



Universidad Pedagógica Nacional  
Programa educativo de la licenciatura en psicología educativa  
Unidad Ajusco

**La educación institucionalizada y su influencia en la  
construcción de sí mismo**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Presenta:**

**Víctor Jair Ortega Ángeles**

**Asesora:**

**Dra. Alicia Rivera Morales**

**Modalidad de tesis: texto teórico-metodológico en la opción de texto de reflexión crítica.**



*A Samantha*

Indudablemente, cada generación se cree destinada a rehacer el mundo.  
La mía sabe, sin embargo, que no podrá hacerlo.  
Pero su tarea es quizás mayor.  
Consiste en impedir que el mundo se deshaga.  
Albert Camus.



## Contenido

<b><u>LA EDUCACIÓN INSTITUCIONALIZADA Y SU INFLUENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SÍ MISMO</u></b>	<b>1</b>
<b><u>RESUMEN</u></b>	<b>7</b>
<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b>	<b>8</b>
<b>PREGUNTAS Y OBJETIVOS</b>	<b>13</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>15</b>
<b>PROBLEMATIZACIÓN</b>	<b>17</b>
<b><u>I. SER COMO CONSTRUCCIÓN-CONSTRUCTOR SOCIAL</u></b>	<b>19</b>
<b>Representación social</b>	20
<b>Intersubjetividad</b>	22
<b>Adscripción e influencia del grupo social</b>	26
<b>Sistema ecológico</b>	28
<b>Yo y mi circunstancia</b>	31
<b><u>II. SOBRE LA IDEA DE SUJETO QUE SE CONSTRUYE: LO CULTURAL Y LO POLÍTICO</u></b>	<b>33</b>
<b>Sobre la idea de educación institucionalizada</b>	33
<b>Educación y sociedad de la información</b>	37
<b>Estructura social y educación</b>	40
<b>Construcción de sujetos desde el plan de estudios</b>	42
<b><u>III. CLIMAS ÁULICOS Y SUS INCIDENCIAS PSICOLÓGICAS</u></b>	<b>46</b>
<b>Efecto Pigmalión</b>	47
<b>Minstrelización y complejo de inferioridad</b>	49
<b>Sensación de ilegítimo y la época del señorito satisfecho</b>	51
<b>Incidencias psicológicas del fracaso</b>	55
<b><u>IV. LA CONSTRUCCIÓN DE SÍ MISMO Y SUS PROCESOS NARRATIVOS DE APROPIACIÓN</u></b>	<b>59</b>
<b>Sobre el término de identidad</b>	60

<b>Existencia auténtica y Dasein</b>	<b>62</b>
<b>Proceso de construcción de la psique</b>	<b>65</b>
<b>Narrativa como proceso y herramienta de apropiación</b>	<b>68</b>
<b><u>V. EDUCAR PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SÍ MISMO</u></b>	<b><u>73</u></b>
<b>Elementos para la construcción de sí mismo</b>	<b>74</b>
<b>Humanismo como fundamento para la construcción de sí mismo</b>	<b>78</b>
<b>Pensamiento para la construcción de sí mismo</b>	<b>81</b>
<b>Educación para la construcción de sí mismo</b>	<b>85</b>
<b><u>CONCLUSIONES</u></b>	<b><u>89</u></b>
<b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>	<b><u>98</u></b>
<b><u>AGRADECIMIENTOS</u></b>	<b><u>107</u></b>

## Resumen

En la presente tesis se realiza un análisis de los factores sociales, culturales y políticos que intervienen en el proceso de educación institucionalizada, partiendo de los desafíos ético, sociológico, antropológico y epistemológico que requiere enfrentar la sociedad para su cambio. Esta tesis se presenta como una investigación documental que recoge diversas teorías que permiten dar explicación a la multidimensionalidad de factores que intervienen en este proceso. Este análisis permite realizar una descripción del estado actual de la educación, desde sus planes de estudio y hasta el discurso que permea en las aulas y en la sociedad en general; y sobre todo, permite comprender qué sujeto se está construyendo dentro de la educación institucionalizada y qué características psicológicas se priorizan en este proceso. El resultado de esta investigación muestra una educación enfocada en el aprendizaje pragmático, inmediatista, memorístico y útil económicamente hablando; y un sujeto fragmentado incapaz de tener una participación activa y crítica dentro de la sociedad, así como la pérdida de la capacidad creativa para la transformación social. Ante la crisis en la sociedad y en la educación, esta tesis encuentra en las antípodas una propuesta: la educación para la construcción de sí mismo, basado principalmente en la teoría histórico-cultural, propone un aprendizaje dirigido a permitir al sujeto el desarrollo del pensamiento complejo y crítico como una posibilidad para el objetivo de la autonomía para el aprendizaje y para el propio desarrollo y autoconocimiento. Para conseguirlo, esta tesis se pregunta sobre los cambios sociales, culturales y políticos que deben promoverse en la educación institucionalizada, y sobre todo, se arriesga a proponer un tipo de sujeto: otorgarle a la educación sus características críticas y humanísticas y al sujeto la responsabilidad de sí mismo.

## Introducción

Para comprender el fenómeno tan complejo de la educación no bastará con abarcar sólo una parte de la realidad de ésta, es necesario, por el contrario, esbozar una visión ecológica de la educación. Esto no sólo permitirá observar las dificultades de forma individual, sino que dará luz sobre las emergencias, resultado de la interacción de los distintos factores que la componen, ya que “no tiene mayor sentido estudiar los componentes psicológicos de los fenómenos educativos, sin estudiar al mismo tiempo (...) con los que aparecen indisolublemente relacionados” (Coll, 1998 p.49), lo político, lo social y lo cultural, entonces dan paso a comprender lo psicológico. Esto es, el análisis integral de la educación institucionalizada desde los factores que la componen permitirá describir las consecuencias psicológicas de los individuos sometidos a ella contestando la pregunta ¿qué sujeto se está promoviendo en la educación institucionalizada?

Es cierto que las sociedades actuales se encuentran en un momento de crisis resultado de un cambio de época, también es cierto que, como consecuencia de lo primero, la educación (siendo un sistema fortísimo en el mantenimiento social) se encuentra en crisis. Este proyecto pretende entonces, en un primer momento, analizar los factores de la educación institucionalizada y sus consecuencias psicológicas en los sujetos y, posteriormente, realizar una propuesta que permita promover la construcción de sí mismo como un objetivo central de la educación y responder a la pregunta ¿Cuál es la importancia del fomento de la construcción de sí mismo como un objetivo del proceso educativo institucionalizado ante la crisis de época actual?

Cualquier problema educativo es susceptible de una lectura psicosocial. De manera similar podemos decir que un problema educativo puede bien surgir en planos psicosociales, o bien tener en este ámbito una posible solución. Blanco, Caballero y de la Corte dicen que “cuando un sujeto pasa a formar parte del grupo algo queda afectado en su nivel comportamental, cognoscitivo y emocional” (2005, p.14). Esta sencilla frase (en apariencia) permite apreciar la importancia que tienen las interacciones interpersonales y la sociedad en sus grupos (junto a sus símbolos, signos, influencias y su dinamismo y presiones) para la conformación integral de los sujetos; es decir, la construcción de sí



mismo está fuertemente mediada por lo social, desde distintos niveles de análisis tales como la interacción interpersonal, en lo cultural, que corresponde a las estructuras más amplias de lo social y lo político reflejado en los planes de estudio, y finalmente en la organización psicológica de estos factores en el sujeto .

Existe una cuestión: ¿Cuál es el desarrollo o el fin que persigue la educación? La inquietud por este tema surge cuando a esta pregunta no existe una respuesta clara. Entre tanto, no existe una correspondencia entre los diferentes factores que dan vida al sistema educativo. La política educativa, el currículum prescrito, los sujetos reales y los ambientes culturales en que esta currícula desea implantarse generan ciertas contradicciones y objetivos poco claros en los fines propios de la educación, pues no siempre concuerdan las expectativas de los diferentes actores educativos y las necesidades de las distintas dimensiones de lo social. Este proyecto se enfocará en los aspectos sociales, políticos y culturales de la educación, de la influencia que éstos tienen en la determinación de la realidad educativa en los factores antes mencionados y en la potencialidad para promover la construcción de sí mismo.

La educación, para su propia realización, se encuentra atravesada por la cultura donde se intenta implantar, por ello, su constitución se dará de acuerdo con la idea de sujeto, de conocimiento y de sociedad que impere en dicha sociedad (López, 2009b); influida por factores culturales a nivel local o hasta niveles universales, como la globalización y sus efectos, surge una educación inmediatista, con conocimientos pragmáticos y útiles económicamente hablando; entonces cabe preguntarse por el tipo de sujeto que se está generando en de la educación institucionalizada.

La educación institucionalizada entonces, como reproductora de los rasgos culturales e ideológicos propios de la sociedad en que existe, debe mirar con ojos atentos las conductas y las prácticas sociales generadas en los centros educativos, pues sus mismos agentes no pueden escapar (por pertenecer a la misma sociedad –en la gran mayoría de los casos- donde ejercen su enseñanza) a estos hábitos correspondientes a las estructuras más amplias de la cultura. Se habla de una vista atenta pues se está dentro de una cotidianidad que “invisibiliza” las prácticas que afectan a los estudiantes. La idea no es nueva, ya lo

expresa Knight hace casi un siglo, cuando afirma que “el colegio es un microcosmos de la sociedad” (citado por Arancibia, Herrera y Strasser, 2014, p. 15).

Intentar responder a un problema humano sin comprenderlo desde la multidimensionalidad que lo construye es un esfuerzo vano, pues la solución será ínfima y los problemas siempre estarán latentes. Hasta cuando el conflicto se cree generado intrínsecamente en el sujeto. Hay que voltear y comprender el fenómeno desde las distintas estructuras en que el sujeto se encuentra inmerso, como los propone Urie Broffebrenner, y a las que se le dedican una parte importante en este trabajo; no se puede negar la necesidad de la atención en diversos aspectos como el biológico, fisiológico, neuronal; pero se arriesga a cuestionar sobre la implicación de estos procesos naturales y sutiles de las personas al interactuar en su entorno.

Como parte de sus funciones, este trabajo se plantea el análisis de los sesgos o problemas educativos y su posible atención desde los niveles culturales, políticos y de interacción en el aula, con la intención de enfocarlo en la construcción de sí mismo; es decir, se parte de la idea de que la educación institucionalizada actual no propicia que los estudiantes generen habilidades, capacidades y el pensamiento que les ayuden a hacer mejores interpretaciones del mundo y de sí mismo que permitan conocer, comprender y actuar de una manera más responsable y auténtica, enfrentándose de manera más eficaz a las situaciones tanto académicas como a las relacionadas con su vida cotidiana y con el porvenir, dando las posibilidades de transformar la realidad; capacidades que, como se verá a lo largo de este documento, son rasgos que promueve una educación enfocada en la construcción de sí mismo.

Como se ha mencionado, los principales fenómenos ocurren en la cotidianidad y en la interacción de los sujetos con el entorno y que, finalmente, estas interacciones terminan por generar en los estudiantes capacidades y habilidades, además de una autoconstrucción que les permitirán enfrentarse o no ante una realidad. ¿De qué manera se está promoviendo la construcción de sí mismo de las personas en la educación institucionalizada? A partir de este punto es como se comienza a preguntar sobre otros fenómenos (en ocasiones más claros, en otras ocultos en falsas acciones o motivos) en que el sujeto se percibe ajeno a los

procesos educativos a través de una enajenación sobre su propio desarrollo, ocasionado por su contexto más cercano o por su cultura.

A partir de lo anterior se puede concluir que en este proyecto se intentará poner de relieve la importancia de trabajar en los fenómenos sociales como la interacción, el diálogo, la participación y democratización dentro del aula y a través de los discursos de la ecología de la educación como un proceso fundamental para alcanzar objetivos educativos como la construcción de sí mismo, el mejor desarrollo personal (y por ende social) de los estudiantes. Se parte entonces de una crítica de los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, sus objetivos, clima propiciado, roles y principalmente sus resultados, así como los fenómenos socioculturales actuales.

La estructura en que se presenta este proyecto es de cinco capítulos que responden a distintos momentos de la investigación: la decisión de llevarlo desde los aspectos más generales, la interacción interpersonal, hasta los procesos psicológicos de los sujetos donde se da la construcción de sí mismo, tiene el propósito de comprender la ecología de los ambientes en que se desarrolla el sujeto y mostrar la influencia de ellos.

El primer capítulo *Ser como construcción-constructor social* enmarcará la manera en que la interacción social va generando en los sujetos una manera de comportamiento y las influencias que tienen en ellos el desarrollo del pensamiento y de sus potencialidades en tanto sujeto activo; es decir, se intenta identificar los procesos en que el sujeto, tras la interacción social y como sujetos sociales, adquieren habilidades y capacidades que les permite la adaptación y que influirán en el desarrollo psicológico de éstos. Este capítulo servirá para plantear los procesos y los conceptos que se observan de manera transversal en el resto de los capítulos.

En el segundo capítulo *Sobre la idea de sujeto que se construye: lo cultural y lo político* se presenta un esbozo sobre la influencia de la cultura en la educación institucionalizada, mostrando su relación dialógica y retroactiva, en un primer momento centrado en el curriculum o plan institucional en el que la cultura de una determinada sociedad y época aporta los conceptos de ser humano, conocimiento y educación con los cuales se crearán. Este capítulo tiene como objetivo indagar sobre qué tipo de sujeto se está

promoviendo en la educación de la sociedad de la información; para ello se apoya en la revisión del modelo educativo propuesto en 2017, haciendo un acercamiento a los conceptos utilizados y los objetivos. En un segundo momento se indaga en la problemática propiamente cultural que permean la sociedad y sus efectos en el desarrollo psicológico de las personas.

Una vez dentro de la escuela, en el tercer capítulo *Climas áulicos y sus incidencias psicológicas*, se trata el tema de las reacciones y las consecuencias psicológicas que los sujetos tienen respecto de procesos sociales y los atributos que se generan en la cotidianidad de los ambientes educativos y que influyen en su desarrollo académico y personal, que cabe destacar, no son siempre explícitos y directos, sino que se encuentran permeando el discurso y son sutiles en las acciones; a partir de fenómenos sociales tales como el *efecto Pigmalión*, la *minstrelización* (término que nos permitirá comprender la influencia de la estigmatización en el desarrollo de los sujetos) presente en la escuela desde el currículo y causado por el capital cultural desde el que se parte. Como cierre de este capítulo, se presentan las incidencias psicológicas de estos climas en la experiencia educativa de los sujetos; sobre todo, en la manera en que los sujetos, a partir de sus experiencias educativas generan un autoconcepto y un comportamiento.

En el cuarto capítulo *La construcción de sí mismo y sus procesos narrativos de apropiación* se profundiza en el concepto de identidad y su construcción, así como en un acercamiento con bases psicológicas y filosóficas al constructo *construcción de sí mismo* y observar la relevancia individual y social de esta construcción. Gracias al contenido de capítulos anteriores, lo dicho en este capítulo tomará sus justas dimensiones como un proceso individual-social. Una vez identificados los puntos de la construcción de sí mismo, se centra en la narrativa y en la construcción de relatos que ayudan a los sujetos a posicionarse en un ambiente de interrelaciones que cuentan su posición dentro del mismo y en relación con los otros; a su vez, se encuentra en la narrativa una herramienta para conseguir objetivos guiados a la construcción de las personas.

Finalmente, en el quinto capítulo *Educación para la construcción de sí mismo* se realiza, tras los rasgos sobresalientes de los capítulos anteriores, un esbozo de propuesta sobre los rasgos, características y habilidades que pueden trabajarse en educación para promover en

los sujetos la construcción de sí mismo. Si bien hasta ahora se ha señalado a la educación como un sistema que promueve la reproducción social, es cierto que la relación sociedad-educación es recursiva y por tanto la educación puede también generar el cambio o la reestructuración social.

### **Preguntas y objetivos**

A partir del análisis de la literatura en torno a esta problemática, en esta tesis se intentará dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Qué perspectivas teóricas analizan los factores sociales, culturales y políticos que intervienen en la educación institucionalizada y que generan procesos educativos que favorecen o no la construcción de sí mismo?
- ¿De qué manera intervienen y se crean factores sociales, culturales y políticos en el proceso de educación institucionalizada y cómo influyen en la construcción de sí mismo?
- ¿Qué características psicológicas se desarrollan en el proceso de educación institucionalizada y cómo favorecen la construcción de sí mismo?

Para responder a estas preguntas se propone, a través de una revisión teórica, los siguientes objetivos:

#### *Objetivo general:*

- Analizar las perspectivas teóricas que plantean la influencia de los factores sociales, culturales y políticos que intervienen en la educación institucionalizada reflejada en

los procesos educativos y su influencia en el desarrollo psicológico del sujeto que favorezcan la construcción de sí mismo.

*Objetivos específicos:*

- Analizar los factores sociales, culturales y políticos que intervienen y se crean en el proceso de educación institucionalizada y en su influencia en la construcción de sí mismo
- Identificar qué características psicológicas se están desarrollando en el proceso educativo y que favorecen la construcción de sí mismo en la educación institucionalizada.

## **Metodología**

La metodología que se utilizará será de corte documental enmarcada en la línea cualitativa, la cual, según Susana González (2011), consiste en la selección y recopilación de información para su análisis y crítica que darán paso a las reflexiones y las conclusiones racionales que, a su vez, permitirán y justificarán la acción práctica. Al realizar un análisis de las teorías que permitirán abordar los puntos que son considerados necesarios para articular y abarcar todo el conjunto de este proyecto, se puede observar que se requiere realizar un esfuerzo de cohesión necesario para dar una visión más completa del problema tratado, por lo que éste mismo se presenta como un diálogo interdisciplinario.

Siendo la psicología educativa una ciencia que aspira a interpretar y explicar la acción y el pensamiento humano a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje, debe comenzar con la explicación de esa realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en actitud natural, esa realidad que es la vida cotidiana, en la cual el hombre participa de formas inevitables, que está en cada evento y tiene significados determinados por las estructuras del mundo social. Responder a estas preguntas implica, en el ámbito de la psicología educativa, realizar un análisis psicológico del ser humano actual reafirmando su constitución multidimensional y del sujeto mismo como un sistema, destacando de ellos la implicación de la educación institucionalizada reflejada en el curriculum, sus ambientes sociales y su concepción de educación. Esto permitirá atender la diversidad de crecientes funciones de la psicología en el contexto educativo.

Una mirada subjetivista definirá al individuo como un sujeto social con responsabilidad en la realización de la acción social; esto refleja la importancia de la situación de interacción y de las capacidades interpretativas, de intencionalidad y de negociación que poseen los sujetos sociales en la configuración y conducción de sus acciones, esta perspectiva pone a los sujetos sociales como actores capaces de transformar su entorno, actuando por sí mismos de acuerdo con sus intereses y finalidades y reivindican al sujeto como constructor de lo social.

En esta postura, que se acepta para fines de este trabajo, se entenderá al hombre y principalmente las acciones realizadas en un marco referencial, y más aún, su comportamiento influido por éste mismo, por sus intereses, sus objetivos y por la propia historia y cultura que de ella se genera; por tanto, el surgimiento y desarrollo psicológico queda inscrito en diversas influencias sociales y simbólicas sometidas a la estructura de las experiencias del sujeto.

El interés por realizar un texto de reflexión crítica responde a la necesidad de realizar una organización conceptual de los fenómenos implicados en los procesos de educación (principalmente en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la personalidad) y no de un sólo nivel de análisis, algo que permitirá enriquecer posteriores investigaciones empíricas, con sujetos reales y sus respectivas subjetividades. Esto también intenta seguir a uno de los principales referentes para este proyecto, Edgar Morín (1995; 2004), quien con su concepto de lo complejo propone un análisis de lo humano como la construcción de un sujeto subjetivo histórico-cultural.

