto como responsable de sí mismo, de la sociedad y de la naturaleza, que lo integren en su unidad naturaleza-cultura. El sujeto se cosifica al perder el sentido y vaciar sus significados, enajena su sentido de vida al hacer suyos los valores morales impuestos por proyectos que no le pertenecen.

La racionalidad instrumentalista es absoluta y totalitaria, fragmenta la vida del sujeto. El tiempo y el espacio se dividen en tiempo de trabajo y tiempo libre, los espacios dejan de ser lugares de existencia o de vida y pasan a ser lugares de tránsito, los *no lugares*, como

espacios que carecen de sentido existencial y adquieren el sentido de lo funcional. No hay sentido de pertenencia ni deseo de estar, la estética se rompe por el vacío de la indiferencia y de la responsabilidad. El sentido está en lo transitorio, lo banal y fugaz. Las formas de producción basadas en la rapidez, la eficiencia y la obediencia marcan la modernización capitalista. Esto implica que el imaginario colectivo considere lo lento, la costumbre, lo perenne y permanente, la responsabilidad, la pertenencia y el compromiso social como sinónimos de atraso o, peor aún, de fracaso.

Al racionalizar los espacios y el tiempo, la modernización vacía lo que toca, empezando por la civilización, la razón y el sujeto, el vacío empieza con la impostura del mundo irracional investido en la razón instrumental. Siguiendo con Alain Toureaine (2000), éste agrega que "actualmente, la imagen más visible de la modernidad es imagen del vacío, de un poder sin centro, de una economía fluida, una sociedad de intercambios mucho más que de producción"; en otras palabras, habla del sujeto vacío, sin rumbo claro y sin sentido de vida o de pertenencia.

La razón pierde sentido, así como la verdad, la certeza, la belleza, la pasión, etc., elementos que sirven en la medida que confluyen con el deseo de poseer y controlar lo otro. La modernidad ha creado mediaciones institucionales entre la razón y el conocimiento por la vía del Estado Nación, la cultura, la ciencia, la tecnología, las ideologías, las clases sociales y el modelo de desarrollo. En las que el sujeto se disuelve y desaparece bajo las jerarquías económicas y pseudo-objetivas, así como las imposiciones sociales --que derivarán posteriormente en la crisis de la modernidad-- que lo colocan como un ente sin sentido y carente de toda sensibilidad, de formación, y que al dividirse queda despojado de contenido, de sustancia y espiritualidad en tanto cree estar en el *logos* y sumido en la sin-razón del mito moderno: creer que se es un sujeto moderno.⁸

Condicionado como un actor funcional, el individuo *trabaja* para un sistema, sin importar sus deseos, creencias, valores, su sensibilidad o su postura ante el mundo. Filloux (1996; p. 40) indica que "hay distintas maneras de jugar un rol profesional [...] se le puede jugar de una manera más personal o menos personal. Cuando se va hacia el sujeto se va todavía más lejos en la personalización". Éste adoptó e integró funciones sociales y es representado profesionalmente como empleado o profesor; el sentido social establece que los

⁸ Es mito ya que es la forma de ordenar la existencia, el *logos* (razón) se encuentra atrapado en el caos, es el caos de la existencia una nueva forma de significar la crisis del sujeto en la modernidad, cuando lo que se pretendía era que la racionalización científicista o positivista constituyera el orden y progreso social y personal.

actores, como individuos, juegan un papel social, pero el actor representa una tarea funcional, sin que el sujeto necesariamente tenga conciencia de sí y para sí.

La toma de postura sobre el sentido de la vida depende de considerarse más que un actor que juega el papel que le corresponde socialmente y se transforma en autor de lo que piensa, hace, dice y siente, es consciente de sí mismo, se apropia de su sentido de vida. "El sujeto es percibido como alguien que es consciente de los roles que juega, sin dejarse tomar por ellos, consciente eventualmente de no ser tomado como una 'cosa' [...] pero sabiendo que es otra cosa" (ibídem).

El sentido social del individuo implica el reconocimiento de sí mismo como un sujeto profundo y mirarse en el otro como un otro profundo. De acuerdo con Filloux (ibíd.), el "sujeto como actor de sí mismo, de sus acciones y de sus aceptaciones y consentimientos (aceptación de jefe, institución, etc.)", encuentra en lo profundo de su ser la sensibilidad, su intuición, la recuperación del mito y su diálogo constante con el *logos*. Reunidos en la razón subjetiva, esto le permite distinguir y ordenar las contradicciones de la sin-razón, el sin-sentido, el caos y la incertidumbre de la razón pura.

2.2.3. *La transformación de lo sensible*

La sensibilidad es antes que nada una capacidad humana, es la facultad de percibir las sensaciones del registro biológico por medio de los sentidos. De acuerdo con Katya Mandoki (1994; p. 66), quien retoma a Dewey, "la sensibilidad es de origen orgánico o biológico y cultural". Entre otras tantas facultades (como el razonamiento lógico), la sensibilidad también es susceptible de inhibirse o formarse en el sujeto. Es parte de su herencia biológica, que devino cultura e implica la relación del sujeto con el mundo externo, situarse política, ética y estéticamente ante él.

El desarrollo evolutivo ayudó a sobrevivir a la familia humana al seleccionar y clasificar la naturaleza para su sustento básico, no sin la ayuda del intelecto. Fue la postura de sobrevivencia de una especie que escaparía de su condición animal y trasformaría su naturaleza en cultura, basándose en el razonamiento lógico y la sensibilidad humana. "Se trata de facultades humanas diferentes que entran en juego: la facultad de entendimiento racional y la facultad de la sensibilidad que son dos entre varias facultades más, como la sexual, la motriz, etcétera" (ibídem; p. 48). Ambas son parte de la condición humana y entran en juego en la relación cultura-naturaleza y, sobre todo, en la formación del sujeto.

La sensibilidad es una vía para la formación científica y estética. En el Renacimiento se puso de manifiesto la facultad de lo sensible en la consolidación del espíritu estético y

científico como la capacidad de registrar lo que se le escapaba a la razón, apelando al mundo de la intuición. Pero la ciencia moderna no se construye con intuiciones o creencias, pues éstas son inciertas y se excluyeron de las instituciones de producción de conocimiento, siendo reemplazadas por estudios serios en la educación del sujeto moderno.

La percepción del sujeto es integral, el Renacimiento lo demostró en su producción artística, filosófica, científica y tecnológica. Los sentidos no están aislados, se puede comunicar igualmente con el cuerpo en su conjunto, no solo con la boca. Se ingresa al orden de lo simbólico en la cultura cuando se percibe lo metafísico y se registra en la razón o en el inconsciente. La sensibilidad es una facultad que no depende necesariamente de la razón del hombre, se percibe y se crean sensaciones que derivan en emociones sin saber de dónde provienen. Un peligro o riesgo no siempre se percibe racionalmente, la sobrevivencia de la especie humana no dependía de la razón sino de la intuición, ésta anticipa el peligro del mundo. Mandoki (Ibíd.) señala que “la sensibilidad es mucho más vasta que la conciencia”, ya que el mundo interno de la sensación e intuición indica que se está presente, que se es consciente o inconsciente, que el sujeto se encuentra y existe con relación al mundo externo.

La facultad de ser sensible, como se mencionó anteriormente, es parte de la condición humana. Se transforma en elementos tangibles e intangibles que representan mediaciones con el ambiente, los cuales producen y reproducen cultura (saberes, mitos, rituales, imaginarios, arte, religión, ciencia, tecnología, filosofía, etc.). La modernización intentó minimizar esta facultad que se mantuvo en la ciencia y en el arte a pesar de ser negada. “La sensibilidad no es algo que prende y apaga como una radio. Tampoco se conecta y se desconecta a la obra de arte. La sensibilidad es una facultad del sujeto en su condición de estar en relación con el mundo” (ibíd.). El mundo escolarizado fue la institución de la modernidad que en el intento de iluminar la razón suprimió la sensibilidad de sus espacios de formación --éstos brindaban un sentido de pertenencia con el mundo moderno-- e inició una separación de lo real cotidiano con la vida escolar: la naturaleza humana y ecosistémica se fueron haciendo cada vez más ajenas a la educación y a la vida de los estudiantes.

2.3. La educación instrumental para el sujeto moderno

2.3.1 *La pedagogía moderna: hacia la formación del sujeto*

La modernidad, concebida como la formación de individuos con espíritu libre y sujetos de razón, generó una de las luchas religiosas de Europa que marcaron la última gran escisión

de las doctrinas creadas a partir del origen mitológico de Jesús de Nazaret como hijo de Dios. Los primeros misioneros católicos fueron también pedagogos con la tarea de formar en el espíritu del hombre nuevo la unidad de un solo Dios, un solo rito: la Iglesia Católica, Apostólica y Romana. Dichos misioneros hicieron a un lado los antiguos rituales y las tradiciones que simbolizaban la naturaleza en deidades, ritos, magia y pensamiento, con los que se integraba al hombre y a la mujer en un todo de unidad cultura-naturaleza, unidad considerada como un todo sagrado. "El mundo de lo sagrado es un mundo creado y animado por un dios o un gran número de divinidades, pero al mismo tiempo es un mundo inteligente", comenta Touraine (2000; p. 205). Pero el nuevo ritual católico era ajeno a la naturaleza humana y ecosistémica, por tanto sus mitos --que daban un nuevo orden cultural-- empezaron a alejarse de ella produciéndose el inicio del rompimiento cultura-naturaleza o de la des-sacralización del mundo natural al crear imaginarios que llevaron a nuevas sensibilidades y racionalidades en torno a la naturaleza como recurso de valor de uso y de posesión.

El sisma religioso generado por Martín Lutero en 1517 cobró sentido en los estados que necesitaban romper con la institución católica, apostólica y romana, como los países flamencos --Holanda, Bélgica y Dinamarca-- o los estados que actualmente constituyen los territorios de Alemania e Inglaterra y los países balcánicos de oriente --hoy Polonia, Rumania, República Checa y Eslovaquia--, que se debatían por la creación de Estados Naciones independientes del catolicismo romano, impulsado por el imperio español y el Estado francés, ambos de origen católico. La lucha por la independencia religiosa fue, por un lado, una lucha por el nacionalismo y la autonomía de los estados nacientes y por el trato directo de Dios con sus súbditos sin mediación del clero romano y, por otro, inauguró la ética del despojo colonial.

La esfera del bien público y la escuela como espacio de reproducción para el sostenimiento del Estado Nación, sea católico, protestante o anglicano, condujo a otra forma de programas de educación que entraron en conflicto, programas religiosos que serían también de orden pedagógico. "De la confrontación ideológica condensada en la ética económica y la política de los programas religiosos en conflicto, se nutre lo que en la actualidad denominamos la pedagogía de la modernidad" (Medina Hoyos, *op. cit.*, p. 22). En ellos se inscribe un ideal de Hombre y se inicia la institucionalización de un proyecto político, modelo económico capitalista de desarrollo. La modernidad se instituye, como plantea Castoriadis (1992; p. 10), "lo imaginario del que hablo no es imagen de, es creación incesante y esencialmente indeterminado social-histórico y «psíquico» de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de «alguna cosa». Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de ello".

El imaginario social toma el control del espíritu y la razón del hombre moderno en su intimidad, en la creación de nuevos imaginarios colectivos que crearán los nuevos cuadros de proselitismo y las nuevas racionalidades. Las cuales a su vez generarán figuras antagónicas: los libre pensadores y los conservadores, de ellos se derivan los proyectos educativos que acelerarán o frenarán el desarrollo de los países modernos.

Las compañías religiosas serán el instrumento ideológico educativo de la Contrarreforma del Imperio español y del catolicismo romano, también en el Nuevo Mundo sería una labor pedagógica, la educación de la espiritualidad de los naturales. "La actividad de la compañía fundada con el Concilio de Trento, a cargo de Loyola, es una respuesta al plano educacional de la Contrarreforma" (Medina, Hoyos, *op. cit.*, p. 22). Su propuesta pedagógica se basaba en el rigor del estudio, el elitismo, un elaborado sistema de sanciones y la abstracción de la realidad. Si bien se ponía énfasis en la formación de la sensibilidad del niño, sólo era para, comenta Jean Chateau (1996; p.148), "poder salvarlo de las excitaciones viciosas que lo rodean, es preciso ofrecerle el ejemplo de las virtudes antiguas realzadas por el prestigio de las grandes civilizaciones históricas". El proyecto era conservar las virtudes y los valores morales impuestos en el feudalismo, desarrollados por las misiones evangelizadoras y los monasterios, que posteriormente serían universidades.

La idea de que el mal reside en el cuerpo y en la naturaleza llega al presente por medio de la educación, convertida en salvaguarda de lo tradicional. La naturaleza humana era depositaria de los temores y prohibiciones, el espacio del placer y del pecado. En tanto, la naturaleza ecosistémica representaba el espacio del mal, por ende susceptible de posesión y despojo por parte de algunos clérigos convertidos en pedagogos, sometida a otros espacios de comprensión y conocimiento, con lo que se generaron diversos y antagónicos modelos pedagógicos, como el modelo protestante de Juan Amos Comenio (1592-1670) y el católico de San Ignacio de Loyola (1491-1556).

Los modelos católicos se debatían entre conservar y romper los valores de la época feudal a fin de acceder a la modernidad. Se establecieron procedimientos normativos congruentes con el movimiento renacentista, el cual buscaba la transparencia de la explicación basada en la racionalidad normando la práctica pedagógica como acción instrumental. Medina Hoyos (*op. cit.*, p. 22) ejemplifica dicha ruptura con la *Didáctica magna* de Juan Amos Comenio, donde la educación se piensa como un arte racionalizado, impartida por los llamados "didácticos" que vivieron entre los siglos XVI y XVII.

La Pedagogía moderna surge a partir del horror que representaba la guerra religiosa (Reforma y Contrarreforma), así como de la espiritualidad proclamada por Juan Amos

Comenio, pedagogo con una gran tendencia humanista del Renacimiento, quien expuso sus ideas educativas en la obra *Didáctica magna universale omnes omniadocendi artificium exhibens*.⁹ En ella busca formar a un hombre nuevo, sujeto de razón, por medio de un método universal. Comenio abre el camino de la pedagogía moderna y la educación para todos como ideal, con un método de enseñanza que sistematiza la comprensión de la naturaleza y la realidad social, además de promover una cultura para la paz en los niños. Este padre de la educación pública, precursor del conocimiento para todos, marcó un gran logro para el ingreso a la modernidad.

Toda la juventud debe ser confiada en un principio a la escuela nacional [...] los hijos de los ricos, de los nobles o de los que ejercen una magistratura no son los únicos que han nacido para ocupar análogas situaciones y para que solamente a ellos se les abran puertas de la escuela latina, rechazando a los otros como si de ellos no pudiera esperarse nada. El espíritu alienta donde quiere y cuando quiere. (Comenio, 1971, cap. XXIX)

Contemporáneo de René Descartes (quien trazó el primer mapa de la mente para comprender la naturaleza humana en sí y la natural para sí), Comenio declaró (ibídem; cap. XXIX): “yo soy un ser que piensa, siente, quiere, ama y odia; esta naturaleza que me rodea es bella y luminosa, y la vida nos ha sido dada por un Dios justo y benévolo, para vivirla con entereza y plenitud”, y continua diciendo: “El universo es como un libro en donde está escrita la verdad suprema. Y para entender la lengua en que está compuesto, no hace falta más que la razón misma del hombre, la matemática aplicada a la experiencia”.

Estos pensamientos acercan su pedagogía al pensamiento de Descartes. El fin es vivir la vida con entereza y plenitud, deseo que se plantea como un fin ético universal y que se materializa en el método científico y el didáctico. Su *Didáctica magna* traza un método para enseñar a las mentes bajo el valor de la racionalidad científica y la ética universal, “como las afirmaciones de las ciencias naturales o de la filosofía”, en palabras de Medina Hoyos (*op. cit.*, p. 22). El método científico se traduce en un método de enseñanza, científico y universal, que busca la formación de un nuevo hombre, basado en la hermandad del paleo-cristianismo y de Jesús de Nazaret: “amaras a tu prójimo como a ti mismo”. La regla de oro de la ética cristiana y la vía para formar al hombre hacia la vida eterna, la que además establece la democracia como forma de vida y la educación para adquirir conocimiento. Elementos que constituyen el

⁹ *Gran didáctica o tratado del arte universal de enseñar todo a todos.*

bien público, para todos. Por su parte, la didáctica es un programa, un modelo pedagógico para crear la nueva sociedad europea, el que necesariamente debería de contar con dos principios básicos para destacar su espíritu moderno: la certeza en la instrucción aunada a la prontitud de los resultados y la validez universal de la enseñanza.

La pedagogía adquiere la dimensión política y ética reconociendo la naturaleza humana y ecosistémica --mientras que el modelo didáctico como razón creativa se basa en la estética y el placer-- en aras de conseguir el conocimiento, ya que integra la razón científica a la formación del espíritu sensual del niño por medio del contacto con la naturaleza. Donde observar, manipular y experimentar son tareas fundamentales para el aprendizaje, utilizando todos los sentidos del niño en la formación de su espiritualidad, su razón y respeto a la naturaleza.

La educación moderna aspira a la liberación del espíritu como una manera de construir lo humano, es el principio estético del Renacimiento traducido a la praxis pedagógica. En este sentido, Herbart (1776-1841) define la integración de las facultades humanas en tres dimensiones: razón, *eticidad* y goce estético. Retomando a Díaz Barriga (1998; p. 6) comenta: "sin ellas, la instrucción enfrenta un muro infranqueable [...] elementos constitutivos, estos tres de la formación humana" e introduce el concepto de instrucción de la enseñanza como formativa: "la instrucción sólo es posible, según el autor [Herbart], en cuanto existe una carencia y simultáneamente una potenciación que tenga como soporte una socialización y una experiencia. Ambas son condiciones necesarias, pero no suficientes, para que el sujeto sea 'educable'". Según Herbart, la instrucción generaría necesariamente formación, en cuanto a la integración de lo humano: razón, *eticidad* y goce estético.

Educación y formación, desde las dos posturas --conservadora e de instrucción, la primera, y formadora --liberal, la segunda--, tienen orientaciones epistemológicas que determinan la metodología del trabajo y definen su intencionalidad pedagógica: la formación de lo humano, pero en sentidos opuestos. Sobre ésta, Herbat (Compayré, G. 2000; p. 57) apunta: "...aspira sobre todo a formar a la persona humana, con un alto sentido ético que, orientada hacia el desarrollo completo de la libertad interna, la moralidad y la virtud como fines supremos de la instrucción...". La postura de Herbart es: la instrucción aspira a la formación de los humanos, que responda a las necesidades de su tiempo, la revolución científica. Pero tanto como la de Comenio se encuentra en la orientación pedagógica de formar humanidad en sujeto que aprende, condición que no está determinada sino que se construye, esa es la empresa de la educación, *formar humanidad* mediante la educación.

Ambos son los fundadores de la educación moderna, heredada de la integración renacentista del sujeto de razón y del placer estético. Cita Díaz Barriga (Ibíd.) a Herbart: “de qué sirve que el alumno sepa aritmética si pierde la posibilidad del placer estético”. Este es el aporte de la formación de lo humano, que implica la constitución de los tres elementos, razón, ética y estética, dentro de su ambiente cultural y natural *que conduce a la formación estética para el ambiente natural*.

2.3.2. *El obstáculo de la educación instrumental*

El surgimiento del positivismo y del racionalismo impactó la razón pedagógica del siglo XX. Según Paulo Freire (1990; p.16), “un discurso de corte positivista tenía como principal preocupación el dominio de técnicas pedagógicas y la transmisión de conocimientos útiles para la sociedad existente”. La escuela se encuentra atrapada entre las técnicas, en cuanto instrumento de enseñanza que nunca llega a generar un cambio en el trabajo docente ni en la impresión de los valores morales de la época. La educación se concibe como conservadora en cuanto a su idea de sociedad y de hombre. La didáctica instrumental se convertiría en los pasos de la enseñanza, repetitivos, rutinarios y memorísticos, que buscaban el adiestramiento de habilidades, hábitos y destrezas para el trabajo; así, la educación instrumental equivale a la capacitación para retener información útil en la vida febril.

Tanto la escuela conservadora como la productivista arrinconan la posibilidad de la *techné* educativa, concebida como el arte del maestro y de la educación. Ángel Medina (*op. cit.*, p. 24) comenta al respecto: “Pedagogía, en la modernidad, cobra un significado social diferenciado y, en cierto modo, inusitado: ya no se referencia a la *techné* de la enseñanza y guía de los niños, en su desarrollo inmanente para el diálogo público, tal como era concebido en la antigua Grecia”. Al excluir la *techné* educativa, espacio de goce y placer estético, la capacidad de creación también se anula, pues el conocimiento está socialmente determinado por los conceptos acabados de la ciencia, la técnica, la filosofía y el arte superior desde el plano político.

Asimismo, la escuela instrumentalista-conservadora descarta la capacidad de formar estéticamente la humanidad en el sujeto. La educación conservadora prescinde de las capacidades sensualistas e incluso motoras (para aprender era necesario escuchar al docente como único cognoscente) y considera válido educar a partir de la subjetividad instrumental del docente. La institucionalidad y la ética son impuestas por el imaginario social del deber ser moralista, el rigor disciplinario de la escuela jesuita se impone mediante la severidad del

estudio memorístico, rutinario y elitista. Este elaborado sistema de sanciones y su abstracción de la realidad es un problema que la escuela actual no ha podido trascender.

La educación positivista, como proyecto de instrumentalidad subjetivada de las políticas de desarrollo capitalista, se convierte en un ejercicio auto-conservador, regulador social y legitimador de avances, retrocesos y desigualdades sociales, su discurso modernizador esconde su esencia conservadora. "La educación aparece como el punto de paso obligado de todo cambio, del mismo modo que se pone al día su función conservadora de normas y reproductora de desigualdades sociales" (Ferry, 1991; p. 18).

La educación, bajo la racionalidad instrumental (subjetiva), en un intento de ser considerada como ciencia instrumental y alejarse de su legado conservador y tradicional, genera paradojas en la razón. Como la distinción entre teoría y práctica: "la noción de teoría práctica es significativa de la postura cuando menos inconsistente de la pedagogía y de la confusión del discurso pedagógico" (ibídem, p. 21). Más no como una praxis del sujeto pedagógico que se apropia de su ciencia al tener conciencia de la epistemología y de la teoría que orientarán su praxis; escisión que lo llevará a callejones sin salida sobre la apropiación de su saber docente, quedando en el papel de un operador técnico-instrumental, lo cual será un obstáculo epistemológico y de formación continua.

La racionalidad instrumental, al pretender controlar la calidad de la enseñanza, separa al docente del saber profesional y lo clasifica como un técnico de la educación, creando una paradoja: la falsa discusión entre la validez del saber teórico pedagógico y el saber generado en la práctica. Esta diferenciación se origina en la racionalidad utilitarista y en la moralidad conservadora del estatus de la docencia, al investirse en el deber ser moral de su omni-experiencia evita la necesidad de recurrir a la teoría que pone en duda tal experiencia, traducida en la necesidad de aceptación y reconocimiento social mediante la práctica.

La experiencia del docente es una experiencia básica y se constituye como un obstáculo en la formación del docente. Bachelard (1994; p. 27) plantea que: "en la formación de un espíritu científico, el primer obstáculo es la *experiencia básica*, es la experiencia colocada por delante y por encima de la crítica, que ésta sí, es necesariamente un elemento integrante de la formación del espíritu científico". La necesidad de aceptación del docente obstaculiza la crítica, por tanto, prescindir de ella hace de la vivencia educativa un trabajo ideológico aparentemente cómodo y sin complicaciones, que consolida imaginarios alienantes en torno al *deber ser* del trabajo docente.

Sobre este aspecto, Bachelard (ibídem.) agrega: "puesto que la crítica no ha obrado explícitamente en ningún caso, la experiencia básica puede ser un apoyo seguro si pasa por la

razón crítica". Los docentes que no someten sus vivencias a la razón crítica están condenados a continuar los modelos tradicionales y se convierten en conservadores de la realidad social. La instrumentalización posiblemente los haría más eficientes aun sin desearlo, la teoría crítica de la educación es una posibilidad para abrir la formación hacia vivencias docentes y traducirlas en experiencias concretas y transformadoras de la práctica propia.

La práctica educativa sin un diálogo con otros, sea teoría, compañeros docentes, alumnos o la realidad concreta, se ve reducida a un trabajo de reproducción ideológica, como un espacio límbico de contenido híbrido inconsistente. Guilles Ferry (*op. cit.*, p. 21) reflexiona sobre la noción de la práctica y la confusión del discurso pedagógico, que bien aplica al imaginario docente sobre su experiencia: "su contenido es híbrido, su proceso indirecto, su estatus epistemológico controvertido y a fin de cuentas su función es esencialmente *ideológica*". Esta práctica inconsistente es, asimismo, una mezcla de ansiedades, una búsqueda de instrumentos para satisfacer la necesidad de apropiarse del trabajo mediante la ausencia de la crítica pedagógica.

La racionalidad instrumental se traduce también en una búsqueda de modelos: "la noción de *modelo* encierra una ambigüedad casi irreductible cuando se recurre a ella en el campo de la práctica social, como es el de la educación" (Ferry, *op. cit.*, p. 22). Con la ilusión de que facilite el trabajo docente, su aceptación radica en el grado de operatividad sin la mediación de conceptos, teorías o categorías y mucho menos de una postura epistemológica. "Así en este sentido de ejemplaridad, el término 'modelo' es utilizado frecuentemente por los educadores: modelo que se debe imitar, reproducir, copiar" (ibíd.). El modelo educativo tiene valor en tanto es normativo, ilustrativo y prescriptivo, además, su uso es universal, eficiente y de rápida aplicación; el reduccionismo de la visión pedagógica del trabajo docente es la consecuencia prescriptiva del modelo y su falsa funcionalidad lleva a la frustración del trabajo.

Cabe aclarar que la noción de modelo educativo tienen su origen en el que propone Comenio con principios pedagógicos para la formación del individuo, como sujeto colectivo, y que se apropia de una cultura para generar a su vez más cultura; el modelo pedagógico dista mucho de ser prescriptivo: "*Ésta deja de ser una actividad relativamente integrada para subsumirse en una multitud de especialistas que se abocan a diversas partes de la misma: unos hacen la programación, otros diseñan los sistemas de acreditación y a los docentes les compete cumplir con las rutinas que señala el programa escolar*" (Barriga, 1995; p. 27).

Al docente se le mira como un técnico de la enseñanza, aunque tenga licenciatura, su quehacer es de carácter técnico y así se asume en algunos casos. Los especialistas del diseño curricular piensan por él en la elaboración de planes y programas, en las tareas que

éste debe ejecutar y lo que debe enseñar a partir de programas nacionales que no reconocen la diversidad cultural ni mucho menos los saberes docentes.

2.3.3. *El diseño instrumental del currículo escolar*

La respuesta de la racionalidad tecnológica llevaría el problema al sujeto de enseñanza. La conducta es el espacio de educación entendido como una modificación de comportamientos controlables y verificables, donde el sujeto se desgarraría de su yo interno. El aprendizaje es medible por medio de reactivos que anteriormente daban cuenta de las conductas modificadas y ahora, en un discurso de moda, dan cuenta de las competencias desarrolladas en el estudiante.

El individuo es considerado como un sujeto sistémico y complejo. Esta complejidad se encuentra en las intrincadas redes sinápticas que producen el pensamiento, las ideas y emociones de su cerebro. Si bien esta concepción ha generado importantes aportaciones al conocimiento de las ciencias de la educación, no contempla la totalidad de lo humano. La mistificación de los psicologismos y cognoscitivismos no permite apreciar el origen social y cultural de los fracasos escolares y disimula las desigualdades económicas y desventajas culturales, que se manifiestan en las crisis educativas. Lo que se busca es la efectividad a partir de la construcción de un currículo eficiente, es decir se evade el problema de fondo, la pobreza.

La administración burocrática escolar y el currículo son aportes de la racionalidad instrumental del siglo XX, por medio de ellos se pretende supervisar la actividad de docentes y alumnos para controlar su eficacia y calidad. La pedagogía de control de tipo taylorista --que acercó la escuela a la vida productiva como parte de la banda de producción-- necesitaba de los modelos de control de calidad inspirados en el trabajo de producción en serie para trasladarlos a una pedagogía de corte industrial.

Términos como *calidad de la enseñanza, niveles de eficiencia, control, disciplina, competencias, capacitación, etc.*, fueron conceptualizados desde la administración industrial e incorporados al nuevo sentido administrativo de la educación como proceso serial. El cual se materializó en el desarrollo de planes, programas de estudio y administración escolar con tres principios básicos, como plantea Díaz Barriga (Ibídem): "los principios que básicamente impactaron esta cuestión, son: a) División técnica del trabajo a partir de la segmentación del mismo; b) Establecimiento de jerarquías para el funcionamiento del sistema, y c) Control de tiempos y movimientos".

La escuela conservadora se moderniza al incorporar a su deseo de control la segmentación y jerarquización como instrumentos que le procuran además eficiencia y la convierten en una concepción pragmática. La que devino tecnocrática, desvelando la naturaleza de su subjetividad: que el deseo de enseñar, vivir, crear, sentir y pensar están excluidos del discurso de eficiencia y progreso, deseos que se fragmentan en habilidades, competencias y procedimientos, los cuales en la taxonomía del proceso educativo diluyen su sentido y significado formativo.

Irrespirable

Escombros de carbón
basuras de la ciencia
abandones nucleares
sabores repugnantes de la nada

un cielo protector siempre al
acecho
la asfixia de los códigos no escritos
el humilde presagio de las fosas
la gran terraza de la corrupción
la propuesta ritual de la ceniza

rutina de la rutina
sol a solas
gemido en si bemol
hondo animal de fondo la pobreza

cierto que el aire está
contaminado
pero ¿de qué?

Mario Benedetti

Capítulo III

Educación ambiental: ante la crisis cultura-naturaleza

Estar en el mundo sin hacer historia, cultura, sin soñar sin cantar, hacer música, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar sus manos [...] sin puntos de vista sobre el mundo, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible.

Paulo Freire

3.1. La propuesta pedagógica de la educación ambiental

En este capítulo no se pretende hacer una descripción de las diversas corrientes o posturas sobre los diferentes proyectos educativos que existen en torno al campo de la educación ambiental, sino --como menciona Moura Carvalho (1999; p 33)-- se pretende "describir los hilos de tensión que lo atraviesan marcando una dinámica de disputa, material y simbólica, por la naturaleza y sus sentidos". Se pretende también problematizar sus horizontes históricos a partir de ubicar dos dimensiones que conectan la educación ambiental con el proyecto originario de la pedagogía moderna: la formación del sujeto autónomo.

Aunque el proyecto de la escuela moderna se atribuye a Comenio (1592-1670) y Herbart (1776-1841), a partir de la modernización instrumental de la educación del siglo XX éstos son considerados erróneamente como representantes de la escuela tradicional; sin embargo, el espíritu moderno de la formación fue retomado por educadores como Freinet (1896-1966), Montessori (1870-1952) y John Dewey (1859-1952) principalmente.

Ellos propusieron modelos educativos centrados en la formación del niño junto con otros representantes de la Escuela Nueva, donde el sentido originario era precisamente la formación del ciudadano moderno, libre pensador, sensible a las necesidades sociales y educadas por medio del contacto con la naturaleza, síntesis de la unidad cultura-naturaleza. Sentido que se fue perdiendo en el desarrollo modernizador de la escuela y de la sociedad, dando origen al modelo civilizatorio actual. Estos modelos pedagógicos fueron *elitizados* por el Estado burgués, excluidos, reducidos y cuestionados por la burocracia instrumental y la moral del siglo XX.

Pensar en la formación como categoría pedagógica no supone regresar a la escuela tradicional,¹⁰ al contrario, es recuperar y re-significar un proyecto pedagógico de liberación radical, construir un sujeto crítico y sujetos sociales, un ciudadano y una ciudadanía responsables de sí y para sí en tanto se saben cultura, pero también naturaleza. Es un retorno a la unidad escindida por la razón instrumental: el sujeto como dualidad sentir-pensar, de razón subjetiva.

Al proporcionar una postura ante el mundo, la educación se plantea como posibilidad de crítica, ruptura y trascendencia epistemológica frente a los obstáculos y retos que presentan para la educación ambiental la trampa de la racionalidad instrumental y la moralidad conservadora de la educación. Por lo que el discurso pedagógico que la acompañe deberá ser necesariamente complejo y radical (sin *ismos* y dogmas), que parta de sí misma, para sí y se mire de cara a lo que pretende enfrentar: la crisis ambiental en su inédita dimensión planetaria. Como plantea Alicia de Alba (1997; p. 43): "En el análisis de la misma han confluído todo tipo de aspectos: económicos, social, cultural, epistemológico, ético, educativo, ideológico y político [...] Con este inquisitivo y acucioso análisis se perfila el surgimiento de un nuevo paradigma que organice el pensar y el actuar de la humanidad".

La formación de un nuevo paradigma educativo que conduzca a un mundo mejor o a una civilización que recupere la esperanza, la utopía y los proyectos emancipatorios sociales para mejorar la calidad de vida, aunada a la instauración de modelos democráticos en la fundamentación pedagógica de la educación ambiental y su programa de modernidad debe ser éticamente racional, sensible y políticamente comprometida con proyectos emancipatorios. Según la propuesta de Moura Carvalho (ibídem; p. 32): "Pensamos que una educación ambiental sensible a las luchas socioambientales y pautada por la conquista de ciudadanía, representaría un espacio promisorio en busca de una sociedad justa y ambientalmente sustentable, integrando las fuerzas emancipatorias que, en este apesadumbrado final de siglo, mantienen el proyecto de una ciudadanía democrática".

Dicha ciudadanía democrática tendría que defender el derecho a la vida de todos los ecosistemas y no únicamente los que son útiles para el sustento humano. A partir de la ética ambiental propuesta por Alfredo Marcos (2001; pp. 61-83) se plantea el derecho a la vida de los ecosistemas como sustento de especies animales y vegetales en: "[...] la muerte de los

¹⁰ La escuela tradicional no es la que fundaron Juan Amos Comenio o Herbart, en ésta prevalecían los valores morales heredados de las escuelas católicas, como obediencia, respeto a la autoridad, aprendizaje con rigor disciplinario ("la letra con sangre entra"), elitismo y clasificación de los alumnos. En las universidades surgidas de los monasterios era tradicional la cátedra impartida por el docente o magíster, así como el valor del saber que poseía la rigurosidad de los exámenes, contrario a lo que plantearon Comenio y Herbart sobre la educación como un espacio de formación en el gusto por aprender.

individuos es parte del sustento de la vida misma[...]”. En los ecosistemas la alimentación es un elemento natural para vivir, no es un acto moral o inmoral, es una condición de la vida para sobrevivir, no hay especies superiores o inferiores, todas son parte de un proceso evolutivo-adaptativo, fuera del valor antropocéntrico que se les concede.