El proceso de la selección de las distintas perspectivas teóricas así como los documentos utilizados se basa principalmente en los conceptos importantes o claves, más que en las teorías en sí mismas. Conceptos o ideas como *construcción de sí mismo*, *pensamiento*, *desarrollo psicológico*, *educación*, etc., son la base para iniciar una búsqueda, que aunque no se quiera, debe irse acortando y el autor debe ir tomando una postura sobre ello.

El proyecto que se presenta inicia con la pregunta por la construcción de sí mismo, aún sin tener claro a que se hacía referencia, sólo se infería que el estudiante debía utilizar este proceso educativo para conocerse mejor a sí mismo; lo segundo que se observó es que la educación no promueve una reflexión lo bastante profunda por parte de los estudiantes y que éstos se limitan a la reproducción, y que eso, a su vez, no permite el desarrollo óptimo de las funciones psíquicas del sujeto, ni potencializa sus posibilidades. Con esto inicia una búsqueda por aclarar estos sencillos (en apariencia) temas. Sin embargo, conforme se exploran estos terrenos surge la multidimensionalidad de la problemática de la realidad educativa y de la existencia humana.



El desarrollo psicológico ya no es una relación directa de estímulo-respuesta entre un sujeto y su entorno. La realidad educativa ya no es un profesor y un estudiante, sino un sistema complejo de influencias, y que las prácticas no son siempre concientes; y entonces hay que intentar visualizar aquel entramado. Así, se parte de lo individual a lo social, a lo cultural y a lo político. Entonces ya se tiene una estructura medianamente compleja de un tema en principio definido como *construcción de sí mismo y educación*.

La discriminación de la información que se encuentra es aún más complicada que la integración; todo cabe, sin embargo, tal vez pocas cosas sobren. Durante las primeras exploraciones se genera la base o la raíz de todo el proyecto, aquello que le da estructura y fuerza; en este caso, encuentra su base en la teoría sociohistórica, lo que continúa es una ramificación que nutre y aporta a lo que ya se definió; es a partir de esta variedad teórica como se consigue enmarcar el panorama, evitando únicamente las contradicciones.

## **Problematización**

Las preguntas en torno a la educación en el siglo XX y lo que llevamos del XXI han sido incesantes y sin duda propositivas. En una sociedad en que cada vez es más común encontrarnos con sujetos propensos al individualismo, escepticismo, a una indiferencia sobre las problemáticas sociales y particulares (López, 2009a), a una falta de proyectos a futuro, con sujetos aburridos en las clases, preocupados por una acreditación que ver los conocimientos como parte de una identificación personal (Labarca, 2016), además de otros factores propios de la cultura de la sociedad y el momento histórico de la misma.

Los factores sociales y culturales mencionados anteriormente, que se presentan en la escuela, provocan que el desarrollo de los sujetos se enfoque en ciertas habilidades más cercanas a la reproducción, a la memorización y sobre todo, que entren en los mismos procesos de valor de mercado donde las expectativas sobre la educación se resuman a información aplicable a ciertos contextos y causas. Estos hechos, que permean en las diferentes dimensiones de la realidad educativa, debilitan las posibilidades de generar

habilidades que permitan la construcción de sí mismo de los educandos, esto es, no promueve un desarrollo humano integral, una conciencia de sí mismo, la creatividad, la libertad y la autonomía (sobre todo de pensamiento) (López Calva, 2003) (El heraldo, Nussbaum, 2015).

Como respuesta a ello surgen proyectos y pensadores enfocados en reflexionar y generar propuestas educativas contrapuestas a la educación pragmática, útil (económicamente) y aplicable, resultado de una sociedad de la información enfocada en el consumo (López, 2009a). Preocupados por la crisis de valores y de sentido, tanto de futuro como individuales y colectivos, encuentran la educación como la base fundamental para la transformación del país (Labarca, 2016).

Edgar Morin, interesado por el estudio del pensamiento complejo con el que se consiga educar al hombre, propone una reforma educativa en términos de repensar al hombre mismo, el pensamiento y la cultura; al decir que para salvar a la humanidad hay que crearla (2004) afirma a su vez que el ser humano, a partir de la autorreflexión, siempre es potencia hacia su “perfeccionamiento”; insiste que es necesario un enriquecimiento de las disciplinas del espíritu y la unión disciplinar que logre integrar lo parcelado como un todo y al ser humano como consciente de sí mismo y como parte de la naturaleza.

Por su parte, Martín López Calva (2003) consciente del momento de cambio o crisis (que él menciona sin concluir si esto es una crisis de futuro o sólo un cambio de época, idea que en cierta medida es retomada de Luis Villoro), toma y trabaja sobre una postura humanista de la educación y le otorga el fin de “humanizar” a los sujetos, destacando para ello la generación de aulas que promuevan el arte, la creatividad, la libertad; es decir, una educación personalizante.

## I. Ser como construcción-constructor social

*No es signo de buena salud estar bien adaptado a una sociedad  
que está profundamente enferma.*

*Jiddu Krishnamurti.*

En palabras de Amalio Blanco, Amparo Caballero y Luis de la Corte, existe un argumento que

ha transitado con obstinada convicción a lo largo de la psicología del pasado (...) desde Vigotsky hasta Martín-Baró (...): la necesidad de mirar lo que acontece alrededor del sujeto para poder comprender lo que hace, y no pocas veces lo que piensa y lo que siente en su interior. (2005, p. 7)

Indudablemente, este primer apartado pretende los mismos fines en términos de comprender la implicación del contexto social en el proceso de la construcción de sí mismo, no solamente como un proceso de influencia directa del contexto sobre la persona sino de la influencia de lo social y cultural en la creación del curriculum y en los fines, objetos y conceptos de la educación institucionalizada (que por lo mismo cumple otros propósitos y genera otros fenómenos).

En este primer capítulo se aborda la primera de ellas: la influencia directa de lo social sobre los sujetos en la simple interacción. Éste responde más a un planteamiento general de cómo los grupos y sus expectativas, representaciones y discursos interconectados entre sí crean sentidos y significados que el sujeto interpreta no pasivamente, sino como un agente activo que mantiene con lo social una relación dialógica, en tanto que no es una relación lineal de causa efecto sino de mutua influencia; esto es, lo social construye (o influye al menos) al sujeto a su vez éste tiene la capacidad de influir y modificar lo social, principalmente lo colectivo. A través de ello se intenta comprender el proceso en que el sujeto comienza a estructurar su propia psique y con ello su comportamiento convirtiendo los fenómenos sociales en fenómenos psíquicos.

## **Representación social**

Existen dos concepciones muy cercanas a explicar los fenómenos sociales de las actitudes a través de la representación, definiéndola como el pensamiento social con origen en la vida cotidiana, y es simplemente aquello que estructura la realidad social. Respecto de esta estructuración surgen dos conceptos: el primero propuesto por Durkheim (citado por Ramírez, 2007) *representación colectiva* con el que se le asigna a un pensar construido de manera que los procesos psíquicos no son determinantes, mas sí, la situación en que se encuentre.

Posteriormente, esta definición ayudó a que se conceptuara lo que Moscovici (1979), casi cien años después, llamara *representación social* haciendo hincapié en la estructuración a niveles locales e incorporando factores psíquicos en que los sujetos adaptan e incorporan las actitudes y las normas societarias; esto por su doble composición de sustancia simbólica con que se producen y la práctica que dicha sustancia genera. La representación social es entonces un conjunto de fenómenos psíquicos y sociales generada a partir de la utilización de la producción simbólica de la sociedad. Esto permite que las representaciones sociales sean más dinámicas con las individuales formadas a partir de éstas.

A lo largo del tiempo se pensaba que lo social se daba por categorías generales cerrando el paso a la subjetividad del individuo en la sociedad, lo cual llevó al sujeto, desde un punto de vista reduccionista objetivista, en el cual se consideraba al actor como un agente que no posee la autonomía para decidir en las acciones que están determinadas por la estructura social y es la institución el aparato que determina las voluntades e intenciones individuales y por ende las acciones de los agentes.

La definición de la representación social puede incluso seguir sin ser un hecho concluso; aún así, puede definírsele como un conjunto de saberes que conforman el sentido común y que permiten la operacionalidad y funcionalidad de procesos sociales. Esto es, en

tanto sujetos sociales, las representaciones sociales son esa cantidad de conocimiento que permiten aprender la vida cotidiana y al medio ambiente de la sociedad propia; conocimiento latente en las sociedades, construido en su mayoría por el proceso natural de la misma y transmitida por la tradición, educación y comunicación, que son a un mismo tiempo producto y proceso de la construcción de un intersubjetivismo y apropiación de una realidad externa y social (Perera, 2003).

A esta definición se suma el aporte de Denisse Jodelet (2011), quien las observa como imágenes condensadas con un conjunto de significados que ayudan a interpretar y clasificar hechos, fenómenos, situaciones e individuos. Aunque aquí cabría decir que si bien se habla de una apropiación de lo externo, lo externo no ingresa y se reproduce como un simple reflejo, sino que esta representación (ya propia del sujeto) está compuesta por la representación social hegemónica, los estados subjetivos del sujeto actuales, por la relación con el objeto de la representación y con un proceso histórico propio del sujeto (González, 2000).

Las representaciones sociales tienen dos funciones; la primera tiene la función de dominación del sujeto al entorno donde se desarrolla a través de la creación de un orden; la segunda es el código para la comunicación entre los miembros. Resulta interesante observar cómo las representaciones sociales son el conjunto de significados en que se encuentra un sujeto, que le permite reaccionar ante las circunstancias; a partir de allí, la actividad que realiza el sujeto está influida por éstas representaciones (Perera, 2003). Se concluye entonces que la influencia de las representaciones sociales en la construcción del sujeto es innegable pues, siguiendo a este mismo autor, las representaciones sociales no sólo tienen una influencia en torno a expectativas acerca de, sino que su potencialidad permite en ellas la construcción de la misma realidad y la estructuración de los procesos de pensamiento.

Para continuar la definición de representaciones sociales, conviene observar sus funciones, que finalmente son éstas las que construyen las definiciones anteriores: *función de conocimiento*, como comprensión de la realidad y que permite a los actores sociales asimilar nuevos conocimientos y las referencias comunes en el intercambio social; *función identitaria*, de acuerdo con el sistema de valores y normas, sitúan a los sujetos dentro de ciertos marcos donde se fundamenta la permanencia del grupo o el sujeto, generando así

una identidad social o personal; *función de orientación*, en que se guía la actividad de un sujeto o grupo dentro de normatividades (a veces o en su mayoría no explícitas) que determinan la finalidad de cada situación; *función justificadora*, que permite la justificación posterior de los sujetos ante ciertos comportamientos o actitudes de éstos (Araya, 2002; Perera, 2003; Materán, 2008).

De esta manera, las representaciones sociales son una “guía” para la interacción entre los sujetos de una misma sociedad, implícitas en un discurso que se genera y se transmite en las prácticas sociales. Es así como el sujeto, interpretando e interiorizando el discurso social (de mayor o menor jerarquía) pensará influido por él y actuará con base en él.

## **Intersubjetividad**

Para la formación de las diferentes representaciones sociales se requiere hablar en este punto de la sociedad como realidad objetiva y subjetiva (Berger, 1976), en que cada individuo en su proceso de interiorización, dado en la socialización primaria, interpreta la subjetividad del otro o cualquier manifestación social; al comprender este acontecimiento se vuelve significativo y es así como se es apropiado de manera que esta subjetividad se ha vuelto compartida y se genera una concepción del mundo del otro como propio. De esta manera el sujeto es introducido en una realidad objetiva del mundo. La externalización es volver esta asimilación del mundo como ya propia para mantener y transmitir esta estructura social.

La interacción entonces permite un vaivén de vivencias y significados que hace que esta realidad se encuentre entre la objetividad y la subjetividad. En este sentido, el presente documento se basa en el significado que tiene para el individuo su vida cotidiana, formada por su experiencia histórico-cultural y la influencia contextual, y cómo éstos permiten al sujeto generar manifestaciones conductuales, funcionales y de desarrollo de la personalidad, procesos que no siempre son del todo reflexivos puesto que está constituido socialmente e involucra su entorno y la asimilación de la cultura a la que pertenece. El

desarrollo de la intersubjetividad depende de la actividad que el sujeto realiza dentro del entorno y ésta no será estática pues se mantendrá en constante modificación. Una expresión que cumple más una función poética que explicativa dice que:

Lo que distingue la conciencia de sí del mundo natural no es la simple contemplación con la que se identifica con el mundo exterior y se olvida de sí misma, sino el deseo que ella puede sentir con respecto al mundo. (Camus, 1986, p. 161).

Entonces, esta “conciencia de sí” no es más que la subjetividad actuando en la formación de la psique del sujeto. Para eliminar cierto determinismo que puede representar el observar la socialización (y por ello la construcción y constitución psíquica de cada sujeto) como un proceso tan lineal que se vuelva objetivo, conviene mencionar, sucintamente, que este proceso de “influencias” es sencillamente eso, una serie de influencias no determinantes absolutamente, pues en el plano más individual del desarrollo psicológico de las personas, la creatividad y el afecto juegan un papel de la importancia de la racionalidad o cualquier función psíquica superior (Vigotsky, 1997). Por esta razón, las influencias sociales expresadas hasta este momento no serán definitivas y junto a ellas, el sujeto realiza un proceso de discriminación y elección llevada a cabo por estos dos elementos. Ciertamente existe una conformación de la psique similar en personas que comparten la cultura y que de ello puede surgir una suerte de “identidad” grupal llamada *sintalidad*.

La sintalidad es la identidad correspondiente a un grupo y que los individuos adoptan en pro de la finalidad; a la vez que el individuo grupal conforma esta identidad, el grupo le exige al individuo adoptar cierta postura, hábitos, cultura y modos de pensar, a través de que el sujeto realiza un proceso de semiosis del entorno intragrupal con el que interpreta los signos existentes para la creación de significados y la construcción de la realidad (Canto, 1998).

Se ha de comprender entonces a la sintalidad como la identidad del grupo, difícilmente mutable pero que el sujeto comprende (se podría más bien decir que asimila, pues la comprensión abarca un proceso reflexivo que no ocurre siempre en la vida cotidiana

de los grupos) y que influye su acción, expectativas, fines, al menos dentro del ámbito en que se es parte conformante de él. La influencia de los grupos se acepta o se rechaza, de manera inconciente muchas veces, en tanto las situaciones propicien el pensamiento sobre ellos. Es así que el análisis de la cultura y la sociedad en que se desarrolla un sujeto expresa más sobre la conducta y el pensamiento de este mismo; por ello, la psicología del sujeto es también, en parte, la psicología de su grupo (González Rey, 2011).

Poniendo énfasis en la persona, su componente como identidad social es dado por su grupo de referencia, que permite al sujeto formar la concepción de su estatus en la sociedad. Debe tenerse cuidado en el análisis de este estatus partiendo de los grupos en que se desarrolla el sujeto, teniendo en cuenta que el individuo se ve adherido a los grupos y su desvinculación es verdaderamente complicada, ya que su afiliación depende en gran medida de la significación afectiva, vital o de conveniencia que haya realizado el sujeto respecto del grupo.

Aunque lo social existe en lo individual y es esta realidad social la que conforma en gran medida el aparato psíquico de las personas, la relación es aún más complicada, pues lo verdaderamente importante es comprender esta relación dialéctica entre lo social y lo cognitivo-emocional del individuo, lo subjetivo de éste. Así, la relación entre lo social y el individuo deja de comprenderse como un proceso lineal y objetivista de estímulo-respuesta, para comprender lo social ya no como una influencia regida por la actividad sino para rescatar los aspectos simbólicos, discursivos y representacionales en la comunicación de las organizaciones que conforman el tejido social. Esto lo confirma en gran medida González Rey (2011) al decir que:

La relación entre lo social y lo individual no aparece de forma directa e inmediata, como relación reproductiva a nivel individual de los procesos que ocurren inmediatamente: todo proceso individual se produce a través de la configuración subjetiva de las personas dentro de los efectos colaterales y los desdoblamientos de los procesos sociales en que esas personas están implicadas. (p. 195)



Para comprender plenamente el proceso de apropiación de lo social y más específicamente el de subjetividad es importante incluir el concepto de *semiosis*, el cual se puede comprender como el proceso de significación en el proceso de la vida social. La semiosis permite la representación y construcción de conocimientos sociales a través de la triada *objeto, interpretante y representamen*; esto es, la transmisión discursiva (o no) de algo da paso a la creación de un signo equivalente en la otra persona, es decir, el interpretante otorga al objeto o signo un significado que le permite crear una representación de los objetos de la realidad, de esto resulta el *representamen* (Almeida, s/f). ¿Por qué es importante mencionar la semiosis? para destacar el carácter muchas veces inconsciente de la interacción y más, incluir en este momento el término de semiosis sirve para comprender (una vez explicados los procesos de interacción más visibles) los procesos de significación de la realidad social y la apropiación de la misma.

La semiosis es el proceso en el que se conjuga el signo con el objeto al que ha de pertenecer y el intérprete de la situación en que se da esa interacción. Aunque exista un proceso diferente en cada momento en que surge la interacción, es cierto que ésta está delimitada por la significación ya adherida a la vida social en que se desarrolla (Zecchetto, 2006). La semiosis es un elemento de suma importancia que se encuentra permeando en todos los procesos grupales e individuales que se analizarán.

Vigotsky, influido por Troitsky, desarrolla el concepto de *mediación semiótica*, atribuyendo a ésta una trascendencia particular para el desarrollo cultural de la psique (González Rey, 2011), ya que el ser humano, al crear y utilizar signos de origen cultural para comprender la realidad externa, está realizando a su vez una modificación de sus estructuras psicológicas; es decir, los signos, como herramienta de mediación, son una actividad interna del sujeto que no modifica el objeto, sino la estructura psicológica de éste, “De ahí que en el acto instrumental se refleje la actividad con respecto a uno mismo, no con respecto al objeto.” (Vigotsky, 1997, p. 68).

Así, las nuevas experiencias son interiorizadas y modifican cualitativamente sistemas antiguos creando nuevos significados y aportando al desarrollo psíquico (Vigotsky, 2000). La mediación semiótica permite al sujeto interpretar la estructura social y de contenido de los grupos y con base en ello crea marcos personales de referencia (es decir, la subjetividad

del sujeto), pero la misma relación y actividades de los grupos obliga a crear marcos de referencia interpersonales; esto es, marcos intersubjetivos resultado de un proceso de negociación de significados (Martí, 2005)

### **Adscripción e influencia del grupo social**

De acuerdo con la tradición interaccionista, se entiende al grupo como una unidad de conjuntos diferentes a cada una de sus partes; es decir, la identidad de cada sujeto dentro de este entorno es distinta a la *sintalidad* propia del grupo. El grupo es entonces el conjunto de personas reunidas en un espacio y en un tiempo, y aún más, con cierta correspondencia psicológica a un nivel superior de ideas, que responden al objetivo o núcleo del grupo; dicho de otra manera, la tarea o finalidad es aquel objeto que produce la cohesión del grupo y que induce a los componentes sujetos del grupo a omitir de cierta manera aspectos que resultan intrascendentes al mismo.

Cartwright y Zander (2001) definen al grupo como un conjunto de personas situadas en ciertas relaciones descriptivas, y que para que una aglomeración de sujetos pueda ser entendida como grupo deben compartir entre sus miembros interrelaciones concretas y una dinámica. A este respecto debe considerarse que la formación de un grupo puede darse no sólo por la similitud de los integrantes de estas aglomeraciones, sino como una homogeneidad que le dé justamente, al conjunto, el dinamismo necesario; estas interrelaciones que producen el grupo pueden darse porque los integrantes tienen metas específicas o fines comunes, o el tratamiento similar de los miembros con respecto a raza, religión y a otras características compartidas, principalmente las culturales, ya que éstas generan en los miembros una constitución psíquica similar.

En la conformación de los grupos, o bien la adscripción de los sujetos a grupos ya formados, se da a través de la atracción, donde se encuentran dos principales formas: la atracción positiva, cuando el grupo motiva y promueve la membresía de los sujetos a dicho

grupo, o la atracción negativa, cuando el sujeto no se siente motivado a permanecer o formar parte del grupo.

En la educación este fenómeno es ampliamente visible: existe una conformación arbitraria de los grupos (visto como un acto no voluntario de membrecía, es decir, la membrecía voluntaria o no voluntaria a los grupos, siendo la misma escuela una de ellas), todos los grupos comparten, al menos desde una mirada superficial, una misma meta, el cumplimiento de una carga curricular propia del nivel de que se trate. Aun así, existirá una atracción positiva, negativa o neutral, dependiendo de otros factores tales como la presencia y actitud del profesor o la cercanía con el resto de los integrantes del grupo. De cualquier manera puede generarse una cohesión y hasta un sentido de pertenencia entre los miembros.

Se parte de la idea de que la conformación de la identidad, y con ello el comportamiento de los sujetos, de acuerdo con un rol en específico, se construye socialmente mediante las experiencias y expectativas que sobre éstos se tienen. Siguiendo a Cartwright y Zander (2001) existen presiones que obligan a los sujetos a desarrollar una cierta uniformidad, dependiendo del grupo de membrecía y los entornos más amplios. En cada grupo convergen fuerzas que le hacen mantener la cohesión; se puede ver una similitud entre los miembros del grupo; similitudes que le han hecho suscribirse a los mismos, o bien similitudes formadas ya dentro de éste (adoptando la identidad del grupo o *sintalidad*, como se ha mencionado).

Existen distintas razones que producen estas similitudes; entre ellas se encuentran el *conflicto cognoscitivo*, que lleva a los miembros inmersos en el mismo ambiente a que busquen una descripción correcta, en términos de uniformidad de la situación, buscando una interpretación compartida (acción conjunta de significados) de los mismos hechos; ha de aclararse que no es una condición determinada, al menos no por completo, pues dentro de esta asimilación convergen influencias propias del sujeto; esto es, la convergencia del grupo surge de la “necesidad” de construcción de una realidad social común.

La *similitud entre los ambientes de los miembros*, en que la pertenencia a un grupo influye en la manera en que se percibe el mundo o en los estímulos a los que presta mayor atención: ambientes, referencias, símbolos y significados comunes entre sus miembros. La

*membrecía selectiva* hace que el grupo representado en sus miembros realice actos (a veces inconscientes<sup>1</sup>) de reclutamiento, mantenimiento o cese de alguno de sus miembros mediante las similitudes de ellos.

Finalmente, *la norma societaria* es el aspecto que determina la similitud de sus miembros y más, la similitud intergrupal, y es que todos esos grupos se rigen en una sociedad con leyes y significados. Se debe aclarar en este momento que la adscripción por medio de alguna de las diferentes influencias no excluye la utilización o influencia de otras dotando la multinfluencia de mayor cohesión; por ejemplo, que dentro de grupos formales, que tienen una meta común pero que dentro de estos grupos se generan otra cantidad de subgrupos cohesionados por otro tipo de presiones (Cartwright y Zander, 2001).

Resulta imprescindible tener en cuenta rasgos que se han ido enmarcando para discernir los aspectos en común entre los miembros del grupo; se ha de saber que el comportamiento de los individuos, por muchos atributos identitarios que compartan, no es igual en ningún momento; es posible, por la razón de la norma societaria, que en las diversas instituciones y la sociedad en general se vaya creando una identidad o expectativa, pero que toma su identidad auténtica (auténtica como grupo) dentro de las reglas y significados propios de cada centro. Por otro lado, se debe tener presente que la red de interacción, dentro de un todo, produce efectos irreductibles a las disposiciones de sus partes (Blanco, et.al 2005); esto es, la disposición de los efectos no están marcados precisamente en el grupo sino en la subjetividad de los sujetos que lo componen. El sujeto individual puede, de la misma manera, influir en el grupo, influyendo en sus miembros y en su dinámica.

## **Sistema ecológico**

---

<sup>1</sup> Ésta y cada ocasión en el trabajo en que se use el concepto “inconsciente”, se hará en un sentido vigotskiano, entendiéndolo no como esa barrera impenetrable a la conciencia, sino como un proceso interactivo donde prácticas, emociones y acciones (en su análisis incluye también funciones mentales superiores) emergen de una manera poco pensada que podría definirles como “invisibilizadas” en la cotidianidad o que se mueven éstos constantemente a niveles más o menos conscientes (Vigotski, 1997).

Bronfenbrenner (1987) da un amplio panorama acerca del desarrollo humano, considerándolo como un proceso de acomodación constante entre un ser humano activo y sus entornos inmediatos, también cambiantes; y no sólo eso, sino que demuestra las interrelaciones de los mismos contextos hasta sus conexiones más lejanas (pueden incluirse aspectos generales como ideología, cultura, fenómenos sociales y hasta la sintalidad de los grupos y las confrontaciones entre ellos). Resaltando aquí el papel activo del sujeto, influido, pero igual influyente del entorno.

No podría no mencionarse esta teoría ya que proporciona una estructura que permite observar al sujeto en la dinámica social que da movimiento a todo el capítulo: se ha podido mostrar la naturaleza social de las personas, la construcción social de una realidad a través de la intersubjetividad y la acomodación por las representaciones sociales; la manera en que se conforman e influyen los grupos en los sujetos y cómo el sujeto mantiene y reconstruye el grupo bajo ciertas circunstancias, pero todo esto es letra muerta sino hasta verla sistematizada, rasgo que ofrece este sistema.

Como se ha dicho, Bronfenbrenner concibe el ambiente ecológico como un conjunto de estructuras sistematizadas en distintos niveles, en que cada uno de éstos contiene al otro. Propiamente, estos niveles son: ontosistema, microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema (Cantera, Herrero, Hombrados y Montenegro 2004). El *ontosistema*, aunque no es definido como tal en la primera estructura propuesta por Bronfenbrenner, la carga que tiene este nivel en la teoría es indudable; este nivel se refiere a aquellos aspectos fisiológicos, biológicos, genéticos, estados de salud y elementos psíquicos (resultado de experiencias anteriores) como autoconcepto y habilidades personales propias del sujeto (Cyrulnik y Morin, 2005).

Entender al sujeto como un sistema en sí mismo lo pone como el primer nivel entre la red de redes sociales (Sadín, 2003) y le pone como primera condición que ha de definir la acción del sujeto y hasta el nivel del macrosistema; es decir, el ambiente ecológico del sujeto está cargado de significaciones e influencias que actúan sobre el sujeto pero a su vez, este ambiente depende de la manera en que el sujeto apropie esta realidad desde su propia

subjetividad y así definir la interrelación. El sujeto es entendido como una “totalidad organizada”<sup>2</sup>.

El *microsistema* es el entorno de influencia más cercano al sujeto y en el que el sujeto participa de manera más activa tales como la familia; entre los cuales se crean en este nivel comparten funciones como relaciones interpersonales, actividades comunes y roles establecidos. El *mesosistema* es el sistema en que interactúan varios microsistemas entre sí, en que el niño participa activamente, p.ej., familia en interacción con el ámbito escolar (Cantera, et. Al. 1996). En el *exosistema* se encuentra al sujeto ya no realizando una participación activa pero se encuentra influido igualmente por éste a través de medios de comunicación o el vecindario. Finalmente el *macrosistema*, como el nivel más lejano (si no más amplio, pues como se ha dicho, son niveles en que cada uno contiene al otro; es decir, el nivel más amplio permea hasta en el mismo ontosistema) que está conformado por la cultura en la que se desenvuelve el sujeto (Pérez, 2004).

Un último sistema es el *cronosistema*, el cual influye en la persona en cuanto a la época histórica en que se encuentra, tanto en factores económicos como políticos y culturales, a nivel local y mundial en que se vive: se podría simplemente decir que el cronosistema puede mezclarse al nivel macrosical en tanto que la cultura es un hecho temporal, que no se puede comprender la cultura sin hacer aquel análisis del tiempo en que se genera; sin embargo, se ha de considerar como un nivel transversal al resto de niveles, pues en comparación con la cultura que tiene un proceso de mutación lento, los hechos, fenómenos o acontecimientos surgen de manera más espontánea y esto permitire explicar ese momento histórico de mejor manera que con sólo el análisis de la cultura.

La idea del sujeto visto como todo un sistema completo y complejo se encuentran a su vez en los trabajos de Morín (2004), quien considera el conocimiento, lo humano y todo lo que concierne a él (¿y qué le podría ser ajeno?), como un sistema complejo de factores interrelacionados entre sí que provocan emergencias “invisibles” en el análisis del hombre visto desde una mirada reduccionista y parcelaria. El humano es en sí mismo un todo, y este todo es más que el conjunto de sus partes.

---

<sup>2</sup> Expresión utilizada por Lomov (citado por González, 2011).

Partiendo de esta fórmula puede hacerse un mejor esfuerzo por comprender un humano biológico-cultural influido por factores geofísicos particulares y (últimamente más que nunca) universales. Idea propia de la teoría histórico-cultural, en la cual se resaltan dos líneas de desarrollo: una natural, rescatando principalmente las funciones biológicas básicas de desarrollo que se comparten con otros animales, y una línea socio-cultural que da paso a las funciones psíquicas superiores, que es de carácter mediado por signos (Miras y Onrubia, 1998). Así, el sujeto como punto de intersección de las influencias sociales, asimila la cultura, y con ello sofisticada su actividad psíquica, su personalidad, identidad y su subjetividad (Ortiz, Cruz y Leurs, 2017).

### **Yo y mi circunstancia**

Para dar fin a este capítulo se revisará, de manera sucinta, aquella frase que aparece en el libro *Meditaciones del Quijote* de Ortega y Gasset: “Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo” (1977, p. 52 ) que resume gran parte de su filosofía y que es, a pesar de su efímera aparición en este proyecto, parte fundamental del mismo; esto se demuestra al buscarle lugar entre todos los capítulos y descubrir su implicación en cada uno de ellos.

Para fines prácticos se analizará la frase en dos momentos, en el primero “yo soy yo y mi circunstancia” el autor hace referencia a todo aquello que rodea al sujeto, desde un mundo físico, simbólico, histórico, además de factores internos o biológicos del sujeto, que conforman la otra mitad de su vida, además de entender la vida como un acto individual; es decir, el hombre ante el mundo, interactuando en él y con él, entendiéndolo y manipulándolo, y siendo él mismo sólo a través de esta vida<sup>3</sup>, como unión recursiva entre el cuerpo y el medio. Se llega a un mundo ya determinado y con caracteres físicos, psicológicos y biológicos igual determinados. El segundo momento: “(...) y si no la salvo a ella no me salvo yo” le da al sujeto la capacidad de modificar su entorno, de comprenderlo

---

<sup>3</sup> Unamos esto a la teoría ecológica expresada por Bronfenbrenner de la que se ha hablado anteriormente.

y comprenderse a sí mismo y de esa manera ser el constructor de sí mismo, ya no como una adaptación simplemente, sino como una proyección del propio ser.

Por su parte Camino (2013, p. 73) dice que “la persona aprehende en libertad el mundo circundante y lo valora, configurando con ello el propio ser, no en lo que es, sino en su existencia por hacer” y continúa “las personas no son, se hacen a través de sus experiencias” con lo que quita la rigidez del condicionamiento de la herencia histórica y genética para mostrar como principal elemento al sujeto mismo «aquí y ahora» como actuante (por tanto activo e intencional) en su entorno (sin negar los factores hereditarios ya vistos con cierta extensión a lo largo de este capítulo) como configurador del propio ser.

De esta manera se hace evidente la constitución de las personas como entes activos en un aluvión de significados y fenómenos, pero existe aún el papel de sí mismo para la construcción de la propia realidad coherente con otras; esto da también su carácter como individuo responsable de sí mismo como expresión de su propiedad de autonomía y, también corresponsable de los actos de los otros (como ser social). Como lo menciona Mèlich (2009, p. 85), “Jamás somos completamente nosotros mismos. Estamos habitados por otros, por ausentes, por antepasados (conocidos o desconocidos). La existencia es una inacabable tensión entre presencias y ausencias”. No se reduce, por tanto, a una situación actual, sino que se mantiene entre las expectativas, lo que se puede llegar a ser, tanto por las situaciones actuales de la personas, como por las cuestiones históricas propias de los sujetos y de su grupo de pertenencia; la propia historia, o la interpretación que se hace de la propia historia (significación de la realidad) potenciará o no el desarrollo individual.



## II. Sobre la idea de sujeto que se construye: lo cultural y lo político

*Ninguno es más esclavo que aquellos que  
falsamente creen ser libres.  
Goethe.*

Bourdieu y Passeron dicen que “no hay mejor manera de servir al sistema –creyendo combatirlo– que imputar únicamente a las desigualdades económicas o a una voluntad política todas las desigualdades ante la educación” (2004, p. 44). Ya que, si bien influye, la realidad educativa abarca un espectro aún más amplio a lo político y lo económico (al menos como factores aislados y sin conexiones con el resto), por ello, en este capítulo se busca establecer la relación entre lo cultural y lo político propio de una sociedad, y a su vez, en la resonancia que éstos tienen en la educación institucionalizada, generando un diálogo recíproco con el que compartirán, principalmente, la idea de sujeto y conocimiento con que se educará.

Aunque se parte de esta idea, el aporte principal no es señalar las desigualdades sino los efectos psicológicos en los educandos causados desde distintas esferas de la realidad social y de los centros educativos que no permiten generar la construcción de sí mismo. Posterior a esto, al comprender las relaciones y los efectos que se generan en la educación, y a partir de ella, se hará un recorrido sucinto por el Nuevo Modelo Educativo 2016 para la educación obligatoria en México, donde se destacarán los conceptos utilizados, así como la estructura de la malla curricular que permitirá observar qué habilidades y conocimientos se están priorizando; es decir, qué tipo de sujeto se está construyendo o se pretende construir.

### **Sobre la idea de educación institucionalizada**

Se podría suponer que al hablar de educación institucionalizada se entiende ésta como aquella educación que proporciona el estado y que cuenta con su propia estructura

curricular y objetivos bien definidos, y en parte lo es; sin embargo, se considera necesario indagar más sobre lo que en ella ocurre.

Guadalupe García (s/f) define, en la página [biblioweb.tic.unam.mx](http://biblioweb.tic.unam.mx), el término *institucionalización* como el resultado y producto de la acción de los sujetos, que al ser aceptada, “se reglamenta y reproduce bajo normas (...) que rigen el funcionamiento de un campo determinado de la actividad social”. Implicando con ello la cultura en tanto que ésta es resultado de la producción material y simbólica del grupo social. En este proceso de institucionalización, el producto cultural aceptado comienza el proceso de transmisión y reproducción de los elementos que conforman la identidad institucional. Por su parte, Huntington la define como “el proceso por el cual adquieren valor y estabilidad las organizaciones y procedimientos” (1997, p. 23). En consecuencia, la institucionalización de la educación es un proceso por medio del cual la educación, en tanto producción social, es aceptada, reglamentada y reproducida bajo normas (implícita o explícitamente) que sistematizan el proceso de enseñanza que servirá para la educación bajo estos mismos preceptos a futuras generaciones.

Por esta razón, es necesario hablar de educación institucionalizada y no sencillamente de educación formal, ya que este término permite abarcar el proceso educativo desde sus aspectos más formales, como el currículum (que es en sí mismo una producción cultural) hasta la producción simbólica en torno a ella, que se convierte en un discurso, o bien en una serie de prácticas sociales igualmente aceptadas como parte de una cultura escolar, creando con ello una representación a nivel social y cultural sobre lo que debe ser y será cualquier proceso de educación; por ejemplo, el estatuto de infancia, que como señala Varela y Álvarez, el niño “es una institución social de aparición reciente ligada a prácticas familiares, modos de educación y, consecuentemente, a clases sociales.” (1991, p. 15), esto ha de reglamentar o guiar la manera en que se diseñan e imparten los planes de estudio y se desarrolla la interacción en los centros educativos.

La institucionalización de la educación requiere otras instituciones que permitan su asentamiento en los espacios sociales. En el caso de la educación, ésta nace como complementaria del estado (Garay, 1998), por ello se define a la educación institucionalizada como aquella que cuenta con la sistematización propia conferida por éste,

que le otorga legitimidad. La misma autora señala como características del sistema educativo la monopolización de las acreditaciones educativas, la creación de circuitos de larga duración, las necesidades de especialización de sus agentes, recurrir a burocracias y administración y generar un mercado escolar y subsistema económico, por lo que se puede agregar a ellas espacios educativos que se adscriben con estos rasgos. Como se ha mencionado, a la educación institucionalizada, una vez aceptada, se le asigna un mandato, tarea, marco y bases de significación, lo que le permite dentro de su producción y actividad generar, no sólo de manera explícita sino implícitamente, una cultura y significados a nivel social. Así, el sujeto estructura en su interioridad la realidad construida a partir de una propuesta por la educación institucionalizada (Fernández, 2006).

López Calva (2003), por su parte, hace un señalamiento sobre la condición actual de esta educación, resaltando de ella que es una educación centrada en el conocimiento memorístico, así como un saber unidisciplinario o superespecializado, con la idea de que la calidad educativa radica en los medios tecnológicos o económicos con los que cuenta, reformando sus planes y estudios respecto de la demanda del mercado, en cuanto a conocimientos y actitudes que se han de priorizar; centrada en la práctica y no aportando de las disciplinas su sentido profundo y de relevancia social, así como del fomento a un pensamiento creativo y crítico y, finalmente, una educación centrada en sí misma, donde la educación se cierra en sus propias investigaciones y grados académicos dejando de lado nuevamente su pertinencia y compromiso social.

Como se ha dicho, la educación institucionalizada requiere una serie de instituciones que la apoyen y refuercen su sentido en una relación recíproca; en este caso, la identidad institucional de la educación toma forma de un estado regido por leyes de mercado. Como consecuencia, la actividad generada en este espacio produce inevitablemente un tipo de discurso, circunscrito a la cultura o creador de ella, que modela y estructura a su vez el pensamiento de los sujetos que reciben tal instrucción, normalizando y naturalizando sus prácticas.

La instauración de la educación institucionalizada, según Varela y Álvarez (1991), cumple la función de transmitir a las nuevas generaciones valores, reglas de conducta y “formas de clasificación que vertebran la vida social” (p.9). Para estos autores, la educación

institucionalizada cumple las condiciones de una definición de la infancia, la generación de un espacio específico destinado a la educación, la aparición de especialistas con estrategias y códigos teóricos, la destrucción de otros modos de educación, y sobre todo, la imposición de la obligatoriedad de la educación. Una educación que no busca acercar a todos a la cultura sino inculcar estereotipos y valores morales, además de la virtud de la obediencia, quitando las facultades educativas a la familia y al grupo social al que pertenece el sujeto resaltando una cultura legítima.