La pedagogía ambiental debe sustentar a la educación ambiental como el espacio de praxis o de *téchne*, es decir, como el espacio de apropiación de los sujetos educativos (docente y alumnos) de su propio ser y saber. Mientras que la educación ambiental, basada en una pedagogía como proyecto político emancipatorio, no puede privilegiar únicamente el sistema de explotación y coerción social, sino que debe incluir los modos de acercamiento y comprensión de la naturaleza. Esto implica una postura crítica de la pedagogía: estar atentos a la epistemología de la ciencia, que genera aperturas y a la vez sucumbe al cerrarse en sí misma.

Dicha epistemología tendría que invertirse para responder a una lógica-epistémica que vigile el *éthos* que la constituye y posibilite así la apertura a nuevas propuestas, alejada de *ismos* educativos: centralismos, dogmatismos, absolutismos o gregarismos, sectarismos o estatismos que seducen el álter ego en la producción del saber. La educación ambiental, al ser un producto humano, no está exenta del humano deseo de poseer y conservar.

Es necesario indagar sobre las posibilidades y potencialidades de la pedagogía crítica y la categoría formativa sobre la Educación para llegar a propuestas con alternativas reales. Como menciona Escobar Uribe (2008; p. 5): “La educación ambiental surge como un saber emergente y como una práctica educativa que busca formas de abordar los problemas del medio ambiente desde el análisis de sus causas para llegar a la propuesta de probables alternativas de solución a los múltiples síntomas que presenta la crisis ambiental”. La pedagogía crítica y el saber ambiental se articulan en un saber emergente, altamente crítico y emancipatorio en el desarrollo cultural de la sociedad occidental.

Generar un proyecto emancipador y civilizatorio es una necesidad de utopía ambiental. La educación ambiental, como programa pedagógico de otra modernidad, ha esbozado principios de diversas y complejas dimensiones, como las políticas emancipadoras, el *éthos* social, el sentido de formación, la apertura cultural y el proyecto de civilización alternativo. Éstos son clave para fortalecer la educación ambiental como parte nodal de la propuesta utópica¹¹ de otro mundo posible. Gadotti (2002; p. 42) cita las palabras de Paulo

¹¹ La utopía cobra sentido en el programa de la modernidad inaugurado por el Renacimiento, *Utopía* es el libro que marcó en el hombre la idea de liberación del servilismo como proyecto político de Tomás Moro: “Debe realizar la libertad de los hombres y una sociedad justa y equitativa. Utopía es lo por venir, es el advenimiento de

Freire: "el futuro es posibilidad", recordando que utopía, sensibilidad y esperanza son programas excluidos por la racionalidad instrumental en tanto que busca lo funcional en lo inmediato.

En Latinoamérica, la propuesta de formación de los educandos hacia un espacio de conciencia y emancipación social fue estéticamente trabajada por Paulo Freire (1921-1997), quien incorporó a su proyecto educativo de formación de ciudadanos libres lo que generaría una postura pedagógica-política de la Educación como práctica para la libertad. Donde educar significa trabajar pedagógicamente a partir del medio ambiente natural y cultural, partiendo de problemas generadores que surgen de sus condiciones y necesidades sociales que permiten sensibilizar a los educandos en su proceso de alfabetización ante la crisis social.

"En la era del conocimiento deberá surgir también un nuevo alumno, sujeto de su propia formación, autónomo, motivado para aprender, disciplinado, organizado, pero ciudadano del mundo, solidario y sobre todo curioso", apunta Moacir Gadotti (Ibídem, p. 434). Desde una postura pedagógica, la educación ambiental involucra la orientación del proceso de formación de los sujetos hacia una conciencia socioambiental, que surja de la sensibilidad estética rumbo al uso de la razón, alimentada por el saber ambiental. Bases necesarias para dar sustento al sentido de la vida en la acción solidaria y responsable de los sujetos, sensibles ante sí mismos, el ambiente y la cultura.

En torno a lo cual Enrique Leff (2002; p. 271) postula: "la Educación Ambiental implica un procesos de concientización sobre los procesos socioambientales emergentes, que orienten la participación ciudadana en la toma de decisiones". Dicho proceso se encamina a integrar en el sujeto las dimensiones ética, política y estética en su accionar. La propuesta pedagógica de la educación ambiental es formar sujetos con conciencia de participación colectiva. Por lo que la educación ambiental se constituye en su praxis socio-ambiental y, para lograrlo, la educación ambiental tendrá que enfrentar algunos obstáculos mediante la formación de los sujetos para trascender y romper con los modelos anteriores.

3.2. La educación ambiental: obstáculos y rupturas epistemológicas

El desarrollo de la educación ambiental no está exento de la racionalidad instrumental, tiene su génesis en la ecología de perspectiva superficial, que aún se confunde con la idea de abordar temas escolares como la contaminación, la sobrepoblación o los ciclos de los ecosistemas,

un modelo a seguir. La estabilidad ha de ser la república, éticamente constituida con equidad, y el gobierno de la mayoría".

pero con una óptica teñida por la tecnocracia que la ha implementado. Desde luego, esta génesis ecológica albergó en su seno rupturas propias que dieron origen a visiones más complejas con matices integracionales del campo socio-cultural, como la ecología profunda, nacida en los años setenta con el filósofo Arnae Naess --citado por Wilton Jarcozyski (2004; p. 114)--, quien dio cuenta de la dimensión política, económica y desarrollista del problema de la degradación ecosistémica. La ecología superficial racionalizada subjetivamente para emprender un proyecto político ideológico, cuando pasa por el tamiz de la educación conservadora y tecnocrática, ofrece soluciones instrumentales alrededor de la enseñanza de la crisis ambiental.

Bajo esta racionalidad se generan programas de "Educación Ambiental", que en realidad son propuestas de contenidos instrumentalistas y sesgados por la dimensión de una ecología simple. El problema no es menor, ya que presenta dos propuestas epistemológicas antagónicas: la racionalidad instrumental (científica y tecnológica, institucional) y la racionalidad ambiental (subjetiva-intersubjetiva, crítica, abierta, autónoma, incluyente). Ambas como proyectos muestran preocupación por los problemas del deterioro ecosistémico, pero bajo posturas antagónicas; la primera por el negocio de la conservación exclusiva de los recursos naturales necesarios para la producción, a partir de este esquema reduce el tratamiento del problema al aspecto conservacionista o al cuidado de los recursos naturales. Lo anterior equivale a entender y solucionar de una forma simple las actividades, acciones o los cambios de conducta encaminados a silenciar las responsabilidades privadas y que generan culpabilidad pública, sin tomar en cuenta las dimensiones políticas y socio-culturales del propio modelo de desarrollo que le dan sustento.¹²

La segunda, la racionalidad ambiental, problematiza las formas de concebir la relación de la cultura occidental con el mundo y sus múltiples consecuencias, en términos de Leff (2004; p. ix), la apertura que ofrece la racionalidad ambiental se expresa de la siguiente manera:

La racionalidad ambiental se forja en el saber ambiental, más allá de todo idealismo teórico y de la objetivación del mundo a través del conocimiento.

La racionalidad se forja en una ética de la otredad, en un diálogo de saberes y una política de la diferencia, más allá de toda ontología y

¹² Un ejemplo de esto es la conferencia de Al Gore titulada "Una verdad incómoda", en la que realiza un diagnóstico preciso, científico y racional, pero en la acción política responsabiliza a la población del problema, haciendo de lado la responsabilidad política del modelo de desarrollo depredador. Al final propone el consumo de autos híbridos y el uso de focos ahorradores, entre otras propuestas del mismo estilo.

de toda epistemología que pretenden conocer y englobar al mundo, controlar la naturaleza y sujetar a los mundos de vida.¹³

El origen de la crisis de los ecosistemas es resultado de la crisis de la razón occidental, ya que es instrumentalizada para la depredación cultural y natural, múltiple en sus afectaciones. Es también la cosificación del sentido de la vida, de la negación de la otredad, de lo que no está incluido en la esfera del valor del mercado. Leff, (ibídem) explica: “No es una catástrofe ecológica ni simple desequilibrio de la economía. Es el desquiciamiento del mundo al que conduce la cosificación del sentido de la existencia que genera el pensamiento racional en su negación de la otredad”.¹⁴

Por tanto, la racionalidad ambiental es un intento de ruptura con las formas depredadoras y excluyentes del pensamiento occidental, labrado en la explotación para la privatización de la riqueza y socialización de la pobreza. Son las múltiples y complejas causas de deterioro, estancamiento y retroceso de la civilización occidental; un inicio promisorio en esta tarea sería reconocer a la racionalidad instrumental como un obstáculo epistemológico. “Es en el acto mismo de conocer, íntimamente, dónde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde mostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos” (Bachelard, G. 1994; p. 5).

Por ello, la epistemología ambiental tiende a propiciar la ruptura, pero no en soledad sino en el reconocimiento e integración de otras formas de saber que se arraiguen a la vida, a la política de la diferencia, al reconocimiento de la diversidad cultural y biológica, a pensar lo local y global. Es una búsqueda de rearticulación de la unidad cultura-naturaleza.

La ruptura de los obstáculos epistemológicos generados entre el conocimiento del observador y el nuevo conocimiento no es continua, sino proviene de la crisis que agudiza las contradicciones de la razón homogenizante en diversos niveles de la sociedad y en los sujetos (a niveles subjetivos y de imaginarios colectivos), con múltiples afectaciones en el sujeto que la re-produce, en los sujetos y sociedades que conservan creencias que mantienen su *status quo*: “llega un momento en el que el espíritu prefiere lo que confirma su *saber* a lo que lo contradice, en el que prefiere las respuestas a las preguntas” (ibídem, p. 17).

Por qué los nuevos saberes que interpelaron los valores o las cosmovisiones del mundo occidental no consumaron una ruptura epistemológica únicamente, sino que abarcaron

¹³ Negrillas del autor.

¹⁴ Negrillas del autor.

los diversos niveles de la realidad social y del sujeto, como en el caso de la Teoría de la Evolución. La cual fue negada a causa del narcisismo del hombre cristiano al revelarse su humilde origen animal y colocarlo junto a las especies consideradas bestias por la sociedad conservadora de la época victoriana, de la cual Carlos Darwin fue miembro. Incluso hoy, a 150 años de su aparición, amplios sectores conservadores todavía se resisten a aceptarla.

Gastón Bachelard reconoce que la experiencia básica se convierte en ideología en tanto es dogmática, presentándose como impedimento para la producción y aceptación de nuevos conocimientos (ibídem, p. 32): “la experiencia básica [...] o para hablar con mayor exactitud, la observación básica es un primer obstáculo para la cultura científica”. Y continúa su argumento en torno al sujeto que la produce sobre la seducción de la primera impresión (ibíd.): “en efecto, esta primera impresión se presenta con un derroche de imágenes; es pintoresca, concreta, natural, fácil. No hay más que describirla y maravillarse. Se cree entonces comprenderla”.

El problema de la primera impresión, donde el sujeto se maravilla de sus logros, se ve en ellos y se vive por medio de ellos, radica en que mientras más rápido éste se desprenda de la impresión lograda, mayores posibilidades tendrá de romperlos. El afecto y el deseo atraviesan los logros científicos y artísticos que luego se convierten en narcisismo y egocentrismo. Los obstáculos dentro del mundo académico, artístico, humanista y científico derivan en una actitud conservadora al llegar a constituir dogmas y retardar el avance del conocimiento, algunas veces por el enfrentamiento de subjetividades (egos y consignas).

Otro ejemplo de las dificultades que retrasan el avance del conocimiento lo ofrece la Teoría Tectónica de Placas en la geología, que en 1910 fue propuesta por Alfred Wegener y desechada en 1911 por falta de pruebas o de un modelo experimental que explicara el motor responsable de la deriva continental. Fue hasta 1964 cuando se iniciaron los estudios para recuperar sus fundamentos teóricos y finalmente fue considerada el pilar de la geología moderna, así como propulsora de la Teoría de Sistemas Global.

De esta manera la geofísica generó un nuevo paradigma científico e incluso rebasó las fronteras de la ciencia moderna, es decir, de su racionalidad instrumental: el planeta Tierra como un sistema global complejo. El cual repercutiría en otros espacios científicos naturales y sociales, que además sedujo a otros campos del conocimiento social, como la Economía. Misma que fundamentó la idea de “un sistema económico mundial” y autoregulatorio,¹⁵ caracterizado por su condición inestable, caótica e incierta que desencadenó rupturas

¹⁵ Reforzando la idea del sistema complejo planteado por Ludwig Von Bertalanffy entre 1957 y 1968.

epistemológicas en la concepción de las ciencias físico-matemáticas, al pasar de procesos lineales cartesianos a dinámicas complejas no lineales.

Los dos ejemplos anteriores, describen cómo la formación del conocimiento científico no es lineal o ascendente. Sobre todo cuando tiene repercusiones sociales. El nuevo conocimiento enfrenta obstáculos, genera crisis y produce rupturas; el choque no se da sólo con una tesis antigua o contraria, sino que afronta a los imaginarios culturales con los que se estabilizan las sociedades a los con paradigmas dominantes de la época. Este enfrentamiento de la razón puede derivar en rupturas subjetivas que propongan nuevas formas de saber, de comprender, de ser y de estar en el mundo, *esta es la trascendencia del saber ambiental*.

El saber ambiental como un saber emergente (Leff, E. 2002; p. 345) transforma los paradigmas de la ciencias naturales y sociales al combatir la razón hegemónica y establecer que la formación del saber ambiental no es continua, sino producto de múltiples discontinuidades, crisis y avances llamados rupturas epistemológicas. No sólo en el campo de la validación académica, sino en la construcción de nuevas subjetividades. Este saber tiene repercusiones en la ampliación de la percepción e integración de los ecosistemas en un gran sistema ecológico planetario, como espacio global de vinculación de los diversos ecosistemas locales.

Al reconocer los alcances globales del deterioro de los sistemas ecológicos, afectados por la tecnología industrial a nivel planetario (Morin, E. 1997), se rompe con el carácter predictivo y se establece el de la ciencia convencional sobre sus productos, sobre todo los de la química y la física (elaboración de D.D.T., ensayos nucleares, etc.) principalmente después de la Segunda Guerra Mundial. Sin embargo, la racionalidad sistémica se cierra en la búsqueda de uniformidad de lo real en tanto proyecta modelos isomórficos y analogías de lo real en espacios que difieren en complejidad y niveles de realidad. Por lo que la tentación de buscar modelos matemáticos se convierte en una racionalidad instrumental que "deja fuera el valor de la diferencia y el potencial de lo heterogéneo" (Leff, E. 1994; p. 74), los cuales corresponden al campo ambiental, cultural, social y subjetivo, incluidos posteriormente en la formación del saber ambiental y que distinguen dicho campo ambiental de la ciencia ecológica convencional.

Por su parte, Gilberto Galopín (1986; p. 137) indica claramente cómo distinguir la ecología del estudio ambiental: "Si el hombre es considerado como un elemento de los ecosistemas en cuanto a sus dimensiones biológicas solamente, o como efector de cambios sobre la naturaleza, entonces el hombre no está incluido, sólo su sombra o proyección mecánica y biológica".

Sin embargo, la *ecología profunda* (Jarcorzynski, W. 2004) estableció en 1970 la dimensión política e ideológica del problema. Ésta consistía en exhibir uno de los grandes mitos de la modernización: los beneficios inocuos de la ciencia y la tecnología, anteriormente demostrados con los estudios de Raquel Carlson (2001) realizados en 1962 sobre el D.D.T. Los que se convertirían en un arma para acabar con los enemigos de la civilización moderna. Carlson demostró la agudización de las contradicciones de la ciencia al servicio de la industria y los peligros del progreso occidental en dimensiones nunca antes vistos, es decir, a nivel planetario.

Asimismo, probó que la contaminación generada por el insecticida tenía alcances globales y repercusiones sociales. Todo lugar por apartado que fuera se vería afectado por los desechos del desarrollo. El problema ecológico rebasó el paradigma local y se convirtió en sistémico; la ciencia convencional y sus productos tecnológicos dejaron de ser neutrales. La sociedad y la naturaleza mostraron su vulnerabilidad, no sólo por ser parte de la cadena productiva, sino por los efectos de los desechos industriales (señalados por primera vez en el siglo XX como responsables de las afectaciones al medio ambiente). Además de la ruptura que originó la *ecología profunda* (Jarcorzynski, W. 2004; p. 115), al determinar que la complejidad del problema se originaba en el antropocentrismo y la dominación de la naturaleza por el hombre, y que sus efectos tendrían repercusiones en el sistema de valores de la civilización occidental.

Por otro lado, el estudio del ambiente nació cuando se reconoce como el espacio de integración de las interrelaciones del desarrollo social del mundo occidental con su medio físico. La trascendencia ambiental y los modelos ecosistémicos se plantean como una categoría de origen social, según Leff (1993, p. 206), ésta tiene otra racionalidad que la sustenta:

El ambiente es ese espacio del medio físico y social excluido por la racionalidad económica que tiende a maximizar el beneficio económico en corto plazo: la pobreza, la contaminación, la degradación del medio físico. Así pues, el ambiente no es el medio que circunda a las especies y a las poblaciones biológicas; es una categoría social y no biológica.

Por tanto, se le relaciona con el estudio crítico sobre las formas de apropiación de la naturaleza, constituida en su reproducción social, cultural y subjetiva por los estilos de vida que genera el occidente para sustentar su modelo de desarrollo económico y político. Sobre esto, Leff (2002; p. 180) se expresa contundentemente: "El discurso ambiental se va

conformando desde una posición crítica de la razón instrumental y de la lógica del mercado, que emerge de la naturaleza externalizada y lo social marginado por la racionalidad económica”.

Con el saber ambiental la ruptura pretende ser profunda con la epistemología de las ciencias, con los propios valores y las formas de vida originados por el modelo de desarrollo, el proceso de producción basado en el valor y la ganancia, la subjetividad producida para la orientación del deseo sobre la tenencia de bienes y la educación como forma de reproducción y control social. Abunda Leff (ibídem, p. 182) al respecto: “El saber ambiental no sólo está constituido por las influencias de las disciplinas científicas establecidas, sino por la emergencia de un conjunto de saberes teóricos, técnicos y estratégicos, atravesados por las estrategias del poder en el saber”.

El sentido de la producción en el saber ambiental corresponde a las estrategias de apropiación del saber como poder, bajo la idea planteada por Michel Foucault (2004, p. 208), que se puede resumir en la consabida frase "saber genera poder, en tanto genera dominación sobre los otros".

El saber ambiental es otro intento de enfrentar la crisis, no es el único. Pensarlo así cerraría las posibilidades de utopía al centrarla como la única viabilidad. La búsqueda de esta otra racionalidad es la apertura de fronteras epistémicas, conceptuales, categoriales y teóricas a proyectos inter y transdisciplinarios, académicos y culturales. Los cuales deberán producir subjetividades para establecer nuevos lazos de encuentro a fin de enfrentar las paradojas y aporías que sostienen el estado de crisis de la civilización occidental. Su fortaleza es presentarse sólo como otra posibilidad, otra racionalidad, otro saber, otra forma de educar.

La educación ambiental como programa de formación implica, en palabras de Leff (2004; p.73), una formación en la estrategia epistemológica contra las teorías emanadas de una ecología generalizada y un pragmatismo funcionalista, “ideologías que no sólo desconocen el proceso histórico de diferenciación, constitución y especificidad de las ciencias y los saberes, sino también las estrategias de poder en el conocimiento que se aplican en el terreno ambiental”. Por ejemplo, los determinismos cuya ideología consiste en pensar la dimensión del hombre y de la sociedad como algo determinado por su biología genética y su condición social. La formación en el saber ambiental estriba en crear una vigilancia de la lógica epistémica de quien se forma en ella y le genere nuevas experiencias subjetivas de construcción, es decir, de ruptura con las creencias e impresiones primarias, que le permita acceder al espíritu ambientalista, siempre abierto y receptivo a la crítica de sí y para sí.

3.3. La educación ambiental como proyecto de formación ético-político

Para que la educación ambiental (EA) se afiance como un proyecto de formación ambiental necesita romper con la racionalidad instrumental y la educación conservadora. Es indispensable que se aleje de los relativismos y los mitos de la formación, como el sentido individual que cada cual le da a la existencia. Esta ruptura educativa puede encontrarse en la pedagogía humanista. Propuesta histórica de formación iniciada por Comenio (siglo XVI) y Herbart (Siglo XIX), continuada por Freire en América Latina y en México trabajada por pedagogos y educadores como Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, Carlos Ángel Medina Hoyos, César Carrizales, Ramiro Reyes Esparza y Rosa María Zúñiga (los últimos tres ya desaparecidos) cuyos aportes teóricos orientan el proyecto de formación ético-político de la educación ambiental.

Enrique Leff y Félix Guattari, en el campo ético-político de la formación eco-ambiental, y Lucie Sauve, en el campo de la pedagogía ambiental, conformaron el ámbito de la construcción del saber ambiental como un proyecto de formación surgido del ambientalismo. Estos autores permiten reconocer la *formación* como un espacio complejo de articulación en el tratamiento educativo, así como comprender la crisis ambiental con base en tres registros (Guattari 1996): el medio ambiente, las relaciones sociales y la subjetividad, los cuales son indispensables para integrar a la EA en su sentido ético-político.

Línea que Leff (2002; p. 272) retoma para construir una formación ambiental: "la formación ambiental cobra así un doble sentido: es un proceso de creación de nuevos valores y conocimientos, vinculados a la transformación de la realidad para construir una formación ambiental". Esto implica la necesidad de explorar el proceso educativo como un proceso de creación y de transformación de la realidad a partir de la formación de los sujetos en la búsqueda de nuevas formas de adquisición y comprensión de los saberes. "Las formaciones ideológicas y conceptuales en los procesos de producción y adquisición de conocimientos y saberes, en un proyecto histórico de transformación social" (ibídem), con una orientación pedagógica, forman sujetos para la transformación cultural, por lo que es necesario preguntarse ¿qué diferencia hay entre educación y formación? ¿Qué implicaciones epistemológicas y teóricas tiene plantear la EA como un proyecto de formación político-cultural? ¿Qué proponen los diversos teóricos de la educación ambiental sobre el proyecto de formación político-cultural?

Lucie Sauve (2004; p. 17), educadora ambiental canadiense, diferencia las corrientes de la EA y ubica a la formación como una categoría poco explorada en este campo. Al mismo tiempo retoma los trabajos de Dominique Cottureau, quien a su vez reconoce en Gadamer (2000; p. 38) y su hermenéutica de las *ciencias del espíritu*, la tradición filosófica y humanista del *Bildung*.¹⁶ Distinguiéndola como un proyecto de formación con tres tendencias distintas: socialización, personalización y ecologización, cuyas posturas epistemológicas además son diferenciadas con tres prefijos *hetero*, *auto* y *eco*, que delinear su orientación formativa.

Los prefijos ayudan a ubicar la formación ambiental como un proceso de: hetero-formación, auto-formación y eco-formación. Sauve (ibídem) reconoce que no hay una claridad conceptual sobre el sentido propio de la formación en la educación ambiental, lo que confunde y hasta mitifica su significación, además de que demanda un referente físico para proporcionarle contenido.

Esto no es un problema nuevo para la pedagogía en general. De acuerdo con Ferry (1990; p. 53): "La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo". Un gran mito es referente de la acción ejercida por un formador --padre de familia, educador o pedagogo; el ambiente, la institución escolar, etcétera-- (ambientalista), sobre un "formado" cuya postura es "maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador" (ibídem). El mito consiste en que se mejore el funcionamiento de las personas mediante una serie de acciones organizadas y dirigidas por un sujeto (docente) sobre un objeto (estudiante), que es visto como un objeto dócil para modelar y cambiar.

En el primer proceso educativo (Sauve, ibíd.), centrado en el proceso de socialización, la hetero-formación es dirigida por múltiples agentes exógenos al sujeto que le dan forma. Cottureau (Sauve, L., ibídem, p. 17) plantea que "la educación que viene de los hombres, de los padres, de los semejantes y de la institución escolar" viene de otro distinto, externo (hetero); "esta forma de educación es ampliamente dominante y hasta exclusiva en los sistemas educativos de nuestra sociedad". Por medio de una acción educativa se sostiene el mito de Pigmalión en la escuela, donde el docente modela a su obra (alumno) con los

¹⁶ Para Gadamer el término «Bildung», en el sentido de formación, a partir de reconocer que "Bildung es la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno [...] es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura como esta cultura misma, en cuanto patrimonio personal del hombre culto [...]" (N.T.). El hombre formado no sólo posee conocimientos, sino asimila cultura en tanto trabaja su humanidad. No es el hombre culto que posee información solamente, es también el reconocimiento de sí mismo cuando se reconoce ante el otro, es decir la *otredad*, "reconocer en lo extraño lo propio y hacerlo familiar. Es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro" (ibídem, p. 38).

instrumentos, modelos y técnicas necesarios para imprimir en él o en ellos las cualidades deseadas por él y por el imaginario cultural, excluyendo el deseo de los educandos en su formación. La educación tradicional basa su imaginario de formación en este movimiento.

En el segundo movimiento, la auto-formación, según Pascal Galvani (Sauve, L., *ibídem*, p. 17), “la auto-formación designa el proceso por el cual un sujeto retro-actúa sobre la emergencia de su propia forma. Ella expresa una toma de control por la persona de su propio poder de formación”. El mito permite que la persona se convierta en un ente auto-referente de conducción o pilotaje ejercido por sí mismo, la formación es vista como un sistema auto-regulatorio y auto-referencial que puede ser conducido mediante un programador en forma aislada por el sujeto (seguir un programa educativo auto-didáctico). El ser humano es social, el proceso educativo requiere de la socialización, la interacción y la integración educativa en el proceso de formación.

La eco-formación se interesa en la formación personal que cada uno recibe de su medio ambiente físico. A decir de Cottureau (Sauve, *op. cit.*): “Todo el mundo ha recibido de un elemento o de otro, de un espacio o de otro, una eco-formación particular que constituye finalmente su historia eco-lógica”. En esta postura se distingue lo que Félix Guattari llama *las tres ecologías* (1996); reconoce la integración de tres niveles socioambientales que constituyen la crisis ambiental: el medio ambiente, las relaciones sociales y la subjetividad. Éstos forman parte de la «ecosofía» (*ibídem*, p. 8), perspectiva que integra la relación ética-política en el estudio de la crisis ambiental.

Para la eco-formación, el espacio «entre» la persona y su medio ambiente no está vacío. Allí se tejen relaciones: la relación de la persona con el mundo, en su dimensión subjetiva y simbólica, se crea sentido de territorialidad como sujeto, se construye sentido de pertenencia y para luego incorporarlo a su ser sensible, porque le significa. Es su espacio de formación, ya sea un sistema ecológico, sociocultural, ambiental o de vida cotidiana. Es el espacio vivido donde nace la relación persona-espacio vital, con la que se subjetivizan las creencias, los mitos y dogmas, el paradigma cultural dominante. En este espacio también se concretan territorios existenciales subjetivos (Guattari, F. 1996; p.29) que le generan conflicto al individuo en la percepción-comprensión sensible de la crisis de civilización. Aceptación, levedad y conformidad son síntomas del malestar personal, social y ambiental que se registran en la sensibilidad del sujeto.

3.4. La dimensión estética en la educación ambiental

3.4.1. *La estética como proyecto de Humanidad*

La estética, en cuanto a la teoría del arte o reflexión de lo bello, no escapó de la razón científica y de la búsqueda de universalidad propios de la concepción burguesa sobre la belleza emanadas de la Ilustración tardía y el Romanticismo alemán de la segunda mitad del siglo XVIII, tanto como de los procesos expansionistas del capitalismo colonial y al desarrollo industrial de Europa occidental y Norteamérica. Por ello, las discusiones en torno a la naturaleza del arte y su función social tienen lugar en una sociedad burguesa expansionista, liberada de los Estados semif feudales o absolutistas del proyecto del Estado Nación. Su ética liberal propició estudios sobre estética cercanos a la racionalidad científica. Es decir, la estética se perfilaba como la ciencia del arte en tanto estudio de lo bello; la teoría del arte buscó entonces determinar su función y se confrontó con la Antigüedad clásica, modelo histórico en contraposición sobre el cual buscaría su identidad.

Dos escuelas entraron al debate, la sensualista empirista y la racionalista (instrumentalista), ambas discutieron sobre el concepto del *gusto* (Adorno, 1998; pp. 88-98). Los juicios estéticos son considerados como parte de la sensibilidad (subjetividad) ante lo bello o son referencia a partir del entendimiento (razón) de lo bello y lo bueno, tomando como base la perfección de la obra de arte. Por otro lado, la discusión se dirigía hacia la "validez canónica de los modelos artísticos" del arte de la antigüedad para confrontar la validez del arte moderno frente al arte clásico.

El arte clásico en el mundo occidental responde a los valores de la cultura greco-latina, de ella parte el movimiento renacentista para volver la mirada al Hombre, no sólo como modelo estético sino como proyecto de exploración y de encuentro consigo mismo. La estética del Renacimiento rompe con la iconografía religiosa que ponía en el centro del debate a Dios y a su hijo. Aprovechando el desarrollo tecnológico, el descubrimiento de los estudios de perspectiva y profundidad de campo, y la nueva ética --donde el hombre con su aspiración a la individualidad y autonomía de pensamiento busca la comprensión de la armonía de la naturaleza humana--, el arte clásico se convierte en el referente estético o de percepción. Con ello se inicia el registro iconográfico por medio de las esculturas heredadas de la Roma antigua y de la cultura griega. El ideal del hombre estéticamente perfecto pasa de la estética grecolatina a occidente con la producción artística del Renacimiento, allí encuentra su origen la concepción de belleza del cuerpo humano.

La naturaleza humana fue el modelo en el Renacimiento, la idea de arte se hace moderna al tomar distancia estética de la Antigüedad, al separarse de ella en la Ilustración y lograr que en el movimiento romántico el arte no fuera únicamente representativo o imitativo de la naturaleza humana y de la naturaleza como tal. Se pretendía que expresara sus dolores, emociones, deseos y mitos; que no sólo expresara la belleza de la naturaleza humana y natural, sino la crueldad o la destrucción, los errores y terrores que acosaban a la naturaleza. Lo bello se consideró un fetiche del arte a partir de movimiento romántico, la belleza lograda por la industrialización en Inglaterra trajo consigo el contraste de la fealdad de la polución. La expansión de la civilización occidental a los "nuevos mundos" colonizados y por colonizar traería la barbarie, la destrucción, la esclavitud y la muerte de civilizaciones exóticas.

En efecto, la belleza era exclusivamente una cuestión occidental. Ante lo cual el arte y la estética "como la facultad de sensibilidad del sujeto y no como el estudio del arte y lo bello" (Mandoki, 1994; p.65) hicieron que el arte occidental --en tanto se liberaba del academicismo de la belleza (con el movimiento romántico en su periodo inicial y posteriormente con el expresionismo)-- lograra expresar el dolor y el horror de la modernidad. A finales del siglo VII, con el nacimiento de la Revolución Industrial, arte y estética pusieron en tela de juicio el proyecto de modernidad y se revelaron ante la racionalidad instrumental que intentaba separar la razón de los sentimientos. Frente a estos horrores era necesario regresar a los mundos perdidos.

La Ilustración, con Jean Jacques Rousseau como su reformador, plantea la reivindicación de la naturaleza como un mundo ético que supera al mundo creado por la civilización. Predominaban ideas como la del buen salvaje en pleno contacto con la naturaleza que luego sería el hombre prístino al no estar contaminado por la civilización o las que aseguraban que la naturaleza era el espacio ideal para educar al niño y crear un hombre nuevo. Rousseau, alejado de la hipocresía del mundo moderno, proponía que educar al hombre demandaba regresarlo a su naturaleza y alejarlo de la civilización. Reivindicaba a la naturaleza y a la razón humana, más no a la pasión o al mundo irracional, parte de la condición humana. Se pensaba que sólo con la razón bastaba para iluminarse así mismo.

El gusto de la naturaleza, proclamado tan primordial como el espíritu, conduce a los románticos a celebrar la infancia, el "periodo feliz" durante el cual el hombre se encuentra en simpatía inmediata con el mundo. La "feliz ingenuidad del infante para estudiar la naturaleza", dirá Novalis. "La naturaleza infantil, extraordinariamente receptiva, más directamente ligada a

las acciones de lo alto (Heinrich Schubert en Benoist, A. 2007).

El movimiento romántico no rompe con lo antiguo sino mira y recoge lo que el Renacimiento no contempló y la racionalidad instrumental estaba exiliando. El mundo antiguo de la Edad Media es su inspiración, el regreso al mito y a la infancia de la condición humana y su unidad con la naturaleza. En el espacio mitológico del mundo medieval la pasión se convierte en un valor, el culto a la vida natural y el asombro ante la vida: “más aún, entre ellos toma fuerza el sentimiento de pertenecer a una tradición que, a través del *Sturm und Drang*,¹⁷ del barroco y de las obras de Herder (1744-1803), de los jóvenes Goethe (1749-1832) y Schiller (1759-1805) no dejó nunca de proclamar la soberanía de la pasión, el culto a la vida y la adoración del genio creador” (Benoist, *ibidem*).

Su oposición sería el racionalismo iluminista alemán, que encontró en Kant uno de sus más grandes expositores. El estudio del arte como lo bello, en tanto conocimiento científico, debería normar el arte a las pretensiones del racionalismo. La estética, plantea Mandoki (*Ibidem*, p. 64), “es una forma de conocimiento, como la ciencia, excepto que el conocimiento científico es de carácter racional, mientras que el conocimiento estético es sensible”. Lo cual es cierto, pero esta diferenciación, emanada de la ideología racionalista del siglo XVIII respecto a la taxonomía de los mundos en superior e inferior, pone a la ciencia en el mundo superior de las ideas y a la estética como percepción del mundo como un facultad inferior. Baumgarten, en su definición jerárquica de la facultad de razonar y de percibir, señala: “las cosas conocidas lo son por una facultad superior como objeto de la lógica, en tanto que las cosas percibidas lo han de ser por una facultad inferior como su objeto o estética” (*ibid.*).

Cuando la teoría estética es sometida al escrutinio de la racionalidad por medio de la filosofía kantiana se ve reducida a un espacio de la teoría del conocimiento sensible como un conocimiento vulgar. La prisión de la filosofía analítica científica sería su corsé ideológico (Schiller 1990; p. x): “en el momento de su origen como disciplina filosófica, la teoría estética adquiere el carácter de una teoría del «conocimiento vulgar» (conocimiento de lo sensible) y queda subordinada aún, de algún modo al conocimiento científico filosófico”. Sin embargo, el concepto *vulgar*, como sinónimo de prosaico, sería el punto de su reivindicación cultural en el siglo XX. Pero no sólo lo prosaico reivindicaría a la estética, el origen del interés social por la naturaleza y las sensibilidades burguesas en torno a ella también han perdurado hasta la actualidad. Al respecto, Carvalho (1999; p. 27) comenta:

¹⁷ Tempestad e ímpetu, movimiento literario alemán del siglo XVIII opuesto a la Ilustración alemana.