Pese a su componente cultural y a la validación social con que cuentan, las instituciones pueden entrar en crisis cuando pierden la capacidad estructurante y organizativa de las prácticas humanas. Perdidas estas capacidades debido a ciertas contradicciones, como las exigencias sociales a la institución frente a las exigencias del sujeto, las construcciones culturales creadas por éstas quedan invalidadas perdiendo a su vez la capacidad de asignar sentido (Fernández, 2006); entonces, la educación institucionalizada ya no educa, o su función ya no concuerda con la realidad social. Esto permite que la institución se reorganice y consiga nuevamente representar y estructurar la actividad humana, en este caso lo educativo. Aunque debe dejarse claro que el proceso no es unidireccional pues la influencia entre sociedad y educación es mutua, por lo que la estabilidad o cambio de uno repercute o es influido por el otro.

Así, una sociedad que atraviesa por una crisis, no puede generar una educación que no se encuentre en un estado similar, ya que ésta, en una relación recursiva con la sociedad donde se imparte toma de ella la idea de conocimiento, sujeto, sociedad, ética, etc., con las que estructurará su acción, que como lo expresa Martín López Calva: “La educación (...) constituye un sistema que opera las ideas filosóficas formales y sistemáticas o informales e implícitas en la sociedad de cada tiempo y espacio” (2009, p. 3).

Asimismo, el análisis sobre las deficiencias y las limitaciones culturales de la sociedad permitirán a su vez la reforma o cambio educativo que permitan nuevamente la concordancia entre educación y sociedad. Al respecto Edgar Morín (2004) y más tarde López Calva (2009) señalan los desafíos a los que se enfrenta la educación para su cambio. Aseveran que la educación es un sistema que opera las ideas filosóficas propias de una sociedad en un tiempo y espacio determinado, la cual para su transformación enfrentará

cuatro desafíos: el primero es el *desafío antropológico*, entendido como la visión de ser humano imperante en la sociedad; el *desafío epistemológico*, que se entiende como la idea de conocimiento latente en cada proceso educativo que genera expectativas sobre lo que significa conocimiento; el *desafío ético*, que hace referencia a los valores explícitos e implícitos que guían la acción humana y finalmente; el *desafío social*, el cual muestra las teorías y representaciones sociales impregnadas en un tiempo y espacio particulares.

Como señala este mismo autor, ninguno de los desafíos que permitan el cambio en la educación institucionalizada deben observarse como un proceso lineal en que la educación genera las diversas visiones, sino como una actividad dialógica y recursiva donde la educación es causa y resultado de esta visión de los diferentes desafíos o de las ideas filosóficas de las sociedades, y que éstas, a su vez influyen en la institucionalización de la educación así como en sus cambios.

Lo que en este apartado se ha intentado es desarrollar una idea general sobre qué se entiende por educación institucionalizada como concepto, ya que habrá más adelante en este capítulo un momento destinado a mostrar el estado actual de la educación institucionalizada en relación con la sociedad de la información y sus consecuencias psicológicas en los sujetos.

## **Educación y sociedad de la información**

Respecto de este apartado, debe comprenderse a la sociedad de la información o hipermoderna como inmersa en un fluir vertiginoso de información, dinero, mercancía, gente, ideas, imágenes, valores, etc. (Pérez y Bacarlett. 2014) que hace que estos mismos preceptos cambien constantemente, destituyendo aquellos antes hegemónicos, pero sin que los emergentes logren mantenerse y concretarse a fin de darle cohesión a la sociedad y logren fundamentar y significar las acciones humanas. Bauman (2017) adjudica esto al rol determinante de la economía y a la subordinación de otros sistemas o esferas sociales para el funcionamiento de éste, por el dominio total en la vida humana; esto es, la realidad social

que se va construyendo gira en torno a los valores económicos, impactando éstos en el resto de ámbitos humanos tales como la educación o los valores, generando una cultura que entra en la dinámica de mercado.

Esta época neoliberal a la que se hace referencia, se genera en un dinamismo de autoconstrucción o bien autodestrucción constante, buscando lo más novedoso de lo novedoso (Pérez y Bacarlett, 2014), lo que le da su constitución líquida<sup>4</sup>, y como cada objeto (siendo visto el conocimiento mismo como una mercancía) que busca superar lo obsoleto, los valores se transmutan y las personas, convertidas en sí mismas en objetos, buscan ser superiores al resto de objetos. Los sujetos están enajenados a una voluntad “extrahumana” que según Echeverría (2016) termina en una *antropomorfización* del valor de las mercancías, subordinando la voluntad del ser humano a su dinámica de autovaloración, haciendo a los sujetos abdicar de la dignidad humana y renunciar a su carácter de sujetos libres y artífices de su propia vida.

Así, las personas ya no buscan la igualdad, sino una serie aptitudes que den respecto al otro un grado de superioridad, esto claramente se transforma en competencia, llamado como Megalothymia (Pérez y Barcalett, 2014). Esta manera de pensamiento social guiado por los valores de mercado son opuestos a la tesis de este trabajo en que se considera la educación como un esfuerzo de encontrar la construcción de sí mismo y como otro similar, esto es, un esfuerzo por una educación humanista.

Los daños a la educación son ya evidentes desde los aspectos ideológicos que permean en la sociedad, a los que sin duda se debe añadir la manipulación directa de ésta, en la que se omiten campos de conocimiento poco rentables para el mercado, lo que termina por construir *cualidades sin individuo* que en la educación puede verse como el diseño de programas que generan cualidades a las que las personas deben uniformarse, desde los aspectos prescritos, formales, hasta la forma cómo se promueve el acercamiento al conocimiento, los valores y los significados que se generan (o se refuerzan) implícitamente por los ambientes áulicos.

---

<sup>4</sup> Utilizando la misma expresión de Bauman y la que justifica en el prólogo de “Modernidad líquida” (2017).

La crisis de sistemas superiores al económico, la megalothymia, que Martín López (2009a p. 11), define como “una de las mediaciones más poderosas (...) entre la visión social y los sujetos que constituyen la colectividad”, es la encargada de la transmisión de valores y sentidos de la sociedad, así como de la jerarquización de saberes y conocimientos disciplinarios propios para sus fines y su idea de ser humano; es decir, genera ideales de sociedades y por tanto de la educación institucionalizada. Así, en una sociedad marcada por la incertidumbre de futuro individual y colectivo, y entregada al consumo y al mercado, prioriza las disciplinas y conocimientos útiles, prácticos y pragmáticos en un sentido economista (López Calva, 2009).

Por otro lado, Martha Nussbaum (El Herald, 2015) sostiene que en las sociedades democráticas existe una crisis en el ámbito educativo debido a que las políticas en torno a la educación están más interesadas en utilizarla para promover el desarrollo económico de los países, enfocándose en las disciplinas cuyo contenido permitan un aprendizaje práctico y útil, económicamente hablando, y que genera la competitividad en el mercado global y omiten aquellas disciplinas “inútiles” para dichos fines. No sólo las humanidades y las artes se ven desplazadas de las mallas curriculares, también las ciencias se ven despojadas de sus aspectos humanísticos al enfocar de éstas sus funciones más aplicables, dejando de lado su tratamiento crítico y creativo-imaginativo.

Estas sentencias encuentran sustento en el análisis realizado al informe sobre el estado de la educación superior en 2006 en E.E.U.U. (idem), donde el texto apunta a señalar las deficiencias en los campos de ingeniería, ciencia y tecnología, enfocado a saberes aplicados de dichas disciplinas y no en la investigación y construcción de su conocimiento, omitiendo prácticamente a las humanidades y a las artes de este informe. Esto, afirma Nussbaum, pone en riesgo la “salud interna” de las sociedades democráticas, en tanto que priva a sus ciudadanos de habilidades para una participación activa y crítica dentro de ellas y la capacidad creativa de construir una cultura global; además de que, con la omisión de las artes y las humanidades se genera una “torpeza moral” que no permite observar la desigualdad que este modelo crea.

Sin embargo, hay otra cara de esta misma cuestión: gran parte del problema en la segmentación del conocimiento (y por ello mismo del pensamiento) ha surgido de manera

casi accidental y en pro del avance del conocimiento humano. Esto es, la constante evolución del conocimiento humano exige a su vez una especialización que permita abarcar (al menos en objetivo) la totalidad de los factores en la realidad, dejándola así parcelada y perdiendo de vista aquellas manifestaciones resultado de la interacción de los factores antes separados. Convirtiendo lo complejo en simple (utilizando el concepto que Edgar Morín). Esta misma hiperespecialización se ve reproducida en la educación y en la sociedad en general, de manera implícita o explícita, para el estudio de la realidad humana, aunque posteriormente no cuenta con una mirada reintegradora de los conocimientos y por ende el pensamiento y el comportamiento tanto dentro como fuera de las escuelas se mantiene fragmentado.

La necesidad de reduccionismo<sup>5</sup> termina por generar una relativa eficiencia en las respectivas disciplinas, a la vez que separa y descompone la realidad; así, la educación enseña los distintos hitos pero no un pensamiento que cohesione y que una lo antes separado para su estudio (Morín, 2004). Con esto, el sujeto cumple entonces una formación práctica, útil y al servicio de la técnica.

## **Estructura social y educación**

La crítica debe trascender la línea de lo prescrito y observar el cúmulo de influencias en los que estas propuestas y programas se llevan a cabo. Bourdieu y Passeron (2004), como se ha mencionado, hacen un análisis de las desigualdades académicas y en qué momento surgen, llegando a conclusiones donde la principal desigualdad es la que se refiere (ellos refiriéndose a las clases sociales) a la desigualdad cultural de unos y otros, en que dichas propuestas, por la simple manera en que están estructuradas, generan una segregación pues están pensadas desde el capital cultural de las grandes potencias (conclusión propia a partir de su lectura); esto es, el desarrollo de los programas, a partir de esta propuesta

---

<sup>5</sup> Que consiste en remitirse a una sola serie de factores para organizar la totalidad de los problemas planteados.



“universalizadora”, que busca la igualdad (formal), no podrá lograrla mientras no exista la igualdad cultural y de desarrollo entre los países que se adhieren a ésta.

Hay que volver sobre lo mismo: se ha dejado claro que si bien el plan de estudios en su estructura disciplinar, objetivos y su redacción marcan indudablemente la práctica educativa (y que se analizará sucintamente más adelante) será necesario observar también cómo éstos adquieren un carácter real donde se ejecutan, influidos ya no sólo por los “contratiempos” y espacios de la acción social; su funcionamiento está influido por el capital cultural de las sociedades y principalmente por las desigualdades culturales entre quienes las adaptan. Así, la crítica a programas desde su práctica, permite observar el curriculum real; sin embargo, una revisión del plano simbólico, en tanto se adentra al análisis del plano cultural, permite acercarse más a un curriculum oculto, o bien, invisible.

¿Qué fenómenos se están dando sin ser percibidos? A nivel social, la desigualdad cultural entre las sociedades (y dentro de ellas haciendo referencia estados-naciones) puede conducir al efecto de la adaptación de las más desfavorecidas, al nivel de las más favorecidas (que es la medida de lo deseado que toman estas propuestas), o bien que las dificultades por el capital cultural vuelvan más amplias estas diferencias. Por otro lado, a nivel más individual, las desigualdades culturales que se perpetúan en la educación y que nacen en la sociedad, tienen un proceso peculiar en el que estas deficiencias pasan de ser una herencia social o atmósfera cultural (de la familia, del barrio, de otros grupos donde se desarrolla) a una capacidad o “destino” propio del sujeto (Bourdieu y Passeron, 2004).

Esto mismo lo señala Varela y Álvarez (1991) aunque encontrando su causa en lo político; la educación cumple una función de control social en donde la estructura de la educación institucionalizada es creada a partir de lo que estos autores llaman “cultura hegemónica”, con lo que se genera una desigualdad en las posibilidades educativas, en tanto que los estudiantes miembros de esta cultura hegemónica refuerzan lo que ya conocen, mientras que los estudiantes pertenecientes a otras culturas<sup>6</sup> llevan no sólo un mayor esfuerzo en adaptarse a esta estructura educativa y a esta cultura que les es ajena,

---

<sup>6</sup> Hay que prever el uso que le dan al término de cultura, más cercano a entenderle como el cúmulo de conocimientos, costumbres y tradiciones propios de las distintas clases sociales.

sino que, además, viene con ello una desvalorización de la propia cultura y de los saberes locales, viéndolos como una cultura inferior.

La educación institucionalizada, en su función de promover un desarrollo integral y una construcción de sí mismo, debe abarcar de mejor manera toda la realidad social de sus actores. En el plano curricular, las humanidades y las ciencias sociales podrían abarcar estas problemáticas al mostrar el progreso de las sociedades y sus representaciones. Disciplinas como la historia y la literatura, por ejemplo, permitirán generar la comprensión de una diversidad de costumbres y tradiciones de las más diversas latitudes, al mismo tiempo que permite volverse crítico de su misma cultura (Cyrulnik y Morín, 2005).

### **Construcción de sujetos desde el plan de estudios**

Como se pudo apreciar en el segundo apartado de este capítulo, existe una crisis educativa a nivel global, siendo los países democratizados el punto de análisis del que parte Martha Nussbaum. Por su parte, este trabajo se centra en el modelo educativo propuesto en 2016 en México, donde se revisan los objetivos que propone, así como los conceptos con que se plasman, la estructura de la malla curricular y sobre todo, la coherencia del conjunto con la realidad social en la que se plantea impulsar.

Una de las principales dificultades que se encontrarán es que los problemas que permean en la educación tienen múltiples aristas. Como se ha podido mencionar en otro momento, existe una contradicción entre las políticas educativas y las exigencias sociales y económicas; así como la realidad social de los sujetos, esto cobra sentido cuando se observa que se pretende invertir en las tecnologías como una posibilidad de mejoramiento de los ambientes educativos, hecho que contraría la realidad de muchos sectores del país donde México, siendo perteneciente a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (Casanova, 2017), mantiene un nivel de pobreza y desigualdad 1.5 veces mayor al de otros países pertenecientes a esta organización, esto se vuelve más

alarmante cuando los niveles de desigualdad entre zonas del mismo país son ampliamente marcadas, ejemplo de esto es Chiapas y la CDMX (ídem).

Como se ha aclarado antes, las medidas tomadas al respecto remarcan las desigualdades y terminan por no permitir la participación democrática y la igualdad de oportunidades y se contraría con lo planteado como un objetivo en el modelo educativo 2016 que concierne a la “eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación a todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad” (SEP, 2016a p. 17), y “competente y responsable en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)” (SEP, 2016b, p. 2). Nuevamente, es necesario contrastarlo con una realidad que afirma que sólo el 10% de las escuelas de educación básica cuentan con el certificado de calidad en su infraestructura y que 4 mil escuelas no cuentan siquiera con electricidad (Casanova, 2017); esta medida implicaría que no sólo en la escuela sino en todos espacios de la sociedad se cuenten con acceso a Internet que intente regular el acceso equitativo de toda la comunidad.

Lo que aquí se muestra es entonces la asincronía entre los fines planteados en el modelo educativo y los medios que se utilizan para pretender alcanzarlos. Es posible que entre la dificultad de la concordancia, las propuestas queden más como una idealización de la educación, más propia de países desarrollados, que como lo expresa Márquez (2017), se enfoca más en marcar los “qué”; es decir, en reiterar los objetivos que se buscan alcanzar sin terminar por hacer explícitos los “cómo” para lograrlos. Una de las principales contradicciones que se puede observar es que, considerándose una propuesta con una perspectiva humanista, tiene procesos de evaluación basados en recompensas y castigos que generan el individualismo y la competencia, además de que la evaluación punitiva (SEP, 2016a) genera en los sujetos que éstos se preparen para aprobar pruebas que en desarrollar una educación integral (Márquez, 2017).

Algo por destacar es también la ambición de los objetivos en el perfil de egreso que plantea el Modelo Educativo 2016 para la educación obligatoria (SEP, 2016b) donde se expresa que cada mexicano debe poder expresarse de manera oral y escrita con eficiencia en español e inglés (o en otra lengua materna de ser el caso) y con una comprensión de textos, con un pensamiento hipotético, lógico y matemático, crítico y reflexivo hacia su

entorno, competente con la utilización de las TIC, con conocimiento y respeto de sí mismo, conciente de la diversidad cultural, con capacidades para la solución de conflictos priorizando el diálogo, la razón y la negociación, cuida de su salud física y mental, responsable de sus decisiones en un entorno cambiante, capaz de diseñar un plan para construir una vida plena y llevarlo a la práctica, ético, conoce y respeta la ley, defiende el estado de derecho, la democracia y los derechos humanos, promueve la igualdad y diversidad, conoce la historia común frente a la globalización, siente amor por México, tiene aprecio por la cultura y las artes, cuida el medio ambiente y hace aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, país y del mundo.

Estos fines pretendidos han de alcanzarse con el mapa curricular establecido como una progresión de saberes desde el nivel básico hasta el medio superior, resultado de siete ámbitos a enseñarse: *lenguaje y comunicación; pensamiento crítico y reflexivo; valores, convivencia y colaboración; desarrollo físico y emocional, México y el mundo; arte y cultura y; medio ambiente*. En este punto se expresan de mejor manera las idealizaciones del modelo, ya que cuando se revisan los objetivos por nivel educativo de cada uno de estos ámbitos (SEP, 2016b), existen no solamente exageraciones un tanto alcanzables, sino que, como afirma Díaz-Barriga (2016), existe un desconocimiento de la psicología infantil en el planteamiento del perfil de egreso, ya que estos resultan inviables.

Pese a sus aspiraciones de construir una educación humanista que promueva un desarrollo integral, el modelo educativo preserva prácticas similares a los modelos anteriores que responden a una educación para el siglo XXI; ejemplo de ello es la disposición disciplinar, ya que se siguen priorizando disciplinas útiles (SEP, 2017b, p.145), que pese a lo planteado, la distribución de los tiempos puede llevar a no alcanzar los objetivos tan altos en las disciplinas con menos carga horaria; por ejemplo, que el estudiante domine el español y el inglés. Habría que aclarar también las posibilidades de que el docente tenga la formación que el modelo exige y evitar que las disciplinas se vean desprovistas de sus cualidades humanísticas y creativas.

Realizando un esfuerzo de cohesión entre lo dicho por Varela y Álvarez (1991) Bordieu y Passeron (2004) (principalmente), junto al análisis realizado del Modelo educativo se puede finalizar este apartado diciendo que este modelo educativo termina por

generar exclusiones, contrario a sus objetivos de inclusión. Dificultades como la conectividad y el acceso a las tecnologías, así como el aprendizaje de dos idiomas más el materno en caso de que se tenga. Las políticas generadas parten de una base de nivel socioeconómico alto y de un capital cultural superior al de una mayoría poblacional, y mientras en unas partes del país bastará con seguir el modelo, en otros la lucha será simplemente para alcanzar los medios. La continuidad de este proyecto peligrará a la entrada del nuevo gobierno en 2018; sin embargo, este apartado ha de servir aún para mostrar la línea que ha seguido el Sistema Educativo Mexicano.

### III. Climas áulicos y sus incidencias psicológicas

*“Los profesores del preuniversitario insistían que esto era, a lo más, un traspíe, que no tenía nada qué ver con nuestras capacidades [...] aún así, o por eso mismo, nos sentíamos perdedores. Y cuando uno se siente perdedor, pierdes”*

*Roberto Fuguet*

Para iniciar este capítulo, es menester aclarar en qué sentido se utilizará el término *climas áulicos*, entendiendo éste como el resultado de la interacción de distintos factores dentro de las aulas de clase, que pretende diferenciarse del concepto de *ecología* utilizado anteriormente; en tanto que en el primero la escuela tiene una función constitutiva de cuestiones más generales, al hablar de climas propios del aula se intenta poner énfasis en la multidimensionalidad que da vida a la realidad que se genera en ésta. Pensar el aula como una relación de distintos factores permitirá

centrar el análisis en la estructura de las relaciones objetivas (...) que determina las formas que pueden tomar las interacciones y las representaciones que los agentes tienen de esa estructura, de su posición en la misma, de sus posibilidades y de sus prácticas. (Mansilla, 2011, p. 15)

Es decir, permitirá un acercamiento más próximo a la manera en que los sujetos que se encuentran dentro de ella actúan a partir de los climas generados.