Las raíces modernas del interés por la naturaleza han sido ampliamente discutidas dentro del fenómeno de las nuevas sensibilidades, estudiadas por Thomas (1989) en Inglaterra. Se trata de un trazo cultural que nace ligado al ambiente social del siglo XVIII. Esta cultura de valorización de la naturaleza se reafirmará con el movimiento romántico del siglo XIX y, en la perspectiva de un hecho de larga duración, sigue presente hasta nuestros días.

El arte y la técnica han estado siempre unidas como producto del sentimiento y de la producción tecnológica, unidas por la creatividad humana. Se puede decir que el arte es, antes que otra cosa, un oficio técnico, es arte (*thechné*) que necesita para su producción de las herramientas y de los instrumentos del desarrollo tecnológico que le permitan transformar un sentimiento en materia estética.

Una cosa no puede ir sin la otra, no basta la creatividad, se necesita de la herramienta, ya sea del lenguaje, del pincel o tintas, del instrumento musical o de la técnica de movimiento del cuerpo para poder expresar algo. "El arte es una tecnología para la producción de efectos estéticos y, por lo tanto, forma parte de la estética" (Mandoki, *op. cit.*, p. 40). La tecnológica es su compañera, la producción artística y sus efectos sobre la impresión que logra al espectador dependen de la creatividad, de la habilidad de quien lo produce, pero la habilidad y destreza necesitan de sentimientos y del desarrollo tecnológico para generar una emoción.

La producción artística se ha acompañado de la producción de materiales y herramientas que le facilitan la capacidad de expresar sentimientos o cosmovisiones de su época, recogidos de su medio ambiente. Pero las herramientas tecnológicas no son determinantes para registrar la complejidad de la experiencia, se necesita de la facultad sensible del creador artístico.

3.4.2. *La estética y la vida cotidiana (la prosaica)*

¿Qué es lo estético y en dónde se encuentra? ¿En qué espacios de la vida se puede hablar de que se ha participado de una experiencia estética? ¿Acaso solamente cuando se asiste al museo o a un concierto de música llamada clásica o culta se experimentan emociones y sensaciones? ¿Qué elementos deben ser considerados estéticos? ¿Es en estos espacios el único lugar donde se pone en juego la facultad de la sensibilidad? ¿Deben surgir de estos lugares de *la alta cultura* los sentimientos? Para poder contestar estas interrogantes, es

necesario recurrir a la definición y al origen de dos formas alternas de entender la dimensión estética: la estética poética y la prosaica.

Ambas formas son alteridad, ya que se complementan en el encuentro de la sensibilidad humana. La primera es considerada como el estudio del arte en tanto sensibilidad artística, lo que interesa es el estudio del arte como expresión de lo sensible, relacionado con la filosofía y la historia del arte a partir del racionalismo alemán, sobre todo porque se veía en la estética del arte una rama de la filosofía. "La estética ha sido una rama de otra disciplina, la filosofía, y no un disciplina propiamente dicha al igual que no lo son ni la ontología, ni la ética, ni la metafísica" comenta Mandoki (*op. cit.* p. 84). La estética tiene problemas de ubicación en la racionalidad científica, el problema rebasa la epistemología de las ciencias al tratar de ubicarla como una rama o disciplina con un objeto de estudio muy preciso: el estudio del arte, pero la tradición de los estudiosos de lo estético considera que el objeto de estudio es *lo bello* y no el arte.

Edgardo Gutiérrez resalta el reconocimiento y la recuperación del sentido originario de la estética utilizado por Baumgarten, quien la define "como ciencia del conocimiento sensible [...] lo que somete el conocimiento filosófico de la belleza a la sensibilidad", y agrega: "con lo que se recuperaba la significación helenística del término *aisthesis* = percepción sensible; *aisthá-nomai* = percibir por los sentidos" (Gutiérrez, 2004; p. 7). De hecho, se proponía una tesis alterna a la racionalista, pero la inconsistencia de hacerla pasar por la racionalidad científica y que con ello alcanzara la categoría de conocimiento superior --en tanto ciencia de la sensibilidad-- fue rechazada por Hegel, quien la devuelve al sendero de la filosofía del arte: "es la ciencia que se ocupa no de las sensaciones sino de la filosofía del arte".

La estética y la filosofía del arte fueron consideradas como sinónimos, no obstante el objeto de estudio de la primera cambió del mundo de las sensaciones subjetivas al de la Filosofía del arte, que es objetivo. La estética se transformó en una disciplina objetiva, ya que la sensibilidad no lo es para la ciencia formal. Durante dos siglos el desarrollo del estudio de la experiencia estética subjetiva y de la percepción individual fueron abandonados como objeto de reflexión filosófica.

Immanuel Kant examinó el arte y lo hizo desde la crítica al juicio estético en la formación del gusto sobre la percepción de lo bello. Le interesaba el arte no por su estudio sino por la facultad de juzgar lo bello: "la belleza de acuerdo con Kant no es una cualidad propia de las cosas bellas producida por los artistas, sino un sentimiento de placer del sujeto que juzga las cosas como bellas" (ibídem, p. 9). De esta forma, la percepción de lo sensible está en el sujeto, en la subjetividad y la razón como capacidad para juzgar las cosas como

bellas, sean éstas objetos del arte u objetos naturales. Al decir de Gutiérrez (ibíd.), la postura "de Kant es todavía una estética entendida en términos de 'Baumgarten', pero relegada a un conocimiento inferior".

Asimismo, Gutiérrez (2004) coincide con Mandoki (*op. cit.*, p. 21) al considerar que en los últimas décadas del siglo XX, sobre todo a principios del XXI, la estética se ha discutido en términos de la noción de obstáculo epistemológico. Con lo que "han reabierto el debate, cerrado por el historicismo de raíz hegeliana, entre estética y filosofía del arte" (Gutiérrez, *op. cit.*). Desde el placer del arte (en términos estéticos) y la experiencia estética (en términos de sujeto) se ha iniciado un estudio reciente sobre la sensibilidad, el gusto, el deseo y la creatividad, categorías de discusión en la teoría psicoanalítica, la sociología y la pedagogía.

Para Mandoki (*op. cit.* p. 26), la estética no fue una sola disciplina, sino que actúa como una rama de dos disciplinas, la Filosofía y la Historia del arte, sin embargo existe otra aproximación: la Sociológica. Finalmente, añade que el espacio para trabajar y estudiar la estética es la estética filosófica, donde es posible construir un "corpus interdisciplinario [...] que permita abordar el problema de la sensibilidad incorporando metodologías de varias disciplinas pertinentes a la visión integral del fenómeno estético". Con ello abre los horizontes epistemológicos de estudio interdisciplinario, pero el problema de la sensibilidad no es exclusivamente filosófico sino trans-disciplinario. Esto permite acercarse a ella desde otros espacios fuera de los museos y del arte superior de lo bello, ya que es una categoría, entre otras tantas, que produce efectos sensibles. Como la ciencia, la vida cotidiana puede producir estos efectos de belleza y experiencia estética.

Mandoki (*op. cit.*, p. 27) y otros autores de la estética, como Heisenberg (1974), Osborne (1986) y Engler (1990), argumentan que "la ciencia, no sólo el arte, puede propiciar la experiencia estética", lo sensible es mundano y acompaña al ser humano desde su aparición hasta nuestros días como una condición antropológica.

El arte es una de sus valiosas producciones, pero no es la única forma de dar sentido al cosmos, a la integración del hombre con la naturaleza y su naturaleza humana, también lo hace la religión, la magia, los mitos, la ciencia y la tecnología. Lo sensible es una facultad humana que penetra profundamente en el registro de lo simbólico cultural. La experiencia de lo sensible es lo que genera asombro, deseos y miedos, entre otras emociones. La estética es compleja, se encuentra en la dualidad de la vida humana cotidiana, en la belleza/horror, en la vida/muerte, en la alegría/tragedia, en lo fino/vulgar, en el museo y en el patio de escuela, en todos los espacios que involucren el sensualismo; en donde hay olores, cuerpos, movimientos sociales y temperaturas; donde hay pasión y muerte existe la estética del terror, de lo efímero

o de la belleza; son complementarios porque desvelan miedos cotidianos y remiten a la frágil condición humana.

Sintetiza Katya Mandoki (*op.cit.*, p. 57): "que lo trágico en la vida cotidiana pueda ser contemplado con placer es ciertamente una perversión [...] que concierne a la psicopatología. Pero lo trágico, ya sea desde lo cotidiano o en el arte, es definitivamente estético porque se percibe desde la facultad de la sensibilidad, con independencia de sus efectos emotivos". Esto es lo que la filosofía kantiana relega a la categoría de *vulgar*, el mundo de lo prosaico, que se define en el diccionario como pedestre, trivial, vulgar, insulso y ramplón.

Desde este espacio sumamente negado se plantea la base para el estudio del presente trabajo de tesis. El pensamiento exiliado es el lugar de las propuestas altamente críticas, por eso son exiliadas por la razón instrumental, por la ciencia formal y por las instituciones normativas más que formativas. La prosaica es una ruptura epistemológica, pero también representa un cambio de paradigma sobre el estudio de lo sensible: la estética cambia la geografía del espacio del museo y de la sala de las bellas artes para enfocarla a la vida cotidiana. "No se trata de analizar lo cotidiano en general como lo haría un sociólogo o un antropólogo, sino exclusivamente a la *sensibilidad en la vida cotidiana*, puesto que forma parte de la estética", aclara Mandoki (*op. cit.*, p. 83). Es un regreso al ser humano como sujeto sensible que registra subjetivamente todos los espacios ordinarios que producen el fenómeno de la sensibilidad, ya sea para formar o ejercer coerción social.

3.4.3. *La estética en la formación del sujeto*

El estudio estético de la sensibilidad en la vida cotidiana implica aprender a mirar la cultura con la finura de un artista plástico, encontrar los bordes, matices, contrastes, los claros y oscuros, la figura, el concepto, la humanidad y la naturaleza. Con ello es posible comunicarse, establecer relaciones interpersonales y con los fenómenos ordinarios de la sensibilidad. La crisis de la modernidad, llamada posmoderna, obliga al hombre a abrir las fronteras de la ciencia, del arte y de la estética, así como del estudio del medio ambiente, producto de la crisis de civilización y la ruptura epistemológica del paradigma ecológico.

La estética ha sido, es y será revolucionaria. La estética posmoderna llevó a la filosofía a nuevos planteamientos sobre la crisis de la modernidad y a trabajar sobre la crisis de los meta-relatos que fundaron la promesa de modernidad e inciden en la percepción del futuro, la sensibilidad y la esperanza. "Los fenómenos ordinarios de la sensibilidad como ocurre en las relaciones interpersonales, en nuestra forma de comunicarnos y de vivir, no

habrían de plantearse hasta la actualidad cuando el estudio del presente y de lo cotidiano se vuelven posibles por la espíteme contemporánea" (ibídem).

La estética está enfrente del individuo y la sensibilidad estética, por tanto, requiere de tiempo para organizar el sentir con el pensar. Al estar presente en lo cotidiano implica advertir que lo efímero y lo desechable que se vive en lugares como las zonas urbanas, donde el tiempo pasa de prisa, donde el caos, la rapidez y lo efímero de la modernidad no permiten la intimidad, dejan impresiones estéticas que perfilan las relaciones subjetivas. No hay tiempo para las relaciones estrechas o duraderas, el tiempo para la intimidad es exiliado, los espacios son ajenos, todo es efímero, de ahí la preocupación de la estética prosaica y del psicoanálisis por lo efímero. "El tiempo es la tierra de la intimidad" y la intimidad es la posibilidad de sentir la Humanidad (Morales A.H., 1996; p. 27).

La sensibilidad es un acto de intimidad estética con los otros. Se inicia en el sujeto, se halla en los procesos de formación que devienen posturas éticas y estéticas. Es afrontar el devenir, el futuro, la crisis. Ser sensible es un acto de valor y ruptura en la construcción del ser individual, implica intimidad y diálogo, aprender a gozar o sentir y generar placer, afrontando sus consecuencias; lleva implícito el riesgo de escuchar y sentir lo que se quiere negar.

La formación en la sensibilidad estética involucra la capacidad de asombro y de creación. Crear sentido de pertenencia, autonomía y esperanza, ya que el sujeto se hace autor de su formación. Es también el deseo de trascender, es su motor, pensando en Humanidad.

Al ser exiliada del mundo moderno, la sensibilidad genera el vacío en el sujeto, se torna efímera y se le confunde con la cursilería. El gusto estético y el juicio son establecidos por los medios de comunicación --representantes de lo efímero de la época--, imponiendo modas con las que se ansía lo pasajero dictado por una estética fugaz. Estos son los valores del mercado, el pragmatismo de la racionalidad científica también se instala en el espacio relacional de los sujetos, en la cotidianidad. Lo efímero de los gustos, la comercialización de los sentimientos y la tecnociencia han fracturado el romance con las cosas, la racionalidad del consumo ha evitado la dulce intimidad. "La tecnociencia y el uso acelerado del tiempo han desterrado la intimidad entre los humanos y las cosas, pero también entre los hombres; entre los hombres y las mujeres" (Mandoki 1994; p. 57). El sentido de pertenencia se reduce a la ansiedad de poseer lo efímero. Según esta estética pensar en el futuro implica una pérdida de tiempo.

Lo estético de lo cotidiano es entonces todo aquello que se percibe por medio de la sensibilidad del sujeto, por lo que es necesario educarla. Pero en las instituciones educativas esta facultad también ha sido exiliada, es necesario integrarla a la vida de las escuelas así

como está integrado el conocimiento científico y social. A fin de cuentas, ¿quién se ocupa de la educación estética? Los medios de comunicación trabajan en este sentido y Mandoki (1994; p. 8) lo advierte: “es lamentable que el terreno que más se ha acercado al conocimiento de la sensibilidad cotidiana haya sido ahora la mercadotecnia” y no la escuela mexicana. Esto ha tenido grandes consecuencias que quizá contribuyan a la existencia de prácticas sociales como el racismo, la misoginia o la exclusión de la diferencia y la manipulación social. “La manipulación estética es mucho más penetrante que la manipulación lógica” (*op. cit.*).

Manipular los sentimientos mediante el terror o la culpa es recurrente en los sistemas autoritarios implementados por las instituciones y sociedades (arcaicas o modernas). Sin la sensibilidad el sujeto se minimiza. “La relación de la subjetividad con su exterioridad –ya sea social, animal, vegetal, cósmica– se ve así comprometida en una especie de movimiento general de implosión y de infantilización regresiva” (Guattari, F. 1996; p. 7). El sujeto minimizado es presa fácil de la manipulación al no comprender lo que pasa en sus emociones y sensaciones; se le atrapa por medio de la culpa, el fanatismo, la moral, la cursilería, la belleza, etcétera.

Las acciones de manipulación estética, al no pasar por la razón, paralizan al sujeto en formación y éste queda a merced de quien le brinde seguridad, ya sea el que ejerce vejación o sometimiento hacia él, sea el Estado, el padre, el docente, el compañero o la familia.

Enfrentar la crisis de la relación cultura-naturaleza requiere de la sensibilidad humana para apropiarse del estado crítico. Sentir-pensar es la base para entender la realidad, pero es necesario sentirla en su dimensión compleja para poder apropiarse de ella en tanto que se convierte en una aspiración ética que conduce al ser estético. Comenta Carrizosa Umaña (2001; p. 33): “en la raíz del ambientalismo y de todos sus antecesores están posiciones políticas muy francas, enraizadas en aspiraciones éticas y estéticas sin las cuales es imposible entender ambiental y complejamente la realidad”.

La EA y la educación en general deben aprender, mediante la facultad de lo sensible, a mirar estéticamente los procesos educativos en la construcción de conocimientos ambientales. Las mediaciones deben tocar la sensibilidad del estudiante, entender la educación como un proceso de formación sensible donde el docente conjuntamente con el estudiante se sumerjan en el mundo subjetivo del gusto, de la intuición y de la creatividad para generar el deseo por comprender y *ser* en su mundo de vida.

3.5. La educación ambiental y la educación estética ante la crisis de la modernidad y del sujeto

3.5.1. *El medio ambiente y la facultad de sensibilidad*

La sensibilidad aunada a la facultad de pensar constituye la unidad del sujeto cognoscente: razón y sensibilidad son la unidad indivisible. La facultad de sensibilidad es la que orienta al ser ontológico en la multiplicidad de sus sentidos. El sentido común, por ejemplo, brinda direccionalidad a la vida, en ella los sentimientos adquieren sentido, se producen los miedos, los afectos o rechazos. A partir de cómo se ven y se toleran o controlan éstos, se forman las pasiones o repulsiones, el gusto y el deseo. Mandoki (*op. cit.* p.64) considera que “dependen de la facultad de sensibilidad: el sentimiento, la sensación, lo sensual, lo sensitivo, lo sensible, lo sensiblero, los sentidos, lo sensorial, lo sensacional, el sentido (común), el sentido (dirección), lo sentido (percibido) y lo sentido (afectivo)”. La razón en tanto razón informada, proporciona contenido al saber aprendido, la facultad de sensibilidad brinda sentido de pertenencia o de vacío. Puede haber vacío de territorialidad o de contenido, pero no de sensibilidad, se puede reprimir o desviar, pero no evitar.

El hombre puede tener ausencia de conocimientos o saberes, pero no puede prescindir de su facultad de sensibilidad, así como de la razón. Los juicios emitidos ante el mundo pueden ser de simple *doxa* u opinión unidimensional, pero cuando son nutridos con saberes culturalmente formados, éstos pueden ser producto de la razón compleja, de un pensamiento sensiblemente complejo, correspondiente a un sujeto formado en su complejidad estética y cognitiva.

El ambiente como producto de una categoría social que pretende unificar lo excluido adquiere sentido en la búsqueda de unidad en la formación de un sujeto complejo. La complejidad de su unidad radica en integrar lo que le ha sido excluido por la racionalidad instrumental, entre ellas la facultad de sensibilidad, la estética y el medio ambiente. Elementos que se suman a la búsqueda de unidad de lo excluido en el sujeto para integrar una racionalidad social, a fin de “integrar una racionalidad social en el sentido más amplio” (Leff, 1993, p. 206). La facultad de sensibilidad amplía los horizontes de la razón ante la aproximación¹⁸ de lo sensible, necesariamente obliga a una resignificación de la razón misma como una facultad universal¹⁹ en expansión (Zemelman, 1993; p. 107). “La razón es la

¹⁸ Resumiendo a Mandoki, la distancia o aproximación entre *nosotros* y *los otros*, es el lugar que ocupamos, es el signo cultural del estatus social y constituye un código elaborado que varía según las culturas.

¹⁹ Lo universal se debe a que los miembros de la familia humana poseemos potencialmente la facultad de pensar.

universalidad de las formas de apropiación, enriquecida por la necesidad de dar cuenta de cada compleja síntesis a partir de una cada vez más diversificada fragmentación del conocimiento" (*op. cit.*, p. 67). En la estética de la vida cotidiana lo sensible es la facultad de *estesis: apertura sensible*, es decir, una condición de apertura del sujeto en su permeabilidad o porosidad ante las condiciones ambientales en las que se encuentra inmerso. Es su capacidad de percibir, que deriva de su humana unidad de naturaleza-cultura.

La facultad de lo sensible es ontológica, como la facultad de razonar, "no hay *estesis* sin vida ni vida sin *estesis*", continúa Mandoki (*op. cit.*, p. 19) y concluye: "se trata pues, de la condición fundamental de todo ser viviente". Pero la facultad de sentir y razonar es producto de la evolución desde el origen animal del hombre, que devino cultura. La unidad sensibilidad-razón es la síntesis de la unidad naturaleza-cultura en el sujeto cognoscente y epistémico, separarla o fragmentarla ha significado la crisis de la civilización en el planeta.

La mirada del educador ambiental debe ser también estética, lo cual implica "una posición más allá de la económica y también más allá de la ética, en la que las categorías como *la belleza, el orden y la armonía* integran el discurso con que se evalúa la realidad". (Carrizosa Umaña, 2003; p. 65). La mirada estética busca la belleza, el orden, la armonía y la verdad. Esto implica que el hecho de educar sea sensible ante la trama de la vida, de la cultura y la naturaleza al producir emociones diversas, y que intente reproducirla en una experiencia estética que ponga en juego la postura de los estudiantes ante el medio ambiente. "Separadas en sus dimensiones y con la conciencia de sus alcances" (Mandoki, *op. cit.*) y unidas en una nueva síntesis de la realidad compleja que cobra conciencia y sentido en la corporeidad del sujeto que aprende.

La evolucionada naturaleza del cuerpo se conecta por la vía de los sentidos con su medio ambiente, el sujeto como producto socio-cultural se comunica y es implicado con y desde la matriz cultural a la que pertenece. Esta matriz es producto del ambiente natural-cultural, con sus leyes y regularidades que generaron cultura organizada en un orden para dar sentido y pertenencia a su medio ambiente. Sin embargo, la cultura es una respuesta de humanidad para vivir en el cosmos y ésta es inherente a la naturaleza que la "vio" desarrollarse. De acuerdo con Miranda Vera (1997; p. 35), la cultura se elabora a partir de los recursos que le provee la naturaleza:

Si partimos del presupuesto de que la cultura se elabora por la mente colectiva de los pueblos y se deduce directamente de los antecedentes históricos y del medio, así como de las circunstancias que lo rodean,

podemos afirmar, que cada pueblo posee la cultura que es inherente a su naturaleza étnico-social y a las condiciones físicas y biológicas del suelo que habita.

La sensibilidad ante la naturaleza genera productos culturales que interiorizan significados, los cuales a su vez resultan en una postura colectiva ante ella. Por medio de la creación expresada en el arte, pero también mediante otras formas cotidianas, surgen gustos estéticos donde se forma la sensibilidad cultural y subjetiva de la naturaleza. Los espacios cotidianos de apropiación de ésta son seductores, como la diversidad gastronómica con la que cuenta México, que crea identidad y pertenencia. También está presente la formación de sensibilidad estética en todos los espacios donde exista la percepción de colores, olores, sabores, sonidos, silencios, cuerpos, espacios, movimientos o inmovilidad. Sensaciones que se traducen en sueños, palabras, poesía, mitología, leyendas, magia, religión, estética, filosofía, tecnología y ciencia. La sensibilidad es fundamental para la formación cultural por medio de la poética y la prosaica, las cuales sujetan culturalmente al individuo a la unidad básica de su condición humana: naturaleza-cultura.

El medio ambiente es también parte del estudio de lo prosaico, de lo cotidiano como espacio excluido de la mirada del hombre modernizante por considerado vulgar, pobre, mugroso, campirano, indio, negro, salvaje, ignorante, como los ecosistemas que no tienen capacidad para la productividad, etc. La vida cotidiana igualmente ha sido excluida de la *alta investigación social y científica*. Fue hasta los años sesenta que se recuperó, con estudios antropológicos, la vida cotidiana de la pobreza, pero aún existen resistencias para integrarla.

Lo mismo sucedió con el estudio de la Educación, sólo hasta la década de los ochenta se empezaron a realizar investigaciones sobre la vida cotidiana en las escuelas, donde la comunidad como espacio de vida recobró sentido en la mundanidad. Parafraseando a Mandoki (*op. cit.*), si la prosaica es la matriz de la sensibilidad de todas las manifestaciones poéticas, la EA es la posibilidad para intervenir en la formación sensible de la sociedad ante la naturaleza en todas sus manifestaciones culturales. El poseer una visión estética es una base sólida para la formación ambiental, la capacidad de observación de quien se forma para su estudio ambiental tiene que ser altamente *estésica*,²⁰ visión que intuye Carrizosa Umaña (*ibídem*, p. 65):

²⁰ Ver estéticamente las cosas de la naturaleza y de la humanidad.

Pueden existir visiones éticas y no estéticas, así como existen personas incapaces de evaluar éticamente pero poseedores de una enorme preocupación estética. En lo que llamo visión ambiental compleja se dan ambas condiciones pero separadas en sus dimensiones y con la conciencia de sus alcances [...] Para el ambientalista, ver estéticamente las cosas y las personas implica una posición más allá de la economía y también más allá de la ética [...] Pueden existir visiones éticas y no estéticas, así como existen personas incapaces de evaluar éticamente pero poseedores de una enorme preocupación estética. En lo que llamo visión ambiental compleja se dan ambas condiciones pero separadas en sus dimensiones y con la conciencia de sus alcances.

La dimensión estética (prosaica) y el estudio del ambiente tocan sus fronteras en sus posiciones lógico-epistémicas, en sus métodos y en su pensamiento categorial ante la racionalidad instrumental y la forma de enfrentar la crisis de la civilización.

3.5.2. *La facultad de sensibilidad en la educación ambiental*

La sensibilidad en la EA es un escenario pedagógico de ruptura que recupera el malestar de la existencia del sujeto registrado en su subjetividad. Es el inicio del trabajo de formación sensible de la educación ambiental, que desvela e integra registros subjetivos sobre el medio ambiente, las relaciones sociales y la subjetividad a partir de crear escenarios educativos plenos de emociones, saberes y significados. Mismos que ponen en tensión las capacidades de sentir, actuar e imaginar la propia existencia de los adolescentes.

Al mismo tiempo, se les presentan otras posibilidades de vida y de futuros posibles, lo que hace del trabajo de formación una acción pedagógica ambiental. La cual inicia y concluye con la búsqueda de la transformación subjetiva. En palabras de Guilles Ferry (1990; p. 43), la formación "es un trabajo sobre sí mismo libremente deseado [...] implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas [...] la toma de conciencia de sí es el trabajo sobre sí mismo, es el advenimiento de la conciencia de lo otro para sí". Lo anterior aspira a convocar el deseo del estudiante para formarse y trascender su humanidad, para tocar las fibras más sensibles del educando desde su yo.

La sensibilidad es producto de la interacción dialéctica entre el medio ambiente y el ser humano, es el espacio subjetivado. La acción depositada en la sensibilidad puede propiciar

actos de repulsión o emociones, saberes y sentimientos contradictorios o indiferencia, producto de la manera en la que se ha vivido el registro ambiental desde la cultura y el mundo de la vida.

El medio ambiente nos forma, nos deforma y nos transforma, al menos tanto como nosotros lo formamos, lo deformamos, lo transformamos. En este espacio de reciprocidad aceptada o rechazada se juega nuestra relación con el mundo. En esta frontera (de espacio y tiempo) se elaboran los fundamentos de nuestros actos hacia el medio ambiente (Dominique Cottureau, en Sauve, L., 2004; p. 17).

Esta frontera (de espacio y tiempo) es el espacio de la exploración estética, donde se cimienta el trabajo de formación ambiental. En ella se deconstruyen las relaciones con el mundo que ha sido subjetivado y se puede dar cuenta de los fundamentos inconscientes o irracionales de los actos registrados en tres dimensiones: sobre sí mismos, sobre la sociedad y sobre el ambiente.

La elaboración de escenarios de formación en prácticas pedagógicas alternas es posible e indispensable en tanto se tengan claros los imaginarios creativos que posee el adolescente. Hay que comprender su visión del mundo de vida, su sentido de pertenencia o ausencia, cómo se forma mientras ubica su función social. Por ejemplo, cuando el joven descubre que la violencia que vive en el hogar no es una condición natural, entonces el trabajo de formación consistirá en desarrollar dispositivos didácticos para que constituya en su deseo la voluntad de ser otro. Este es el desafío vital de *ser* en el mundo, de *formar-se* en otras relaciones de vecindad no violentas, consigo mismo, con sus compañeros, con el ambiente sociocultural y natural.

En el espacio entre uno mismo y el otro (trátese de una persona, un animal, un objeto, un lugar...), cada uno responde al desafío vital de ser-en-el-mundo. Esta expresión "ser-en-el-mundo" permite comprender que el ser no es nada sin el mundo en el cual vive y que el mundo está compuesto de un conjunto de seres que lo pueblan. Examinar el ser-en-el-mundo es entrar en lo que forma la relación de cada uno con su entorno [...] La eco-formación se consagra a trabajar sobre el ser-en-el mundo: tomar conciencia de lo que pasa entre uno y el mundo en interacciones vitales a la vez para uno y para el

mundo. Lo biológico forma parte de ello porque nuestro organismo asegura su supervivencia con los aportes externos de nuestro cuerpo; pero lo propio del ser humano es también desarrollar una relación simbólica esencial y activa en el mundo. Poco explorada por el campo de la educación ambiental, toda su problemática está sin embargo en la religazón, en la eco-dependencia y en el sentido que cada cual da a su existencia. (*ibid.*)

La EA se constituye como proyecto de formación, como un modelo pedagógico de transformación cultural a largo plazo que plantea el devenir como posibilidad de transformar el futuro propio, pensando en la transformación de la cultura y su relación con el ambiente en espacios más adecuados de los que existen en la actualidad. Esto implica formar otras subjetividades creativas y deseosas de búsqueda de sí y para sí, construyendo postura y acción política, ética y estética en los sujetos educados ante la crisis de la civilización.

Moura Carvalho (1999; p.30) apunta sobre la acción educativa orientada hacia lo ambiental: "Es en este punto agónico [...] y dilemático que se delinea el espacio privilegiado de una educación ambiental ciudadana, entendida como una intervención político-pedagógica, que tiene como ideario la afirmación de una sociedad de derechos, ambientalmente justa".

El carácter interdisciplinario de los problemas del medio ambiente necesariamente representa otras formas metodológicas de enfrentar la educación y la formación ambiental. Ya desde la conferencia de Tbilisi se planteaba (Leff, E. 2002; p. 190): "La educación y la formación ambiental fueron concebidas como un proceso de construcción de un saber interdisciplinario y de nuevos métodos holísticos para analizar los complejos procesos socio-ambientales que emergen del cambio global". Por tanto es necesario aclarar, desde la postura de la formación sensible, qué se concibe como EA.

El autor define la educación ambiental como *un proyecto de transformación cultural que se inicia con el reconocimiento de las dos facultades: la sensibilidad y la razón del sujeto cognoscente, cuya integración es indispensable para comprender la crisis ambiental*. Asimismo, la considera como un desafío para sentir, pensar y actuar. Desafío que comienza con la exploración de la relación sensible del sujeto con su mundo de vida y tiene la finalidad de crear escenarios alternos en su devenir histórico que le generen conciencia, toma de postura y le den sentido a su capacidad de transformación de sí mismo, de su vida cotidiana, de los ambientes culturales y naturales en los que se proyecta su intuición, sus emociones y su razón.

La EA en su pedagogía de la formación ambiental es por tanto *estésica*, ética y políticamente liberadora del ciudadano, ya que aspira a brindar autonomía al sujeto formado. Paulo Freire señala que esta integración es indispensable para alejarla de la racionalidad instrumental: "si privilegiamos la intuición y la emoción es porque precisamos equilibrarlas con el uso desmedido de la racionalidad instrumental" (Gadoti, M. 2002; p. 44). Asimismo, establece dos categorías clave para contribuir al modelo emergente de la EA, las que sustentan además la tesis central del presente trabajo: *la intuición y la emoción*. Como práctica política y como fundamento ético que permita la apertura a la integración de la dimensión estética y la educación ambiental.

El acto de educar ambientalmente a partir de la sensibilidad estética nace de provocar y reconocer las intuiciones y la emoción del adolescente. Esto implica la necesidad de estar atentos al hecho de cómo impacta en el sentir del estudiante la forma del trabajo docente. Así como no establecer juicios *a priori* o *a posteriori* sobre el rechazo o la aceptación de los alumnos, sino preguntarse cómo trabajar como docente con aquellas actitudes que resultan incomprensibles, molestas o complacientes; preguntarse sobre lo que provoca y hace sentir emociones a los adolescentes y sobre lo que los estimula positivamente.

La pregunta epistémica para acceder a su sensibilidad es preguntarse ¿qué les provoca emoción? Antes de formar prejuicios en torno a lo que podrían pensar los adolescentes ante una experiencia ambiental, la pregunta exploratoria sería ¿qué sienten ante lo que experimentan? Las respuestas deben ser totalmente libres de intimidación, deben dar cuenta de lo que éstos sienten y no para satisfacer la imagen omnipresente del docente que desea escuchar sus palabras, ideas y juicios en voz de sus estudiantes. No, el trabajo consiste en ofrecer un amplio panorama de la realidad simbólica cultural del estudiante. Sin embargo, estas respuestas se podrían ocultar, por ejemplo, en el papel que asumen los estudiantes ante sus compañeros, docentes, padres o todo aquel que represente una autoridad. Exponer los sentimientos es un trabajo delicado que implica respeto mutuo, su conducción deficiente puede silenciar al alumno, pero es indispensable para promover el deseo de aprendizaje sobre el saber ambiental.

Es por ello que la formación sensible implica abarcar a los sujetos que integran todo el proceso educativo, el docente también debe ser sensible ante las intuiciones, malestares, deseos, frustraciones o angustias de sí mismo y de sus estudiantes. Lo anterior obliga a cambiar la relación del educador y el educando. No como el docente amigo, sino como un docente que escucha y aprende de sus estudiantes, que reconoce en ellos los códigos y símbolos culturales que los identifican, porque intuye y es sensible a su intuición.

Que les queda por probar a los jóvenes

En este mundo de paciencia y asco?
Solo gafitti? rock? escepticismo?
también les queda no decir amén
no dejar que les maten el amor
recuperar el habla y la utopía
ser jóvenes sin prisa y con memoria
situarse en una historia que es la suya
no convertirse en viejos prematuros
que les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de rutina y ruina?
cocaína? cerveza? ¿barras bravas?
les queda respirar abrir los ojos
descubrir las raíces del horror
inventar paz así sea a ponchazos
entenderse con la naturaleza
y con la lluvia y los relámpagos
y con el sentimiento y con la muerte
esa loca de atar y desatar
que les queda por probar a los jóvenes
en este mundo de consumo y humo?
vértigo? asaltos? discotecas?
también les queda discutir con dios
tanto si existe como si no existe
tender manos que ayudan abrir puertas
entre el corazón propio y el ajeno
sobre todo les queda hacer futuro
a pesar de los ruines del pasado
y los sabios granujas del presente.

Mario Benedetti

CAPÍTULO IV

LA ESCUELA SECUNDARIA: UNA EDUCACIÓN PARA EL EXILIO DE LA SENSIBILIDAD DEL ADOLESCENTE

Los excluidos se encuentran condenados en nombre de un criterio colectivamente reconocido y aprobado, por consiguiente, psicológicamente indiscutible e indiscutido, el de la inteligencia: de tal modo que no tiene otro recurso para restaurar su identidad amenazada que rupturas brutales con el orden escolar y con el orden social... o, también, el caso de crisis psíquicas, ya sea como enfermedades mentales o incluso el suicidio

Pierre Bourdieu

4.1. La secundaria y la adolescencia como productos de la crisis de civilización

En su origen, la educación del adolescente fue pensada para prepararlo en la vida y el trabajo. La escuela secundaria ha sido el espacio necesario creado por la modernidad para instruirlo y formar en él su Humanidad, como lo expresó Juan Amos Comenio (1971; p. 25): "para que el hombre pudiese formarse para la Humanidad le otorgó Dios los años de la juventud, en los que inhábil para otras cosas fuera tan sólo apto para su formación". Comenio (1592-1670) fue el primer pedagogo de Occidente que plantea la necesidad de educar al adolescente en una institución creada especialmente para esta labor.

La adolescencia, por tanto, es considerada por Comenio como una etapa de la vida cuyo único fin es la instrucción, "no hay que emplear de otro modo el gran espacio de adolescencia concedido al hombre" (ibídem). Destaca además la necesidad de que el espacio educativo destinado a ellos sea incluyente, sin distinguir entre adolescentes varones y mujeres. "No existe ninguna razón por la que el sexo femenino [...] deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos" (*op. cit.*). Asimismo, propone la creación de una escuela que eduque a toda la juventud, sin distinción social: "es de gran interés para toda la República Cristiana no sólo conservar esta santa costumbre, sino aumentarla de tal manera que en toda reunión bien ordenada de hombres (bien sea ciudad, pueblo o lugar) se abra *una escuela como educatorio común de la juventud*".

Una vez que hubo reconocido el admirable orden de las cosas de la naturaleza y los espacios de instrucción de los adultos en la religión, Comenio se pregunta: *¿por qué no hemos de tener escuelas para la juventud?* y propone la necesidad de educarlos en espacios públicos y con sentido social: "es mucho mejor que se eduque a la juventud reunida" (*op. cit.*, p. 28) para que no pierda sentido de la realidad que le rodea y sea educada en ella.

En el programa para educar al adolescente en su mundo real sugiere no perder de vista las siguientes dos dimensiones del medio ambiente y la creatividad humana: la primera es educar siguiendo "los ejemplos perpetuos de la naturaleza" y, la segunda, educar en las cosas artísticas: "por último en las cosas artísticas también observamos esto mismo cuando se procede racionalmente". Más adelante se cuestiona: "¿Por qué, pues, así como los talleres forman los artesanos, los templos conservan la piedad y las curias administran la justicia, no han las escuelas de avivar, depurar y multiplicar las luces de la sabiduría, y distribuirla en todo el cuerpo de la comunidad humana?" (*op. cit.*, p. 29).

El programa educativo para la juventud planteado por Juan Amos Comenio contempla a la naturaleza como un escenario educativo en el que se recupere la sensibilidad y creatividad artística como elementos indispensables para educar al joven, haciendo uso de los recursos de la naturaleza en los métodos implementados por la escuela.

La escuela para jóvenes es considerada como un espacio para "avivar, depurar y multiplicar la sabiduría", en el joven y en la sociedad (*ibíd.*). El saber, el arte y la belleza de la naturaleza son para todos: "por lo cual, así como es indispensable la piscina para los peces y el vivero para los árboles, así las escuelas son precisas para la juventud" (*ibíd.*).

Este es el origen moderno de la educación de la adolescencia propuesto por Comenio. Su programa de formación de futuros ciudadanos libres, autónomos y creativos fue sustituido, sobre todo en el siglo XX, por el proyecto para capacitar el trabajo mediante la educación instrumental, donde se minimiza al adolescente y el escenario educativo se reduce a un espacio áulico.

La visión instrumental separa la sensibilidad artística de la razón creativa, por ello se magnifican escenarios escolares que buscan imponer contenidos preestablecidos por un currículo único, unidimensional e impersonal. El cual pretende reproducir ciudadanos con capacidades y habilidades para el trabajo, que respondan a las necesidades del desarrollo económico y político de cada época.

A partir de la Revolución Industrial y la Ilustración (con el enciclopedismo), la escuela para jóvenes degenera en una capacitación para el trabajo febril como extensión de la vida práctica (lo práctico se minimiza a razón de lo inmediato), útil a las necesidades políticas de

consolidación del Estado Nación burgués. La educación se extiende hacia la vida fabril principalmente a finales del siglo XIX y se consolida a mediados del XX. La formación transitó del "monasterio, taller y laboratorio", como menciona Manacorda (1976; p. 304), a la "acción, trabajo y fatiga [...] que tiene lugar una actividad que implica contacto con el material técnico, y que puede extenderse hasta comprender también la fábrica". La escuela para los adolescentes se convirtió en un espacio que educaba bajo y para la racionalidad industrial. De ella saldrían términos educativos como *competencias básicas, motivación, programación por objetivos, calificación, calidad*, etcétera.

La racionalidad industrial sentaría las bases para los programas educativos de las escuelas que preparaban a los jóvenes, paso importante en el desarrollo industrial y tecnológico de los Estados capitalistas. Pero la formación humanística fue perdiendo espacio ante la racionalidad práctica de la Escuela. Ésta, como espacio de instrucción, arrastra todos los mitos propios del desarrollo, la ciencia y el consumo: "inicia a cada generación en los mitos de producción y consumo tecnológicos, en las ideas de que todo lo que será consumido debe primero ser producido, y de que se debe consumir cuando se produce [...] el conocimiento también se convierte en mercancía" (Everett, R. 1981; p.16). Así se inicia la cosificación y la mercantilización del conocimiento y del sujeto que se prepara para sobre vivir en el trabajo o para afrontar el desempleo, lo cual es reflejo de las contradicciones del modelo civilizatorio.

4.1.1. *La condición del adolescente en la modernidad*

Debido a las condiciones culturales, que también son económicas, que posibilitaron el incremento de los niveles y esperanzas de vida en Occidente --primero en Europa y posteriormente en Estados Unidos--, así como a la modernización industrial y comercial, la vida moderna generó bienes de consumo que crearon un mejor nivel de vida, que junto con la ciencia médica, elevaron la esperanza de vida. Antes de la Revolución científica e Industrial del siglo XVIII la expectativa de vida promedio en Europa era de 45 años, al cabo de un siglo se elevó a 65 años, actualmente ésta es de 80 años y, en México, de 75.9 años (Kidron, M. *et al.* 2005) mientras que en sociedades con rezagos económicos elevados, como los países africanos o algunas regiones de América Latina, sobre todo en las comunidades indígenas, continúa siendo de 35 a 55 años (ibídem.).

En las sociedades con una esperanza de vida tan comprometida, la adolescencia casi no existe. Es un periodo muy breve porque la inserción a la vida productiva y reproductiva se da en niveles de sobrevivencia. La calidad de vida es precaria; los grupos marginados, como

los indígenas, son sometidos al estrés de la pobreza y de las enfermedades propias de la subalimentación, dando como resultado tasas elevadas de mortalidad. Por lo que es necesario salvaguardar al grupo social y a la sexualidad reproductiva temprana. Asimismo, el ingreso al mundo laboral es inevitable; al ser escasa la oferta de trabajo, en ocasiones es preciso migrar a otras regiones para conseguir sustento. En ciertas regiones indígenas no es difícil encontrar mujeres de 15 años que ya son madres; los hijos de éstas tendrán menos probabilidades que los niños de zonas modernizadas de llegar a la vida adulta. También es común encontrar jóvenes que trabajan para sostener una familia.

La pubertad como fenómeno biológico ha experimentado cambios antropomórficos evolutivos que preparan al niño hacia la madurez reproductiva. Este aspecto natural tiene su origen en la historia evolutiva humana y es universal. En cambio, el aspecto psico-socio-cultural no siempre presenta los mismos cambios, éstos responden a factores históricos, socioculturales y ambientales donde se desarrollan los adolescentes, por lo que su tránsito por ella no es el mismo. "La adolescencia en otras culturas no occidentales es un proceso no traumático y tan prolongado" (Biasutti, B. 1980, p.63), por lo que se puede inferir que la condición de crisis que representa la adolescencia responde a factores externos que violentan el proceso natural. Tal es el caso del desarrollo sexual y la formación de sus facultades psicológicas, su desarrollo afectivo y cultural, los cuales constituyen su forma de insertarse a la sociedad.

Estas facultades de maduración biológica y psicológica permiten al adolescente construir su yo como potencial ser autónomo en búsqueda de identidad social, la cual se deposita en su facultad sensible. Este proceso de maduración ha sido reprimido por la educación conservadora e instrumental y utilizado por la sociedad de consumo. El adolescente se convierte en un espacio de lucha por el control de su sensibilidad estética, condición que no es recuperada positivamente en los centros escolarizados. Por otro lado, los medios de comunicación le ofrecen en el consumo la ilusión de identidad e independencia, afectando su incursión en la vida social.

Los años del proceso educativo se fueron ampliando conforme avanzó la modernidad, y con ella los años de dependencia del adolescente que se transforma en un joven adulto. Éste puede obtener su autonomía mediante la independencia económica y la educación por medio de títulos o certificados, los cuales representan un dique en la integración al trabajo. Siendo una de las contradicciones más graves del mundo occidental y occidentalizado la escasa generación de empleos y la pérdida de éstos. La crisis del sistema de desarrollo

capitalista deposita sus crisis económicas y culturales en los adolescentes que buscan identidad y trabajo.

La respuesta de los adolescentes occidentales a las crisis que enfrentan son de diversa índole: presiones, angustias, sufrimientos, crisis existenciales, violencia o rechazo a los que son sometidos. Éstas no son necesariamente naturales, pertenecen al estilo de vida impuesto por la modernización. Algunos autores han cuestionado que la adolescencia sea un estado natural de crisis, pues más bien depende de las relaciones del ambiente sociocultural en que se desenvuelven. Manuel Saavedra (2004) fundamenta esta idea a partir de los trabajos antropológicos iniciados por Margaret Mead y Ruth Benedict en 1969, en Samoa, así como en la teoría de campo sobre la adolescencia trabajada en 1939 por Kurt Lewin. La cual descubre que la cultura occidental prolonga la adolescencia en su condición más enajenante: la de dependencia y represión sexual, al postergar o retardar la entrada a la vida adulta, sobre todo en lo referente al entendimiento de su conducta sexual y su tardía inserción al trabajo. Condiciones necesarias para su maduración total como sujetos libres y autónomos.

Ya en 1905 la adolescencia es definida por Stanley Hall (Saavedra, 2004; p. 4) como una etapa de crisis inherente, intrínseca al sujeto: "explica el desarrollo sexual, social, intelectual y emocional de la adolescencia como una sucesión de crisis tensionales (estrés) y aflicción [...] la esencia de la adolescencia es el conflicto mismo" (ibídem), así como una transición conflictiva de la infancia a la vida adulta. Estos dos extremos del desarrollo del ser humano se consideran etapas estables.

La adolescencia signada como una etapa de crisis y conflicto determinará los modelos educativos subsecuentes con el propósito apriorístico de someter al control disciplinario la conducta crítica de los adolescentes. Mediante las ciencias de la educación, con el apoyo de la psicología conductual, la educación para los jóvenes se convertirá en un espacio que enfrente la voluntad del docente, contraria a la del educando.

La educación que pretende controlar las crisis internas (subjetivas) no intenta comprender el origen ni los factores sociales, culturales y ambientales que detonan las respuestas de rechazo o enojo en los adolescentes. La institución que pretende educar bajo la noción de control disciplinario genera prohibiciones sin sentido, fomenta la tensión y las conductas estresantes en el adolescente. La educación como un trabajo de control disciplinario impuesto resulta ser un "*trabajo imposible*",²¹ ya que colisiona voluntades, la del

—

²¹ Los estudios de Mau Manoni (1979) y de Jacques J. Natanson (1976) ven en la educación conservadora y dirigida por la racionalidad instrumental un trabajo imposible de realizar, los cuales se basan en la propuesta de

docente que aspira a ser obedecido por el alumno y la de éste que busca su identidad como persona y reta cualquier autoridad. La posibilidad de generar afectos y sensibilidades ante lo que se estudia, por ejemplo el medio ambiente, se ve comprometida por el obstáculo de la prohibición sin sentido.

El inicio de la pubertad con los cambios biológicos propios de la maduración sexual y psicológica no necesariamente debe representar una transición traumática. La crisis se origina por la prohibición sin sentido impuesta por temores, envidias o incompreensión del imaginario alienante de la sociedad que los intenta educar por medio de instituciones como la familia, la Iglesia y la escuela secundaria. Las restricciones sociales generalmente están basadas en el tabú y en el dogma, sobre todo en las sociedades católicas, donde se considera al cuerpo como huésped de la perversión, la corrupción del hombre y del pecado original. Rollin (Mesnard, *et al.* 1996; p. 147) señala que la enseñanza secundaria en los siglos XVII y XVIII surge bajo el prejuicio del pecado original: “toda educación debe estar dominada por el principio jansenista de un pecado original contra el que es preciso luchar sin tregua”.

Hay en el corazón del hombre, desde su corrupción, una desdichada fecundidad para el mal, que alterna en seguida en los niños las escasas buenas disposiciones que les quedan, si los padres y los maestros no se esfuerzan continuamente en alimentar y en hacer crecer esas pobres simientes del bien, restos preciosos de la antigua inocencia, y si no arrancan con un cuidado infatigable las zarzas y espinas que de tan mal fondo brotan sin cesar (Mesnard, *et al.* 1996; p. 147)

En la adolescencia se depositan los síntomas del malestar cultural de Occidente: la prohibición de la sexualidad y del acceso al trabajo. La represión de la libido es una condición necesaria para preservar el tipo de desarrollo económico e industrial necesario, el malestar se extiende más allá de esta etapa de transición y se manifiesta en la vida adulta. Ésta también entra en crisis, pues la culpa de ejercer libremente la sexualidad no acaba en el matrimonio o en la familia, por el contrario, es allí donde encuentra las condiciones ideológicas y materiales para la frustración, inhibición o prohibición de la sensibilidad, es el origen de la ruptura de los sujetos con su naturaleza humana. El cuerpo se convierte en un espacio de perversión, corrupción y compra-venta, pero no de alegría, placer o sensibilidad estética.

Sigmund Freud sobre la existencia de tres trabajos imposibles: el gobernar, el educar y el psicoanalizar. Propuesta que es retomada en la fundamentación teórica y epistemológica de este trabajo de tesis.

El matrimonio occidental es sexofóbico,²² de acuerdo don Bruno Biasutti (1980; p. 81). Para que se reproduzca la represión sexual se requiere de la culpa en las culturas occidentales, permeadas por el catolicismo, donde se ejerce la sexualidad con un amplio sentido de culpa. Por ello, la crisis sexual de la adolescencia es un reflejo del malestar de las culturas occidentales. El ritual de iniciación de Occidente no es el mismo que en sociedades pre-modernas, donde se realizan ritos de aceptación a fin de preparar la vida productiva y sexual responsable, el sustento social, económico, cultural y ambiental al cual se debe. En el mundo occidental se acepta la vida como condición de crisis, que inicia inconscientemente con el sometimiento del placer y el deseo, y se minimiza la sensibilidad por medio de la culpa. Sentir el placer que produce la vida se descarta en el ámbito de la familia, la Iglesia, la escuela y el trabajo.

La vida se reproduce como enajenante y dentro de la cultura depredadora se prepara a la adolescencia para experimentar con naturalidad la decadencia de la vida occidental. Se exilia el deseo, la sensibilidad y el placer. La modernidad en la adolescencia marca el inicio del sujeto vacío, por ello es sumamente crítica, porque forma para aceptar la depredación y ejercerla con la doble moral de la culpa. La sexualidad ejercida sin sentimiento erótico y afectivo es un ejemplo del vacío: "Sí, finalmente, el desplazamiento no es amoroso ni afectivo ni erótico, sino que está basado sobre factores oportunistas de conveniencia, se sale del campo de la psicología humana y es preferible que las relaciones derivadas de él sean definidas por la zoología o la botánica" (ibídem; p. 83).

La crisis de la adolescencia en las ciudades y poblaciones modernas se convierte en una forma de administrar la cada vez más elevada esperanza de vida, la cual es sustentada por los avances médicos y por las mejoras alimenticias. Esto hace necesario administrar el crecimiento poblacional por otros medios en el desarrollo occidental. A la prohibición de la sexualidad, la cual cada vez ejerce menor coerción, se le tuvieron que sumar campañas de control familiar y de sexualidad responsable a mediados de los años setenta del siglo pasado.

La liberación sexual de finales de los sesenta suscitó rupturas con la culpa e inició un programa de sexualidad responsable que se decantó en sexualidad hedonista. La comercialización del sexo expulsó la erotización de la vida sexual del adolescente occidental hacia la pulsión de la ansiedad sexual misma, que es una manifestación de la ausencia de placer y de la presencia de la culpa. La sexualidad ejercida bajo la sociedad de consumo sigue

²² Comenta Biasutti (ibíd.) que "aunque sea con diversos matices, el mundo civil es sin embargo sexo-fóbico, es decir, no ama la sexualidad y la vive con sentido de culpabilidad".

siendo algo prohibido y por tanto obsceno; no es erótica sino hedonista, donde la sexualidad se ve reducida a la genitalidad que seduce y vende.

Dentro de los rituales sexuales impuestos a los adolescentes por los adultos se encuentra la copulación con prostitutas. De esta forma la sexualidad se reduce a un instinto genital, la hombría a la animalidad de sentir goce usando al otro. No es la reproducción o el placer del encuentro con el otro, ni la erotización de la vida. En la modernidad la sexualidad equivale a usar al otro como cosa u objeto. Este es el significado de la decadencia de Occidente: la cosificación del *otro*²³ y su uso como objeto desechable sin ningún compromiso, sin ninguna emoción, sin otra ética, sin otra estética más que la de poseer y desechar (la cultura del consumo efímero). La cultura occidental basada en el hedonismo y el individualismo, vertida en el adolescente, es altamente depredadora. Las instituciones creadas para educarlos no pueden comprender estas perversiones a fin de formarlos en otra dirección. Sólo miran lo que sus miedos, fantasmas y frustraciones grabadas en el inconsciente les obliga a depositar en los jóvenes. El fantasma de la prohibición y el exilio son sus insumos para ejercer control sobre ellos.

La civilización occidental en su crisis, reduciendo al sujeto moderno a su animalidad y despojando su condición humana en la unidad naturaleza-cultura, favorece el consumo de la sexualidad. La adolescencia en crisis busca respuestas sobre sí misma y su relación con su mundo de vida, pero encuentra como respuestas el reflejo de una civilización en crisis. La enajenación del cuerpo es el primer síntoma de ruptura del sujeto con su naturaleza, la cual se extiende en forma fragmentada a su relación con la naturaleza que le rodea.

4.1.2. *La adolescencia subordinada a la educación instrumental*

La crisis es el signo del fin del milenio y el principio del siglo XXI intensifica el mismo estado de obscuridad y vacío con el que se terminó el siglo XX. Ante la negación de nuevas esperanzas dentro del discurso de la modernidad, el relato educativo y su promesa de mejores niveles de vida se derrumba, pero además otros productos de la modernidad caen en estado de crisis: el conocimiento, la razón, la verdad, el Estado y la democracia. Entre otros metarelatos, éstos se convierten en mitos que se derrumban o ya no pueden continuar sosteniendo las contradicciones del modelo de desarrollo civilizatorio occidental. Los relatos surgidos de la era Moderna se tiene que re-significar, en su sentido profundo: volver a significar, volver al sentido

²³ Este *otro* se refiere a los seres humanos y a la naturaleza.

que les dio origen para replantearse o para desaparecer. Dentro de estos relatos de la modernidad en crisis destacan dos: la educación y el adolescente.

La educación en el papel de la esfera pública, formando ciudadanos y sujetos sociales integrales, enseñando saberes científicos, críticos y fortaleciendo el estado laico en su dimensión ética, ha sido trastocada por el afán privatizador de los proyectos económicos fallidos de la modernidad: el neoliberalismo y su sed de privatizar la esfera pública y debilitar el Estado rector o benefactor. Todo es visto bajo la ideología de la ganancia y el mercado, el Estado de los bienes públicos se transforma en un Estado del bien privado. Donde la educación y el saber son valorados por el principio de la ganancia, del costo-beneficio, del valor de la producción del mercado, lo cual oscurece la razón al no poder comprender otras formas de relaciones socio-económicas y educativas.

Los síntomas de la crisis de la civilización se trasladan a la educación del adolescente mediante la educación instrumental y conservadora. Al no sensibilizarlos en la comprensión de sus cambios internos, necesarios para la extensión de su yo respecto al mundo externo, los adolescentes pueden ser vulnerables a las contradicciones que agudizan la crisis de civilización. Por ejemplo, la tenencia de bienes como identidad juvenil convierte el consumo en un sustituto de los deseos sexuales reprimidos que, junto con la búsqueda de independencia económica, los lleva a aceptar trabajos mal remunerados o buscar salidas críticas, ya sea el robo o la venta de sustancias prohibidas.

La cultura del consumismo o de la corrupción --como síntomas de la crisis-- se sirven de la educación imitando el modelo de desarrollo civilizatorio, además intentan someterla a sus formas de reproducción social, económica y cultural de la manera más radical: la enajenación de la cultura. Como plantea Giroux (2004; p. 86): "...las fuerzas de la cultura empresarial han adoptado un plan más radical [...] el intento de que la educación deje de ser un bien público [...] diseñado para ampliar los beneficios de los inversores, educar a los estudiantes como consumidores y adiestrar a los jóvenes para trabajos mal remunerados del nuevo mercado global."

El modelo de desarrollo civilizatorio posmoderno no contempla nuevos rituales que lleven a reconocer en sus hijos una esperanza de conservación, como lo hacían las culturas arcaicas con los niños que entraban a la juventud. Hoy se les prepara por medio de un "rito de iniciación" que les exige sumisión y sacrificio para entrar en un mundo de adultos que no les ofrece sentido de pertenencia, principios de realidad o de alteralidad.

En una cultura de refinado sadismo, la educación conservadora e instrumental dirigida al adolescente se prepara sutilmente para hacerlo aceptar la escisión de su unidad como sujeto de naturaleza sensiblemente razonable al renunciar al derecho de ser autónomo:

se trata de una evidente mistificación, es decir, de un mito que racionaliza una represión inconsciente: la sociedad cree que ayuda a madurar en los jóvenes, personalidades culturalmente evolucionadas, pero lo que hace en realidad es obligarles a pagar una especie de prolongado peaje cultural que les dé derecho a entrar en sociedad (Biassutti, 1980; p. 63)

La escuela instrumental, al ser reproductora de las condiciones sociales, tiene como imaginario alienante el control de los adolescentes. Para lo cual intenta racionalizar todos los espacios institucionales y preservar el control de sus movimientos con el propósito de administrar su mundo simbólico: deseos, gustos, emociones y sensibilidad, pero también su razón.

El aprendizaje es dosificado fuera de los gustos, deseos y formas de vida de los adolescentes. Este control cognitivo inicia con el currículo escolar, que implica también racionalizar y estandarizar los ritmos de aprendizaje, racionar el tiempo de trabajo y de descanso. Parcelar el conocimiento genera el aislamiento y no permite integrar otras formas de saber, de la vida cotidiana y ambiental del estudiante, sustrato indispensable para pensar en tiempos y espacios lejanos o abstractos.

El currículo surgido del centro (SEP) es un instrumento descontextualizado históricamente de la realidad del estudiante, no obstante su pretensión científica de poner el acento en la calidad educativa (la cual, en un pseudo-sentido cartesiano, plantea que a mayor carga horaria mayor calidad del aprendizaje). Bajo esta óptica, la calidad dependería de la pesada carga horaria impuesta en las ciencias fisicomatemáticas o en el aprendizaje de la lengua nacional, acciones que no provocan más que fraccionar el pensamiento de los estudiantes, inhibiendo las posibilidades de profundizar en los contenidos o de reflexionar en el sentido de realidad que ofrecen las materias que estudian.

4.2. La Escuela Secundaria (ES): Las contradicciones del origen

4.2.1. *La enseñanza conservadora: el exilio del deseo, el placer y la naturaleza*

En México, el origen de la escuela secundaria no escapó de integrar como una de sus prioridades la necesidad de disciplinar a los jóvenes, quienes en 1925 se revelaron a las

disposiciones oficiales que pretendían separar de su cargo a Lombardo Toledano de la dirección de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Suceso que posiblemente haya sido olvidado o cuando mucho se recuerde como una anécdota, pero representó la necesidad de someter a la juventud a un estricto control disciplinario. José Vasconcelos incluso pensaba asignar a un egresado del Colegio Militar como director de la ENP, “con el objeto de meter en cintura a los preparatorianos y hacerlos cumplir con su deber” (Sandoval, 2000; p. 64).

En sus orígenes modernos se plantearon dos escenarios educativos: el primero representaba la actitud incluyente del director Lombardo Toledano para hacer partícipes a los estudiantes en la administración escolar y, el segundo, contrario al primero, en el que José Vasconcelos destituyó a Lombardo Toledano. Acción que si bien no fue el detonador principal para separar a la escuela secundaria de la ENP, sí aceleró su proceso de desincorporación (ibídem).

Ésta noción de control disciplinario que buscaba promover el orden se convirtió en la piedra angular de la enseñanza para los jóvenes. En este sentido, Sandoval (ibídem; p. 65) aclara, citando a Meneses, que en 1930 Aarón Sáenz, secretario de Educación, envió una carta a los directores de secundaria: “Con el mensaje de que la SEP se preocupaba por las secundarias, y pedía a aquéllos que procedieran enérgicamente para encauzar los impulsos de los jóvenes. Al mismo tiempo solicitaba sugerencias para remediar el problema [de indisciplina] que se manifestaba en la secundaria”.

Según lo anterior, la enseñanza se tendría que ejercer bajo un estricto control de las formas de convivencia y de conducta de los estudiantes. Se partía de una noción de disciplina como acción externa, basada en la obediencia a la autoridad y el control de las emociones. De esta forma nació la noción disciplinaria, tipo militar, que prevalece en la actualidad. “La Escuela Secundaria nació en 1925 con la idea de 'promover el orden'”, apunta Etelvina Sandoval (ibídem.), quien abunda: “las medidas disciplinarias se convierten en uno de los ejes de su funcionamiento”. La mala fama de la Escuela Preparatoria se trasladó a la educación secundaria, motivando la separación de los niveles, aún antes de que se formalizara en 1925. A partir de entonces se depositaría en los jóvenes la etiqueta de *indisciplinados*.

La noción disciplinaria tipo castrense²⁴ se impuso y estableció fácilmente en un imaginario social religioso que veía como unas alternativas la domesticación de las “bajas pasiones”, propias del despertar sexual de los jóvenes. Fue necesario crear una institución con

²⁴ Etimológicamente, *castrense* viene de la palabra castillo o fortín. *Castrensis* es un derivado de *castrum*, que significaba 'castillo', su plural *castra-orum* significaba 'campamento fortificado del ejército'.

una visión de autoridad vertical que indicara el deber ser del estudiantado y no con un sentido incluyente o participativo.

El tipo de educación vertical o autoritaria fue pasando sobre las características propias de la adolescencia y la juventud, antes que comprenderlas o conflictuarlas formativamente. Ésta ha sido definida por Jaques Natason (1976) como una enseñanza que no educa el despertar biológico y social de la sexualidad o la búsqueda de identidad del adolescente, (condiciones inherentes a su desarrollo), sino que busca su control y sometimiento bajo el dominio externo impuesto desde los otros (maestros, padres de familia, instituciones coercitivas, etc.) por la vía disciplina autoritaria. Lo que asemeja más a la ES con una prisión, un cuartel u hospital que con un centro formativo.

Jiménez Silva (2001; p. 133) explica: "por medio del sesgo de la satisfacción orientada de las necesidades, de la recompensa y del castigo, el sistema secundario de conocimientos, rutinas y modos es transmitido progresivamente a los alumnos, quienes las aprenden por la buenas o las malas". El sistema educativo basado en estos principios busca la total dependencia del adolescente al saber cultural impuesto y el sometimiento de la sensibilidad al control institucional.

Esta visión acotada de la disciplina generó mitos y rituales, usos y costumbres que se arraigaron en el inconsciente colectivo de la escuela durante 88 años en México, pero a partir de la crisis de civilización, la cultura del confort y del consumo se hacen presentes en la ES. La renuncia a lo difícil o complejo y la búsqueda de lo simple se convierten en un nuevo obstáculo cultural sobre la emergencia de una visión disciplinaria formativa al proponer la nada como fin hedonista de la vida para los futuros ciudadanos.

La noción disciplinaria autoritaria pesa sobre las formas de educar en la ES y, como loza dura, se resquebraja sin dejar que otras alternativas de educación, basadas en una pedagogía no autoritaria, tomen su lugar en el imaginario cultural. El desgaste sufrido en el intento de controlar y promover el orden a partir de la noción autoritaria produce vacío o ausencia educativa, ya que renuncia a promover la disciplina. Sin tomar en cuenta que habría que resignificarla teórica y epistemológicamente, en el sentido pedagógico de educar a partir de recuperar la sensibilidad creativa y el espíritu de la razón, como plantea Comenio, y no renunciando a ella, dado que es un principio pedagógico para propiciar formación en el adolescente.

Actualmente los jóvenes navegan en dos vertientes de la neurosis educativa sin rumbo claro: la noción autoritaria castrante y la noción anti-autoridad hedonista. Esta última establece el vacío de la autoridad. La función de la educación es la base de la formación de los límites

de realidad en los niños y adolescentes, ante el mundo de lo real implica instaurar simbólicamente la *ley del padre* (Dunand. A.1996; p. 128);²⁵ su renuncia genera el vacío en el sujeto, potencialmente también lo lleva a la castración, la ansiedad, la frustración y finalmente a la insensibilidad.

Lo anterior encierra el sometimiento que causa el miedo a delegar en los adolescentes la responsabilidad de asumir su voluntad y manifestar sus “deseos perversos” o “mal sanos”, propios de la edad, de su despertar sexual y de la búsqueda de identidad con pertenencia. Es el malestar cultural de donde parte la pedagogía que se imparte en la ES; allí se nutre la moral cristiana de la prohibición por medio de la culpa y el sometimiento castrense del cuerpo a sus impulsos para alimentar el imaginario social, el cual responde a la pregunta acerca de cómo educar a los jóvenes. En este punto se reproduce la noción oculta de disciplina autoritaria en la escuela, el resultado es la exclusión del placer que rompe la prohibición o se enfrenta a la “autoridad”, que suprime el deseo de aprender o de vivir la escuela alegremente por medio al castigo.

La pedagogía autoritaria de la culpa y el castigo son parte fundamental y “natural” de la ES pública, incluso no sería muy aventurado afirmar que también de la privada, hecho que nace, como se ha indicado anteriormente, del imaginario cultural de la culpa, el miedo y el castigo. En una pedagogía formativa, el orden y la obediencia son propios del dogma religioso de la institución católica o del estado autoritario. La acción disciplinaria (castrense) se convierte en un deber ser moral autoritario, es decir, impuesto sin mediación del diálogo o de la aceptación de la diferencia.

En este escenario de confrontación, la educación del adolescente queda despojada de la capacidad para la creación de ideas, del reconocimiento de lo contrario, lo opuesto y lo incierto; se mata en él la sensibilidad y el deseo de formarse, en su lugar aprende a aceptar o hacer propia la opresión como forma de vida en cualquier sistema social (familia, escuela, Estado, religión). Según Thomas Aucheter (1979; p. 67), “en el sistema autoritario represivo de la sociedad se daba una educación sexual represiva”, lo cual quedaba condicionado, según Kentler, por el hecho de que “la educación sexual [...] está siempre al servicio de la reproducción de la sociedad”. Más adelante agrega: “la educación sexual represiva es parte integrante necesaria de la relación general de dominación, pues la opresión sexual estabiliza la dominación social, al anclarse en las estructuras psíquicas de los individuos” (ibídem, p. 68).

²⁵ La ley del padre es la instalación de los límites éticos de la realidad en la subjetividad del niño o adolescente, ley que permite la convivencia y la sobrevivencia en una sociedad del sujeto, según plantea Lévi-Strauss, retomado por Anne Dunand.

Según Natanson (1976; p 22), la necesidad de castigo tiene un origen filosófico y cultural, "se trata del origen del mal. Suprimir la sanción en educación, es admitir que pueda suprimirse también en el adulto [...] todos sabemos que es imposible". Lo que se debe imprimir en la subjetividad de los adolescentes es cumplir el mandato de la autoridad, someterse a ella, representada en libros y contenidos, en docentes y autoridades, nunca en sí mismo o en su ambiente cultural.

La visión disciplinaria de Vasconcelos se impuso ante la visión formativa de la propuesta de Lombardo Toledano, quien promovió la participación estudiantil en su gestión. El castigo es la herencia de la educación secundaria, que obstaculiza otra forma de comprender la visión disciplinaria alejada de castigos y exilios como la "expulsión."²⁶

La organización escolar de la ES en México constantemente refuerza el imaginario social de que para educar a los adolescentes la institución necesita dominar su cuerpo, sus gustos, su estética y, sobre todo, suprimir sus emociones. Además, el placer es reducido a la genitalidad, el fin pareciera ser exiliar la felicidad, para lo cual los cuerpos de los adolescentes deben estar quietos, atados a las bancas²⁷ sin moverse, sólo respirando, escuchando y callando.

Desde su origen, el diseño de las escuelas secundarias es muy parecido a un convento o una cárcel. El modelo de su mobiliario no surgió de las escuelas activas o de la escuela moderna, sino de los sistemas escolarizados del cuartel, en un intento de control al aislar de su cuerpo al estudiante, de la conciencia de sí mismo y de la construcción de solidaridades con los otros.

Actualmente existen escuelas secundarias donde las bancas están atornilladas al piso o ensambladas en filas para uniformar el movimiento y poder vigilar la indisciplina. Pero no todo los adolescentes son dóciles en el sentido enajenante, tienen vida, se mueven, piensan, respiran, critican... Aunque a algunos los neurotiza o enajena la cultura depredadora hasta llevarlos a cometer actos esquizoides o patológicos (donde la institución se ve rebasada) y los chicos se liberan con gran facilidad de la opresión institucional al abandonarla.

La disciplina autoritaria tiene sus límites en el malestar, deja huella en quien la recibe, pero principalmente en quien la ejerce cotidiana y rutinariamente. El docente ha comprobado durante años su baja efectividad para la formación de ciudadanos críticos, pero convirtió su rutina en un trabajo sin fin, el trabajo imposible de la Escuela: preocuparse por enseñar

²⁶ Actualmente la expulsión de un estudiante está prohibida por la SEP, pero en los hechos existen medios para forzar a los padres de familia a dar de baja a sus hijos e irse a otra escuela.