Sobre los factores que se relacionan entre sí y que conforman los climas áulicos, Varela y Álvarez (1991) ofrecen un esquema de éstos, donde se identifican tres factores de los que se desprenderán las posteriores consecuencias psicológicas de los estudiantes. La imagen que se tenga de los contenidos, del docente y del estudiante será lo que irá definiendo la actuación de los agentes. Aunque a partir de la imagen del profesor como autoridad y como poseedor del saber, es como el clima áulico tomará una mayor consistencia, ya que de ello depende el tratamiento de los contenidos, la manera de tratar a los estudiantes, el discurso que utiliza, hasta los castigos y las recompensas.

Como estos mismos autores señalan “la posición social del maestro, características institucionales de la escuela obligatoria, intereses del estado y el propio saber modelan un nuevo tipo de individuo” (Idem. p. 38). Este nuevo tipo de individuo aprenderá su comportamiento y pensará cómo le ha modelado la educación institucionalizada, quien se ha autoimpuesto el papel de socializadora. Por tanto, resulta de suma importancia propiciar los climas adecuados en el aula, ya que como se ha observado en los capítulos anteriores, la cultura expresada en el discurso, en el lenguaje y en las prácticas sociales tienen consecuencias en el desarrollo psíquico y de la personalidad de los sujetos.

Lo que a continuación sigue es un esfuerzo por mostrar las formas que toman las interacciones en el aula y cómo son percibidas y actuadas por los estudiantes a través de las consecuencias psicológicas y de construcción de sí mismo que se provocan y se reflejan en los efectos siguientes.

### **Efecto Pigmalión**

Definido sencillamente como una profecía que se cumple por sí misma (Díaz-Aguado, 1996), el efecto Pigmalión es el conjunto de expectativas generadas sobre un sujeto, generalmente falsa, basada en estereotipos por las condiciones físicas de las personas o por sus condiciones socioeconómicas y culturales, que pueden llegar a convertirse en realidad al influir en el comportamiento de los estudiantes, y a su vez el comportamiento es la respuesta a un proceso cognitivo de reestructuración de esquemas y por ende de sí mismo.

La apropiación de estas expectativas se generan en dos momentos: en el primero surge la expectativa sobre el sujeto desde los factores externos, tales como las creencias que generan los docentes o padres sobre un estudiante, y en un segundo momento que se diferencia por su carácter interno; es decir, al enfrentarse el sujeto a experiencias nuevas aunque similares a anteriores actuará en gran medida a partir de su subjetividad creada por las interpretaciones de los signos de situaciones pasadas; por ello, el sujeto será capaz de interpretar la nueva situación y actuar en consecuencia, generando expectativas sobre sí

mismo. Para que se cumpla este efecto se requiere a su vez tres aspectos: tener la creencia sobre cierto hecho, darle posibilidades de que se cumplan estas creencias y crear mensajes que lleven a su consecución como una constante reafirmación (García, 2015).

En el clima escolar los estudiantes se adaptan a las expectativas que tienen de ellos los profesores, los compañeros y otras figuras significativas dentro del aula (y cierto es que fuera de la misma también). Aunque es un efecto ya muy observado, existen diversas opiniones acerca de la naturaleza de estas expectativas: por un lado, está la postura del efecto en sí, en que la actitud del contexto (hablemos de contexto para referirnos al conjunto de agentes dentro del aula como docentes, estudiantes y familia) es el que influye en la conducta del afectado por este efecto; es decir, que la expectativa sobre un estudiante surge aún antes de conocerle con mayor detalle y que se da a partir de estereotipos culturales relacionados con raza, religión, etnia, etc, (Lumsden, 2005). Por el otro, que esta expectativa que se genera en el contexto proviene de algún lado y que no surge de manera interna en los agentes del contexto como el profesor sino que éstos generan expectativas de cada sujeto a partir de la actitud y comportamiento del educando (García, 2015). Aunque así fuese el caso, es cierto que las expectativas disminuyen la posibilidad de cambio en el sujeto estigmatizado.

Será complicado encontrar el nacimiento del efecto, pero sabemos que en todos los actores del aula o en centros escolares existe una posibilidad de generar expectativas de los otros y que éstos, a su vez, intentarán adaptarse a ellas. Aunque debe aclararse que ni las expectativas ni las acciones que se realizan y que provocan este efecto son siempre evidentes y directas, pues como se ha observado a lo largo de este proyecto, los discursos que se generan en los ambientes áulicos están ocultos muchas veces en la cotidianidad de las prácticas educativas “comunes”, no sólo a través del lenguaje, sino del comportamiento, las prácticas pedagógicas y las representaciones. El empeño del profesor, la atención que les presta y sus prácticas pedagógicas variarán, de acuerdo con la consideración sobre las capacidades y aptitudes. De esta manera implícita los profesores, los compañeros y los padres, muestran al educando lo que esperan de ellos (Sánchez, 2005).

Ante este efecto, la función del docente no se facilita sino que su labor se complica, pues ha de volverse un analista de los discursos y los comportamientos del aula; es decir,



como “guía” de la clase; bajo esta perspectiva, el docente no sólo debe poner énfasis en los conocimientos disciplinares, sino contribuir a la formación personal y ética de sus alumnos a través de la constante provocación personal a la superación. El diálogo y la entrega de la palabra al educando pueden comenzar a generar en éste habilidades de reflexión y autocrítica. Por ello, el efecto Pigmalión rebasa los simples límites del discurso y se circunscribe en los planos de la acción, de los climas aúlicos, pues entre las cosas no dichas, está que el docente enseña y el estudiante aprende la libertad de hacer y de pensar. De manera similar al epígrafe con que inicia este capítulo, se puede decir que un estudiante tratado como un ser activo y responsable de su propio aprendizaje, puede llegar a ser un estudiante activo y responsable de su propio aprendizaje.

### **Minstrelización y complejo de inferioridad**

Ante la ausencia dejada por el efecto Pigmalión (mejor dicho, aspectos que la misma naturaleza del efecto no consigue abarcar), se utiliza el concepto de minstrelización, utilizado por Goffman (2006), sin el suficiente sustento teórico pero sumamente importante para comprender el proceso de apropiación de identidades de fracasado y con ello una personificación de fracasado. Este autor habla del término al referirse a los “procesos de estigmatización de los sujetos con rasgos de tipo físicos, de carácter o tribales” (2006, p. 14) distintos a los arquetipos propios de una sociedad y a la manera en que los sujetos se encargan de personificar aquellas expectativas que se generan en torno a ideas exageradas sobre su condición.

Por ejemplo, un ciego se comportará como “debe” comportarse un ciego y es importante señalar que esta expectativa que se genera trae consigo una serie de atributos negativos designados arbitrariamente, que no son propios de la situación o condición del sujeto, haciendo que éste adopte comportamientos que no tienen ninguna justificación real de acuerdo con sus condiciones personales de distinta naturaleza, como esperar que un asiático sea increíblemente bueno en matemáticas o robótica por el simple hecho de ser

asiático. O que una mujer sea prudente y recatada por el simple hecho de ser mujer. Se habla entonces de expectativas normativas (Goffman, 2006) y de estereotipos sobre la identidad social de personas con rasgos que se apartan de la realidad particular de un grupo.

En este apartado es donde, de mejor manera, pueden apreciarse las prácticas o los discursos de origen social (en este caso dentro del aula aunque no forzosamente nacen aquí) que potencian o limitan el desarrollo de las personas. Aunque los atributos antes mencionados, por ejemplo, si bien no son negativos en sí mismos, sí resultan encasilladores de las personas; viene entonces un esfuerzo de los sujetos (en ocasiones de manera inconsciente) a personificar el sujeto que se espera sea (ídem). En el proceso de minstrelización habrá un momento de la maduración de las personas en que sólo se dará cuando no se ha apropiado la identidad personal. Sólo queda una pregunta ¿deja este efecto de actuar sobre nosotros en algún momento? Sin duda, los discursos a los que se está expuesto en la cotidianidad influirán en nosotros para nuestro propio desarrollo y personalidad; sin embargo, el aula, atenta a estas dificultades, ha de buscar la potencialidad de los sujetos.

A nivel psicológico, se reduce a la persona con estos atributos en la práctica y denotando inferioridad de éste respecto del sujeto normotípico, llevando a una construcción simbólica y emotiva del sujeto (di Napoli, 2016). Esto puede concluir en que el sujeto intente corregir su condición realizando actividades inaccesibles para él. Por otro lado puede concluir en la justificación por parte del afectado, atribuyendo a este único rasgo el cúmulo de sus insatisfacciones, demoras, etc., y lo que es más importante, este rasgo desacreditador o estigmatizador es, en ocasiones, utilizado por el portador como una justificación para evitar la competencia y la responsabilidad social.

Se habla entonces del complejo de inferioridad ya expresado por Adler (1968), el cual se analiza desde un aspecto psicosocial. De manera sencilla puede suponerse que el complejo de inferioridad parte de un condicionamiento social sobre la deficiencia<sup>7</sup> y que es justo esta deficiencia la que define toda la psique del sujeto; es decir, tomando una parte o característica por el todo. Esto supondría también que toda deficiencia tiene, por ende, un

---

<sup>7</sup> Quiero hablar de deficiencia por el hecho de que no es mi intención hablar de un rasgo fisiológico o propio del sujeto y que sea observable para circunstancias de diversas naturalezas.

componente universal y que todos quienes posean ésta tendrán una disposición a tener una personalidad o psique similar.

La realidad es que no, la deficiencia fisiológica<sup>8</sup> y la estructura psíquica del sujeto no mantienen una relación estrictamente directa, sino por las consecuencias sociales que éstas implican. La deficiencia sólo representa un rasgo dentro de la multiplicidad de rasgos que presenta el sujeto, y por ende, esta deficiencia no expresa la totalidad de él. Es necesario recordar el carácter generador de la cultura, a través de los discursos y signos que éste aporta, de las estructuras psíquicas del sujeto (Ortiz, Cruz y Leurs, 2017). Esto permitirá desestigmatizar las deficiencias a fin que cada quien consiga desarrollar estas estructuras psíquicas de acuerdo con su mayor potencial.

### **Sensación de ilegítimo y la época del señorito satisfecho**

Michel Onfray, en entrevista, hecha en una televisora francesa, declara: “soy un hijo de pobre, y como todo hijo de pobre siempre he tenido miedo de ser ilegítimo”; esta frase deja un momento para reflexionar sobre lo que ocurre en muchos momentos, sentirse ajeno a la educación, sentir que la educación no es algo que se merezca, sensación aunada como una historia que rebasa a la misma persona: historia comunal, historia familiar, condiciones cercanas y lejanas al sujeto. En un estudio realizado por Bourdieu y Passeron (2004) señalan que son los *obstáculos culturales* los que generan la deserción y el fracaso en la educación, los cuales se acrecentan según se va bajando de nivel en la escala social. Estos obstáculos culturales tienen su origen en la historia más lejana al sujeto; así por ejemplo, el aprendizaje adicional necesario para ciertas disciplinas o la herencia social y cultural que segregan al sujeto no permiten que el individuo sobresalga académicamente y que sólo consigue sobresalir aquel que puede adaptarse mejor y consiga “adaptarse a modelos, a

---

<sup>8</sup> Sea real o no. Conviene aclarar que las deficiencias atribuidas a ciertos rasgos de las personas (físicos o psicológicos) pueden no tener su origen en estos mismos, sino que son atribuidos socialmente sin un sustento real, tal como se ha explicado en el proceso de minstrelización.

reglas y valores que gobiernan la institución, todo ese conjunto de factores que hacen que uno se sienta en su lugar o desplazado” (ídem, p. 29).

Naturalmente las circunstancias no son las mismas; sin embargo, en el México de 2018 existen otros factores que predisponen la “mortalidad educativa” de las personas respecto de su clase social y puede decirse que hoy se manifiesta más claramente, ya que no sólo abarca el espectro señalado por Bourdieu sino que se incluyen las limitaciones propias de una sociedad plenamente globalizada que exige a su vez el uso de herramientas digitales de comunicación que aún no se encuentran plenamente desarrolladas en México (Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2012). Ahora las habilidades, capacidades y aptitudes que se plantean en la Reforma Educativa y que responden a estándares universales, consagran la desigualdad educativa.

El mismo sistema educativo permite y genera este ostracismo entre los sujetos. La sensación expresada anteriormente basada en una experiencia que el sujeto no percibe como tal, pero que le afecta ¿Cómo no sentirse extranjero en la escuela si la historia familiar se encuentra alejada de este contexto? Los sujetos adquieren este *habitus*, y sobre todo, la representación de sujeto en tanto sujeto y en tanto ciudadano activo dentro de la sociedad (y entendiendo la educación como ese sistema fortísimo de la sociedad) en que se encuentran en desventaja de competencias y capital para mostrarse iguales; entonces la participación activa sufre un sesgo, siendo que “en tanto más desposeídas son las personas, culturalmente sobre todo, más obligadas e inclinadas están a confiar en los mandatarios para tener una palabra política” (Bourdieu, 2000). Aquí radica la importancia; las desigualdades en el capital cultural de los sujetos les quitan posibilidades de participación crítica y activa en la sociedad y en las aulas. La desventaja se encuentra “oculta” bajo la cotidianidad de la cultura, lo que el mismo autor menciona como violencia simbólica.

Algo similar señala Ivan Illich en el capítulo *fenomenología de la escuela* de *La Sociedad desescolarizada* (2012) cuando señala que los padres pobres que quieren que sus hijos vayan a la escuela, no es tanto por lo que aprendan sino por el certificado y el dinero que obtendrán. Aunque resulta inapropiado aceptar la afirmación como absoluta, permite vislumbrar la problemática de la sociedad respecto de la educación institucionalizada; entonces ¿qué fin persigue la educación y qué fin le exige la sociedad? Si la educación se

basa en una cantidad de conocimiento cultural mínimo esperado para todos los habitantes de la sociedad en que se desarrolla, no dejará de crear estas desventajas culturales traducidas en un discurso de inferioridad intelectual o bien, de un desinterés por lo académico. En cambio, si la educación se centra en el pensamiento para la construcción de sí mismo el sujeto puede apropiarse de él y volverlo significativo para sus propias circunstancias.

Por otro lado, existe una problemática quizás más amplia y que concierne a un *ethos* en las sociedades actuales; un fenómeno tratado en 1929 por Ortega y Gasset (2000) y que no sólo no se ha diluido, sino que va adquiriendo renovadas fuerzas. Éste es retratado como *la época del señorito satisfecho*, pero ¿a qué se refiere y cómo es que encuentra cabida en este trabajo?

El término aparece en su libro *La rebelión de las masas*, donde trata particularmente el tema del hombre-masa, que como él mismo señala, no apunta a ser una definición de una clase social en particular, sino que apunta más a un tipo de “clase de hombre”, que ha tomado el poderío social y entiéndase este poderío de orden económico, intelectual, moral, etc, que la define como aquella persona que no se valora a sí misma, que se siente como todo el mundo y no se angustia por ello; que no encuentra en sí misma alguna cualidad excelente, y lo principal es que “El alma vulgar, sabiéndose vulgar, tiene el denuedo de afirmar el derecho a la vulgaridad y lo impone dondequiera” (Ortega y Gasset, 2004, p. 52) Es decir, el hombre masa es aquel que es para siempre lo que ya es y no tiene o busca algún grado de perfección (que al referir la palabra perfección se entenderá como una subjetividad de seres particulares). Recluido en sí mismo, el hombre-masa se mantiene inerte llevado por la corriente “de aquí que llamemos masa a este modo de ser hombre — no tanto porque sea multitudinario, cuanto porque es inerte” (2004, pp. 91-92)

Ciertamente la descripción que Ortega y Gasset hace está enfocada, en un segundo momento, a la sociedad europea y es él mismo quien se da cuenta de que la sociedad se ha ido homogeneizando, por lo que su análisis puede ahora describir la situación mundializada, encontrando a las personas idénticas “montadas sobre unas pobres abstracciones, hecho de prisa, monótono y vaciado de su propia historia”: “caparazón de

hombre”. Esto provocado principalmente por la comodidad en que se desarrolla la vida moderna.

La época de señorito satisfecho se caracteriza por “engendrar” una clase de individuo (Ortega lo menciona como “el niño mimado”) que siente sobrada y fácil la vida y por ello tiene una sensación de triunfo sobre sí mismo y tiende a considerar como excelentes sus límites<sup>9</sup> morales e intelectuales. Esto a su vez le lleva a cerrarse a instancias superiores y a intervenir en todo espacio imponiendo su opinión (que como se ha dicho es vulgar y limitada). Este señorito satisfecho, hijo del siglo XIX, es también heredero de una constitución social más holgada en tanto que garantiza a los individuos que la conforman una cierta cantidad de condiciones que le brindan comodidad y seguridad (también expresada en Bourdieu (2004) como la herencia cultural; si bien en términos positivos, recalca la posibilidad de una desventaja en esta herencia). El sujeto nace ya inmerso en estas condiciones y, aunque éstas proveen calidad de vida, generan en él la idea de que toda esta construcción ha estado allí desde siempre y que no tiene ninguna responsabilidad directa en su mantenimiento o progreso; observando sólo las ventajas de la sociedad, el sujeto se cree en la posibilidad de hacer lo que dé la gana.

El reflejo de esta época en el ámbito educativo no es distinto. Fácilmente pueden encontrarse dos rasgos: un primer rasgo es el institucional, como oficial o como práctica educativa (en la que no nos detendremos en este momento pues el objetivo en este capítulo es el de mostrar los procesos psicológicos más personales y no el del estado actual de la educación, tratado con anterioridad) y el segundo, en que los estudiantes son los actores principales, reproductores de los malestares de la sociedad: la educación se ha convertido en un camino para el acceso a la mayor cantidad de bienes, para el señorito satisfecho que siente sobrada la vida y completa su persona, la educación le significará un mero trámite que lo acercará a un estatus pero que no tendrá un objetivo trascendente, termina por ser llevado tras unos objetivos de expectativas.

---

<sup>9</sup> Estos límites no son reconocidos como tal: claramente existe una limitación en sus capacidades (no biológica sino culturalmente), una “invisibilización” de atributos superiores que le lleva a concebir su vida, tal cual es, como “perfecta” (aunque esto tampoco es acertado pues necesitaría no concebir su vida como natural).

Esto lo confirma Jerry Mandel (citado por Frankl, 2003) cuando dice que la tecnología resuelve una gran cantidad de los problemas para sobrevivir, desarrollando así un sistema de bienestar que garantiza que uno pueda sobrevivir sin realizar un esfuerzo verdaderamente propio. En un esfuerzo reflexivo, nos encontraremos ante la certeza que la mayor capacidad para la supervivencia del ser humano es el pensamiento. Entonces esta capacidad se encuentra anquilosada, sólo reproduciendo lo ya pensado. Tenía razón Zaratustra cuando gritaba: “¡Ay! Se acerca el tiempo del hombre más despreciable, de aquel que será incapaz de despreciarse a sí mismo.” (Nietzsche, 2008, p. 16)

La propuesta para la construcción de sí mismo se basa, primero, en un aprendizaje vitalmente significativo (que produce una respuesta racional-emotiva), dialógico, que pretende superar la dificultad de los conocimientos "petrificados" o "suelos" a través del redescubrimiento del conocimiento o la pregunta guía; después, un aprendizaje que promueve la reflexión sobre el humano mismo y su sociedad.