²⁷ En la Escuela Secundaria Núm. 48, la primera en la que trabajó el autor, las bancas se hallaban soldadas al piso y unidas por un riel para evitar que fueran movidas por los alumnos.

mediante la visión disciplinaria del castigo y del deber ser a sabiendas de que es una tarea imposible que se le revierte en su salud emocional. Menciona Natanson (ibidem, p. 47): "la enseñanza que ha aprendido a impartir suscita el aburrimiento de los alumnos, no logra inducirles ni al trabajo ni al respeto", el fin de la tecno-burocracia educativa es soportar todo, antes que comprometerse con nuevas formas de educar.

La noción de disciplina autoritaria es adquirida por las instituciones educativas y resignificada por sus condiciones internas y externas, constituyendo parte de los "saberes comunes" que involucran a toda la institución educativa. Es una categoría compleja la "carga histórica de cada plantel" (Etelvina, ibidem, p. 129), que se ha perpetuado en la colectividad de la ES hasta nuestros días. Según afirma Sandoval (ibidem, p. 75): "Huellas del pasado las constituyen también, muchas de sus formas organizativas y las concepciones que las guían, como es la noción de disciplina" que en el origen de la escuela se estableció con el fin de controlar a los jóvenes rebeldes de la Escuela Nacional Preparatoria.

Un ejemplo de lo anterior es la implementación de un documento que condicionó la inscripción de los estudiantes en los años veinte del siglo pasado, llamado "Carta compromiso". En ella se establecía el requisito de que padres o tutores firmaran que: "ningún joven ingresará a la Escuela Secundaria si antes no contraía el compromiso, aceptado por los padres o tutores, de cumplir con sus deberes" (ibidem, p. 65). Este documento marcó la pauta para establecer una serie de deberes a los que estaban obligados los jóvenes y los padres de familia. Esta forma de concebir los deberes y no mencionar los derechos continúa en la mayoría de las instituciones del nivel secundario como documento indispensable para condicionar la inscripción de los alumnos irregulares o indisciplinados.

Esta es la noción disciplinaria basada en el verticalismo y el autoritarismo, reflejos del corporativismo implantado por la institucionalidad del partido de Estado como proyecto hegemónico, vía educación pública, poco tiempo después del movimiento renacentista de la escuela mexicana. El mismo que incorporó al régimen político institucionalizado el control corporativo de los sindicatos obreros y campesinos, para el que también era importante controlar a los docentes del país. Por lo que se creó como medio de coerción el Sindicato Nacional de Maestros, más que como un medio de desarrollo o un impulsor del nivel de vida, la preparación de los agremiados o el fortalecimiento de la enseñanza. La "autoridad" del Estado se instituyó en la subjetividad como control (represivo) ideológico y físico del docente.

La institucionalidad corporativa de la Secretaría de Educación Pública y el SNTE estableció una burocracia rígida en el control ideológico y político de los docentes y laxa en materia educativa. Lo que provocó en la estructura administrativa y normativa una verticalidad

en la dirección y gestión de las Escuelas, centralizando hasta nuestros días la toma de decisiones en las "autoridades". Sin tomar en cuenta muchas veces las necesidades reales del plantel, de los alumnos y del proceso educativo en sí mismo.

Baste un ejemplo para ilustrar lo anterior: en noviembre de 2008 se ordenó a todas las escuelas secundarias participar en el torneo interescolar de fútbol soccer "Zambombazo", que se realizó entre semana y en horario de clase, a iniciativa de Televisa, el SNTE y la SEP. La decisión había sido tomada y los directivos tendrían que cumplir con el encargo.²⁸

La disciplina de la obediencia obtiene como resultado la tolerancia al autoritarismo y, en el mundo del corporativismo, se convierte en una acción educativa que se transmite y reproduce culturalmente. En algunos docentes como una forma "natural" de vivir la docencia y ésta es reproducida a su vez con sus estudiantes. El verticalismo se establece en la psique de quien se identifica en ella como una forma de simulación, ésta también es una forma de enfrentarla de manera consciente e inconscientemente, pero la simulación puede generar a la larga la frustración.

La frustración docente también nace de estas formas alienantes al enfrentar todo tipo de autoritarismo corporativista y el suyo propio, de establecer en su imaginario la figura del docente que promueve el orden y la disciplina para someter a sus estudiantes, así como éste es sometido por el control de la autoridad inmediata o institucional. El deseo de control autoritario es un espejo que refleja los temores de la sociedad autoritaria represiva investida en el docente que intenta ejercerla.

La *educación imposible* no sólo castra en el sentido de ausencia del deseo en el alumno de ser y de estar en el saber (Young, R. 2002; p. 14).²⁹ Se podría afirmar que el adolescente es la víctima principal porque cree en ella, la ejecuta y trata de ejercerla a toda costa. ¿Quizá porque no conoce otra? o ¿no desea conocer otra forma de trabajo? La noción disciplinaria del autoritarismo se transforma en un obstáculo cultural que reproduce sometimiento de los deseos, voluntades y gustos, que exilia y castra la búsqueda de ser y formarse. La estructura organizativa e ideológica de la escuela secundaria se transforma en un lastre que obstaculiza la búsqueda de otras formas de trabajo pedagógico.

²⁸ Comisión SEP-SNTE-Televisa, Campeonato de Fútbol interescolar. México, septiembre de 2008.

²⁹ Se retoma la castración en el sentido radical de la pérdida del deseo, en este caso, por el saber o sentir culpa por querer saber, por el temor a las consecuencias del deseo o la envidia. Para Robert Young la castración se vive según la sexualidad: "en el caso del varón, lo que lo aparta de la madre es el 'complejo de castración', el temor a las consecuencias de sus deseos incestuosos [...] La versión femenina del complejo de castración, vale decir, la envidia del pene, la catapulta hacia el complejo de Edipo; pero como ella ya ha sido 'castrada' y ha sufrido lo que el varón quiere evitar [...] el problema se resuelve de una manera más gradual y amable, menos violenta que la del niño quien teme a la pérdida y es más frágil emocionalmente".

No sería sensato, claro está, proponer una secundaria de puertas abiertas. Pero sí que lo sería proponer una relajación en la disciplina o, si se prefiere, otra disciplina, una nueva clase de severidad. ¿Cuál? Una que parta de reconocer en la inteligencia una forma superior de la alegría. Una con menor espíritu policiaco y mayor sentido pedagógico. Una, en suma, donde los prefectos no castiguen tanto y comuniquen mejor (Colina Fajardo, A. 2001; p. 29)

La sensibilidad del nuevo joven es desterrada de la escuela secundaria, así como las emociones propias de su naturaleza humana, el gusto por lo diverso, por lo nuevo, diferente o por el gusto hacia el desafío de lo que no comprende. El silencio y la inmovilidad son el recurso para vaciar el mundo de las emociones en el adolescente, convirtiéndose este vacío en un aliado de prácticas educativas perversas, “el alumno tiene tres derechos: callar, escuchar y obedecer”.³⁰

El exilio de la escucha y del diálogo es una característica de la ES y de la acción disciplinaria autoritaria. Pero ¿qué se entiende por diálogo o escucha?, ¿de dónde partir? En principio, es preciso posicionarse ante la palabra del otro en su compleja dimensión humana, alejados de los prejuicios del bien y del mal, sin esperar escuchar lo que, como docentes, se quiere escuchar dentro del ideal del buen estudiante. La escucha no es sólo decodificar mensajes orales o escritos, significa trascender en un acto de lectura interpretativa los códigos y símbolos, la estética, los ritos y mitos propios de la adolescencia. Entender que ellos crean cultura, traducida en poseer valores, miedos, frustraciones y posturas ante el mundo como cualquier otro ser humano, que no necesariamente son los del *status quo* del mundo del docente.

¿Por qué el docente no escucha?, ¿por qué no acepta lo que le interpela? El adolescente encuentra en la falta de escucha y la intolerancia el vacío del docente y reconoce el síntoma de la frustración del docente en su silencio. “Este silencio va a manifestarse como hueco en el discurso, laguna en el tejido significativo, lugar de la falta de *la palabra* que aparece imposibilitada de nombrar algo [...] Lo que falta en lo simbólico produce un exceso en lo real” (Gerber, D. 1993; p.13). Entonces, el joven juega con eso, con lo real del docente que es la falta y puede ser perverso con él (hay que recordar que es más libre el alumno que el docente, puesto que el docente necesita del alumno para ejercer su profesión).

³⁰ Postura de un docente de secundaria en el Diplomado “La función social de la Educación Secundaria”, impartido por la Coordinación de Educación Secundaria del D.F., septiembre de 1998 a junio de 1999, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

La falta de escucha es por temor inconsciente a la negación de sí mismo en el encuentro con el otro, al no haber posibilidades de trascender el miedo a lo que le interroga o interpele. No hay diálogo precisamente porque no se quiere escuchar lo que ya se sabe de uno mismo. La reacción es inconsciente, sí, pero este es un saber que se sabe y se niega saber racionalmente porque en el diálogo se devela la intimidad.

¿Qué es intimidad? Según Heli Morales (*op. cit.* p. 27), "es el espacio donde dos seres se relacionan sin romper, sin disolver su diferencia", y sentencia que: "sólo quien puede relacionarse con otro sin destruir sus diferencias, puede entablar intimidad", a lo que agrega: "lo otro, allí donde se disuelven las diferencias, es la fusión, y ésta no crea intimidad sino *intimidación*" (*ibíd.*).

La intimidación del docente es una forma sutil de disolver al otro, el adolescente silencia su voz para proteger en el destierro su intimidad, solo dialogará con el que esté dispuesto a intimar en el diálogo y a no ejercer intimidación.

El diálogo se dificulta en la cultura occidental, la escucha y el diálogo necesitan de un encuentro racional, emocional y espiritual (en el sentido de encuentro de intimidad) con el otro. Condición cada vez más difícil de establecer en la racionalidad instrumental de la modernidad, donde la rapidez con la que son transmitidos los códigos culturales para el consumo genera signos que no exigen un acercamiento solidario con lo otro y ni siquiera ponen en juego las capacidades de entendimiento de los sujetos. Ante lo cual cabe la pregunta: ¿cómo ha alejado la tecnociencia a las cosas si aparentemente están tan cerca? "Las ha alejado porque ha transformado el modo de relación de las cosas con los sujetos. Las cosas son, hoy en día, instrumentos desechables" (*ibíd.*) y los sujetos cosificados también son desechables.

Las respuestas frente a la ausencia de la escucha y el diálogo son la acción inmediata del control disciplinario por medio de la tentación de la represión que coacciona al estudiante "por su propio bien" mediante el castigo, sin que el adolescente tenga oportunidad de comprender en dónde reside su propio bien:

...no es indispensable conseguir que los chicos comprendan que uno los reprende por su propio bien. El asunto es mil veces más simple: hay que dejarlos buscar su propio bien. Simpleza que pasa, sin embargo, por una severa modificación en las costumbres disciplinarias de prefectos, orientadores, profesores y directores, quienes en ocasiones adoptan su escuela como coto de poder o campo de sometimiento (Colina Fajardo, *ibidem*; p. 33)

. Si bien los reglamentos de las escuelas se han flexibilizado y ahora se prohíbe la expulsión y los castigos corporales, la acción disciplinaria refleja la existencia de rituales que solamente ponen de manifiesto la búsqueda de control de los adultos sobre los adolescentes por medio de procedimientos sutiles o humillaciones. Un claro ejemplo de ello son las prácticas disciplinarias que aún existen, como mantener a los alumnos parados una hora en el patio de la escuela cuando llegan tarde, sin importar el frío o el calor; cantar solo el himno nacional en medio del patio o la exigencia de cortarse el cabello según el deseo de el(la) orientador(a), prefecto(a) o director(a), en las cuales los alumnos que más padecen estos castigos son los más dóciles,³¹ los que no oponen resistencia.

Para Michel Foucault (1995; p. 183) el castigo consiste en “la serie de procedimientos sutiles que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones” (¿como mantener parados a los estudiantes una hora?). Aplicar el castigo a niños-adolescentes que están en la búsqueda de identidad y de mundo, los expone a humillaciones que lesionan el sentido de pertenencia y de realidad, ya que producen abandono y sometimiento, pero nunca la formación de sujetos. Acaso estas prácticas autoritarias sean una síntesis de la reproducción cultural del poder autoritario del Estado, vía educación, pero queda claro que la ES perdió el rumbo gracias a la herencia cultural de la búsqueda de control del adolescente, en vez de propiciar la formación de futuros ciudadanos libres, creativos, que con el deseo de saber-se, se enfrenta al choque cultural que implica el deseo instituido de someter al otro.

4.2.2. *Las falsas nociones de autoridad y disciplina en el exilio del sujeto sensible*

Es posible que el joven de los años veinte haya introyectado la cultura de la obediencia cristiana, *el respeto a la autoridad* fundamentada ideológicamente en la sociedad mexicana con la imagen simbólica de Dios, de la madre y el partido de Estado, tríada que implicaba e implica la impostación del autoritarismo como una falsa noción de autoridad. Estas tres instituciones, Familia, Clero y Estado, vertieron su hegemonía en los nuevos jóvenes, llamados adolescentes, y el epicentro del control autoritario se depositó y se deposita en la ES, como el espacio institucional donde más se confunde la noción de autoridad con la impostura del autoritarismo, pero ¿qué diferencia existe entre autoridad y autoritarismo?

³¹ En las prácticas educativas que el autor realizó con los estudiantes de la Normal Superior de México y de la Escuela Normal de Texcoco, de 1998 a 2006, así como cuando fue docente en secundaria, pudo observar este tipo de acciones disciplinarias y es necesario aclarar que no todos los docentes, orientadores o prefectos estaban de acuerdo con ellas.

La autoridad es una relación libremente determinada entre los hombres, es el resultado de un proceso social que reconoce en el otro algo dado, y en quien se deposita confianza. El depositario de la autoridad es ante todo un autor (*autoritas*), capaz de crear poder de confianza, libertad, independencia y espontaneidad en el otro. La autoridad no se impone, "no es una posición fija, ninguna propiedad de una persona sino una adquisición que se conquista siempre de nuevo, mientras que uno regala la confianza al otro y así conserva el reconocimiento" (Auchter, T. 1979; p. 169).

El autoritarismo es impuesto por medio del sometimiento del otro, no hay mediación del poder de confianza, sino el poder de la sumisión, que es su búsqueda principal, el someter el deseo de los otros al deseo y voluntad del que detenta el poder, que reprime al contrario del poder que crea, construye o transforma. Con ello aparece una característica del autoritarismo sutil: es conservador, luego entonces ve como amenaza lo que es innovador o creativo.

El autoritario, desde una perspectiva psicoanalítica, ve al autoritarismo como una "súper-compensación en el sentido del actuar fálico opresivo, es decir una formación de la reacción a una identidad no cierta para ella" (ibíd.). Por ello el autoritario es reaccionario y conservador, reacciona ante lo que no puede controlar o someter a sus formas de concepción de vida y mundo, las cuales intenta conservar y reproducir, por ende convierte al autoritarismo en una acción pedagógica de reproducción cultural que no toma en cuenta el deseo de los sujetos que intenta educar.

Un Estado represor y autoritario requiere de una educación igualmente represiva y autoritaria, teme a *la identidad propia y universal*, atributos donde reside la libertad interna llamada autonomía y es ahí, en la autonomía, donde se encuentra el origen del mal a los ojos del autoritario. Al respecto, Thomas Auchter (ibídem, p. 170) comenta: "La autoridad y su forma falsa se pueden distinguir por el tipo de relación. Mientras la autoridad presupone amistad, el signo de la relación autoritaria es un contexto de dominio con opresión, coacción y violencia. La meta de la autoridad es la mayoría de edad y la autodeterminación".

El partido de Estado, la Iglesia y la institución familiar hacen objetivo este poder fálico opresivo al reaccionar con miedo y agresión a la formación de la identidad ideológica de los jóvenes y de la cultura mexicana, dotaron de contenido al mito autoritario de la supuesta necesidad de controlar socialmente a los jóvenes, en una visión de futuro era controlar subjetivamente al ciudadano para que difícilmente pudiera convertirse en autor de su destino.

La narrativa propia de la modernidad "del ciudadano libre" fue acotada por el Estado autoritario por medio de la educación disciplinaria, como proyecto hegemónico y, obviamente, la seudodemocracia dirigida se imponía ante la búsqueda de una sociedad igualitaria y justa

hacia una sociedad conforme con el sometimiento de sus deseos y sensibilidad, delegando la *ley del padre* a la voluntad al Estado, la Iglesia y, recientemente, a los medios de comunicación. La identidad social, por tanto, se transformó en una identidad incierta, conservadora y reaccionaria, como lo plantea Henri Giroux (2004; p. 110) en torno a la relación hegemónica de la educación: con profunda ironía, las fuerzas conservadoras se han apropiado de la celebrada idea de Gramsci acerca de que "toda relación de *hegemonía*" es necesariamente una relación educativa. En la sociedad mexicana, no sólo el adolescente es visto como un ser dependiente, sino que él se siente a sí mismo como un ser incompleto, incapaz de ser autor de su destino.

La educación de sujetos minimizados en su razón y sensibilidad conduce a una sociedad infantilizada, donde éstos son espectadores del espectáculo de su vida y destino social, impedidos para construir un proyecto de nación, sin deseo de identidad propia. La hegemonía escolar autoritaria produce en la sociedad una alienación pedagógica³² (Iglesias L. 2002; p. 33) de los sujetos y la comunidad, esta es la función subterránea de una institución autoritaria, la dependencia y aceptación de esta condición como natural.

La ES como institución social y autoritaria representa un complejo de *imaginarios* depositados en ella, y no cuenta con la capacidad para educar a la parte más sensible de la humanidad: los adolescentes. Contrario a su tarea de formación, los hace depositarios de los conflictos, desigualdades, contradicciones, frustraciones, miedos, emociones, deseos y otros malestares culturales.

La secundaria, al ser la institución depositaria del malestar, culpa de sus deficiencias institucionales a los adolescentes que intenta educar, "ellos son los causantes de la descomposición social-escolar", se les sentencia, se les ve como sujetos incontrolables que hay que domesticar. La escuela se convierte en un espacio de alienación donde se aprende a obedecer o a enfrentar a la farsa de la autoridad mediante castigos y amenazas,³³ donde no se distingue la usurpación del autoritarismo de la autoridad.

La educación autoritaria en la ES reproduce la cultura conservadora, su función social es crear hegemonía, como plantea Giroux (ibídem; p. 110):

³² Se trabaja la alienación en el sentido que propone Carlos Marx como una pérdida de identidad que conduce al sujeto a la pérdida más radical: la de sí mismo que des-valoraliza y des-humaniza al hombre y sus relaciones sociales progresivamente, "...el individuo se vuelve otro, no es expresión de sí mismo" y sobre todo no es consciente de ello.

³³ No es casual que en las juntas de consejo técnico en las que participé y observé en los años de docente las sesiones fueran en función de buscar cómo encontrar mejores y más sutiles castigos o amenazas para los alumnos conflictivos.

De este modo, han reafirmado el papel de la cultura como fuerza educativa para la reproducción social y económica, y han librado una intensa batalla ideológica en diversos ámbitos culturales, como los medios de comunicación, y en importantes esferas culturales, como las escuelas públicas, las artes y la educación superior.

El autoritarismo exacerbado de los padres, las instituciones educativas (familia, escuela, Iglesia, partidos políticos, Estado-gobierno, etc.) y la corrupción de las mismas entran en crisis al perder el sentido de su función social de educar para la vida, siendo uno de sus *múltiples* efectos la crisis de los adolescentes, misma que resulta de las contradicciones de la realidad socio-cultural y ambiental en la que viven y son sometidos. El adolescente no puede ser lo que no tiene, no vive, no aprende o no ve.

Para ilustrar cómo se ha generado una entramada y compleja tradición cultural sobre la noción de disciplina en la ES, se partirá de su origen etimológico y se planteará un breve análisis del discurso recurrente en el lenguaje de los docentes, recogidos en el trayecto del trabajo docente y en las observaciones y prácticas realizadas para el presente trabajo de tesis.

La disciplina, palabra de origen latín (*disciplina*) que proviene también del latín *discipulus* (discípulo, el que está sujeto a aprender), implica el orden necesario para aprender. Lo que da la oportunidad para preguntar ¿de dónde proviene el establecimiento del orden? De lo externo o interno del *alumno*, esta palabra cuya etimología de intrincado origen griego e indo-europeo significa *niño acogido, cuidado, alimentado; discípulo o pupilo*, y cuyo término figurativo es *niño alimentado intelectualmente*. Por tanto, *alumno* no es el que carece de luz, que viene del latín *a* (sin) y *lumno* (luz), concepción en la que míticamente se cree que el docente es quien va a iluminar con su luz intelectual al alumno.

En el discurso de los docentes es muy común escuchar frases como las siguientes: “es muy difícil disciplinar a mis alumnos” o “necesitan disciplina los alumnos”.³⁴ Estas frases recurrentes en el discurso educativo significan una ausencia en la postura de los estudiantes, la ausencia de disciplina, pero la demanda a los alumnos tiene dos matices muy sutiles en la ideología del docente. En la primera frase se establece la *fantasmática*³⁵ del docente que pretende inculcar la disciplina en el adolescente, el complemento *a mis alumnos* implica una noción de propiedad que cosifica, con la que el docente de manera externa intenta instaurar la disciplina en sus estudiantes, vistos como una propiedad y, por tanto, extensión de su ser.

³⁴ Discursos escuchados en la investigación de campo.

³⁵ Imágenes persecutorias en el docente que parten del imaginario alienante del deber ser.

Otro punto importante a recuperar en el contexto de la ES involucra al signo del sometimiento de la mente por medio del control del cuerpo, como indica Foucault (1995; p. 140): “es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado [...] cuerpo útil, cuerpo inteligente”. Al que se le da forma desde afuera en dos vertientes, para la obediencia y la utilidad, externamente, sin mediación del diálogo y reducido al comportamiento esperado del estudiante por el docente. El sentido disciplinario es la búsqueda de la conducta dócil: someter el cuerpo a la voluntad del otro.

La frase es *muy difícil* evidencia una queja del docente sobre la existencia del otro, su incapacidad para someter a la *disciplina* a todos los alumnos, siendo ésta la parte de la frustración docente, ya que los adolescente --por fortuna-- no son sujetos dóciles.

No es casual que con el término *disciplina* se denominara al “instrumento pedagógico” (hecho de cáñamo o varias ramas cuyos extremos eran más gruesos que su cuerpo) que servía para disciplinar a los alumnos, aprendices, novicios, esclavos o militares por medio de azotes, *disciplinar* terminó llamándose a la acción de *castigar* (educar) con *disciplinazos* (azotes) al que rompía con el orden.³⁶

La segunda frase, “necesitan disciplina los alumnos”, refleja una ausencia por parte del docente que la asume como un proceso educativo y crea espacios para su formación. En ella ya no hay sentido de pertenencia de los alumnos como objetos, pero sí un reconocimiento sobre ellos como sujetos. Dicho de otra forma, como personas necesitan disciplina, es condición necesaria para su formación, lo que abre la posibilidad de que la ausencia de disciplina sea trabajada con los alumnos y desde las necesidades de los mismos, con una acción disciplinaria incluyente, que parta de la subjetividad del otro al reconocerse incompleto ante los otros, con posibilidades de diálogo y negociación entre iguales o desiguales.

El docente que rompe la acción disciplinaria y trasciende a la búsqueda de formación de humanidad en sus estudiantes adolescentes se convierte en autoridad, genera en ellos la necesidad de disciplina, pero como un orden interno de ideas, pensamientos, búsquedas, etc. Indispensables para enfrentarse a sus temores, frustraciones, angustias, creencias, y con ellas crear futuros posibles, que le permitan darle el sentido y orden necesario a su mente y a su vida. La disciplina formativa permite crear sentido de pertenencia a su ser y a su saber, es una condición para organizar-se en el mundo e imaginar otras formas de estar en el mundo.

³⁶ Posteriormente, con base en aquel “uso”, se popularizó la acepción más común, que se refiere a la *disciplina* como una doctrina o instrucción, como un arte, facultad o ciencia, y especialmente en la milicia y en los estados eclesíásticos secular y regula, la observancia de las leyes y el orden propio de la profesión o de la institución.

Para concluir este capítulo, es importante reconocer que la historia socio-cultural de la ES ha transitado de la esclerosis eclesíastica a la disciplina militar castrante y actualmente a la inmovilidad del vacío del dejar hacer y dejar pasar. La petrificación y la inmovilidad se convierten hoy en día en la ausencia de autoridad, que es la nueva mascarada demagógica del autoritarismo, el vacío pasa a ser la nueva forma "conveniente de educar". El docente que se convierte en el "amigo" y delega la formación de los adolescentes a su "libertad", a sus pulsiones, a su tribalismo, los abandona a su suerte, a su confusión (ya que el mundo es confuso), a su voluntad, que en la mayoría es asumir la voluntad de los otros como propia, sin mediar diálogo o razón.

Los adolescentes del siglo XXI padecen el vacío del padre, de la credibilidad de las instituciones, la desilusión, la desesperanza y la renuncia los acoge, la función social de las instituciones que sostenían la modernidad se fracturan y con ella se destruyen los grandes mitos que la sostienen: la escuela, la familia, la Iglesias, el Estado y la sociedad. Entidades que se encuentra en crisis de credibilidad con el derrumbe de los mitos que sostenían el proyecto educativo, el proyecto de nación y el proyecto de la modernidad.

Una crisis de civilización es también una crisis de ausencia, de vacío del sujeto social para no asumir la responsabilidad y el ejercicio de autoridad (no confundir con autoritarismo), es lo que algunos autores llaman crisis de valores. En realidad es una crisis de sentido, que tiene como marca el vacío social de no asumir lo que le toca a cada uno. Es la pérdida de sentido, es el vacío del Ser Humano que se concreta en el padre que no asume su función para establecer límites a los hijos, es el gobernante que no gobierna y sólo crea negocios, es el sistema democrático que no ejerce democracia y avala fraudes electorales, es la escuela social que sustituye la pedagogía por la demagogia, la escuela que corrompe todo lo que toca.

Es el docente que no enseña, el estudiante que no estudia, es el comunicador que no informa, es el mundo al revés, que invita al consumo desmedido y produce desempleados, como dice Eduardo Galeano (1999; p. 34): "Es el mundo que cierra en las narices la puerta de los bienes de consumo, sólo unos cuantos tienen acceso, los otros solamente les queda el mirar pasar la opulencia y la frustración". Idea que se sintetiza en los jóvenes al no encontrar los límites y el sentido que les despoja de su vida, se les lanza a la depredación, desde la renuncia a la formación de los adolescentes.

Una cultura depredadora que está dispuesta a sacrificar a sus hijos en aras de la acumulación económica de bienes, el despojo del futuro, la falsa ilusión del hedonismo y el vacío del placer efímero. Lo cual enloquece y enferma la sensibilidad de los jóvenes, sobre todo los que viven en situaciones límite, que no necesariamente implica riqueza o pobreza,

sino el vacío de ser caracterizado por la negación a ser. Lo cual recuerda Eduardo Galeano (ibídem; p. 11): "día tras día, se niega el derecho a los niños de ser niños. Los hechos que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana". Donde se convierte a los adolescentes en clientes o consumidores de estilos de vida ajenos a ellos, donde éstos buscan drogas o asaltan para obtener identidad, donde son condenados a la enajenación, pero el vacío es democrático, pega en todas las clases sociales.

El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura. Y a los del medio, a los niños que no son ni ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños (ibíd.)

En este contexto, el enfrentamiento a la "autoridad" se convierte en una idea difusa sin contenido y sustancia, es volitiva. "Ser libre" carece de contenido, el discurso efímero del adolescente escindido se expresa como "es mi vida y puedo hacer lo que se me antoje". No tiene significado en la masificación del individuo y exilia al sujeto social del proyecto cultural. La soledad y la escisión del sujeto son un signo de la modernidad al no encontrar los límites en un proyecto social esperanzador o alternativo, que proporcione contenido al discurso del adolescente, que le construya principio de realidad; la sociedad de consumo lo cosifica y neurotiza, la violencia como respuesta es una de sus consecuencias.

Los jóvenes de principios del siglo XXI, como en la década de los años veinte o los años sesenta y setenta, contaron con ideologías y utopías sociales, donde los meta-relatos y la narrativa de mundos distintos sostenían los proyectos socio-culturales alternativos. La lucha contra la intolerancia, el autoritarismo, la depredación del medio natural parece que no tiene referentes, el único referente que impacta a las masas es la televisión, la cual se convierte en el nuevo portador de la ideología política del proyecto hegemónico del empresariado gubernamental.

La educación secundaria se decanta, pierde el respaldo y la legitimación social, saber y conocer se transforman en otra narrativa mítica sin sentido --"para qué estudio, si en el puesto de películas gano en un día lo que usted (el docente) gana en un mes"--.³⁷ La

³⁷ Respuesta recurrente de los estudiantes de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 168, donde laboró el autor, y en la escuela donde se realizó la investigación de campo, Secundaria Diurna Núm. 196, ante la pregunta:

movilidad social que promete la educación es imposible en una sociedad sin trabajo, sin futuro, sin esperanza. Estudiar no es un referente más para la mayoría de los adolescentes, el progreso individual y social es de unos cuantos; el vacío crece, la crisis se profundiza, pero la educación ambiental se revela y busca espacios de esperanza.

¿consideras importante para tu vida el asistir a la escuela secundaria? Los alumnos, sobre todo aquellos que trabajaban en el comercio informal, daban esta respuesta.

La violencia hoy en los jóvenes adolescente y púberes

Un joven de 15 años había sido encontrado muerto en East London, asesinado, según dicen los investigadores, por sus compañeros de escuela. Se trata de la tercera víctima adolescente de una guerra de pandillas que se desarrolla desde hace un tiempo en las escuelas de la metrópolis inglesa

Un muchacho se quitó los pantalones delante de la profesora y las imágenes de la proeza aparecen en el internet al día siguiente

Alguien filmó una escena de agresión a un joven incapaz de defenderse y las subió para mostrarlas en You tube

Los profesores al borde del colapso nervioso reaccionan con amenazas o con acciones límite de violencia

Berardi Bifo

CAPÍTULO V

EDUCAR AMBIENTAL Y ESTÉTICAMENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

No se puede reformar las instituciones sin haber reformado previamente los espíritus, pero no se pueden reformar los espíritus sin no se han reformado previamente las instituciones. Existen resistencias formidables a esta reforma a la vez una y doble. La enorme máquina de la educación es rígida, endurecida, coriácea, burocratizada. Muchos profesores están instalados en sus costumbres y sus soberanías disciplinarias.

Edgar Morín

5.1. Escenarios pedagógicos para educar ambientalmente

El presente capítulo hace una recuperación metodológica de los escenarios surgidos de la experiencia propia en el trabajo educativo y la investigación de campo realizada para contrastar y fortalecer la argumentación y viabilidad de la tesis central con la realidad escolar. Para ello se recuperaron las condiciones sociales y culturales de la escuela secundaria a fin de establecer un diagnóstico sobre la situación educativa que obstaculiza o inhibe la facultad de sensibilidad de los adolescentes en la comprensión de la crisis ambiental.

La escuela secundaria es vista, por tanto, como un escenario de relaciones sociales que produce y reproduce subjetividades, que promueve imaginarios creativos o alienantes para inhibir o posibilitar sensibilidades y facilitar el aprendizaje. Lo anterior hace del escenario educativo el espacio natural de investigación y reflexión propio del trabajo docente, lo que le obliga a realizar una tarea de síntesis e integración de la realidad escolar en su condición de totalidad, como plantea Francisco Imbernón (2002; p. 171), y así promoverla como el ámbito de transformación cultural que recupere e incluya la necesidad del diálogo de sensibilidades en su contexto histórico-cultural.

El escenario educativo es un proyecto pedagógico, ya que está orientado por un ideario de formación de humanidad que se intenta imprimir en el adolescente, pero también plantea la necesidad de transformar el contexto educativo de la institución y la comunidad ante la crisis socio-ambiental en la dimensión local y global. De esta manera será posible plantear

una construcción de escenarios sociales sustentables y responsables con el sujeto en ambientes que correspondan a su realidad social, cultural y ecosistémica.

Esto implica la recuperación cultural de la sensibilidad que signa al adolescente en su vida cotidiana, la cual puede ser develada en el aula por el docente dialógico, mediante el escenario pedagógico, como sede de la búsqueda de síntomas indicadores de la crisis cultural en el adolescente, donde se sintetizan sus formas de relación socio-ambiental y se observan sus relaciones con compañeros, familia, con los saberes, los docentes, consigo mismo y con la naturaleza, relaciones que dan cuenta de la realidad cultural de su mundo de vida.

El espacio áulico como escenario de formación de la sensibilidad ambiental en el adolescente, se diseñan a partir de un ejercicio de síntesis y articulación de las relaciones entre la cultura, la sensibilidad de los adolescente y los contenidos ambientales. Traducidos en ejes transversales como texto para formar sensibilidad ambiental a partir de articularlos al contexto cultural del adolescente (su mundo de vida), con el propósito de que éste lo integre en un nuevo texto que le signifique su saber, pasando por su sensibilidad, devenida en comprensión.

Este proceso formativo integra las facultades de sensibilidad y razonamiento a fin de constituir una nueva lectura sobre la crisis ambiental en su formación, que se vea reflejada en acciones éticas, políticas y estéticas, las cuales iniciarán la transformación de su vida cotidiana.

Para la construcción teórica de la realidad cultural en los escenarios propuestos, se recuperaron categorías como indicadores observables que orientan y dan cuenta de la realidad objetiva que se analiza, se problematiza y se replantea (Zemelman, H. 1989; pp. 129-142) en términos de análisis cualitativos:

Las categorías con las cuales se realiza el recorte de lo observado son:

1. Crisis de la civilización en la educación secundaria, el sujeto y su ambiente.
2. Escenario pedagógico de formación ambiental.
3. El exilio de la sensibilidad de la adolescencia.
4. Obstáculos de orden estético en la educación de los adolescentes.
5. Experiencia sensible ante la crisis ambiental.
6. La sensibilidad estética en la formación ambiental.

A partir de la integración de los datos surgidos de la experiencia docente y de la investigación-acción, los indicadores permitieron recuperar los síntomas y describir así la crisis

de civilización en la escuela secundaria: el sujeto en su dimensión sensible, como objeto de exilio, como espacio de integración o recuperación. En el que tenga lugar la creación de experiencias estéticas que sensibilicen la formación ambiental de los adolescentes en los escenarios áulicos, donde se concreta el trabajo sensible de formación ambiental.

5.2. La descripción articulada. El escenario socio-cultural de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 168

Inicio del proceso de problematizar la realidad

El primer escenario es construido en la Escuela Secundaria Diurna Núm. 168, ubicada en avenida Legaria y Ximilpa s/n, Col. Argentina, delegación Miguel Hidalgo, en México, Distrito Federal. Perteneciente a la zona de Tacuba y es considerada como una escuela en riesgo, con adolescentes vulnerables a los niveles de violencia callejera e intrafamiliar. Robos, pobreza y marginación; desintegración familiar y consumo o venta de droga, son situaciones cotidianas que se vivían en la zona en el momento que trabajé en la institución como docente (1994-1996).

La escuela se ubica cerca de importantes medios de transporte masivo, como las estaciones del Metro Tacuba y Panteones, se encuentra comunicada por importantes vías, Legaria y Aquiles Serdán, por lo que se halla inmersa en una zona densamente poblada. Esto permite el desarrollo del empleo informal, actividad que ejercían algunos padres de familia y los jóvenes estudiantes en situación vulnerable, como la venta de películas y discos "piratas".

Esta forma de vida se reproducía dentro de la vida escolar y los estudiantes la imitaban en sus relaciones, tal es el caso de los repetidos intentos que llevaban a cabo algunos jóvenes para introducir y vender droga dentro de la escuela, al punto que fue necesario que directivos, asesores de grupo y prefectos realizaran revisiones en las mochilas de los estudiantes. Con esta medida se logró decomisar una pistola calibre 22, un cuchillo de 20 cm, una navaja de muelle y drogas, entre otros productos. Asimismo, se pudo detectar la constante presión por parte de algunos estudiantes para que sus compañeros consumieran droga. Otro problema recurrente fue constante la distribución de películas pornográficas.

Los primeros vínculos. La frustración del primer encuentro

Me incorporé a la escuela secundaria el 10 de febrero de 1994 y establecer las condiciones de trabajo con los adolescentes fue sumamente difícil por las circunstancias mencionadas, también por el imaginario del deber ser que tenía como docente, ya que esperaba el respeto

tácito de los alumnos por el hecho de haber cursado una maestría en Ciencias de la Educación y sobre todo haber participado en la llamada "Prueba operativa", así como en la revista *Cero en conducta*.

Establecer el vínculo con los estudiantes fue una tarea ardua a lo largo del ciclo escolar en el que me incorporé, el cual ya estaba avanzado y además retrasado por la carencia de docentes. Mi tarea consistió en "enseñar" de manera expositiva los contenidos de Geografía en el tercer grado bajo el programa de 1973, que estaba caducando y contemplaba temas como "Los países socialista en Europa, Asia, África y América" (en la sexta unidad), cuando ya no existían algunos de los países que se mencionaban o el sistema socialista había desaparecido en la mayoría de ellos. Los contenidos no tenían vigencia.

La convivencia en el aula fue dramática debido a que los alumnos no ponían atención, se salían de clase o me ignoraban, por lo que decidí dejarlos jugar el resto del curso: lo que me importaba era sobrevivir y evitar que se lastimaran los jóvenes, quienes además ya tenían asegurada su calificación aprobatoria de todo el año. La frustración fue una constante en este primer encuentro, hasta que por fin concluyó el ciclo escolar.

El siguiente curso (1994-1995) inició con las reuniones de planeación académica, donde se trataron temas como la reprobación, los retardos, las inasistencias y, principalmente, la indisciplina de los alumnos. También se abordaron algunas quejas de los docentes por los horarios y los grupos que les tocaban, pero no más, los problemas de fondo no eran tocados. Nos fueron asignados los grupos a los que impartiríamos la clase y se nos pidió realizar las tareas propias del inicio de año: elaborar la dosificación de los programas del curso y aplicar los exámenes extraordinarios, además, se nos designó al grupo que tendríamos a nuestro cargo como maestro asesor, a mí me tocó el grupo 2º C.

El inicio fue difícil en cuanto al contacto con los adolescentes y los profesores. Las mismas condiciones de trabajo propiciaban el aislamiento entre los docentes, cumplíamos nuestra labor, pero sin hacer más que un intento por dar la clase, bajo esas circunstancias ya era algo difícil, sobre todo para docentes recién llegados, los cuales éramos un grupo de diez.

Las condiciones de trabajo se fueron haciendo más difíciles a lo largo del año escolar, en mucho por la indiferencia y la agresividad de los estudiantes, la desunión de los profesores y la tradición escolar dedicada a cuidar las formas y no el contenido. Por ejemplo, se impedía el paso a la escuela a los alumnos que llevaban tenis de color blanco con alguna franja o marca de color; si llegaban con cortes de cabello inapropiados --según del gusto de quien asumía la comisión--, se les retenía y se pedía a los papás que le cortaran el cabello de forma

reglamentaria (casquete corto). En fin, eran las reglas de una escuela rutinaria y tradicional, como otras en las que trabajé anteriormente, pero más agresiva en sus condiciones de trabajo.

El cuerpo docente se componía de 40 profesores, la mayoría de los cuales tenía horas en otras escuelas. Había seis grupos por grado, cada grado con 40 alumnos, era una escuela con un número aceptable de estudiantes por docente, sin embargo, la población estudiantil estaba a la baja, por lo que ya no contaba con el turno vespertino.

La crisis en la vida del adolescente vulnerable y la ruptura con la rutina escolar

Entre la rutina diaria empezaron a aparecer sucesos que nos pusieron en alerta y nos sacaron del letargo en que no encontrábamos los docentes, acontecimientos que describo a continuación como *espacio problemático*, a partir de los cuales fue posible construir el escenario pedagógico para recuperar la sensibilidad estética del adolescente.

Espacio problemático 1: Despertar con el estómago vacío

Una mañana, al entrar a la escuela, uno de los alumnos se presentó con rastros de haber inhalado solvente, tenía el olor característico del pegamento 5000 y señales de este producto en el suéter escolar. Su comportamiento era evasivo y fue llevado por el prefecto con la trabajadora social, quien llamó a los directivos y al asesor, que en este caso era yo, para explicarnos la situación y se procedió a localizar a la mamá del adolescente.

Llegó la madre del joven y se le refirió la gravedad de la condición en la que llegó su hijo, ante lo que ella comentó con mucha familiaridad y calma: –“Ah, sí, en la mañana se levantó y como no teníamos para desayunar saco su *chemo*³⁸ y empezó a oler el pegamento para quitarse el hambre, pero con el olor nos quita el hambre a todos. No le dije nada”.

Las reacciones de los presentes fueron diferentes: el director, la subdirectora y yo estábamos muy sorprendidos ante la respuesta; la orientadora no se contuvo y se indignó con la mamá, la trabajadora social la contuvo.

Finalmente la señora se llevó a su hijo, quien regresó a clases al día siguiente. El hecho me dejó una sensación de incapacidad para enfrentar el problema, pues la reacción “natural” esperada era que la mamá se indignara, pero ella sabía y avalaba lo que ocurría, lo veía natural y cotidiano, como una forma de *suplir la falta de alimentación de sus hijos*. La realidad nos desbordó y nos obligó a pensar sobre nuestras formas de trabajo.

Este acontecimiento generó que mirara hacia el mundo de vida de los alumnos, con atención, pero sobre todo con una actitud de búsqueda para tratar de entender a los jóvenes y

³⁸ Coloquialmente, así se le llama a la acción de inhalar cemento o solventes para alterar los sentidos.

sus actitudes, que no comprendía. Fue necesario que escuchara sus pláticas, que pusiera atención a sus palabras, desprovisto de reproches o prejuicios. Algunos jóvenes platicaban sobre cómo realizaban robos a centros comerciales o abrían autos, otros comentaban sobre las películas pornográficas que vendían sus padres o ellos mismos afuera del Metro Tacuba, a las cuales eran aficionados, ya que las veían diariamente, según dijeron. Mientras tanto, uno como docente se preguntaba ¿cómo hacer que los adolescentes se interesaran en la Geografía, en la Historia o en los problemas de la naturaleza? Con este panorama, las respuesta no fueron rápidas ni llegaron inmediatamente; los docentes enfrentábamos situaciones difíciles en el aula.

Espacio problemático 2: Los docentes en crisis. ¿Cómo expreso lo sentido?

Los docentes no éramos ajenos a la violencia, se vivía cotidianamente. Como en el caso del profesor de Inglés, quien salía de los grupos discutiendo con los alumnos, los cuales le gritaban e insultaban, o del profesor de Física y Química que carecía de control sobre sus grupos y al que los chicos lanzaban bolitas ensalivadas de papel a través de bolígrafos empleados como cerbatana, era objeto de las burlas de los estudiantes que lideraban los grupos. Asimismo, las profesoras jóvenes eran intimidadas por algunos alumnos, yo mismo salía desesperado del salón de clase por la carencia de control de grupo. El aislamiento entre los docentes continuaba y nos hacía vulnerables.

Un día, saliendo de clase, llegué a la sala de maestros donde una de las compañeras, profesora de Español, estaba llorando, lo cual me preocupó y ante mí sorpresa la profesora me refirió lo siguiente: entre los ejercicios de redacción que trabajaba, en uno le pidió a sus alumnos que escribieran un poema para el ser más querido, a un amor, novio o novia, para entregarlo y leerlo en la clase siguiente. Los estudiantes cumplieron con el trabajo, los poemas estaban inspirados en sus padres, novios, en fin, algo muy normal. Al pedir que le leyeran el poema escrito, un alumno que siempre se mostraba atento a la clase de la maestra, mujer joven y de trato cordial, le entregó un poema dirigido a ella. La profesora se sintió halagada y agradecida, pero la clase ya había concluido y el poema no se leyó en el salón, la profesora se retiró a la sala de maestros, donde la encontré.

El problema surgió con la lectura el poema, pues éste describía a la profesora con palabras que fueron sentidas como obscenas por ella. El alumno la comparaba con las mujeres que veía en las películas pornográficas y la describió en esos términos. Muy contrariada, la joven maestra se preguntaba cómo era posible que el estudiante --tan amable

con ella-- la hubiera insultado así. Más que enojada, se sentía desilusionada, frustrada y agredida en su intimidad.

Este joven era uno de los que vendían y veían películas pornográficas, era de trato difícil con los docentes varones, pero con la profesora su actitud cambiaba, esto lo comentamos y llegamos a una reflexión que cambió nuestra percepción de él: le había expresado su enamoramiento con un escrito que reflejaba los límites del lenguaje con el que contaba. Cuando se lo entregó a la profesora no fue en tono burlón o de agresión, era el contenido del que disponía para expresar un afecto, no conocía otro, no lo hizo para agredirla. Este suceso nos reveló claramente la necesidad de trabajar con los alumnos para ofrecerles otra forma de expresar sus sentimientos.

Espacio problemático 3: De la crisis al diálogo problematizador entre docentes.

Este pequeño acercamiento empezó a generar la necesidad de platicar con otros docentes e intentar la consolidación de un frente común a los problemas de la escuela. Escucharnos entre nosotros en mi caso significaba romper con el ostracismo en el que me encontraba para iniciar un diálogo en el que se compartieran sentimientos y frustraciones.

El inicio fue informal y ocasional, sin ninguna pretensión más que hacer algo que nos ayudara a sobrevivir en el trabajo y poder apoyar en lo mínimo a los estudiantes. El trabajo de equipo se inició con la cooperación de los prefectos, uno de ellos tenía estudios sobre antropología social y había trabajado con los "chavos banda", los llamados "panchitos", con los profesores de biología (uno de los cuales estudiaba la maestría en Educación Ambiental en UPN), con el profesor de Inglés, la maestra de Español y el de Matemáticas, así como la orientadora y con el apoyo de la maestra subdirectora.

Este encuentro generó que las reuniones de academia adquirieran otro matiz de trabajo. Se empezaron a plantear los problemas con los estudiantes desde una perspectiva que pudiera ayudarlos, y no para buscar el castigo adecuado, pero sobre todo se abordó cómo trabajar en equipo, lo que nos ganó el apoyo del director.

Estos y otros acontecimientos se fueron presentando, como cuando los padres de familia amenazaron a los docentes por el trato que se les daba a sus hijos, lo que en lo personal me ocurrió varias veces. Por ello, y para evitar represalias, se determinó que las acciones que se tomaran para contribuir a la formación de los jóvenes no fueran decisiones personales, sino decisiones acordadas en academia, de esta forma la responsabilidad sería de todos y no de un solo personaje o autoridad, al que se le pudiese represaliar en forma directa.

No se pretendía tomar acciones disciplinarias que atentaran contra la dignidad de los alumnos, sino establecer normas de respeto mutuo, entre docentes, alumnos, padres de familia y autoridades. Esta iniciativa lesionó intereses, en especial los de aquellos que intentaban distribuir droga o generar conflictos.

Espacio problemático 4: La satisfacción engañosa del poder autoritario.

Trabajaba en un turno de 24 horas-clase, con ocho horas de servicio, por lo que pasaba todas las semanas y casi todo el turno matutino dentro de la escuela, impartiendo las materias de Geografía e Historia. Esta permanencia en la escuela me permitió observar sucesos y formas de convivencia de los adolescentes e interactuar de manera constante con ellos. Dentro del salón de clase, cuando empecé a trabajar con el grupo de asesoría del 2º C, donde impartía las materias de Geografía de México e Historia de México y luego pasaron al 3º grado, continué siendo su asesor, con este grupo inicié la búsqueda de alternativas de trabajo, entre ellas el de la sensibilidad estética.

Los primeros días de clases

Al ingresar al grupo, en las primeras sesiones se establecieron "rituales" como llamar al orden a los alumnos, pues las clases se iniciaban después del descanso y era necesario incorporarlos a la disciplina con llamadas de atención. Éstas no pasaban de algunas "amenazas", de alzar la voz o regañar a algún alumno. Después de un tiempo los alumnos aceptaban comenzar la clase, incluso alguno de ellos se acercaba para darme consejos de cómo callar al grupo, sobre todo cuando la situación se tornaba incontrolable.

La recomendación más frecuente era que pusiera a hacer "lagartijas" o sentadillas a uno o varios de los "latosos", al principio me resistía a llevar a cabo esta práctica, pero posteriormente, en medio de la desesperación, ya que los días pasaban y no obtenía el control suficiente sobre el grupo para hacerlos trabajar en la clase, un día hice caso, e inicié con estos "castigos" corporales. Para sorpresa mía, el resultado fue tal y como me lo indicaron mis alumnos "asesores", el grupo se replegó cuando impuse las "lagartijas" al alumno líder del grupo, quien era un joven muy obeso y se le dificultaba realizar el ejercicio. Entonces los alumnos me hicieron caso y empezaron a sentarse en sus lugares ¡sin ningún problema o reclamo!

Después de varios meses de buscar el control del grupo, encontré que la forma más efectiva era tratarlo como lo hacían los docentes tradicionales y conservadores, con el castigo inmediato y sin discurso alguno. Bastaba con entrar al salón y ejercer el castigo sobre el

primer alumno que encontrara de pie para que el grupo corriera a sentarse a sus bancas. Empecé a sentir satisfacción al poder "controlar al grupo", pero el acercamiento afectivo con ellos era muy lejano. Como asesor de grupo, yo debía mostrar una postura más cercana hacia ellos, para conocerlos. La satisfacción de controlarlos era falsa y no bastaba para sensibilizarlos, mi idea era que existía algún otro proceso grupal que les permitiría vivir la escucha, los afectos y la sensibilidad creativa dentro del salón de clases.

Espacio problemático 5: La relación entre los adolescentes

La relación entre ellos era difícil, se agredían verbalmente con apodosos que resaltaban elementos corporales como el color de la piel ("el negro", "la prieta", "la güera") u otros rasgos ("la naca" o "el naco", "la india" o el "indio", "el gordo", "el joto") y que implicaban un lenguaje racial, sexista o de alusión sexual-genital, con el que se identificaban y clasificaban entre ellos.

Corporalmente, la comunicación consistía en golpes. El juego del grupo era pegarse en los brazos hasta producir moretones. Las peleas entre hombres, mujeres o colectivas eran constantes. Parecía que la agresión era su condición natural, como el día en que un alumno de primer grado ofreció droga a sus compañeros y al ser rechazado los amenazó con una pistola dentro del salón. También los robos entre ellos representaban un problema constante.

Si bien los alumnos seguían agredándose todo el tiempo, al menos en mi clase dejaron de hacerlo, así que dejé de imponer los "castigos" corporales; sin embargo, al suspender la medida regresó el desorden y el caos a la clase. En realidad no se había producido un cambio en la relación de los estudiantes, solamente se habían sometido a una falsa noción de autoridad.

En este contexto, comencé a explorar su mundo, escuchaba con atención su música y su lenguaje verbal y observaba el corporal, así como las formas con las que se relacionaban entre ellos. Intenté comprender mínimamente sus valores y creencias, evitando los prejuicios introyectados por la moral del docente.

5.3. Construyendo escenarios pedagógicos alternos

Inicié la búsqueda de mi autoridad pedagógica ante el grupo a partir de dar la clase en otros espacios dentro de la misma escuela y con otras formas que involucraran la cultura estética del adolescente. La escuela contaba con un auditorio en buenas condiciones, tenía un televisor y una video-reproductora, bancas en buen estado, un pizarrón blanco y una pantalla

para proyección de películas o diapositivas, en él implementé el dispositivo didáctico que describo a continuación.

La materia en cuestión era Geografía y el tema la Composición étnica. La diversidad de cultura y lengua de la población mexicana, el cual se desarrolló en mayo de 1995, en dicho auditorio. El hecho de trabajar allí tenía toda la intención de provocar en los adolescentes una reacción que pusiera de manifiesto sus actitudes ante lo que creían diferente; los chicos lo miraban con burla. Atendiendo a la manera en la que el arte trabaja las sensaciones y emociones del espectador por medio del *performance* o *Happening*, inicié bajo esta perspectiva la preparación de las clases e instalé en el proyector de transparencias una imagen de una mujer mazahua.

Después del descanso llevé a los alumnos al auditorio escolar, al que entraron entre juegos, escándalo y aventones. Su primera reacción fue fijar la mirada en la imagen del proyector y la respuesta fue de burla inmediata: -"¡Oye, negro, allí está tu mamá!"- seguido de risas y gritos que fueron subiendo de tono. Esta vez no use un tono fuerte de voz (lo cual hubiera sido una pérdida de tiempo y energía), lo que hice fue tomar del brazo a la joven que hizo el comentario y la invité a pasar al frente, junto a la imagen proyectada. Los alumnos que estaban de pie frente a la imagen, retrocedieron rápidamente y fueron a sentarse (casi refugiarse) en las bancas para evitar que los pasara al frente junto a la imagen. Era casi como si hubiera puesto a hacer "lagartijas" al líder del grupo, el silencio del grupo fue absoluto y la atención sobre lo que iba suceder fue total.

Espacio problemático 6: El encuentro con la identidad desde la semejanza con el otro
La pregunta generadora fue ¿en qué se parece la compañera a la persona de la foto? e indiqué que era una indígena mazahua. Silencio. Realicé la pregunta al alumno apodado el Negro, quien se apellidaba Tepozán, él comentó en voz baja: -"en el color de piel"- . ¿En qué más?, volví a preguntar. -"En el color de cabello". Pedí a otra alumna que continuara describiendo las semejanzas, ella comentó que en el color de los ojos, y así seguimos, pero ahora en silencio, sin burlas ni sarcasmos. El silencio nos decía algo acerca de lo que empezaron a percibir los jóvenes en ese momento: la semejanza entre ellos y los otros, que en realidad era un *nosotros*.

En la clase se trabajaron los contenidos programáticos sobre la diversidad cultural en México y la lucha que han mantenido los grupos indígenas para sobrevivir a la explotación. También se les informó sobre algunos datos que les significaban o involucraban, como la

mortalidad infantil en las comunidades indígenas o acerca de las jóvenes de 15 años (la edad promedio de los estudiantes que tenía en el grupo) que ya tenían varios hijos.

El inicio de la reflexión: la tarea como devolución a la escucha

La sesión continuó con el interés de los estudiantes. De tarea se pidió entrevistar a un familiar (papá, mamá, abuelos o tíos) sobre sus orígenes, ¿de dónde habían venido?, ¿cuándo llegaron a la ciudad de México?, ¿por qué vinieron a vivir a la ciudad?, ¿cómo era la vida en la comunidad de donde habían emigrado? o si siempre habían vivido en la ciudad de México, qué cambios había tenido ésta y ¿en qué lugares habían vivido?

La respuesta creativa y sensible

EL siguiente día de la clase en el auditorio se proyectó un breve video sobre el movimiento zapatista y sus consignas. En él se explicaban temas como la exclusión y el racismo al que eran sometidos los pueblos originarios del país, además de las causas que originaron el alzamiento indígena. Los alumnos se mantuvieron atentos, preguntando, no hubo necesidad recurrir a la coerción, las amenazas o a los "castigos corporales".

La joven a quien había pasado al frente en la clase anterior quiso leer su tarea, muy emocionada comentó, entre otros datos que fueron muy ilustrativos, que su madre era de origen indígena, mazahua, y que sabía otro idioma, pero que no se los enseñó a sus hijos para que no sufrieran las burlas a las que ella había sido sometida al llegar a la ciudad de México. También refirió que la señora tuvo la necesidad de cambiar su forma de vestir y que, efectivamente, le había confirmado a la joven -"si vivieras en el pueblo, ya tendrías que haber tenido hijos o si no serías considerada una solterona a tus quince años".

La lectura del breve, pero significativo escrito, generó reflexiones entre los estudiantes en torno al respeto entre ellos mismo y los demás. Si bien algunas actitudes no cambiaron totalmente, lo importante fue que se inició una discusión a partir de núcleos temáticos que orientaron el currículo formal, como la recuperación de la facultad sensible de los alumnos a partir de recobrar su lenguaje y su cuerpo, y con la intención pedagógica de conocer-se y valorar-se ante sí mismo y ante los otros.

La falsa autoridad a la que había recurrido para revertir la frustración del deber ser desapareció, al menos en ese momento, al surgir en los alumnos el interés por conocer y reconocerse, al darle sentido de vida a los contenidos del currículo formal.

5.4. Escenario de exploración: génesis de la sensibilidad ambiental

Para actualizar el trabajo de tesis fue importante llevar a cabo una investigación con varios propósitos (la cual se menciona en el primer capítulo), uno de ellos implícito: *explorar brevemente cuáles eran las condiciones en las que se trabajaba en las escuelas secundarias del Distrito Federal desde de la Reforma a la Escuela Secundaria (RES), implementada en 2006. Ya que habían pasado 12 años desde que salí de la última escuela secundaria. Aunque si bien nunca perdí el contacto con este espacio educativo debido a que trabajé en la Coordinación Sectorial de Escuelas Secundarias, en la Normal de Texcoco y en la Normal Superior de México en la especialidad de Geografía, me preguntaba, ¿qué retos nuevos me encontraría al trabajar los escenarios ante un grupo?, ¿qué cambios existían? o ¿qué continuaba igual?, ¿cómo era trabajar de nuevo con estudiantes de secundaria?*

Era necesario volver a trabajar dentro de ella para tener confianza al escribir sobre la institución, por ello presenté a las autoridades competentes un proyecto de investigación-acción que permitiera ponerme en contacto con la realidad escolar. Fue así como en la Escuela Secundaria Diurna 96, "Enrique Herrera Moreno", impartí los siguientes escenarios áulicos: Taller de Crónica, Taller de Expresión Corporal y de Cartonería, con el propósito de:

- Implementar escenarios pedagógicos que permitan dimensionar las posibilidades de integración de la dimensión estética en la formación ambiental, mediante la aplicación de talleres para la sensibilidad ambiental.

Para su valoración cualitativa fue importante establecer los siguientes criterios de observación:

- Dimensionar las condiciones en las que operaba la escuela secundaria.
- Indicadores observables de la crisis en la educación secundaria:
 - a) Disposiciones oficiales.
 - b) El uso de los recursos materiales y espacios educativos.
 - c) Relaciones sociales: autoridades, docentes, padres de familia y alumnos.
- Ubicar los obstáculos que inhibían la vinculación de la dimensión estética con la educación ambiental: el exilio de la sensibilidad del adolescente, el movimiento corporal, la producción creativa y la capacidad de percepción sensible.

- Aplicar escenarios áulicos, como dispositivos de formación de experiencia sensible de los adolescentes ante la crisis ambiental.
- Observables: la producción creativa de los adolescentes expresada en el registro estético de los sentidos se recupera a partir de reconocer en ellos los siguientes registros de sensibilidad estética:
 1. Icónico: reconocimiento y producción de imágenes plásticas.
 2. Quinestésico: uso responsable del movimiento corporal.
 3. Léxico: uso de los diversos lenguajes de expresión: corporal, plástico, escrito y oral.
 4. Acústico: reconocimiento o producción de sonidos o silencios del ambiente cultural o natural.

Los cuales son resultado de su producción sensible ante la percepción de la crisis ambiental, planteada en los escenarios pedagógicos que orientaron el trabajo áulico.

5.4.1. *El contexto socio-cultural de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 96*

Para llevar a cabo los talleres propuestos fue necesario entregar a la Dirección Operativa Núm. 1 el proyecto de investigación, el cual fue aceptado el 6 de octubre del 2008 y gracias a ello obtuve el permiso para ingresar a la escuela y realizar las actividades propuestas en el proyecto.

El lugar de trabajo fue la Escuela Secundaria Diurna Núm. 96, "Enrique Herrera Moreno", la cual se encuentra ubicada en la calzada México-Tacuba, esquina con avenida Maestro Rural, en la colonia Un Hogar para Nosotros, Distrito Federal. Por su cercanía al centro de la ciudad, la escuela dispone de un fácil acceso, ya sea por Metro o autobús.

Antecedentes

El edificio que alberga las instalaciones de esta escuela secundaria³⁹ tiene sus antecedentes en los inicios del siglo XVII, cuando los misioneros filipinos construyeron un hospicio en la ciudad de México y éste era atendido por monjas. Actualmente es considerado patrimonio cultural por la Universidad Autónoma de México. En 1854 se instaló la Escuela Nacional de Veterinaria, posteriormente fue sede de la Escuela de Agricultura de Chapingo y, en 1887, perteneció a la Escuela Nacional de Maestros. Fue a partir de 1929 cuando dicho edificio

³⁹ Datos proporcionados por la directora del plantel, licenciada Soledad Herrera.

empezó a utilizarse como recinto de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 2, "Ana María Berlanga", más tarde, en 1954, de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior; en 1964 el espacio fue asignado a la Escuela Secundaria Diurna Núm. 96 "Enrique Herrera Moreno".

Este breve recorrido por la historia del inmueble cobra sentido en el ánimo de la institución ya que actualmente la UNAM está tratando de recuperar el edificio para crear un museo. Lo anterior ha repercutido en el esfuerzo de los docentes, cada año, desde el 2005, se viene indicando que no habrá ingreso al primer año y que serán reubicados en otras escuelas al finalizar el año escolar. Recientemente se les presentó el oficio en el que se notificaba que la escuela sería desincorpora de la SEP a partir del 1 de agosto de 2009, cosa que no ocurrió.

La escuela contó en sus inicios (1964) con un gran apoyo estructural concedido a pocas escuelas públicas del país, pues posee alberca, auditorio, canchas de frontón, biblioteca y sala de lectura. Los techos de los salones muestran ornamentaciones de estilo neoclásico, aunque en muy mal estado debido al abandono y al presupuesto raquítico que otorga Servicios Educativos para el Distrito Federa, el cual fue de tan sólo dos mil pesos para el mantenimiento del año escolar 2008-2009.

Con la finalidad de subsanar las deficiencias en el plantel, la escuela se incorporó al PEC (Programa de Escuela de Calidad), cuando arrancó el año escolar 2008-2009 le fueron otorgados 50 mil pesos para la compra de material didáctico, equipos de cómputo, libros, juegos de mesa, etcétera.

La alberca, las canchas de frontón y los salones grandes no se usan por falta de recursos para el mantenimiento, incluso algunas áreas presentan un grave riesgo para la comunidad debido al deterioro. La directora (en funciones desde febrero del 2008) explica que uno de los argumentos de la UNAM para recoger el plantel es precisamente el abandono y el mal estado en el que se encuentra. Además de la confrontación entre docentes y padres de familia con los intereses de las autoridades de Servicios Educativos, sobre todo a raíz de que fue promovido el cambio de la directora anterior por parte de los padres de familia, docentes y alumnos del plantel, lo que generó división entre los profesores y enfrentamientos con las autoridades administrativas.

El 16 de febrero de 2008 los alumnos, docentes y padres de familia se enfrentaron a la entonces directora, quien fue violentamente expulsada del plantel "por su actitud autoritaria". La confrontación llegó al extremo de cerrar la calzada México-Tacuba⁴⁰ como protesta para

⁴⁰ Información obtenida por medio de entrevistas a docentes del plantel.

pedir su remoción. Por fin las autoridades de la Coordinación Sectorial la relevaron del cargo e incorporaron a la nueva directora.

Otro problema que enfrentaba la escuela venía de administraciones pasadas, en las que la consejería utilizaba el plantel como bodega para almacenar mercancía que se vendía en los mercados de Tepito y lo rentaba los fines de semana para eventos sociales de manera ilegal. Para ello, la consejería obsequiaba regalos a autoridades y docentes con motivo de la Navidad, el Día del Maestro o el Día de las Madres. Cabe aclarar que no todos los docentes aceptaban los obsequios pues eso los hacía partícipes de la corrupción; sin embargo, algunos se llegaron a sentir intimidados por la actitud de la consejería, hasta que la denunciaron ante las autoridades de la SEP y se levantaron denuncias penales, dando como resultado que fuera procesada penalmente.

Por estas y otras situaciones más, los docentes manifiestan que son observados en forma especial por las autoridades de la SEP. Consideran que la posible desaparición de la escuela obedece fundamentalmente a que ésta es considerada como problemática. Los recursos para el mantenimiento de las instalaciones han ido mermando considerablemente y cada fin de curso se les informa que el plantel será cerrado definitivamente.

La carencia de alumnos es notoria, existen grupos de 15 estudiantes y sólo los de primer grado llegan a tener 30 alumnos; la amenaza de cierre de grupos es permanente. Una vez iniciado el ciclo escolar se informó a los docentes que tenían hasta el 10 de septiembre de 2008 para abrir los grupos de primer año y aumentar la matrícula en los otros grados. Esta era la condición para no cerrar la escuela, pero el problema se complicó, ya que hasta enero de 2009 faltaban docentes para cubrir materias, los grupos de tercer grado no tenían profesor de Historia II y de Formación Cívica y Ética, los cuales se incorporaron a la institución hasta finales de febrero de 2009.

El contacto con los tres grupos a los que impartí los talleres y los comentarios de directivos, prefectos, docentes y orientadoras me permitieron conocer las condiciones de vida de algunos de los alumnos considerados como los de mayor vulnerabilidad. Sobre todo en segundo y tercer grado, donde la mayoría provenían de otras escuelas, en las que habían tenido problemas de conducta o de reprobación, a quienes se les pedía que se reubicaran en otra escuela.

Asimismo, las inscripciones de los alumnos de primer grado se hacían a destiempo y con pocos estudiantes, por lo general con los que no lograban quedarse en una escuela cercana a su hogar o pertenecían al turno vespertino y se cambiaban al matutino; en ningún caso se trataba de alumnos que hubieran cursado los tres grados en la institución.

5.5. Talleres impartidos: crónica, expresión corporal y cartonería

5.5.1. Taller de crónica

El primer grupo con el que trabajé fue 3º E, el cual no contaba con los profesores de Historia II y Formación Cívica y Ética. Pasaba seis horas a la semana sin maestro, sobre todo los viernes de las 12:00 a las 13:40, en este espacio pude trabajar el taller de crónica. El grupo se componía de 15 estudiantes, seis mujeres y nueve hombres, dos de ellos, los de mayor edad (16 y 17 años) lideraban el grupo y habían participado activamente en el movimiento organizado contra la directora anterior. Además eran los autores de los grafitis que expresaban denuncias e insultos, amén de participar en robos a transeúntes en la colonia Santa Julia⁴¹ y consumir diversos tipos de droga.

En general, el grupo era muy difícil, se sentía marcado por su condición de alumnos rechazados de otras secundarias, ninguno había cursado los tres grados en la escuela y se sentían abandonados por las autoridades al no contar con todos los docentes.

El espacio grupal que se presentaba era complejo, se requería echar a andar el taller escuchando sin prejuicios, adecuando los propósitos y las actividades, implementando acciones que permitieran recuperar la sensibilidad de los alumnos, y que ésta se expresara en una crónica que diera cuenta de su vida y su relación con el medio socio-ambiental en el que vivían. Al principio la solicité por escrito y posteriormente pedí que se expusiera oralmente; siete alumnos se resistieron a escribirla.

A continuación se presenta la ficha de trabajo didáctico correspondiente al taller de crónica, en ella se describe la secuencia del escenario áulico en seis columnas: el grupo participante, los tiempos de la aplicación, los propósitos, las sesiones y los temas trabajados; los recursos materiales y una síntesis de los logros obtenidos.

Dirigido a:	Tiempo	Propósito	Sesiones temáticas	Material	Logros obtenidos y Registro Estético
Alumnos de 3er. grado, grupo E Escuela Secundaria Diurna Núm. 96.	Cinco sesiones de 50 minutos cada una los días 22, 23, 24, 30 y	Valorar la posibilidad interpretativa de la observación del medio socio-	1. Introducción 2. ¿Cómo hacer nuestra crónica? 3. Las fuentes para enriquecer nuestras	Lecturas cortas: Crónicas de Cristina Pacheco, "Terremoto" Canciones	Se obtuvieron 15 escritos de los estudiantes que terminaron la crónica, donde expusieron sus condiciones de vida socio-

⁴¹ La directora me advirtió de su condición difícil y vulnerable, posteriormente, avanzado el trabajo con ellos y al haberme ganado cierta confianza, ellos me comentaron sobre sus actividades.

	31 de octubre de 2008.	ambiental.	crónicas. 4. Borrar y escribir: ¿cómo mejorar nuestra crónica? 5. Exponer la crónica al grupo.	de Salvador Flores y de Rodrigo García.	ambientales. Se videograbaron las sesiones de trabajo, se recuperaron los escritos de tres estudiantes que escribieron sobre sí y su forma de enfrentar las dificultades de su vida. Registro Estético trabajado: Recuperación: Icónica, mediante la imagen del lugar. Léxico: lenguaje escrito y oral. Acústico: Música de Rodrigo González y Chava Flores.
--	------------------------	------------	--	---	--

Para que los alumnos accedieran a proporcionar información sobre las condiciones de vida en su comunidad (la mayoría vive en la colonia Santa Julia) e iniciar la exploración de sus experiencias dentro de ella, fue determinante escuchar las canciones de "Rokdrigo" González, artista que no les era ajeno. Esto fue generando un ambiente de confianza, aunque el hecho de escribir la crónica seguía presentando una resistencia muy marcada.