### **Incidencias psicológicas del fracaso**

El esfuerzo en este apartado consiste en abordar el fracaso desde una mirada distinta a la dada por entendida, en la que el señalado es el "estudiante con dificultades" (Avanzini, 2001). Cuando hablamos de "el estudiante brillante" decimos que es aquél que transita por la escuela sin problemas, pero habría que poner en duda esta expectativa. En este punto cabe preguntar ¿será acaso que existe una representación errónea del estudiante o una confusión en el objetivo de la escolarización? Siguiendo la reflexión de lo presentado hasta ahora, la respuesta señalaría que la segunda opción provoca la primera.

Uno de los argumentos más retomados a lo largo de este proyecto es la insistencia de poner al sujeto en el punto de intersección de múltiples influencias que le hace actuar de distintas maneras y que haga imposible trabajar con éste desde una postura ideal. Cuando Jean-Paul Sartre dice que "el hombre no es otra cosa que lo que él se hace" (2010, p. 21) después hablando de la intersubjetividad, hace referencia al hecho de que cada sujeto,

siendo libre de elegir qué ser, se verá "sujeto" a influencias que le dificultan sus objetivos o sencillamente que esta influencia de su entorno y esta interacción ya naturalizada e interiorizada de la realidad, delimitan sus posibilidades de realización; sin embargo, este autor asume que ante toda circunstancia el sujeto tiende a crear la conciencia de elección. Esto mismo lo expresa Perrenoud cuando dice que:

El esquema no es una regla de acción, un modelo cultural, un esquema consciente. Funciona en la práctica, a menudo de forma inconsciente, regulando nuestras acciones mientras nosotros vivimos con la "ilusión de espontaneidad" (...) su puesta en práctica no adopta en general la forma de una conducta estereotipada, sino de una acción adaptada a una situación. (2001, p 51)

Existe una representación que regula la acción ante diversas situaciones, pero que ésta no se puede generar de la misma manera en cada una de ellas pues, como se ha mencionado, confluyen en cada momento las diversas influencias que actúan en el comportamiento del sujeto. Al igual que en la interiorización del rol de estudiante (al encontrarse el buen estudiante las personas encuentran su negativo), el sujeto genera representaciones o construcciones sociales del rol de docente, de la finalidad de la escuela, de la dificultad de las materias y sobre todo una concepción de fracaso o éxito, mismos que permean en los discursos y en la cultura. Tan variados son los objetivos representados, como diferencias de intereses personales e históricos de cada sujeto.

El fracaso escolar tiene entonces sólo un componente propio del estudiante en particular y un componente mayor de las circunstancias culturales y curriculares que interactúan dentro del aula. Uno de los factores que influyen en la construcción de una idea de fracaso escolar, es generado a partir de la propia estructura de los saberes y los conocimientos, pensados desde una cultura que jerarquiza el conocimiento, desvalorizando unos que se imparten de una manera general o totalizadora a través de la educación escolarizada, pues, una vez sustraído al sujeto de su contexto (con sus conocimientos y su realidad) se le integra a un espacio que exige un capital cultural superior. Ante esto, la herencia cultural del sujeto no consigue abarcar los conocimientos requeridos, y lo que en principio es una problemática social, concluye en una falsa deficiencia individual, la



responsabilidad de la dificultad cae sobre el estudiante, sobre su escasa capacidad intelectual o por su falta de esmero (Varela y Álvarez, 1991).

El fracaso escolar puede encontrarse en acciones tan definidas como: *las malas notas*, vistas como una trivialidad objetiva, pues influye tanto el centro como el docente; *la repetición del curso*, que refleja el hecho de no alcanzar el mínimo cultural esperado; *suspense*, influido por situaciones emocionales, es el mantenerse fuera del avance escolar común y *mala clasificación*, la desvalorización de un estudiante son respuestas a una construcción de fracaso (Avanzini. 2001), lo que interesa son entonces las incidencias psicológicas que esto conlleva.

La triple experiencia del fracaso (idem. 2001) donde se conforma en el sujeto la identidad de fracasado, es conformada por la *autoridad del docente*, siendo un agente con relativo grado de sabiduría ante la inexperiencia del sujeto y como autoridad; otros *alumnos*, entregados a la satisfacción de entregas y sujetos a la subjetividad del docente; y la *familia*, encargada de proyectar al sujeto y sentirse honrada por sus actos, pero que temen que su desempeño sea poco fortuito, ejercen en las personas una carga en que se interiorizan la identidad propia de fracasado y, como se ha dicho antes, no puede aclararse ni marcar hitos respecto de lo considerado un fracaso, pues éste depende de la historia propia de los sujetos, de sus expectativas y sus representaciones, así como de la flexibilidad de las prácticas docentes y la evaluación integral de los estudiantes. Esta triple experiencia de fracaso se vuelve un círculo vicioso (en tanto que las expectativas refuerzan las creencias negativas que el estudiante tiene de sí mismo) aunque no insuperable.

Aparentemente nadie quiere sentirse fracasado, a todos les gusta sentirse exitosos en las acciones que realiza. Aquel estudiante que demuestra en sus acciones que no le interesa ser un fracasado y oculta en una actitud desvergonzada la minimización de sus dificultades escolares, ha decidido ocultar una realidad<sup>10</sup>. Consciente o inconscientemente, el estudiante

---

<sup>10</sup> Aunque como señala Blanco, Caballero y de la Corte (2005), los sujetos por las implicaciones grupales modifican su estructura psíquica por lo que el fracasar en las cuestiones académicas, dependiendo los grupos o la sociedad, no implica un verdadero fracaso. Esto se puede observar cuando, por ejemplo, una profesional en una charla señalaba: “Ana no es tonta, de hecho es muy inteligente. Sabe mucho sobre la mayoría de los temas tratados, pero su grupo es tonto, de verdad tonto y les vale, aparte. Ella contesta mal casi siempre que se le pregunta algo”.

ha decidido construir una representación de fracaso que guía su comportamiento y le mantiene alejado de éste. Por eso, el fracaso escolar para un estudiante preocupado por alcanzar las mejores notas y agradar a las estrategias del docente, sentirá fracaso ante una calificación de ocho; en cambio, el estudiante que no encuentra a la educación un sentido o interés personal, no sentirá como fracaso, y al contrario, será un logro aprobar la materia y poco le afectará una baja calificación.

Hagamos aquí un esfuerzo de comprensión. Parece ser visible que las personas han de tender a realizar este proceso de trueque para ocultar de esta manera una realidad que por su evidente capacidad de frustrar puede provocar malestares a quien la vive y un proceso igual de autoengaño en que el sujeto realiza sesgos de su realidad y resignifica las mismas con el fin último de evitar los malestares de una identidad más frustrante. Con esto no se pretende decir que todo joven realice este proceso y tampoco se pretende arriesgar decir que es una mayoría, como se ha escrito anteriormente; el proceso está compuesto por expectativas, intereses y la cultura<sup>11</sup> (y un sistema subjetivo) variante que determina en parte la identidad de sus portavoces.

Las experiencias descritas anteriormente, lejos de ser nimiedades, representan (o pretenden hacerlo), una serie de experiencias provocadas por el encuentro de sujetos reales ante contenidos disciplinarios, mediados por la cultura, lo social y lo que ello implica: expectativas, mitos, subjetividades, miedos, conformismos, formalismos, prácticas docentes, etc. ¿cómo se superan estos fenómenos tan reales si no es en el trabajo áulico-individual y grupal?

---

<sup>11</sup> Aquí la importancia de primero tratar temas más amplios como el sistema ecológico en el capítulo I.

#### **IV. La construcción de sí mismo y sus procesos narrativos de apropiación**

*Querer ser y querer elegirse es en principio  
rechazar aquello que no se ha elegido.*

*Pierre Bourdieu*

Si se pudiera hacer la analogía de la vida con una obra de teatro, el sujeto no sería el actor principal, ni uno secundario, ni el director, ni siquiera el público, sino el escenario, en que todo fluye, donde la cosa sucede, donde el dinamismo de los personajes y las escenas y escenarios interactúan generando una historia más o menos compleja, dependiendo de la calidad de estos factores. Sin embargo, a un escenario se le retiran todos estos factores y mañana en él se interpreta una nueva obra sin que en ella influya la obra anterior. Los sujetos son contadores y almacenadores de historias e intérpretes de las mismas. El resultado de la reflexión de los factores antes dichos, los deseos, los humores, la atención y las expectativas de los sujetos pensantes.

¿Cómo es la construcción de sí mismo? Si la influencia llega de todos lados y en todo momento y no se puede tampoco negar los factores anteriormente mencionados, siempre activos, de los sujetos, se puede decir que la construcción de sí mismo se genera en todo momento. Aunque efectivamente esto suceda, no se puede afirmar que todo aprendizaje y toda adaptación significa que exista esta construcción. En este capítulo se intenta aclarar qué se entiende por *construcción de sí mismo*, destacando las distintas capacidades, actitudes y habilidades que la permiten, así como sus consecuencias psicológicas y cómo influye en ello la educación institucionalizada.

Circunscrito aún a la teoría sociohistórica, el proceso de construcción de sí mismo será tratado como un proceso dialéctico emotivo-racional que no debe entenderse directamente en su significado más usual ( ) como una unidad que integra la autoestima, autorrealización, autoimagen y autoconcepto (Codina, 2005) (que resultan más consecuencias que objetivos propios para este proyecto), sino que hará referencia a un

proceso que promueva el desarrollo personal en que el sujeto consiga crear un pensamiento crítico y complejo que le permita realizar reflexiones mejor desarrolladas sobre la realidad, su entorno y posteriormente él mismo a través de la autorreflexión.

Como se puede observar, la construcción de sí mismo no es un proceso lineal ni fácilmente definible; por tanto, lo que aquí se pretende es desglosar a través de los diferentes apartados, las características y habilidades psicológicas que conforman dicho proceso. No obstante, no se rechaza que puedan incluirse otras características o prescindir de algunas resaltadas para este proyecto, sin embargo, las señaladas aquí son resultado coherente del ejercicio reflexivo de los capítulos anteriores.

### **Sobre el término de identidad**

Según Erikson (1980) la identidad es la diferenciación personal inconfundible, una autodefinición de las personas ante las otras, ante la sociedad, la realidad y los valores. Lo que menciona después la define como la autoconciencia construida y asimilada por los sujetos, que se compone de elementos psicosociales y cognitivos. Por tanto, lo mismo que otros procesos de la actividad psíquica de los sujetos, la construcción de la identidad o los rasgos identitarios, está guiado por el entorno histórico-cultural, lo que confirma lo dicho por Erikson, pues tanto los procesos psíquicos como la construcción de la identidad variará de una persona a otra de acuerdo a su historia de vida dentro de los sistemas de actividad social propios de una cultura (Ortiz, Cruz y Leurs, 2017).

Al respecto, Ingenieros (2015) aporta una definición aproximada a la propuesta por Erik Erikson, llamándola variación individual; la ve como una construcción propia realizada desde tres diferentes elementos: al primero lo ha llamado *alma de la especie*, el cual aporta a los sujetos las funciones mentales de las generaciones; es decir, una memoria atávica; el segundo elemento es el de *alma de la sociedad*, donde el sujeto asimila e interioriza las diferentes influencias, como se ha mencionado en un capítulo anterior, de la sociedad en que el sujeto está obligado a vivir. Resulta interesante la manera en que este

autor le ve como un proceso evolutivo; si bien se ha dicho que todo comienza con una memoria atávica, en la parte más elemental de las personas y que va construyéndose socialmente; es aquí donde integra el tercer elemento, *el alma individual*. Hasta aquí, pensar en el hombre construido desde el alma de la sociedad y el alma de la especie daría lugar a seres más uniformes, pero han de adquirir la parte más auténtica de sí mismos en el momento en que se integra el *alma individual*, que resulta de la interpretación y consideración de las propias experiencias.

El proceso de adquisición de la identidad lleva una dirección que parte de lo más general hasta aspectos más específicos que encuentran su mayor variación en las dimensiones más cercanas al sujeto. Reyes (2009) reconoce la identidad como un proceso permanente o de constante reconfiguración, en tanto las condiciones sociohistóricas particulares, de reproducción social o de vida cotidiana, se mantengan variables y poco estáticas. A esta cuestión convendría agregar que la identidad del sujeto mantiene cierta línea mientras las condiciones que influyen en los sujetos mantengan la misma estabilidad. Sin duda esta afirmación le da mayor dinamismo al término *identidad*, pues le da su carácter menos rígido y fácilmente moldeable, de acuerdo con los puntos referenciales de los sujetos.

Bruner (2002) afirma lo anterior al decir que existen creaciones del yo, tantas como situaciones a las que se enfrenta el sujeto, lo que hace a la identidad un sistema dinámico y mutable, construido a partir de aspectos internos tales como la memoria, los sentimientos, ideas, creencias; es decir, la subjetividad propia del sujeto y fuentes externas tales como las aparentes estimas, las representaciones sociales y las expectativas ante las circunstancias, aspectos todos estos latentes en los discursos y prácticas sociales. Por ello, el yo es conformado a través de las situaciones que limitan el campo de acción de los sujetos, a su vez que crea posibilidades, generando distintas identidades, de acuerdo con los distintos ámbitos de la vida cotidiana, sin conseguir generar una unidad del yo a partir de éstas. Esto genera que los sujetos se identifiquen con una identidad y luego con otra, manteniendo una contradicción consigo mismos (Mèlich, 2009). Por ello se puede hablar una identidad hermenéutica: se considera una identidad mediada por el contexto y la cultura, forjada a

través de la interpretación de las situaciones que van ocurriendo en la vida cotidiana del sujeto (ídem); por tanto, una identidad siempre inacabada.

Debido a la influencia externa de un proceso tan íntimo, no se podrá comprender la idea de hombre en su carácter más individual, o bien de manera separada a todo, esto lo aclara Ludwig Feuerbach cuando dice que “la esencia de ser humano se da únicamente en comunidad, en la unidad del hombre con el hombre; unidad que, empero, reposa en la realidad de la diferencia entre el Yo y el Tú” (1999, p.119), ya que al reconocerse a sí mismo reconoce al otro y necesita del otro para obtener una verdad sobre su propia existencia (Sartre, 2010). En el ámbito educativo, autores como Ruiz, Bernal, Guerrero, Gil y Escámez (2012), proponen un discurso pedagógico basado en una educación de la responsabilidad, donde ésta tiene como uno de sus objetivos el pleno desarrollo de la personalidad humana, descrita como una educación que promueve la autonomía personal, intelectual y moral, a su vez que consciente de la autonomía del otro.

La consecución de esta autonomía y reconocimiento del otro se logra a través de que se le incite a tener pensamientos propios y que tome decisiones sobre su propia vida, con la capacidad de decidirlo y justificar sus acciones. En tanto, la responsabilidad por el otro surge cuando se hace hincapié en la heterogeneidad de las sociedades y en las repercusiones que lo individual tiene sobre lo social y viceversa, enseñando, además, que se tiene una responsabilidad y una similitud de condiciones con el otro y por tanto, una identidad moral y social. Lo más interesante de esta propuesta resulta el énfasis sobre los procesos propios de la interacción social y el discurso, que sobre los contenidos propiamente dichos, para la construcción de los sujetos y su capacidad de autonomía (Ruiz, Et.al., 2012).

### **Existencia auténtica y Dasein**

El sujeto, como ser en constante construcción, buscará la autenticidad personal de su vida. El ser humano se va realizando como un proyecto de ser sí mismo por medio de la toma de decisiones, lo que se convierte en un acto donde se afirma la propia libertad. Hablar de

construcción de sí mismo como un objetivo de la educación institucionalizada es promover en el sujeto la libertad de elección, teniendo conciencia de sí mismo y por ende responsabilidad de sus actos. Asumir la conciencia de la propia existencia permite generar la autenticidad de proyectos de vida, idea concretada como el *dasein* de Heidegger (200). Así se intentará poner el énfasis en la actividad creadora y la toma de decisiones del sujeto permitiendo que los educandos, en el proceso educativo, concreten las habilidades sociales, emotivas y cognitivas que ayuden a su adaptación y a la adquisición de rasgos identitarios.

Aquí, como en un capítulo anterior, se apela a las ideas de Ortega y Gasset (2000) como punto de partida para reflexionar sobre las implicaciones de la construcción de sí mismo. Se hace referencia al capítulo VII *Vida noble y vida vulgar, o esfuerzo e inercia* en su libro *La rebelión de las masas*, en que se refiere al nuevo hombre-masa, que se distingue del anterior (y que según él nace de la revolución francesa) por la comodidad que el nuevo entorno (resultado también de la revolución francesa) le ofrece, un entorno que nada tiene de peligroso, nada es imposible y en que nadie es superior a nadie, o lo que es lo mismo, que todos somos iguales. Esta experiencia modifica su pensamiento, cuando el sujeto cree que todos son iguales, afirma que su actitud despreocupada vale lo mismo que la de una acción responsable; tampoco es consciente de su responsabilidad en el orden social. Es un sujeto que ya no encuentra límites y que se encuentra satisfecho tal cual es, llevándole a afirmar como correcto lo que en sí se halla por no encontrar ninguna instancia fuera de sí que reconozca superior a él.

Lo que aquí interesa es justamente lo que se refiere a la conformación de la vida que hace a las personas un *hombre excelente* (utilizando la misma expresión que Ortega) diferenciando a éste del *hombre-masa* por su constante apelación de sí mismo a una norma superior a él. Comprende de mejor manera las instancias superiores y se somete voluntariamente a ellas. Para el *hombre selecto*, la vida es siempre esforzada, dirigida a superarse a sí misma, a trascender lo que es hacia lo que se propone como deber. Es decir, es una vida en constante proyección y constante autosuperación.

Con este antecedente, en que se reconoce que una vida auténtica es aquella que se esfuerza por superarse constantemente a sí misma, es como se define que la vida humana se encuentra en el futuro; por tanto, la realidad humana se define más como potencia que

como realidad. Esto es, el sujeto que ha conseguido la capacidad de vivir en constante proyección es lo que Heidegger (2009) ha nombrado como *dasein*, que engloba a lo humano o que sirve de igual manera para designar a un sujeto particular. El *dasein* se comprende como *ser-en-el-mundo*, eyectado en él, donde la conciencia ya no parte del sujeto sino de su transitar en el mundo. Un ser que habita el mundo y que está familiarizado con él, esto es, significa tener conciencia y visión del mundo del cual tiene un conocimiento teórico y práctico y lo concibe como un conjunto de relaciones, como una totalidad y un conjunto de posibilidades (Berciano, 1992).

Es de esta manera como el *dasein* se acerca al entendimiento del objetivo de la construcción de sí mismo dentro de la educación institucionalizada, ya que muestra la manera en que, a su vez, se ha de concebir el conocimiento, que como se ha aclarado, apunta a generar conciencia (para usar el mismo concepto) que permite unir lo segmentado y comprender el mundo como una totalidad con un significado, a su vez que muestra al sujeto inmerso y actuante en éste, hállese de un mundo natural o de un mundo social.

Otra serie de atributos que este autor resalta es que siendo un *ser-en-el-mundo*, el hombre se encuentra ocupándose o cuidándose de él, como alguien originario de potencia de esencia y posibilidades y con la tarea de autoconstruirse y tomar decisiones, elegir y es justamente esta elección la que permitirá al *dasein* transitar de *ser uno-mismo*, es decir, de su cotidianidad y lo fáctico a una apertura de la existencia donde el *dasein* puede llegar a *ser sí-mismo*; es decir, a su existencia más propia como poder ser, esto “fuerza al ente que se adelanta a entrar en la posibilidad de hacerse cargo de su ser más propio desde sí mismo y por sí mismo” (Heidegger, 2009, p.265). En este sentido, el ente humano, como ente en posibilidad, es un sujeto no terminado que constantemente ha de buscar superarse a sí mismo eligiendo su comportamiento y su propio ser. Es así como se adelanta a realizar un proyecto y con ello una existencia auténtica. Pero cuando se toma alguna de las posibilidades como fin último de la existencia ésta se vuelve inauténtica.

Cuando el hombre, como ser arrojado al mundo, se pierde a sí mismo (es decir, que pierde el sentido de su propio existir), cae en el plano de las cosas donde lo que es un medio se convierte en fin y con ello el hombre se vuelve anónimo y responde al *se* impersonal. De esta manera, el sujeto dice lo que se dice y hace lo que se hace, tomando todo a la ligera, el



lenguaje se convierte en habladería y el afán de novedades y la curiosidad desmedida le mantiene disperso, saltando de una cosa a otra sin conseguir ahondar de manera más profunda en ninguna de ellas ni conocerlas verdaderamente. Así, el *dasein* impropio se ve privado de la libertad para juzgar por sí mismo (Virasoro, 1949), ya no es un sujeto pensante sino pensado, lo que Heidegger (2009) llama vivir en *estado de interpretado*. Contrario a ello, este mismo autor señala la existencia auténtica, la cual, ante todo, exige que el *dasein* tenga una voz propia, la libertad de juzgar y decidir sobre lo dicho, lo que se conoce.

Ante la educación actual, expresada de mejor manera en el capítulo II, y la evolución constate de la realidad social, es preciso volver hacia lo señalado en este capítulo como una propuesta educativa. Sobre todo, permite comprender de mejor manera lo que para este proyecto significa *construcción de sí mismo*. Ante todo, los objetivos de conocerse a sí mismo y tomar la responsabilidad de su propia vida, así como el comprenderse dentro de una totalidad. En conjunto, este apartado ha de servir como sustento para señalar dos tipos de pensamientos que se priorizan en esta unidad comprendida como *sí mismo*: el pensamiento complejo y el crítico y los cuales se abordan en el último capítulo.

## **Proceso de construcción de la psique**

La idea de construcción de sí mismo se entiende de manera compleja englobando un sistema de habilidades y características que implican los aspectos cognitivos, emotivos y conductuales de los sujetos, relacionados íntimamente con lo que se llama *psique*. Sin embargo, la comprensión de este concepto no es sencilla y por su importancia en la comprensión de este proyecto tampoco puede ignorarse.

La manera de concebir el término *psique*, dentro de una perspectiva coherente con la teoría socio-histórica, está marcada por evitar denominarla como una cosa o una sustancia (aunque lógicamente tiene una base física; es decir, se encuentra regualada por el cerebro), entendiéndola más como una entidad con la que se puede referir a la manera en que las

cosas se mueven, cambian y actúan; de la misma manera la psique es cambiante en el tiempo. La psique se entiende como una unidad resultante de un proceso complejo donde diferentes sistemas interactúan, y la hacen capaz de generar movimientos que permitan su adaptación al entorno (Vigotsky, 1997), de la misma manera es capaz de generar la personalidad, la subjetividad y las representaciones del mundo (Ortiz, Cruz y Leurs, 2017); posteriormente esto va generando la construcción de la realidad y la cultura como procesos intersíquicos que el sujeto reorganiza al interiorizar los símbolos.

La psique se va formando a través de la experiencia, de la interacción o de la actividad del sujeto con la cultura y la sociedad, manteniendo con ella una relación recíprocamente influyente, ya que la cultura en la que se desarrolle el sujeto le proporcionará el conjunto de signos necesarios con los que la psique se va estructurando, convirtiendo las herramientas simbólicas culturales en la misma base de su desarrollo psíquico (Wertsch, 1988). Esto es, cuando el sujeto va reconociendo y utilizando estos mediadores, los mismos comienzan a ser interiorizados, dando forma a nuevas estructuras internas que le permitan comprender la realidad y a sí mismo, además de bases para desarrollar su pensamiento (o forma de pensar) y comportamiento.

La psique, como producto de la experiencia, es también siempre un producto inacabado. A lo largo de la vida el sujeto presenta una serie de cambios resultados de múltiples factores, ya sean éstos de tipo social, cultural, biológico o de las emergencias de éstos; por ejemplo, el cambio representacional que viene con la vejez o el simple cambio generacional. Sin embargo, el desarrollo de la psique en la infancia es de suma trascendencia pues es en la socialización primaria donde el sujeto, a través de la interacción social y el juego, el niño “crea cualidades funcionales que se manifestarán en su personalidad y en todo su desarrollo psíquico” (Ortiz, Cruz y Leurs, 2017, p. 28). De esta manera, el sujeto puede transitar de las funciones psíquicas elementales, encontradas en muchas especies animales, a las funciones psíquicas superiores propias de la especie humana y su constante perfeccionamiento, así como el gradual refinamiento de las operaciones intelectuales y el afianzamiento de la personalidad.

Por la estructura unificadora de la psique debe igualmente mostrarse ésta en función de la actividad que el sujeto realiza, pues a través de la actividad la psique se expresa como

un sistema dinámico que integra lo cognoscitivo, lo emotivo-afectivo y lo volitivo, poniendo en acción recursos que interiorizados con anterioridad por el sujeto como la subjetividad, el lenguaje, la historia y las representaciones de la realidad. La psique tiene entonces una función orientadora y organizativa (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010).

Pese a los esfuerzos de comprender la construcción de sí mismo desde diversas disciplinas como la filosofía, la sociología o la psicología social, se encuentra una respuesta capaz de englobar las anteriores en Vigotsky y ofrece, además, una opción para desarrollarla en el aula. Para Vigotsky (1997), la educación juega un papel fundamental en el desarrollo psíquico del niño; es aquí donde el aprendizaje se vuelve una actividad constante; cabe recordar que en la teoría socio-histórica (contrario al constructivismo piagetiano), el aprendizaje precede al desarrollo; es decir, en tanto el niño se encuentra e interactúa con los contenidos y el entorno comienza a desarrollar significados y a interiorizar los discursos con los que se encuentra en la cultura, además de que en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el objetivo es que el niño interiorice, a través de la actividad mental, la conciencia de la humanidad y así forme su propia conciencia; que logre construir su psique (Vigotsky, 2000).

Al hablar de los procesos sociales y culturales en la educación, se hace referencia a procesos que pueden generarse en cualquier grupo. Sin embargo y como se ha aclarado en otros capítulos de este proyecto, la educación institucionalizada, tal como se ha descrito, es capaz de generar sus propias pautas de interacción social y sobre todo sus propios contenidos culturales; es aquí donde, además de los contenidos propios de la interacción social, hay objetivos declarados sobre los contenidos a enseñar, así como brindar las pautas de acercamiento al conocimiento. Es por ello que el tratamiento de los contenidos, así como del discurso o lenguaje con que se tratan y se construye este espacio social, da paso a que se construyan los elementos necesarios para que el sujeto consiga hacer inferencias e interpretaciones de la realidad, reforzando un pensamiento capaz de permitir la reflexión y autoreflexión y su posterior actuación (Mendoza, 2017).

De esta manera el sujeto desarrolla las acciones mentales con que se ha producido todo el conjunto de saber humano (Vigotsky, 1997). Esto permite un mayor desarrollo del pensamiento reflexivo y autoreflexivo (y sobre los cuales profundizaremos en el siguiente

capítulo como elementos para la construcción de sí mismo), en tanto la educación es adecuada, lo que permite a su vez al sujeto hacer mejores conjeturas sobre el entorno, sobre sí mismo y actuar en consecuencia. Por tanto, se puede concluir que construirse a sí mismo es, ante todo, pensar por sí mismo.

## **Narrativa como proceso y herramienta de apropiación**

Si bien se ha hablado de la *construcción de sí mismo* desde la explicación de la psique, en este apartado lo que se pretende es mostrar justo el proceso en que el sujeto se apropia de su realidad circundante y con ello de los rasgos culturales y los de su propia personalidad; pero como se ha aclarado desde el primer capítulo, esta relación entre la realidad externa y la estructura psíquica del sujeto no es lineal. A partir de la experiencia del sujeto se comienza a formar el pensamiento, que no surge como un proceso interno, sino de la interacción social, donde se generan narrativas con las que el sujeto se explica el mundo y a sí mismo (Mendoza, 2017). La interpretación y la respuesta que el sujeto tiene respecto de la realidad está influida por dos momentos: uno, por el conjunto de hechos anteriores constituyentes de la estructura psíquica del sujeto y otro por la interpretación que el sujeto hace de la realidad. Por lo que en cualquier hecho de la realidad objetiva se pueden encontrar expresiones subjetivas propias de la individualidad del sujeto (Cassirer, 1998).

Al respecto Dimitrievna (2007) afirma que el ser humano no tiene un contacto directo con la realidad; su relación se encuentra ya mediada por la construcción simbólica que el sujeto hace de ella. En la interpretación de estas figuras simbólicas es donde el sujeto se convierte en narrador y lector de su propia vida. De esta reflexión lo que más interesa resaltar es que estos símbolos o *creaciones simbólicas* son resultado de la “*interacción entre diferentes conciencias*” (p. 198) ya que permite relacionarlo de manera más sencilla con las definiciones planteadas en los capítulos anteriores.

La utilización que hacen las personas de la narrativa es para la autoconstrucción de la identidad, es decir, del yo. El hombre es él en la manera en que hace una reconstrucción, en

forma de narrativa, de sus experiencias y vivencias. Los textos que el sujeto construye de sí mismo, como se ha mencionado, no son tampoco propios (que tienen su génesis intrínseco) del sujeto, pues se ven influidos por otros textos hechos y producidos anteriormente con influencias sociales (expectativas sobre él mismo, expectativas ajenas, etc.) que rodean al sujeto. Estos textos tampoco se encuentran rígidos ni inmutables: son sometidos constantemente a revisión y exégesis (Bruner y Weisser, 1995); esto es, los fenómenos sociales, los hechos, no forman por sí mismos la experiencia humana, sino que ésta se conforma al momento en que se generan estos textos sobre los hechos y los sujetos.

Epicteto dice que “no nos afecta lo que nos sucede, sino lo que nos contamos acerca de lo que nos sucede”, por lo que se puede decir que la comprensión del mundo, de las circunstancias y por ende de nosotros mismos, se da cuando existe la organización (interiorización) de los significados de la interacción social que se vuelven propios. Sartre (2015) hace una interesante crítica, diciendo que el hombre es un contador de historias, que vive su vida como si la contase, que vive rodeado de sus historias y las historias ajenas y que con base en ellas conoce todo lo que sucede.

Se entiende aquí que al hablar de narrativas no hay una declaración de conciencia sobre el hecho, tampoco está la intención de decir que las narraciones se vuelven en un literal “yo soy” “él es” “yo soy respecto de”, finalmente estas narrativas tienen una función constructora en la manera como el sujeto estructura su pensamiento. De manera inconsciente o conciente (la vida ocurre normalmente en una inconciencia y sólo surge la conciencia cuando se encuentra un obstáculo o una dificultad), el sujeto conversa con otros o consigo mismo para estructurar su pensamiento.

Tanto los textos como la identidad son conceptos móviles que se reconstruyen dependiendo de los contextos y la nueva lectura que se realice del pasado propio. La identidad narrativa, mencionada por Bolívar, Domingo y Fernández (2001), termina por ser aquélla compuesta por intenciones, causas y azares: lo que el sujeto cuenta de sí mismo. Según Ricoeur (2002) existen dos tipos de narración: la histórica y la de ficción y son ambas las que construyen la identidad del sujeto.

En conclusión, la identidad personal sólo puede comprenderse a través de las narraciones hechas sobre las acciones de los sujetos y estas narraciones a su vez las preceden, pues la identidad narrativa no puede ser otra más que la propia identidad del “quién” (Dimitrievna, 2007). La generación de los textos permite al sujeto generar un autoconcepto que le encamina a realizarse respecto de sus expectativas, deseos y su historia de vida. Aún más, esta sucesión de actos que generan la trama derivan en un fin esperado al que, al concluir la historia, la sucesión de éstos den el resultado la acción esperada, la acción inducida.

Hablar de los textos como construcción del sí mismo permite abordar completamente la experiencia de los sujetos: desde una *prefiguración*, es decir, narraciones comunitarias y temporales del contexto de donde proceden los actores; *configuración* en que los acontecimientos y experiencias del sujeto son reunidas en un texto que las integra como un todo y finalmente una *refiguración* de la experiencia mediante la lectura, esto ya mencionado antes. La experiencia completa del sujeto se da en el momento justo en que éste hace la lectura de los hechos y refigura los textos según éstos se adapten de mejor manera a la realidad.

Si se pudiera llevar a otro terreno habría que hablar del proceso cíclico de interiorización y externalización; evidentemente, este proceso se genera en el constante interactuar del sujeto con su entorno; a su vez, el sujeto actúa acorde con la lectura y la experiencia que se genera cotidianamente. Narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Huchim y Reyes, 2013)

En el mismo orden de ideas se retoman las propuestas de Morrison, Renton, Dunn, Williams y Bental (2012) quienes defienden la terapia cognitiva para la atención de pacientes con psicosis. Si bien no se dedicará este apartado a la discusión central de la investigación, sí resulta importante retomar los datos sobre los procesos psicológicos en la generación de esquemas que influyen en el comportamiento de los individuos y en la propia “creencia del yo”.

Lo primero que se ha de aclarar es la trascendencia que tienen los esquemas y cómo éstos pueden llegar a afectar el desarrollo del individuo. Como se ha aclarado anteriormente, la cognición social muestra la forma en que se da el procesamiento de la información, asimilación y acomodación; dependiendo de la manera como se lleve a cabo este procesamiento, es como el individuo interpreta la realidad y actúa en consecuencia. De modo que se puede concluir que la gran cantidad de aprendizajes sociales e igualmente los referidos a la autopercepción<sup>12</sup>, valga la obviada, son adquiridos socialmente; entonces cabría preguntarse ¿es sólo relativo el interés que se le ha de prestar al clima de los espacios educativos o bien es una necesidad?

La respuesta se vuelve evidente cuando se comprende la implicación que tiene en el desarrollo individual. El proceso es como sigue: ante una situación o acontecimiento, el sujeto lo percibe de determinada manera, de acuerdo con sus creencias condicionales, reglas condicionales, creencias del yo, del mundo, una memoria y atención ya predispuesta (inconscientemente la memoria y la atención se vuelven selectivas) a enfocarse en sólo ciertos aspectos de la realidad percibida. Esto genera una reacción emocional, fisiológica y conductual. Este proceso, que en realidad es cíclico, está constantemente sometido a reajustes o modificaciones.

La cuestión más importante dentro de este proceso es que se realiza desde el principio de la socialización y no hay un determinado momento en que aparece; esto es, las interpretaciones que el sujeto hace sobre la realidad están mediadas por los esquemas y creencias ya establecidos en situaciones similares anteriores. De esta forma, no hay garantía de que la interpretación de la realidad se corresponda necesariamente con ésta. Si las creencias del yo o las reglas y creencias condicionales son inadecuadas o negativas (p.ej. la autopercepción que tiene un chico estigmatizado de torpe) la atención selectiva (quizás enfocada a resaltar los errores o la parte negativa) generan en el individuo un círculo difícil de superar ya que tenderá a fijarse en aquellas cuestiones o acciones que confirmen aquella realidad, intentando evitar la contradicción y el conflicto cognitivo.

---

<sup>12</sup> Recordemos que lo individual tiene una gran fuente en lo externo y en lo ajeno.

Evidentemente, el pleno desarrollo individual de las personas está sujeto a diversos agentes externos al propio sujeto y que se expresan en la realidad a manera de textos, expectativas, etc. Queda aquí la pregunta de cómo las prácticas educativas tradicionales generan esto y de qué manera puede aminorarse. Se finaliza este apartado declarando que se ha vuelto un preámbulo para el siguiente capítulo, pero que sigue siendo importante mantenerlos separados por la finalidad que persiguen.



## V. Educar para la construcción de sí mismo

*Sólo al final del conocimiento de todas las cosas  
el hombre se habrá conocido a sí mismo.  
Porque las cosas no son más que los límites del hombre.  
Friedrich Nietzsche*

En los capítulos anteriores se ha intentado mostrar la multiplicidad de factores que entran en juego en los procesos educativos, de aspectos macrosociales, culturales y universales hasta las subjetividades individuales y procesos intrapsíquicos y cómo se relacionan y complementan entre sí. A su vez, se señala la manera en que éstos pueden menguar la formación de los estudiantes, ya sea por descuido (la poca importancia o tratamiento dado a los aspectos sociales de la educación), por invisibilización (ignorancia de los factores, principalmente culturales, que se han perdido entre la cotidianidad) y el *ethos global* (encontrarse dentro de la dinámica universal). Son éstos los puntos en los que se ha puesto énfasis y que permiten decir que la educación está atada a la sociedad y adolece, por ende, de sus malestares.

Al hacer referencia al término *ethos global*, se pretende aclarar que aunque este término no cuente con un verdadero sustento, con él se intenta definir los procesos, políticas y tendencias en los que se encuentra el país dentro de un marco global, aunque cabe señalar el acercamiento que éste puede tener con las ideas de Echeverría Bolívar, autor que distingue cuatro distintos tipos de *ethe* (formas de vida) que se generan en la modernidad; de ésta dice que es una condición moderna omnipresente; es decir, una realidad compartida a nivel global, producida por la modernidad capitalista (Koslarek, 2015). Esto deja ver una realidad un tanto distanciada de la cultura local propia del país, que bien podría ser sustituido por lo que Pierre Bourdieu llamó *Doxa* y que para fines propios se utilizará la expresión de Jiménez Isabel (2005) sobre la *doxa epistémica*:

implica la ignorancia activa o pasiva, no sólo de lo que pasa en el mundo de la práctica (...) sino de lo que significa vivir simplemente en este mundo. Y

sobre todo implica la ignorancia de esa ignorancia y las condiciones sociales que la hacen posible. (p. 177)

En este proyecto surge una pregunta que no es original de éste pero que sin duda es de su completo interés. Edgar Morín se pregunta “¿cómo reformar la escuela si no se reforma la sociedad pero cómo reformar la sociedad si no se reforma la escuela?” (2004, p. 131); ésta es una pregunta que exige una respuesta colosal que no cabe en este proyecto, mas intenta aportar algo. Si se ha observado que los procesos sociales y culturales son un determinante para que la educación institucionalizada no cumpla el objetivo de permitir a los estudiantes la construcción de sí mismo, quizás sea necesario que los ambientes educativos autocronstruyan sus climas, sus reglas y sus formas de interacción; para lo cual es necesario hacer evidentes los fenómenos sociales y sus consecuencias psicológicas que se genera en los centros educativos.