Únicamente se obtuvieron cinco escritos breves en los que los estudiantes expusieron sus condiciones de vida socio-ambientales. Se recuperaron tres testimonios de alumnos que escribieron sobre sí mismos y su forma de enfrentar las dificultades en su vida. Uno de ellos, titulado "Lo más triste es recordar un momento feliz", planteaba la contradicción de una alumna al vivir la alegría por su ingreso a la escuela secundaria y al mismo tiempo haberse enterado de que su madre padecía una grave enfermedad. La chica se sentía sola e impotente, y reflejó estos sentimientos en su crónica: "mami muere frente a ella en todo momento, y qué hago para remediarlo, nada, sólo estoy con mi amiga la tristeza, ¿Quién es? Soy yo".

Lo violencia física y emocional es una parte cotidiana en su mundo, los espacios para crear sentido de vida son nulos o escasos: "ayer escuche música y todo el día vi televisión", describía un alumno, otro más señalaba: "el camino a casa es todo ruidoso, todo muy lleno de

automóviles, se ollen clacksons [sic.] ya que yo me voy en microbús y ese es el ambiente que veo y oigo yo".⁴²

En cuanto a sus creencias, uno de los alumnos que se droga habló sobre su fe y devoción a San Judas Tadeo, describiendo el origen del ritual, sus características y el porqué ha tenido una creciente devoción. Aquí lo interesante fue su actitud al momento de hablar sobre el asunto, lo hizo con absoluta seriedad y sus compañeros lo escucharon con atención, más de la que me dirigían a mí cuando hablaba.

Los alumnos y sus escenarios sociales

En entrevistas con los alumnos del 3º E, tras la implementación del taller de crónica, se comentó sobre las condiciones sociales en las que vivían. La mayoría de los discursos narrativos giró alrededor de la drogadicción, la violencia en las calles y los asaltos, sobre los que se refirió la participación de algunos alumnos, ya fuera como asaltantes o como víctimas. Esta situación fue corroborada por los profesores y las autoridades de la escuela, destacando los robos en el interior de la escuela, los cuales eran tan frecuentes que los alumnos debían cargar sus pertenencias durante el descanso para evitar que se las robaran. Un dato que da cuenta de la magnitud del problema tuvo lugar en mi primer día de trabajo en esa escuela, cuando se robaron una pantalla de plasma del aula de enciclomedia.

5.5.2. Taller de expresión corporal

Se realizó los días 3, 10 y 17 de noviembre de 2008 con alumnos de segundo grado, grupo B, integrado por 23 estudiantes. Su comportamiento como grupo era el característico de los estudiantes de ese grado: aparentemente despreocupados y muy difíciles de controlar. También resaltaba la presencia de las mujeres que lideraban al grupo, quienes además eran participativas, lo que facilitó el trabajo. En cuanto a los varones, éstos eran juguetones, sin grandes complicaciones, había uno que sobresalía por su tamaño y corpulencia. Tenía solamente 13 años y se comportaba en forma evasiva durante el trabajo en clase, en tanto trataba de encabezar a los compañeros varones sin mucho éxito, lo que evidentemente le enojaba.

Este grupo tenía completas las materias, no obstante las profesoras de Historia y de Física me permitieron trabajar con él, además me acompañaron con el grupo durante mis intervenciones. La labor descrita en la ficha didáctica muestra la recuperación de la

⁴² Las palabras textuales recogen las faltas de ortografía y los errores gramaticales de los estudiantes.

sensibilidad de los jóvenes ante temas como la conquista de América, abordado desde la perspectiva de la colonización cultural y el despojo de los recursos naturales de los pueblos originarios.

A continuación se presenta la ficha de trabajo didáctico correspondiente al taller de expresión corporal, donde se describe la secuencia del escenario áulico en seis columnas: el grupo participante, tiempos de la aplicación, propósitos, sesiones y temas trabajados; recursos materiales y una síntesis de los logros obtenidos.

Dirigido a:	Tiempo	Propósito	Sesiones temáticas	Material	Logros obtenidos y Registro Estético
Alumnos de segundo grado, grupo B de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 96	Tres sesiones de 50 minutos cada una los días 3, 10 y 17 de noviembre de 2008	Incorporar la expresión corporal, la música y la narrativa literaria, en el procedimiento didáctico de introducción y desarrollo para la sensibilización de contenidos históricos, geográficos y ambientales.	1. Introducción. La conquista de Mesoamérica 2. Observar la película <i>La Misión</i> . 3. Trabajo de expresión corporal: la violencia y la bondad	Paliacate o pañuelo. Reproductora de discos. Cuentos y narraciones de la conquista Película <i>La Misión</i> .	Se obtuvo información valiosa sobre la corporeidad y el registro y expresión de las emociones a través del cuerpo. Se videograbaron las sesiones de trabajo. Registro Estético trabajado: Recuperación: Icónica a través de la película <i>La Misión</i> . Léxica: lenguaje oral, a partir de las narraciones de leyendas y crónicas referentes a la conquista del México antiguo. Acústica: Música de la película que fue base para: Quinestésica: Para el trabajo de expresión y sensibilización corporal

El trabajo realizado en el escenario pedagógico consistió en identificar y recuperar la sensibilidad de los jóvenes sin tener la condición indispensable de la calificación, sobre todo trabajar en la crisis causada por el despojo de la identidad cultural y natural de la conquista de los pueblos americanos, momento estéticamente recuperado en la película *La Misión*, protagonizada por Robert de Niro.

La película se proyectó en dos sesiones de trabajo. Observar la postura de los estudiantes fue interesante, pues creían que la película sería aburrida, pero al cabo de unos cinco minutos, fueron atraídos por la trama, la ambientación y el problema central de la película, pero sobre todo por la musicalización, elementos que propiciaron una buena aceptación. Al terminar de ver la película se les solicitó que definieran con una palabra el sentimiento que les hubiera despertado, las respuestas fueron variadas: indignación, coraje, miedo, odio, etc. Uno de ellos comentó que había sentido esperanza, "ya que el final de la película dejaba la idea de que no todo había concluido, con la sobrevivencia de los niños", dijo.

En la tercera sesión los alumnos llevaron bufandas y paliacates para cubrirse los ojos y realizar el juego "el nudo". El cual consiste en que los alumnos se formen en círculo, mirando hacia el centro toman de la mano a uno de sus compañeros y con el ritmo marcado por un tambor tienen que avanzar hacia el centro. Posteriormente deben pasar entre sus compañeros, por debajo de los brazos, sin soltar la cadena hasta formar un "nudo", es decir quedar entrelazados entre ellos, sin poder moverse y sin soltarse. Luego se desenreda el nudo lentamente. En este caso se hizo mientras escuchaban la música de Ennio Morricone, la banda sonora de la película vista. El propósito del juego es que los alumnos sientan otros cuerpos y el contacto los obligue a controlar sus movimientos respetando el cuerpo de sus compañeros.

Además de estos ejercicios de expresión corporal, se escucharía la lectura de un texto de Eduardo Galeano y se concluiría con la leyenda de La Llorona. Esta sesión se realizó en la última hora del lunes 17 de noviembre en el laboratorio de física.

Los alumnos se inhibieron al momento de cubrirse los ojos, quizá porque sentían desconfianza de sus compañeros (cabe decir que en esa ocasión sentí mayor agresividad y peligro para realizar la actividad que en la primera escuela donde la apliqué), por lo que sólo les pedí que los cerraran, no sin advertirles que si sentían temor o riesgo de caer los podrían abrir. Los estudiantes cooperaron con el juego, tuvieron la capacidad de moverse y particularmente cuidaron el movimiento y el cuerpo de sus compañeros.

Cuando se dio lectura a la crónica de la conquista de México-Tenochtitlán escrita por Eduardo Galeano (1999; pp. 83-84) y titulada "El mundo está callado y llueve", el grupo se encontraba callado, tranquilo y mostrando las emociones que les generaba el relato. En esta parte de la sesión también se recuperó la banda sonora de la película, compuesta por Morricone.

Posteriormente, se inició el trabajo con el cuerpo. Éste consistía en caminar e imaginarse en el campo de batalla mostrado en el final de la película. Hubo una buena

respuesta, sensible, por parte del grupo. Sólo dos alumnos no participaron, ya que no se sentían cómodos y estaban inhibidos, entre ellos el joven corpulento de 13 años.

Al finalizar se leyó la leyenda de La Llorona como actividad de cierre. Los alumnos, comentaban que el tiempo se les había hecho muy breve y que se iban contentos porque habían hecho algo diferente a lo que estaban acostumbrados.

5.5.3. Taller de cartonería

El taller de cartonería se realizó con 15 alumnos del grupo C de primer grado en seis sesiones de cincuenta minutos cada una, durante los días 16, 23 y 30 de noviembre y 1, 5 y 8 de diciembre de 2008. Las primeras dos sesiones se dedicaron a la proyección de la película *Génesis: el espectáculo del universo*, previa introducción de las actividades que realizarían en el taller a partir de la película y la elaboración de un alebrije (ser imaginario que surge de la naturaleza, pero que es el resultado de la integración de diferentes formas de animales en uno solo). La película proporcionaría las bases para apreciar diferentes formas y tipos de seres vivos dentro de sus ecosistemas, al tiempo que serviría para comprender el origen evolutivo y el milagro de la vida en el planeta Tierra.

A continuación se presenta la ficha de trabajo didáctico correspondiente al taller de cartonería, donde se describe la secuencia del escenario áulico en seis columnas: el grupo participante, los tiempos de la aplicación, los propósitos, las sesiones y los temas trabajados, los recursos materiales y una síntesis de los logros obtenidos.

Dirigido a:	Tiempo	Propósito	Sesiones temáticas	Material	Logros obtenidos y Registro Estético
Alumnos de primer grado, grupo C, de la Escuela Secundaria Diurna Núm. 96.	Seis sesiones de 50 minutos cada una, los días 16, 23 y 30 de noviembre, y 1, 5 y 8 de diciembre de 2008.	Valorar la posibilidad de incorporar en la enseñanza de los adolescentes el sentido de pertenencia socio-ambiental por medio de una actividad plástica que recupere la naturaleza, valore y exprese	1. Introducción. Observar y comentar la película. 2. Comentarios y conclusiones en torno a la película. 3. Posibilidades de expresar creativamente la belleza de la naturaleza mediante el	1. Un periódico completo tipo <i>El Universal</i> . Alambre recocado o el que haya en casa, que sea fácil de doblar con las manos. 2. Una botella vacía de plástico. 3. Una caja de	Se logró generar el interés y la preocupación de los alumnos en torno a la relación sociedad-naturaleza. Se concluyeron 16 alebrijes y se fue documentando el proceso creativo de los estudiantes al elaborarlo. Registro Estético trabajado:

		algunos problemas de la relación sociedad-naturaleza.	alebrije. 4. Inicio de la elaboración de un alebrije. 5. Continuación de la elaboración y pintado. 6. Conclusión del alebrije y comentarios del grupo acerca de su percepción y relación con la naturaleza.	cartón de desecho. 4. Un litro de engrudo. 5. Un trapo o jerga para limpiar. 6. Una brocha pequeña. 7. Unas pinzas de electricista o de mecánico. 8. Pintura.	Recuperación: Icónica, por medio de la película, de modelos e imágenes para elaborar los alebrijes. Léxica: lenguaje oral, a partir de las narraciones de la película y de los comentarios de los alumnos, y de su ficha didáctica. Acústica: Música de la película, los sonidos de la naturaleza recuperados en la película. Quinestésica: Necesaria para la elaboración de los alebrijes.
--	--	---	--	--	--

Para observar la película se diseñó una guía didáctica donde se expresaban diversos puntos a fin de orientaran la reflexión y la apreciación icónica, así como acústica del documental, a partir de observar formas y sonidos producidos por los seres vivos en diversos ecosistemas.

Al terminar la película se trabajó la guía y se plantearon las reflexiones de los alumnos sobre las sensaciones que les despertó la película, entre ellas manifestaron alegría, gusto por la naturaleza, asombro, etc. Esto generó buenas expectativas para la siguiente actividad: la elaboración de los alebrijes, en la que contaría con el apoyo de dos alumnos de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, quienes estudiaban la licenciatura en Arte y Patrimonio y trabajan en el taller colectivo de arte del Faro de Oriente, perteneciente a la Delegación Iztacala del D.F.

Antes de proceder a la elaboración, se les dio una plática a los alumnos sobre el origen de los alebrijes. La leyenda fue escuchada con mucho interés, luego se les pidió el material para que iniciaran el diseño y posteriormente la creación.

El lunes primero de diciembre casi todos los alumnos llevaron sus materiales, sólo faltaron cinco estudiantes, se podría decir que la participación fue nutrida y entusiasta. El único problema era que se disponía únicamente de 50 minutos para dar indicaciones e iniciar el

proceso de elaboración; sin embargo, había faltado la profesora que de la clase siguiente y esto permitió continuar el trabajo. Pare ello nos trasladamos a la biblioteca escolar, que se encontraba perfectamente acondicionada, con mesas de trabajo adecuadas para la lectura, pero también para actividades plásticas.

El trabajo se prolongó a la siguiente sesión, la del lunes 5 de diciembre, en la que 15 de los 23 alumnos mostraron el avance que habían logrado en la confección de sus alebrijes, pues algunos los habían olvidado; a todos se les indicó que continuaran trabajando en sus casas. En la siguiente sesión, a fin de evitar los olvidos, se optó por entregarles una ficha didáctica en la que se les recordaba trabajar el alebrije y llevarlo a la escuela para concluirlo. El último día de trabajo solamente 10 mujeres y cinco hombres llevaron el alebrije para pintarlo y decorarlo. Este dato es muy importante debido a la participación de los varones, ya que --a la vista de sus compañeros-- haber cumplido con el trabajo era motivo de burla puesto que estaban trabajando con "las niñas", pero la respuesta de los cinco adolescentes fue elocuente: "querían hacer el alebrije". Por otro lado, estos alumnos tenían un elemento en común, sus padres estaban al pendiente de ellos, o al menos uno de ellos: la mamá, ya que carecían de la figura paterna.

Una vez concluido el trabajo, se presentó al resto de los compañeros de grupo y de la escuela, los "artistas" mostraban su satisfacción con el trabajo realizado y pudieron explicar en qué consistía el diseño del alebrije y su relación con el cuidado de los animales que integran la naturaleza.

5.6. Análisis de los escenarios propuestos

Mami muere frente a ella en todo momento, y qué hago para remediarlo, nada, sólo estoy con mi amiga la tristeza. ¿Quién es? Soy yo.

Joven estudiante de secundaria que participó en el taller de crónica

La tesis central que orientó la argumentación del presente trabajo también dirigió la aplicación de los escenarios pedagógicos con el propósito de que fueran valorados en su sustentación, a la luz de realidades concretas con las que se pudo poner en tensión la realidad escolar y los argumentos que dieron origen a una postura teórica. Ésta se fue transformando al ser contrastada con la elaboración del objeto de estudio: *La integración de la dimensión estética en la educación ambiental*.

Se propusieron las siguientes categorías que actúan como ejes de análisis en la crisis escolar del sujeto y el ambiente, en el exilio de la sensibilidad del adolescente, que deriva en obstáculos de orden estético en su educación e inhibe la creación de experiencias sensibles capaces de construir acciones o posturas ante la crisis ambiental. Las cuales necesariamente deben pasar por la sensibilidad estética para la formación ambiental.

Alrededor de los ejes de análisis se integra la articulación de las categorías con el análisis de la realidad y se interpretan los resultados obtenidos para su valoración.

1. La crisis de civilización en la educación secundaria, el sujeto y su ambiente

Los escenarios pedagógicos descritos recuperan el panorama cultural desprendido de la vida cotidiana y el discurso tanto de los padres como de los alumnos dan cuenta de la crisis social, económica y cultural que atraviesan los jóvenes que se drogan, silencian su sensibilidad y se encierran en sí mismos; que estallan en el odio que arrebató, quitó o robó. Estos fenómenos no producidos por los jóvenes son el resultado de la crisis del desarrollo que los despoja de la esperanza y los arrastra a la incertidumbre del mañana inmediato.

Si bien estos escenarios están separados en su aplicación por una distancia de doce años, se encuentran y se entrelazan en un espacio urbano lleno de carencias generadas por el subempleo, la desintegración familiar, la ausencia de condiciones mínimas para la sobrevivencia y la incertidumbre que genera "vivir al día", como lo expresaron los padres de familia. La crisis de civilización se sintetiza en las formas de vida de los sujetos sociales que son vulnerables y ven como naturales las condiciones que las producen y reproducen.

La crisis se reproduce en su condición de exilio y despojo de la sensibilidad porque esta realidad es dolorosa y complica la posibilidad de sobrevivir al no tener qué ofrecer de comer al día siguiente a los hijos. La crisis se expresa cuando se interroga a la escuela: ¿para qué estudiar? Una pregunta sin sustento en la crisis de civilización. La crisis se hace presente en la renuncia del sentido, pero sobre todo en el vacío que se produce al no encontrar respuestas para recuperar el sentido que le dio origen y que se refuerza en el abandono al que son sometidas las instituciones descritas en el trabajo. ¿Cómo explicar la importancia que tiene la educación secundaria a los adolescentes de tercer grado que estuvieron cerca de seis meses sin dos clases: Historia de México y de Civismo o que tuvieron que enfrentar a una "autoridad" desdibujada y perdida en el autoritarismo?

El ambiente socio-cultural del adolescente es en este caso un ambiente amenazante, donde se reproduce el despojo. El simple nombre de la colonia Santa Julia o Argentina evoca peligros y riesgos para quien tiene la necesidad de pasar por sus calles, trabaja en ella o cerca

de ella. El robo, la pobreza, la incertidumbre de la sobrevivencia se reflejan en la desesperación de la madre que lleva a su hijo a la escuela y al entregarle un envase de leche le dice: "traga", porque es lo único que tiene para el desayuno. Esa misma madre ve con naturalidad el uso de solventes para espantar el hambre.

Pareciera que estos relatos son de zonas alejadas de la ciudad de México, pero no. Se encuentran a escasos 15 minutos del Centro Histórico y de sus riquezas artísticas o a 30 minutos de Chapultepec y sus zonas exclusivas. El disfrute de la naturaleza, del arte o de los espacios deportivos es privado. La sin razón conservadora y autoritaria les indica que no son para ellos, aunque los tengan al lado.

2. El exilio de la sensibilidad de la adolescencia

Lo violencia física y emocional es parte de la vida cotidiana de los estudiantes que asisten a la secundaria y los espacios para crear sentido de vida donde son nulos o escasos. "Ayer escuché música y todo el día vi televisión" es una denuncia del abandono y el exilio de los afectos y sensibilidades fuera del mundo enajenado y mediático. Éstos denotan debilidad en quien permite escapar un dejo de sensibilidad en espacios de violencia física y cultural. En esto se han convertido los espacios que sustituyen la función socializante de la familia o de la escuela. Ésta se delega en la televisión, la internet o en la banda.

La decadencia de la institución familiar y religiosa se traduce en abandono. Los viejos íconos de la fe católica se sustituyen por otros que surgen como cultura *underground*. La devoción a la Santa Muerte, San Judas Tadeo o Malverde es la nueva estética religiosa que aglutina la sensibilidad de los adolescentes necesitados de nuevas respuestas, otras identidades y utopías. Los relatos antiguos no sirven más y la crisis de los símbolos antiguos no crea identidad cultural. El vacío que dejan es ocupado por otras estéticas pseudo-espirituales.

La sensibilidad del adolescente no desaparece, sino que se deposita en valores que se alejan de la escuela, de los espacios culturales y de la apreciación de la naturaleza. En la Escuela Secundaria Núm. 168, al terminar de ver un video de la serie cosmos, titulado "La vida de las estrellas", que me entusiasmó por su contenido y la belleza de sus imágenes, una estudiante me sacó de la contemplación y me regresó a la cruda realidad cuando dijo: "ésta son chingaderas".

Cuando se vive en ambientes límite de violencia cotidiana, de alto riesgo y castración de los deseos de vida, la estética de terror cotidiano reduce la sensibilidad a la identificación de íconos de violencia, porque son cercanos a las experiencias vividas de los

adolescentes. Un juego perverso que realizaba con los alumnos consistía, cuando cumplían con sus trabajos, en decirles que “eran buenos chicos”. La respuesta no se hacía esperar: “yo no soy bueno”. Las palabras de afecto expresadas como muestras de cariño, como amor o niño, eran consideradas ofensivas o de burla por algunos de los estudiantes más vulnerables.

Desde la estética, el trabajo del docente implica establecer la experiencia del disfrute, del goce y del placer en el adolescente, ofreciéndole nuevos espacios estéticos al enseñarles a apreciar obras plásticas, otro tipo de música, películas alternativas o escenarios naturales con un sentido de pertenencia. La joven que vivía en una situación de vida extrema se sintió ofendida, no por el video de Carl Sagan y su contenido, *sino porque se hace insoportable* y lo califica *como imposible de vivir*, ya que ésta estética no le expresaba la condición de abuso que vivía.⁴³ La estética de la verdad, la bondad y la belleza estaba muy alejada de su realidad, más afín a la estética del terror.

3. *Obstáculos de orden estético en la educación de los adolescentes*

El exilio de la sensibilidad del adolescente en su contexto cultural es una constante, contraria a la condición humana de un ser sensible, que necesita expresarla a través del reconocimiento de su cuerpo, de su sexualidad, de su necesidad de identidad, mediante la producción creativa y su capacidad de percepción sensible. La escuela secundaria sería el espacio natural para orientarla a estéticas creativas, pero no es así. La racionalidad (que en realidad es una sin razón) somete al estrés del tiempo rápido y de los lugares que no producen más que vacío en la sensibilidad y el sentido.

En la organización y racionalización de tiempos de clase reducidos a 50 minutos, que no responden a ningún principio pedagógico y sí a principios industriales, este tiempo tan corto para desarrollar las clases se convierten en escasos 35 minutos efectivos de clase. Esta situación la experimenté en mi trabajo docente y en la exploración del trabajo de otros profesores, sobre todo cuando el desplazamiento de salón a salón se realiza por amplios espacios o cuando es necesario pasar por material para trabajar otra materia.

El manejo de tiempos breves y rápidos es una condición de los estilos de vida impuestos por la modernidad. Es parte de su estética quínestésica. La velocidad está en los programas de televisión, en las películas que ve el joven y en las clases que le imparten, todo esto está racionalmente preparado ya sea por medio de un estudio de mercadotecnia o por

⁴³ La mamá de esta adolescente de primer grado de secundaria era prostituta y su padrastro, quien se drogaba, abusaba sexualmente de ella.

especialistas curriculares. Aprender velozmente es el deseo de la escuela instrumental, el desarrollo de las competencias tiene que ser pronto, medible y cuantificable.

Las evaluaciones institucionales de tipo internacional son un nuevo problema de la escuela secundaria; hay que responder exámenes para obtener mayores recursos. Aprender sensiblemente no es importante para los estándares de medición establecidos por la OCDE o el INEE. La escuela en que investigué no atiende a esta lógica. Su vida cotidiana está alejada de tales estándares, que son sesgados y ofensivos al trabajo realizado por docentes y alumnos.

La estética de la apariencia, del lenguaje pseudo-pedagógico y la fractura de la realidad escolar con los cambios institucionales generan espacios de simulación y de frustración. Trabajar el movimiento del cuerpo, salir del espacio áulico, ver un documental, expresar la sensibilidad estética ante la crisis ambiental requiere de tiempo, de aprender a ser pacientes, de explorar los deseos y ansiedades de los alumnos y de nosotros mismos.

4. La experiencia sensible ante la crisis ambiental: el darse cuenta

Generar experiencias sensibles permite ampliar la sensibilidad de los adolescentes. Implica que al diseñar los escenarios áulicos se piense en el adolescente como un sujeto estético en potencia que tiene ansiedad de reconocimiento, de exploración, de crear, de construir. Es un sujeto de deseos y éstos pueden ser un dispositivo para impulsar su formación.

El escenario sensible requiere un espacio pedagógico de fe en la condición humana. No todo se puede ni todos los estudiantes son tocados en sus fibras sensibles, pero el escenario pedagógico implica crear un escenario cultural dentro de la escuela. Este empieza, como experimenté en las escuelas secundarias 168 y 196, con un trabajo colectivo, es decir, con una transformación cultural. No necesita de ideas voluntaristas de tipo "todos debemos estar unidos", que son obstáculos para comenzar. Es necesario empezar por uno mismo y compartir con otros, pueden ser dos o cinco compañeros que cuestionen desde su trabajo y su acción pedagógica la realidad escolar para transformarla, lo que no puede uno hacer el otro compañero lo podrá lograr.

La experiencia sensible inicia con la ansiedad creativa del docente que rompe con la rutina y experimenta otras formas de trabajo con las que se involucra el movimiento del cuerpo, del pensamiento y de las ideas de los estudiantes (*actitud quinestésica*); el uso del registro no sólo del lenguaje (*léxico*) escrito, sino también el lenguaje plástico, (un dibujo, un *collage*, un alebrije, un grafiti, etc.), que explore la sensibilidad y que trascienda hacia el manejo de información o del contenido de aprendizaje.

La exploración y elaboración de imágenes (*icónica*) para expresar ideas, sentimientos, pensamientos y el uso de sonidos para la escucha del medio ambiente (acústico), así como escuchar los sonidos de la naturaleza o del medio urbano sin mirar, expone la sensibilidad de los estudiantes. El hecho de no mirar los coloca en la posibilidad de encontrarse con los otros, de experimentar y escuchar nuevos sonidos, los que posteriormente podrán ser descritos o convertidos en crónicas o relatos que hablen de sí mismos.

5. *La sensibilidad estética en la formación ambiental*

Trabajar la sensibilidad estética implica trabajar con la intimidad del sujeto y demanda un código de respeto, además el docente necesita ser una autoridad ante el alumno, no un autoritario o docente amigo. Como se planteó en el escenario trabajado en la ES 168: "El encuentro con la identidad desde la semejanza con el otro". La ruptura estética llevó a un conflicto en la percepción de la identidad de los adolescentes, lo que derivó en un encuentro con sus orígenes culturales. El trabajo estético implica el reconocimiento de obstáculos, de la ruptura se desprende la posibilidad de formación, es otorgarle poder a la palabra y al símbolo expresado en ellos.

La formación de la facultad sensible también implica el gozo momentáneo que puede llevar al alumno al gusto estético. Éste se materializa en la producción estética, la cual tiene que ser el reflejo del trabajo sensiblemente racional del esfuerzo del estudiante por comprender --en este caso, la crisis ambiental-- al producir una idea expresada verbal o plásticamente. Se debe evitar la falsificación de algún adulto, pero es indispensable el acompañamiento del docente, como ocurrió en el desarrollo de los talleres.

Las palabras de los adolescentes reflejan una característica de la vida de aquéllos que son violentos. En el intento de ocultar su vulnerabilidad, son presa de la crisis del modelo civilizatorio, es decir, la soledad y el sentimiento de vacío e impotencia.

Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de escucha y de acompañamiento que demandan los jóvenes de los adultos encargados de apoyarlos en su formación. Esto implica evitar la tentación de resolver sus problemas con la actitud de madre o padre; muchas veces las y los docentes degeneran esta actitud. El solo hecho de sentirse escuchado permite que el alumno se reconozca como *persona* con derechos y obligaciones ante *su mundo de vida*.

Las preguntas que les pueda plantear el docente para que continúen dialogando consigo mismos por medio de la crónica o la narración posibilitan que éste regrese como preguntas las afirmaciones, dudas, posturas deterministas o absolutas de los adolescentes. El

sentirse escuchados no es lo mismo que sentirse cuestionados, es acompañarlos para que elaboren el conflicto, lo cual no significa decirles lo que ellos quisieran escuchar.

Las preguntas breves y directas son bien recibidas por el adolescente. El "choro" o el discurso moralista de los padres, maestros y medios de comunicación los desespera y les genera un obstáculo al sentirse atrapados por una actitud demandante. Recuérdese la ansiedad se constituye en conflicto en los adolescentes, que es en gran parte producido por enfrentar el autoritarismo.

Los principios de la sensibilidad estética requieren de recursos estéticos, como el *registro de los sentidos* (sensualismo), icónico, quinéstesico, léxico y acústico. Estos elementos fueron utilizados en el trabajo ya que participan ampliamente en la comprensión de los adolescentes sobre la vida y el mundo de vida. Sobre todo para el desarrollo de las capacidades y habilidades de los jóvenes y para realizar un trabajo pedagógico de educación ambiental altamente estético.

El taller de expresión corporal permitió guiar metodológicamente los cuatro principios de la estética para la formación sensible de la educación ambiental. También generó una experiencia estética integradora a partir de un contenido de Historia ("La Conquista: la apropiación y el despojo del medio ambiente"). En ella se utilizaron los registros del sentido icónico, con las imágenes visuales de la película; quinéstesico, con el movimiento de su cuerpo por medio del juego "el nudo" y los movimientos corporales que realizaron cuando imaginaron que caminaban en un campo de batalla escuchando simultáneamente la música de la película, lo que ayudó a recordar y sentir el drama de la historia, y el registro léxico, al escuchar las lecturas y la conversación de la película.

Los alumnos que vieron la película *Génesis...* expresaron su sensibilidad mediante emociones y actitudes a lo largo de la proyección. Este escenario, para el docente titular, puede generar más posibilidades de aprendizaje y formación de las sensibilidades plasmadas en una producción plástica, con sentido formativo, que vayan más allá del activismo. Al estar trabajando en la elaboración, los alumnos comentan, discuten, asumen un compromiso; se logran disciplinar en su compromiso para elaborar un proyecto hasta concluirlo.

5.7. Principios y retos pedagógicos para formar la sensibilidad ambiental

Los adolescentes, maestros, autoridades y padres de familia tienen la facultad de la sensibilidad, pero es necesario educarla, como el conocimiento, la conciencia y el saber, con un fin formativo. A partir de generar experiencias estéticas se puede crear sentido y significado

en la relación cultura-naturaleza. Esta relación, que se inicia en el sujeto que aprende a dar sentido a su vida desde lo estético y ambiental, es la subjetividad del individuo y la intersubjetividad el espacio de relación que se consolida y constituye con el otro desde lo sensible y afectivo.

Quien se forma partir de su facultad humana de sensibilidad significa altamente al conocimiento en el paso por su sentimiento, su deseo y su placer. La experiencia estética aunada a la educación ambiental contribuye potencialmente a otorgar sentido y significado al conocimiento de la vida del individuo, el cual elabora con mayor sentido al pasar de la facultad de lo sensible a la facultad de razonamiento. "La experiencia estética es aquella que se produce desde la facultad de sensibilidad del sujeto que la experimenta" (Mandoki, 1994; p. 77). La educación debe transitar por la facultad estética para sentir y comprender el drama de la crisis medioambiental y sociocultural en la que se encuentra inmerso el individuo. Por tanto, lo intelectual no se opone a lo estético. En la educación ambiental se integra al sujeto en su totalidad, racional y sensible.

En otras materias, como las ciencias naturales o las exactas, así como en las ambientales, existen conceptos con enorme carga emotiva y sentimientos de gran complejidad conceptual que atraviesan su elaboración y significación.

El bloqueo que tienen muchos estudiantes respecto a las matemáticas es de origen estético, pues carece relativamente de elementos icónicos, léxicos, acústicos y quinésicos que estimulen la participación sensible; se puede agregar a esto la carga simbólica de las matemáticas como materia difícil que funciona en algunos casos como reto y en otros como obstáculo según la sensibilidad del estudiante (ibidem; p. 22)

La educación en la escuela secundaria necesita respetar el ritmo de desarrollo biológico y social de los adolescentes, aunque esto implique la incertidumbre y la ansiedad propia de su naturaleza. La educación no tiene que ser por medio de la obstrucción del cuerpo. Las escuelas secundarias se caracterizan por estar constituidas para una educación *estática*, contraria a todo lo que permita el desarrollo *estético* del adolescente. Un ejemplo de ello es la Secundaria Diurna Núm. 96. Aunque posee un infraestructura envidiable para cualquier escuela pública o privada, estos espacios son negados a los adolescentes por falta de recursos (que provee la estructura de la SEP). Pareciera que los jóvenes que viven en la marginación, y sus docentes, no tuvieran derecho al disfrute, al goce o al placer estético de

vivir. La educación conservadora y autoritaria se encarga de recordarles a los estudiantes su condición de marginalidad cada vez que asisten a clases.

La violencia pandilleril y el uso cotidiano de armas de fuego en escuelas norteamericanas tiene una relación violenta con la violencia presentada en los medios de difusión masiva a través del cine y la televisión, así como en juegos electrónicos de video. A pesar de sus consecuencias sociales, tal violencia difundida ha merecido relativamente muy poca atención en sus efectos sobre la sensibilidad del público infantil y juvenil. ¿Cuándo llegará el momento para que las dimensiones éticas y estéticas de las condiciones de vida contemporáneas merezcan la atención debida? (*op.cit.* p. 15)

El abandono en el que se ha tenido tradicionalmente a la dimensión estética y a la educación ambiental en la educación secundaria reduce una enormidad su impacto formativo y la posibilidad de mostrar a los jóvenes otros horizontes que les permitan mejorar su calidad de vida. No sólo en el sentido económico sino en sus formas de socialización, a fin de recuperar proyectos de vida autónoma, políticos, éticos y estéticos con amplio sentido comunitario.

Como plantea Mandoki, "dimensión estética en la educación no se refiere al uso de bellas láminas de color o a la educación artística, sino tomar en cuenta la facultad de sensibilidad, que necesariamente entra en juego en este y otros procesos" (*ibidem*; p. 7). Los adolescentes, contrariamente a lo que se pudiera pensar, son la parte más sensible de la humanidad. Son vulnerables a los productos de la modernidad. La crisis, la indiferencia, el vacío y la agresión son el espejo de la realidad socio-ambiental que viven.

Los educadores ambientales y los docentes en general debemos aprender a mirar estéticamente el proceso educativo mediante la facultad de lo sensible. La construcción de conceptos, nociones y mediaciones tiene que tocar la sensibilidad del sujeto que enseña o que aprende. El mundo subjetivo de las creencias, de la fe, del gusto, de la intuición, del deseo, en fin, de todo lo que interviene en la facultad de ser sensible es la condición que posibilita el gusto. Con ello se generan juicios para discernir lo bello y el arte de lo repugnante y lo sórdido; lo cortés de lo grosero, lo trivial de lo grandioso, que les ofrece una sociedad de consumo de imágenes de frivolidad e indolencia, que vende apariencia.

Dicha facultad también brinda posibilidades para construir el juicio estético en la relación con la naturaleza y el gusto por ella. Evita percibirla desde un antropocentrismo duro y subjetivante cuando se le adjudican sentimientos humanos destructivos (naturaleza *furiosa*,

violenta, malvada, fea o bella), que en realidad son nuestras emociones, valores y afectos que parten de nuestros juicios y que depositamos en objetos o seres naturales.

Estas experiencias son necesarias para enfrentar el conflicto con uno mismo. El trabajo de formación estética debe generar crisis y lograr la ruptura. El dolor y el duelo por lo perdido también deben estar presentes en la formación ambiental para entender la relación contradictoria naturaleza-cultura. Es necesaria la experiencia estética como rompimiento epistémico o de valores, creencias, gustos, etc. Generar la crisis para crecer en ella fue uno de los aprendizajes más importantes que obtuve como docente. Aprendí que era necesario generar el caos y el conflicto para que los alumnos pudiesen develarse en sus contradicciones, para que encontraran su vitalidad y supervivencia, y comprendieran que el conflicto nos lleva a encontrar soluciones posibles.

La evasión de las contradicciones es la evasión de la realidad. Esto suscita las paradojas y lleva a obstaculizar el crecimiento del sujeto y de las sociedades. Esto posibilita su decadencia. Por ello es necesario que una propuesta pedagógica de formación sea una búsqueda constante de estos obstáculos, que los provoque y genere un movimiento (quinéstico). El cual lleve a la confrontación, a explicitar las resistencias personales o grupales para acceder a la formación de sí mismos. Sensibilidad estética es la energía humana que pulsa y pulsiona, plantea Mandoki (Ibídem; p. 78), "en el comercio alerta con el mundo donde se gesta la experiencia estética: vitalidad y supervivencia, conflicto y soluciones, lucha y equilibrio, impulso y movimiento" la lucha comienza consigo mismo.

La búsqueda de equilibrio entre la sensibilidad y la razón es el trabajo de formación al que se deben comprometer los docentes para trabajar con los adolescentes. La crisis es una oportunidad de impulsos y movimientos que puede llevarnos a superarla o a la decadencia. Es la mediación ante la vida y ante la relación cultura-naturaleza. El estatismo, como némesis de la estética, es la necrosis que nos lleva a la putrefacción del individuo o de las sociedades, que es otra forma de anunciar la decadencia de la civilización.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS GENERALES

En este último apartado se presentan las conclusiones finales que sintetizan los argumentos contruidos para sustentar la viabilidad de la tesis central a partir de la aplicación de los escenarios educativos descritos en el presente trabajo. Estos escenarios se dividen en dos momentos: los que se desarrollaron bajo la experiencia del trabajo profesional y los que se aplicaron en la fase de investigación de campo.

Para develar los resultados de la experiencia propia y la fase de investigación, la pregunta central del trabajo de tesis permitió establecer el recorte teórico conceptual, el que orientó la reconstrucción teórica de la realidad concreta. Ésta fue: ¿cómo realizar la articulación de la dimensión estética y la educación ambiental? Con la que se buscó generar opciones viables de formación en la escuela secundaria a fin de sensibilizar a los adolescentes ante la crisis ambiental.

Esta pregunta también marcó la reflexión de la práctica educativa y la exploración de campo. Asimismo, permitió la fundamentación del cuerpo teórico que sustenta la reflexión argumentativa sobre la tesis central, la cual plantea la viabilidad de la articulación de la dimensión estética con la educación ambiental en la educación secundaria.

De igual manera, en este apartado se valoran los alcances obtenidos a partir de los propósitos generales planteados para el desarrollo del presente trabajo de tesis.

Las conclusiones y propuestas generales se presentan en cuatro ejes de reflexión, que se describen a continuación:

- A. La articulación de la dimensión estética y la educación ambiental.
- B. Las opciones viables de formación en la ES para sensibilizar ambientalmente.
- C. La ES como un escenario educativo para ayudar a enfrentar la crisis de civilización.
- D. Los propósitos planteados: sus alcances y limitaciones.

A. La articulación de la dimensión estética y la educación ambiental

Las orientaciones teóricas epistemológicas que sustentan las propuestas para los escenarios educativos, pedagógicos y áulicos deben, éticamente, asumir una postura crítica ante las dimensiones institucional y cultural que se constituyen sobre la escuela secundaria. Con ello es

posible tomar distancia de las formas de reproducción cultural que repiten las crisis de civilización en la forma de vida de los adolescentes.

La educación ambiental, junto con la dimensión estética, permite generar escenarios educativos para dimensionar y enfrentar el estado de crisis que se vive en la escuela secundaria. Lo cual se lleva a cabo mediante la creación de experiencias estéticas que con su aplicación interpelan los obstáculos y las limitantes impuestas por la racionalidad instrumental y las prácticas conservadoras que la caracterizan.

La sensibilidad estética interroga a la condición humana. Es un acto de intimidad con los otros y con nosotros. Demanda estar atentos a los procesos grupales de formación ambiental, en tanto que permitan la toma de posturas éticas y estéticas. Este proceso confronta la frustración, pero invita a transformarla.

El hecho de *ser sensible* es en sí mismo un acto de valor, de ruptura, de recuperación de uno mismo ante la crisis, así como de construcción de nuestro ser al romper con las ideas preconcebidas. Esto implica trabajar con la sensibilidad del sujeto que, para efectos de la educación ambiental, representa trabajar con el alumno la capacidad de asombro y la posibilidad de crear posturas alternas ante la revelación de la crisis ambiental.

El educador ambiental debe aprender a mirar estéticamente el proceso educativo y de aprendizaje mediante la facultad de lo sensible para construir conceptos y nociones. Las mediaciones (escenarios áulicos) tienen que tocar la sensibilidad del sujeto que enseña y que aprende. Es una forma de sumergirse en el mundo subjetivo de las creencias, de la fe, del gusto, de la intuición, del deseo, de lo que interviene en la facultad de *ser sensible* como condición necesaria para la comprensión intelectual.

El medio ambiente, así como la estética cotidiana, requiere del estudio de lo prosaico. Es decir, de lo cotidiano como espacio socio-ambiental susceptible de posesión y depósito de los desperdicios de la producción o del consumo. El medio ambiente es el espacio cotidiano de extracción, consumo y depósito de la crisis de civilización.

La educación ambiental comprendida como un espacio de formación puede proporcionar al adolescente otras mediaciones que le permitan ampliar sus horizontes de vida, trazar caminos con los que puedan trascender los determinismos de la reproducción social y cultural. Este espacio, imaginario, creativo, les brinda la oportunidad de aprender a vivir, a ver, a imaginar, a crear nuevos lugares, nuevos mundos, nuevas formas de relacionarse con el sistema del mundo; para *ser* y *estar*

en su mundo de vida. Sin embargo, para eso se requiere de la disciplina formativa, del principio de realidad y de los límites de autoridad, pero comprendidos desde la formación de un sujeto social y a partir de los aportes de las pedagogías críticas y ambientalistas.

Educar ambientalmente es formar sensibilidades con las que se puedan crear escenarios de esperanza, sin falsas culpas o fatalismos catastrofistas, que llevan al inmovilismo. Es fundamental reconocer los niveles de responsabilidad y, por tanto, las posibilidades reales de mediación. No como ejercicios que plantean únicamente escenarios de intervención solitarios, sino construyendo escenarios solidarios. Educar ambientalmente es construir solidaridades en tiempos y espacios que van desde la cotidianidad familiar, escolar, local y global a dimensiones propicias para percibir la crisis ambiental, elemento indispensable para la construcción solidaria de escenarios alternos a ésta.

A. Las opciones viables de formación en la ES para sensibilizar ambientalmente

El cuerpo de los adolescentes es el primer espacio donde se registra su subjetividad. En él se escribe su relación social, que inicia en la familia, se transfiere a la escuela y continúa en sus relaciones sociales. Por ello, el cuerpo es un espacio estético que el docente debe saber leer; allí se pueden encontrar represiones, ataduras; el registro inconsciente de sus miedos, frustraciones o deseos. Incorporarlo al trabajo áulico en su movilidad y como expresión de sus emociones despierta el encuentro sensible consigo mismo, como sujeto sensible al encuentro con los otros cuerpos que también merecen ser respetados, cuidados y aceptados. El cuerpo es la unidad de la condición humana que integra la relación naturaleza-cultural. El cuerpo es el primer ambiente que se explora desde la infancia.

Los escenarios de educación ambiental deben permanecer en constante vigilancia epistemológica para no reproducir prácticas educativas de corte reduccionista o instrumentalista. Posiciones que no toman en cuenta el contexto histórico-cultural y estético de los adolescentes, siendo éste condición necesaria para la formación ambiental de los educandos.

Educar ambientalmente es un trabajo de formación de los adolescentes, dimensionados como futuros ciudadanos, sujetos de derechos y obligaciones con ellos mismos y con su comunidad. La percepción de su espacio ambiental no se puede reducir exclusivamente al libro de texto, a los contenidos programáticos o a la postura de un docente. Ésta debe permitir que el adolescente recree y elabore escenarios alternos en tiempo y espacio, que piense en su localidad como parte de un

contexto global. La vida cotidiana --su medio social, cultural y natural-- es el texto que debe aprender a leer, a dar sentido y a construirle significados, desde sus sensibilidades y hacia sus racionalidades.

La sensibilidad ante la naturaleza genera productos culturales que interiorizan significados al devenir colectivamente en una postura ante la misma. Por medio de la capacidad creativa se expresa el arte, pero también mediante otras formas cotidianas se producen gustos estéticos. Con ello se forma la sensibilidad cultural y subjetiva ante la naturaleza. Los espacios cotidianos de apropiación de la naturaleza son sensibles a la diversidad biológica y cultural. La cual se expresa en México en la comida regional, la música o el canto, entre muchas otras formas, que crean sentido de identidad y pertenencia. La formación de sensibilidad estética también se obtiene en todos los espacios cotidianos donde existe la percepción de lo externo, expresado en colores, olores, sabores, sonidos o silencios.

No se pretende generar modelos de aprendizaje, pero sí escenarios pedagógicos que permitan dar pistas sobre cómo crear la necesidad de conocer y construir sentido en la vida de los educandos alrededor del saber ambiental. Estos escenarios deben pasar por la dimensión estética, es decir, por la sensibilidad y otros elementos distintos que se plantearán en el desarrollo de las actividades. Lo cual no significa que el fin único del escenario sea buscar el placer en el educando, el gusto, la alegría o el aprendizaje por sí mismo, lo que se pretende es la formación ambiental en los adolescentes.

El aprendizaje suscita el conflicto cognitivo, pero también cultural, en el ámbito grupal, individual y subjetivo. Como proceso formativo demanda que el adolescente se sienta identificado con los proyectos alternativos necesarios para trascender la crisis de civilización. Esta sensibilidad le debe acompañar en todo su proceso educativo, esta es la utopía.

B. La escuela secundaria como un escenario educativo para ayudar a enfrentar la crisis de civilización.

Los adolescentes del siglo XXI padecen el vacío del padre, de la credibilidad de las instituciones; la desilusión, la desesperanza y la renuncia los acoge. La función social de las instituciones que sostenían la modernidad se fractura y con ella se destruyen los grandes relatos. La escuela, la familia, la Iglesias, el Estado y la sociedad se encuentran en crisis de credibilidad con el derrumbe de los mitos o relatos que sostenían el proyecto educativo, de nación y de la modernidad.

El abandono en el que tradicionalmente se ha dejado la dimensión estética y la educación ambiental en secundaria reduce en mucho las posibilidades de mostrar a los jóvenes otros horizontes, que les permitan mejorar su calidad de vida, no sólo en el sentido económico, sino en sus formas de socialización en el sentido afectivo y solidario.

La ES, como institución social en crisis, es un complejo imaginario de la realidad socio-cultural y ambiental que no está preparado para educar a la parte más sensible de la humanidad: los adolescentes. Contrario a su tarea de formación, los hace depositarios de los conflictos, desigualdades, contradicciones, frustraciones, miedos, represión de emociones, deseos y otros malestares culturales. Asimismo, la secundaria, como institución depositaria del malestar, culpa a los adolescentes que intenta educar de sus deficiencias institucionales.

Las reformas educativas son la síntesis del conservadurismo y el instrumentalismo, que han mostrado su fracaso. La supuesta *instrumentalidad* que subyace en su modelo educativo no es más que una manera de incrementar la eficiencia del control, el autoritarismo y la corrupción. No está pensada para mejorar la calidad educativa. Ésta necesita de mejores condiciones estructurales, de mejores niveles de vida social e infraestructura, lo que implica mayores recursos económicos para las instituciones y promover el desarrollo de la sociedad en general.

Esperar el cambio por la vía de las reformas oficiales es ocioso y hasta ingenuo. Las tres últimas, dadas a conocer entre los años setenta y el 2006, han cambiado solamente la estructura curricular y no han impactado la vida escolar o la percepción sobre cómo educar a los adolescentes bajo orientaciones pedagógicas alternativas. Tampoco han impactado a profesores, autoridades, educandos, padres de familia o a la sociedad en su conjunto. Las reformas curriculares no han permitido establecer procesos creativos que inviten a la creación, al gusto, al gozo y al placer por el pensamiento y el saber.

Es importante que las estrategias docentes sean la base desde la que se impulsen otras formas de trabajo grupal, que permitan mejorar la educación en las ES. Este trabajo necesita recoger el sentir y el hacer creativo de los docentes a fin de tomar distancia de las estructuras institucionales y culturales que mantienen prácticas educativas conservadoras e irracionales.

El reto sería que el docente recobrara su condición de intelectual transformativo, como sujeto que se apropia de su oficio en tanto sabe hacia dónde se orienta su saber y su hacer profesional. Por medio del cual reconozca, junto con la institución educativa y la organización escolar, que el programa solamente es un insumo, un *pre-texto* para la finalidad mayor de su práctica educativa. La

cual requiere un proceso de formación para los nuevos ciudadanos autónomos, en el que se incluya la capacidad de asumir e identificar los compromisos con el medio natural, social, con la vida, la salud y la diversidad cultural. Pensar el programa desde la actitud intelectual del docente --quien se apropia de los contenidos pensando en la realidad concreta de los adolescentes-- es el camino donde se encuentra el verdadero sentido pedagógico y trasformativo de la realidad cultural-ambiental.

La educación ambiental no se debe reducir a los ejes transversales de la escuela, éstos deben trascender a la vida cultural. La educación ambiental debe ser pensada como el eje transcultural que llegue a la sensibilidad cultural y revierta los falsos discursos propagadores de mitos alrededor del saber ambiental. Los cuales confunden el auténtico sentido de lo que implica trabajar por el ambiente natural y sociocultural, deslindándose de ecologismos simples.

La dimensión social se degrada y la ES sufre las consecuencias al ser sometida a las presiones económicas y de coerción social. Sólo se sostiene por el trabajo heroico de docentes comprometidos con ellos mismos, con sus estudiantes y con la sociedad a la que pertenecen. El trabajo consiste en transformar la escuela compartiendo y construyendo nuevos imaginarios creativos para su construcción.

Los nuevos imaginarios culturales deben re-pensar la propia docencia, las relaciones de poder, las formas de enseñanza, la organización escolar, los imaginarios sobre la adolescencia; es decir, pensar la educación en su totalidad como un proyecto colectivo de trascendencia en la transformación ambiental y sociocultural.

Los cambios son urgentes, pero invertir la pirámide educativa es una labor de trascendencia que demanda tiempo y espacios sociales de comunicación entre los propios docentes y la sociedad civil. Urge realizar trabajos educativos que trasciendan el aula para salvar la educación en general y la educación secundaria en particular. Los ejemplos se encuentran en la propia educación pública, como los trabajos realizados por la UNAM y otras universidades autónomas que, en defensa de su institución, ofrecen su calidad educativa como un bien social que es necesario preservar.

C. Los propósitos planteados: sus alcances y limitaciones

1. *Describir en qué condiciones histórico-culturales se refleja la crisis de civilización en la crisis educativa y sus implicaciones en el sujeto colectivo dentro de la escuela secundaria*

La descripción articulada de la crisis de civilización, sus repercusiones en la crisis educativa y sus implicaciones en el sujeto colectivo (adolescentes, docentes, padres de familia, etc.) dentro de un ámbito complejo, implica un esfuerzo metodológico y de reflexión teórica para nombrar y describir los síntomas de una crisis que se refleja en diversos niveles de la realidad concreta. Tal es el caso de las conductas individuales, las formas de organización colectiva y las representaciones intersubjetivas, las cuales nos indican las formas de percibir y concebir presentes en los sujetos como colectividades.

Hacer observables estos síntomas, descritos articuladamente sobre la crisis de civilización, significó elaborar un trabajo de interpretación de los datos arrojados a partir de la reflexión sobre la práctica educativa propia. En la investigación cualitativa requirió partir de las entrevistas y los escenarios áulicos trabajados mediante talleres.

Esta descripción hizo posible la elaboración de los capítulos 2 y 3, lo cuales abordan el devenir de la crisis de civilización a partir de la idea de Hombre-Humanidad y su relación con la naturaleza. Se ubicaron las posturas pedagógicas basadas en la idea de formación de esta humanidad por medio de la escuela, asignando estos principios a la educación para los adolescentes y considerando su unidad como sujeto sensible y de razón.

En el capítulo 4 se describe el problema de la formación actual del adolescente. Su imagen conflictiva se transforma de un juicio apriorístico a un imaginario colectivo, el cual aliena las condiciones y formas de relación establecidas en su educación, ante la necesidad aparente de someter sus conflictos antes que tratar de comprender sus orígenes culturales y trabajar con el conflicto para que el adolescente construya sus posibilidades o alternativas.

La descripción articulada de la crisis de civilización puso en movimiento teorías, conceptos y categorías trabajadas al contrastarse con la construcción de la realidad articulada, misma que cambia en el tiempo y el espacio. Para ilustrar lo anterior, me refiero al lapso de 10 años que transcurrió entre la aplicación de los dos escenarios, donde lo que se pudo constatar fue que la agudización de las contradicciones presentes en la sociedad han generado nuevas formas instrumentales (el celular o la internet) hace más vulnerables a los adolescentes. La crisis se recrudece y la esperanza surge en nuevos íconos de la fe que valoran. Los nuevos iconos presentan la muerte como alternativa.

2. *Valorar los escenarios educativos que ofrezcan una alternativa para el modelo pedagógico a fin de sustentar la integración de la dimensión estética y la educación ambiental.*

Finalmente, en el quinto capítulo se presentaron cuatro escenarios pedagógicos que permiten contextualizar las condiciones de trabajo, las rupturas, las crisis y los logros a partir de la unidad dimensión estética y educación ambiental. A partir de ellos se realizó la reflexión teórica epistemológica que fundamenta el trabajo de tesis. La reflexión teórica estuvo permanentemente acompañada de la realidad concreta del trabajo docente, la cual nunca se repite, sino que cambia en tiempo y espacio, por lo cual es necesario re-construirla.

Bajo estas condiciones, los escenarios pedagógicos presentan principios metodológicos para que los docentes puedan construir sus propios escenarios, siempre adecuados al contexto histórico, cultural y socio-ambiental en el que trabajan. Por tanto, el modelo que se presenta es sólo una propuesta de principios metodológicos que parten de la Pedagogía Ambiental, la que articula la dimensión estética en la formación de los adolescentes.

Los escenarios deben ser esperanzadores, con una dimensión ética que observe los niveles de responsabilidad social, cultural y del desarrollo económico, los que intervienen en la crisis ambiental. Evitando, además, los discursos catastrofistas y la doble moral de la culpa personal. Los escenarios trabajan sobre la sensibilidad, lo cual implica el rescate de la capacidad de indignación ante la crisis para dar forma a las acciones y transformaciones. Éstas se inician en el sujeto mismo que mira a futuro, con escenarios de cambio a partir de que se hace dueño de su persona, de su presente.

Los espacios son más productivos a medida que los estudiantes tienen más confianza en el docente. Esta confianza se incrementó cuando fui docente y apliqué los primeros escenarios. En mi intervención pedagógica no había certeza por parte de los alumnos sobre quién era yo; se percibía un dejo de desconfianza sobre lo que hacía. Esto limitó el desarrollo del trabajo y por ello era importante comparar los dos momentos: cuando fui docente y cuando aplique los escenarios como una persona ajena. Lograr la confianza de los adolescentes es primordial para trabajar la sensibilidad estética.

La integración de dos campos complejos implicó el recorte conceptual, por lo que evité quedarme con la categoría de arte y trascender a la dimensión estética. Esta postura me llevó a la categoría de *estética de la vida cotidiana*, vértice que articula los dos campos. La siguiente categoría fue la de *la sensibilidad ante la crisis ambiental*. Para comprender la dimensión de la crisis hay que aprender a sentirla, porque nos es propia, nos toca, nos interpela y exige postura ante ella; esta comprensión es fundamental para la acción socio-ambiental del sujeto.

Las manifestaciones artísticas permiten construir los escenarios, son el insumo para generar experiencias que incluyan la totalidad del adolescente, que trabaje sus capacidades de percepción, de movimiento y de creación, entre otras. Mirarse en un objeto o en un movimiento que se realiza bajo su propio esfuerzo genera en el adolescente la emoción de sentirse persona sensible. La acción creativa puede desplazar la reacción destructiva y, sobre todo, construye en el sujeto una visión de otro mundo de vida posible.

Es importante resaltar que el presente trabajo de tesis no presentó una hipótesis porque consideré en primera instancia la necesidad de explorar teóricamente la tesis central. Plantear una hipótesis rebasaba las condiciones del trabajo, ya que ésta me ubicaría en la verificación y comprobación de la misma, pero sin contar en un principio con argumentos sólidos sobre el objeto de estudio planteado. Por lo que no contaba con elementos para comprobar o verificar; en vez de ello, se exploró el trabajo propio y se contrastó con los escenarios trabajados posteriormente a fin de dar solidez a la fundamentación de la tesis central, sin perder de vista la realidad concreta que se vive en las escuelas secundarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor. (2001) *Arte, ideología y teoría del arte*. Amorroutu, Argentina.
- ACOSTA CÓRDOVA, Carlos. (2009) "Reprobados en economía". *Proceso*, núm. 1703, México, pp. 22-24.
- AMOS COMENIO, Juan. (1971) *Didáctica magna*. Porrúa, 2ª ed. México.
- ANDRADE FONSECA, Daniel. (2001) "Instrumentación de la educación ambiental en las escuelas: un análisis bibliográfico de algunos de sus problemas y posibilidades". En *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 3, núm. 8, México.
- AUCHTER, Thomas. (1979) *Crítica de la pedagogía antiautoritaria*. Atenas, Madrid, España.
- BACHELARD, Gastón. (1994) *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI, 20ª ed. México.
- BARZUN, Jacques. (2005) *Del amanecer a la decadencia*. Taurus, México.
- BANDERAS TORRES, Mayra et al. (2004) "La investigación-acción: una posibilidad para transformar la práctica docente". En *Alternativas metodológicas de la investigación educativa*. CESE, México, pp.135-152.
- BALDERAS BARRIOS, Guadalupe et al (2004) "Investigación etnográfica de la educación". En *Alternativas metodológicas de la investigación educativa*. CESE, México, pp.71-84.
- BENÍTEZ, ESQUIVEL, Nancy Virginia. (2006) *Del pretexto a la acción reflexiva: Experiencia de evaluación curricular en un programa de posgrado para la formación de educadores ambientales*. Tesis de maestría. UPN, México.
- [BENOIST, Alain. \(2007\) *El Romanticismo alemán*. \[En Línea\] Disponible en http://www.historia-del-arte.net/Links-ARTE/T-Rococo.htm](http://www.historia-del-arte.net/Links-ARTE/T-Rococo.htm) [Consultado el 4 de noviembre de 2008].
- BIASUTTI, Bruno. (1980) *Guía para una educación no represiva*. Atenas, 2ª ed. España.
- BOORSTIN, Daniel. (1989) *Los descubridores*. Crítica, 3ª ed. Barcelona.
- BRAUNSTEIN, Néstor et al. (2002) *Psicología: ideología y ciencia*. Siglo XXI, 20ª ed. México.
- CARRIZOSA UMAÑA, Julio. (2001) *¿Qué es Ambientalismo?: La visión ambiental compleja*. PNUMA, Bogotá.
- CARLSON, Raquel. (2001) *La primavera silenciosa*. Siruela, España
- CARVALLO, Maura. (1999) "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social". En *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, núm. 1, pp. 27-33.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1992) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets, 2ª ed., vol. 1. Barcelona, España.
- CÉSARMAN, Eduardo. (2005) *Un poeta del conocimiento*. UACM, México.

- CHATEAU, Jean. (1996) *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica, México.
- COLINA FAJARDO, Alejandro. (1993) *Alrededor de la Escuela Secundaria*. Educación 2001, México, pp. 29-31.
- COLOMBO, Eduardo. (1993) *Utopía en: El imaginario social*. Piedra libre, Uruguay.
- COMPAYRÉ, Gabriel. (2000) *Herbart. La educación a través de la instrucción*. Trillas, España.
- DE ALBA, Alicia. (1997) *El curriculum universitario*. Plaza y Valdés, México.
- et al. (1993) *El libro de texto y la cuestión ambiental*. CESU-UNAM, México.
- DESCARTES, René. (1995) *Discurso del método*. Planeta, Madrid, España.
- DÍAZ, BARRIGA, Ángel. (1995) *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Aique, Argentina.
- (1998) "La investigación en el campo de la didáctica. Modelos Históricos". En *Perfiles Educativos*, núm. 79-80, CESU-UNAM.
- DUNAND, Anne (1996) "Lacan, lector de Lévi Strauss". En *Constancia de psicoanálisis*. Siglo XXI, México, pp. 115-143.
- ESCOBAR URIBE, Oswaldo. (2008) *La Educación Ambiental en la enseñanza de la lengua extranjera. Inglés en la Secundaria del Distrito Federal*. Tesis de grado, maestría, UPN, México.
- EVERET Reimer.(1981) "¿De dónde salieron las escuelas?". En *La escuela ha muerto*. Ed. Guadarrama, Barcelona, España.
- FERNÁNDEZ Uribe, Carlos. (2001) *Concepto de arte e idea de progreso en la historia del arte*. Universidad de Antioquía, Colombia.
- FERRY, Guilles. (1990) *El trayecto de la formación*. Paidós-UNAM, México.
- FILLOUX, Jean Claude.(1986) *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas, Argentina.
- FOUCAULT, Michel. (1995) *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, 23ª ed. México.
- FREIRE, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Paidós Educador, España.
- GADAMER, H. (2000) *Verdad y Método*. Sígueme Salamanca, 2ª ed. España.
- GADOTTI, Moacir. (2002) *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI, México.
- GALEANO, Eduardo. (1999) *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI, Argentina.
- GALOPÍN, Gilberto et al. (1986) "Ecología y ambiente". En *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. Siglo XXI, México, pp. 88-141.
- GAMIO, Manuel. (1980) "Heterogeneidad de la población 30 años después". En *INI/México Indígena*. Órgano de difusión de Instituto Nacional Indigenista.
- GARCÍA MORENTE, Manuel. (1995) Traducción y prólogo del *Discurso del método* de René Descartes. Planeta, Madrid, España.

- GARDNER, Howard. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós Educador, España.
- GERBER, Daniel. (1993) "Del significante a la letra: un destino de escritura". En *Escritura y Psicoanálisis*. Siglo XXI, México, pp. 11-31.
- GIL OLMOS, José. (2009) "El reinado de la impunidad". *Proceso*, núm. 1699, México, pp 40-42.
- GIROUX, Henry, A. (2004) *La inocencia robada*. Morata, España.
- GÓMEZ, Luis Alberto. (1985) *La Geografía para el bachillerato de España*. Universidad de Barcelona, España.
- GONZÁLEZ G., Edgar. (1997) *Educación Ambiental*. Citesa, México.
- GRAY Jhon. "Una ilusión con futuro" <http://www.letraslibres.com/index.php?sec=22&autor>
- GUATTARI, Félix. (1996) *Las tres ecologías*. Pre-textos. 2ª ed. España.
- GUTIÉRREZ, Edgardo. (2004) *Indagaciones estéticas*. Altamira, Argentina.
- HABERMAS, Jürgen. (1993) *Ciencia y Técnica como ideología*. Rei, México.
- et al. (1998) "La modernidad, un proyecto incompleto". En *La posmodernidad*. Kairós, 4ª ed. España.
- HERNÁNDEZ PACHECO, Andrés et al. (2003) *Hypokeímenon. Origen y desarrollo de la tradición filosófica*. Illustrated, España.
- HOYOS MEDINA, Carlos Ángel. (1992) "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de Modernidad". En *Epistemología y objeto pedagógico*. CESU-UNAM, México.
- IBERNON, Francisco et al. (2002) *La educación en el siglo XXI*. Graó, España.
- IGLESIAS, Leonardo. (2003) *La alienación. Tragedias de la voluntad de poder*. Montesinos, España.
- JARCORZYNSKI, Wilton. (2004) *Entre los sueños de la razón: Filosofía y antropología de las relaciones entre el hombre y ambiente*. CIESAS, México.
- JIMÉNEZ SILVA, Ma. del Pilar et al. (2001) *Deseo, saber y transferencia: un acercamiento psicoanalítico a la educación*. Siglo XXI, México.
- KIDRON, Michael et al. (2005) *Atlas del estado del mundo*. Akal, Madrid, España.
- KUHN, Tomas. (1993) *Las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LEFF, Enrique. (2002) "La formación del saber ambiental". En *Saber ambiental*. Siglo XXI, 3ª ed. México.
- (1994) *Ecología y capital*. Siglo XXI, 2ª ed. México.
- (1993) *La dimensión ambiental: convergencia o disyuntiva en el curriculum universitario*. Plaza y Valdés, México.
- (2004) *Racionalidad Ambiental. La apropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI, México.

- MANACORDA (1976) *Historia de la Educación*. Siglo XXI, tomo 2, México.
- MANDOKI, Katia. (2008) *Estética cotidiana y juegos de la cultura*. Siglo XXI, México.
- (1994) *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. Grijalbo, México.
- MARCURSE, Herbert.(1995) *Eros y civilización*. Ariel, Barcelona, España.
- (1992) *El hombre unidimensional*. Joaquín Mortiz, 18ª ed. México.
- MC LAREN, Peter. (1995) *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI, México.
- (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo*. Rei, Argentina.
- MESNARD, Pierre *et al.* (1996) "Rollin: forjar el espíritu de la enseñanza secundaria". En *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica, México.
- MIRANDA VERA, Clara Elisa. (1997) *Filosofía y Medio Ambiente. Una aproximación teórica*. Taller Abierto, UPN. México.
- MORALES ASCENCIO, Helí. (1996) "Psicoanálisis en tiempos modernos". En *Constancia de psicoanálisis*. Siglo XXI, México, pp 26–40.
- MORÍN, Edgar. (2000) *La mente bien ordenada*. Seix Barral, 6ª ed. España.
- *et al.* (1997) "La agonía planetaria". En *Tierra patria*. Kairós, Barcelona, España.
- MOURA, CARVALHO, Isabel Cristina. (1999) "La cuestión ambiental y el surgimiento de un campo educativo y político de acción social". En *Tópicos en Educación Ambiental*, vol. 1, núm. 2, agosto, México.
- NATANSON, Jacques J. (1976) *La enseñanza imposible*. Atenas, Salamanca, España.
- NEGRIN, Fajardo *et al.* (2005) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ramón Arecis, España.
- PALACIOS, Lourdes. (2006) *El Arte: una asignatura pendiente*. UACM, México.
- PELLEGRINO, Francesca. (2007) *Geografías y viajes imaginarios*. Electra, España.
- PORTO GONCALVES, Carlos. (2001) *Geo-grafías*. Siglo XXI, México.
- RAMÍREZ B., Rafael Tonatiuh. (1997) *Malthus entre nosotros: discursos ambientales y la política demográfica en México 1970- 1995*. Taller Abierto. UPN. México.
- (2008) *Alfabetizando ambientalmente: construyendo un modelo de Educación y comunicación para la sustentabilidad*. En *Caminos abiertos*, año XVII, núm. 172, UPN. México.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2003) *Diccionario de la Real Lengua Española*. 22ª ed. España.
- REYES ESPARZA, Ramiro. (1993) "La formación de maestros desde la postura teórica de Gastón Bachelard". En *Cero en conducta*, año 8, núm. 35, México.

RODRÍGUEZ, Ulises. (2009) "El origen del sujeto en Aristóteles y Descartes" [En línea] Disponible en <http://www.Serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ulises35.pdf>. [Consultado el 4 noviembre de 2008]

SAAVEDRA, Manuel. (2004) *Cómo entender a los adolescentes para educarlos mejor*. Pax, México.

SANDOVAL FLORES, Etelvina. (2000) *La trama de la Escuela Secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés, México.

SAUVE, Lucy. (2004) "Una cartografía de corrientes de educación ambiental". En Sato, Michèle; Carvalho, Porto Alegre, Artmed.

----- (1999) "La Educación Ambiental entre la modernidad y la posmodernidad: en busca de un marco de Referencia educativo integrador". En *Tópicos en Educación Ambiental*, núm.1, México.

SEP (1993) Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Secundaria. México.

----- (2006) Plan de Estudios 2006. Educación Básica. Secundaria. México.

----- (2006) Programa de artes 2006. México.

----- (1999) "La Educación Ambiental en la Escuela Secundaria. Guía de estudio". En *La Educación Ambiental en la Escuela Secundaria. Lecturas*. SEP-PRONAP, México.

----- (2002) *Reforma Integral de la Educación Secundaria: documento base*. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México.

SCHILLER, Friedrich *et al.* (1990) *Kallias; cartas sobre la educación estética del hombre*. Illustrated—Anthropos, España.

TOUREAINE, Alain. (2000) *Crítica de la modernidad*. Fondo de Cultura Económica, 2ª ed. México.

TOLEDO, Víctor M. *et al.* (2003) *El planeta, nuestro cuerpo*. Fondo de Cultura Económica, México.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE (2000) *Diccionario de las Ciencias de la Tierra*. Illustrated, España.

VAN GOGH, Vicent. (1990) *Cartas desde la locura*. Alianza, 3ª ed. México.

VILLALPANDO BARRIGA, Omar Kayam. (1992) "Educación Ambiental: Los mejores futuros para México". En *Memorias del XIII Congreso Nacional de Geografía: México ante el Siglo XXI*. México.

WUETS, TERESA. *et al.* (1992) *Ecología y Educación*. CESU-UNAM, México.

YNCLAN, Gabriela. (2000) "La secundaria: una escuela de ayer para jóvenes de hoy". *Revista Educación 2001*, México.

YOUNG M, Robert. (2002) *El complejo de Edipo*. Plaza, Valencia, España.

ZAGAL ARRENGUIN, Héctor. (2005) *Método y ciencia en Aristóteles*. Publicaciones Cruz, España.

ZEMELMAN M, Hugo. (1992) *Los Horizontes de la razón I*. Anthropos, Barcelona, España.

----- (1992). *Los horizontes de la razón. II Historia y necesidad de utopía*. Anthropos, Barcelona, España.

----- (1998) *Sujeto, existencia y potencia*. Anthropos-UNAM, México.

----- (1989) *Crítica epistemológica de los indicadores*. Colmex, México.