Un cambio en la concepción de la educación y del estudiante y una modificación en la cultura societal/escolar serían apenas un primer paso para el cambio educativo<sup>13</sup>, ya que como dijo Ortega y Gasset “Sólo cuando algo ha sido pensado, cae debajo de nuestro poder. Y sólo cuando están sometidas las cosas elementales, podemos adelantarnos hacia las más complejas” (2000, p. 116)

### **Elementos para la construcción de sí mismo**

Conviene disponer de un tiempo para dar respuesta a lo que para este proyecto significa educación. Se entiende, en su aspecto más sencillo, como una “práctica política, social y cultural”, definición propia de la pedagogía crítica (González, 2006) y entre cuyos principales referentes está Henry Giroux, Peter Mc Laren y Paulo Freire. Su objetivo es enseñar a los niños las destrezas necesarias para aprender por sí mismos (Lipman, 2004),

---

<sup>13</sup> Una vez resuelto este aspecto se puede dar paso a la reestructuración política de la educación, o lo que parece más importante aún, a una verdadera reforma en los planes y programas educativos en los que se contemple la complejidad de la totalidad y no sólo la fragmentación del pensamiento.

no está alejado y de hecho está complementado por la definición dada por Morin, quien dice que “su función no radica en la transmisión del saber puro, sino una cultura que nos permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir; al mismo tiempo ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre” (2004, p.26), su apuesta es educar el pensamiento.

Estas definiciones ponen de relieve el carácter más constitutivo de las personas para la construcción del conocimiento en torno a la complejidad de la realidad humana, así como del autoconocimiento: esto es el interés principal de esta propuesta de educación ya que debe estar enfocado en el estudiante, en el desarrollo integral de éste, que se logrará creando ambientes internos con una educación individualizada; es decir, adaptables verdaderamente a la situación del grupo y los estudiantes, y emocionalmente significativas para lograr una injerencia no sólo en los niveles individuales sino en los niveles culturales. La construcción de sí mismo se inicia en la construcción del conocimiento de lo exterior y en el papel de los sujetos en el entramado social y natural.

La escuela (o bien, todo centro o grupo con funciones educativas) está para los educandos y no al contrario, por lo que debe conceder primacía a los valores, emociones y el desarrollo de su pensamiento, antes que al forzoso cumplimiento de una currícula. En el mismo sentido, conviene resaltar la idea de Albert Camus cuando dice que ha “adquirido primero la costumbre de vivir que la de pensar” (2007, p.12) como una manera de justificar su postura ante la razón (y justificación para alejarse de definirse a sí mismo como filósofo), quitándole sólo parte de su gran papel en la constitución de las personas para darle cabida a las emociones y a la experiencia propia e intuitiva (a la subjetividad). Lo que Camino (2013) ha llamado *dialéctica entre emoción y razón*. Aunque esto no ha de comprenderse tampoco como una propuesta basada en la postverdad sino como una posibilidad de tomar una postura dentro del análisis crítico en las disciplinas.

De esta manera se parte de sujetos reales, pensantes y no sujetos ideales pensados. En la educación, partiendo de los rasgos mencionados, las emociones y la creatividad toman un papel fundamental para que el sujeto consiga los objetivos de conciencia y autonomía mediante la promoción de la toma de decisiones. Al respecto, es necesario rescatar la concepción de Vigotsky, quien otorga primacía al pensamiento sobre el conocimiento; esto

es, su principal preocupación es la manera en que el sujeto estructura su pensamiento y va generando funciones mentales superiores y cómo éstas van constituyendo la estructura psíquica del sujeto y no en la acumulación de conocimientos (Vigotsky, 1997) (Lipman, 2014).

De acuerdo con las aportaciones de Vigotsky (1995), el lenguaje es el preámbulo de todo desarrollo y todo aprendizaje, ya que es la manera como el sujeto vuelve el diálogo externo en un discurso interno y este discurso interiorizado (para utilizar la misma palabra) es el que va formando la conciencia del sujeto y por consiguiente, su actuar (exteriorización). Es este momento cuando comienza a darse el surgimiento del yo como un diálogo del pensamiento sobre sí mismo. Por ello se considera necesario convertir a la escuela (o aulas) en comunidades dialógicas, que permitan un cambio discursivo y práctico, en que este discurso establezca un clima estimulador de sujetos proactivos y racionales, a la vez que se llevan a cabo con prácticas que estimulen el ya innato impulso social de las personas. Cuatro elementos en la educación se pueden señalar como ejes fundantes de la propuesta de una educación que promueva la construcción de sí mismo: educación individualizada, social dialógica, democrática y abierta (Camino, 2013).

Añadiendo a esta propuesta dos elementos de igual importancia: la libertad y la creatividad. Por un lado, la libertad a la que se hace referencia, es la oportunidad de expresarse y tomar una postura frente al cúmulo de disciplinas y con ello a una libertad de pensamiento; promover aquellas prácticas que permitan al sujeto enfrentar y modificar las situaciones sociales que se presentan en la vida cotidiana. Por su parte, la creatividad tiene una importancia especial para conseguir el elemento anterior. La creatividad, o el pensamiento creativo, tal como se entiende en este proyecto, es también susceptible de ser enseñado: las aulas que fomenten un diálogo disciplinado, así como el asombro que un profesor pueda producir por el contenido a mostrar, hacer que el sujeto piense sobre las soluciones diversas que se pueden dar respecto de un tema y sobre todo, la necesidad de buscar respuestas que no son dadas por el profesor (Lipman, 2016).

La caracterización que Lipman (2016) hace del pensamiento creativo podría definirlo como un pensamiento *imaginativo*, en tanto es capaz de proponer mundos posibles; *creador*, en tanto inventa productos de lo imaginado; *independiente*, capaz de producir sus

propios puntos de vista; *holístico*, como pensamiento capaz de observar las partes del todo; *autotranscendente*, fijado en superarse siempre y *mayéutico*; es decir, un pensamiento dialógico consigo mismo. Por ello, el mismo pensamiento creativo no se entiende o se limita a la creatividad artística, sino que se comprende como un sistema de pensamiento aplicable a las más variadas disciplinas, ya que el arte, como la física o la historia por ejemplo, llevan este mismo proceso señalado de pensamiento creativo que sirve para crear explicaciones o maneras de comprender y transformar el mundo. En palabras de Vigotsky, se comprende que “la imaginación y la creatividad, relacionadas con la libre elaboración de los elementos de la experiencia (...) exige, como premisa indispensable, la libertad interna del pensamiento, de la acción, del conocimiento (...)” (1996, p. 207).

Es necesario volver sobre los pasos y recordar que una de las funciones principales de la educación para la construcción de sí mismo se centra en el énfasis en el ambiente del grupo y la comunicación que quite el peso que las prácticas arcaicas dentro del aula provoca a los estudiantes y que terminan por alejarse de la realidad social (!); entonces la práctica se convierte en una práctica malsana que termina generando una “parálisis del pensamiento”, pautas de interacción que se interiorizan y pasan a formar parte estructural de las personas y una repulsión a las clases (que es justo, la interacción y el clima, la cuestión que normalmente se pasa por alto —porque las cosas son como son y listo—, normalmente más enfocados en los conocimientos académicos y estrategias en que éstos se aprendan y los estudiantes se muestren preocupados o atentos). Lipman encuentra el pensamiento rígido de algunos estudiantes como “la consecuencia directa de la conducta anquilosada y anquilosante de sus compañeros a quienes no se les permite comportarse como una comunidad reflexiva” (2004, p. 14).

Ejemplos hay muchos: la primacía de los objetivos académicos sobre la constitución de las personas; la actitud sumisa y/o pasiva de los educandos ante la autoridad erudita del profesor; la evaluación de los alumnos conforme con las exigencias de un profesor y su posterior construcción de fracaso; la confusión de facilitadores para el profesor con auténticas técnicas de evaluación; ver el proceso educativo como un simple trámite; utilizar la memorización como recurso para aprobar (que aprobar no significa en todo caso aprender); el temor y la ansiedad por una currícula rígida y sistemática; ambientes

competitivos y por ende egoístas, y finalmente; no tener claro qué función cumple la escuela y los conocimientos que allí se abordan ¿quién no ha escuchado a algún niño o adolescente diciendo “tengo vida” cuando por ciertas razones se extienden sus horas de labor académico? Es difícil que entre tantos aspectos el estudiante no sienta fastidiada su motivación por aprender (Illich, 2012).

La respuesta es ya conocida: dar la palabra al estudiante, aprovechar el instinto indagador de las personas (más aún en los primeros años), servir de guía, procurar paideias democráticas y alejar de los centros las simplificaciones o reduccionismos propios de las psicologías positivistas o cualquier otra disciplina que suprima al sujeto conciente y pensante (Camino, 2013). Ya que como dice Frankl Viktor (2003) el reduccionismo es lo opuesto al humanismo. Porque claro “los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden enseñarles, no de éstos, sino de sus iguales, de las tiras cómicas, de la simple observación al pasar y sobre todo, del simple hecho de sólo pasar” (Illich, 2012, p. 48).

### **Humanismo como fundamento para la construcción de sí mismo**

El humanismo encuentra su nacimiento como concepto en el siglo XII con una concepción cercana o complementaria al de universidad y alcanzan su mayor fuerza durante el Renacimiento, aunque por su búsqueda en los saberes antiguos y por su evidente naturaleza de preguntarse por el hombre, tiene raíces tan profundas como él mismo. Es en este Renacimiento cuando el humanismo se ve como la conciencia del hombre sobre sí mismo; es decir, un movimiento autorreflexivo; es ésta la razón por la que con el humanismo el hombre se pone al centro de su reflexión (por ende es antropocéntrico); se piensa a sí mismo y es responsable de su propio pensar y actuar (Koslarek, 2015)

El humanismo es definido por Pérez y Bacarlett (2014) como una construcción híbrida propia del modernismo, con un afán de novedad y transformación que, sin embargo, intenta recuperar la antigüedad del pensamiento griego y romano con el que pretenden transformar el presente. El objetivo de la educación humanista en las universidades en el

siglo XII, giraba en torno a valores éticos de autonomía y realización individuales; en la actualidad, ante los cambios sociales abruptos, en las sociedades en que el conocimiento ya no es prioridad y la técnica supera la cualificación, es necesario volver la vista y retomar postura desde un continente que devuelva a las personas la posibilidad de reflexión y autorreflexión, que devuelvan al sujeto su conciencia y la responsabilidad sobre su propio desarrollo. Cuando la propuesta educativa parte del humanismo, el resultado es un sujeto encontrado con/en el mundo y con otros sujetos pensantes.

El humanismo fue aquel giro ideológico respecto al estudio del lenguaje, la valoración de la prudencia como racionalidad práctica ante problemas específicos, la preocupación sobre el descubrimiento, la innovación, la creación y el reconocimiento de la historicidad del saber, como una manera de devolver al hombre su capacidad creadora, su libertad y la dignidad de la antigüedad (Velasco, 2009). La tradición humanista observa en este cambio de perspectiva sobre el acercamiento al conocimiento y a la realidad humana una forma de, a su vez, transformar la idea de hombre y su entorno social. Como se ha argumentado en el capítulo II, la educación debe sortear una serie de desafíos, entre los cuales se encuentra el antropológico, responder a qué significa ser humano, dará paso a localizarlo dentro de una esfera formando parte de un todo. Responder a la pregunta sobre el ser humano es por tanto, la primera tarea en la educación.

Pese a la luz que pueda arrojar entender el humanismo desde su surgimiento y las ideas más generales sobre el propio concepto, es necesario revitalizarlo a un tiempo y espacio más cercanos. Durante los siglos XVII y XVIII este pensamiento humanista se ve opacado por la racionalidad científica, resurgiendo en el siglo XIX y XX como un nuevo humanismo que reafirma la condición libre del humano, que no está sometido a leyes absolutas sino apelando a su capacidad transformadora en circunstancias específicas. De esta manera, el nuevo humanismo toma la forma de un ser indeterminado con la libertad de definir su naturaleza y su acción en el mundo. Con la posibilidad de intervenir en los procesos históricos y el devenir humano, así como de sujetos sin pretensiones de universalidad, con afinidad a dos conceptos: la libertad y la dignidad (Velasco, 2009).

En el caso de América Latina, el pensamiento humanista ha estado marcado por nociones como el multiculturalismo, así como un sentido antiimperialista (Idem, 2009). Por

otra parte, el humanismo que se proyecta para el siglo XXI es señalado como un humanismo social y culturalmente relevantes, interdisciplinario y que considera la interculturalidad, además de considerar el todo en dos líneas principales, por un lado, la totalidad humana en el mundo; por el otro, la totalidad de las experiencias creadas a lo largo de la historia de la humanidad por las diversas culturas, interactuando de esta manera distintos lenguajes y saberes (Koslarek, 2015). Es como una manera de comprender el entorno social y cultural, mientras que el ser humano, de comienzo, se comprenderá como un ser multidimensional incapaz de ser encerrado en sus diferentes cualidades de manera aislada; esto es, rebasa las simplificaciones del *homo faber*, *homo economicus*, *homo rationale*, etc., siendo una unidad superior que integra y rebasa las características anteriores (Koslarek, 2015).

Ante las características del mundo actual señaladas en el capítulo II, el humanismo debe responder a las urgencias de la universalización y con ello, a partir de un diálogo intercultural, crear una visión de lo humano que sea compartido y viable por todos. En esta propuesta de humanismo global se posiciona al hombre como inmerso, como parte, de un mundo desconocido (Ramírez, 2011), en donde el humano enfrenta desafíos comunes a todas las sociedades, sin negar las singularidades propias de cada sociedad, idea cercana a lo que Camus (1986) señala en “El hombre rebelde” cuando, al hablar de la rebelión, dice que el hombre que se rebela encuentra en sí mismo algo que tiene que ser común para todos los hombres, se habla de universalidad a su vez que se expresa la individualidad. Por su parte, Teodoro Ramírez utiliza al *Übermensch* nietzscheano para explicar la superación del hombre, un “más acá” del hombre, a saber, “su vida sensible, corporal, afectiva, inconsciente, cuasi instintiva con el mundo” (2011, p. 19); así entiende al ser, como coexistencia o “ser en común”, la relación del sujeto con el mundo.

En el ámbito educativo, el humanismo señalado sigue siendo coherente con el resto del proyecto: es necesario que para generar una cultura humanista con un sujeto encontrado en el mundo, intercultural, interdisciplinar, los proyectos educativos incluyan y pongan énfasis en el desarrollo de las artes, la historia, la geografía, la exploración cultural y sexual, la filosofía, las tecnologías, la biología, que permitan justamente cuestionar las ideas de absoluto o dogmático, con la intención de desarrollar comunidades más activas,



con iniciativa y responsables con la construcción social (Ramírez, 2011) que permitan vislumbrar las soluciones a los malestares sociales y naturales. La otra mitad de la labor recae en la manera en que el humanismo se refleje, no el contenido ya mencionado, sino en la manera de expresarse la interacción en el aula con sus actores y con las mismas disciplinas. Los climas deben promover ambientes críticos, democráticos, y como se ha mencionado arriba, que tenga una implicación emocional, sensitiva, corporal del sujeto y llegar a lo que Koslarek (2015) menciona como un *humanismo crítico*.

### **Pensamiento para la construcción de sí mismo**

Como resultado de las reflexiones anteriores surgen elementos que se han de potenciar para conseguir la construcción de sí mismo. Una serie de elementos propios de las disciplinas a enseñar y en las que se ha de poner énfasis; características de los climas áulicos, el acercamiento al conocimiento, la concepción de ser humano y características del propio educando que han priorizarse para dicho objetivo. Ninguna de las esferas señaladas pueden verse aisladas, pues cada una de ellas se entrelaza con el resto; verbigracia, no se puede esperar que la literatura resuelva el problema de la creatividad, si no es porque el clima áulico da las posibilidades de que el educando se exprese abiertamente y se le rete a la autorreflexión.

También se ha intentado aclarar el problema de la construcción de sí mismo, no como un producto acabado de la personalidad, sino como el hecho de brindar posibilidades para que el sujeto consiga esta toma de conciencia sobre la realidad y sobre sí mismo. Se concluyó el apartado *Proceso de construcción de la psique* sentenciando que construirse a sí mismo es, ante todo, pensar por sí mismo. La expresión es justa, hablar de construcción de sí mismo implica una realización, un llevar a cabo, un expresar lo interior, un proyecto, mientras que el pensamiento es la base de dicha construcción. Por ello, la educación prioriza el desarrollo del pensamiento, que a su vez se traduce en promover la autonomía de los sujetos en su aprendizaje, la participación democrática, la creatividad y la capacidad transformadora (Ziperovich, 2018). Resalta entonces la necesidad de comprender qué

características ha de tener este pensamiento por el que se aboga, que permite la construcción de sí mismo.

Propiamente se fijará la atención en dos tipos de pensamiento. Por un lado, se encuentra el pensamiento complejo, donde se vuelve la vista a las aportaciones de Morin citado con anterioridad, y por el otro, se alude al pensamiento crítico, también resultado de distintas reflexiones en este proyecto. El hecho de centrar el análisis en ambos pensamientos no excluye de manera alguna otros tipos de pensamientos, mas sí insinúa que quizás éstos resulten de una mayor trascendencia a los objetivos de este proyecto y que en sí mismos pueden potenciar el resto de pensamientos.

Lo primero que debe entenderse del pensamiento complejo es justamente el concepto de complejidad, el que Morín (1995) entiende como aquello que no puede reducirse a una idea simple o una ley general. El pensamiento complejo, entonces, se puede definir como aquel pensamiento que asume la complejidad del mundo y responde a sus exigencias de manera igualmente compleja. Es decir, el pensamiento complejo al que se hace referencia es un pensamiento multidisciplinar, multiangular, que incluye además las dimensiones afectivas, emotivas y sociales del pensar; por tanto, cada uno de estos aspectos genera un tipo distinto de comportamiento mental que al surgir en la reflexión o investigación de alguna circunstancia, no sólo genera una sumativa de los tipos de actividad mental, sino que los multiplica y complejiza (Lipman, 2016).

Son tres los principios expresados que guían el pensar la complejidad (Morin, 1995): El *principio dialógico*, que se entiende como la posibilidad de asociar términos que podrían parecer contrarios, tales como el orden y el desorden, categorías que en la confrontación permiten el pensar; *principio de recursividad organizacional*, el cual borra la idea de causa-efecto y la sustituye por la idea de que el producto puede ser bien la causa de lo mismo que se produce, efecto ampliamente visible en las sociedades y el *principio hologramático*, el cual puede expresar que la totalidad está en las partes, a su vez que en la partes se encuentra la totalidad, no como una expresión de reduccionismo, sino como una afirmación de la complejidad, ya que no se puede comprender el todo sin comprender cada parte que le otorga su propia “esencia” y viceversa (Solana, 2005).

Por esta razón, el pensamiento complejo no busca tanto dominar y controlar lo real, sino que busca el diálogo y la comprensión de lo real, de lo humano, de sus circunstancias, ya que al ser intérprete de la realidad, ésta caerá constantemente en la incertidumbre o el error, por lo cual conviene hacer conciencia de ello (Barberousse, 2008). Si bien el pensamiento complejo se expresa como aquel pensamiento que busca la unidad y lo entrelazado no ha de permanecer cerrado a la idea de una unión perfecta; por tanto, está igualmente abierto a un cierto reduccionismo o especialización de los conocimientos aunque luego exprese, que debe existir una trascendencia de éstos hacia la unificación que permita comprender los fenómenos multidimensionales de la realidad humana; esto es, reunir las partes, retejerlas, para comprender, como se ha dicho, esto fragmentado, en relación con una realidad más amplia.

Aunque este pensamiento tiene implicaciones sobre la manera en que se construye el conocimiento científico, es aplicable de la misma manera en educación, pero para que ello se vuelva posible es necesario, como lo sugiere Edgar Morin (2004), que haya una reforma de la escuela y ésta ha de ocurrir de dos maneras: una reforma de los contenidos académicos propiamente dichos, la aparición de disciplinas que tengan como objeto de estudio al mismo hombre y sus procesos, tales como la historia, la filosofía, la tecnología, así como la biología o la ecología, además de una reforma de los procesos educativos que generen una estructura interna que permite la interconexión así como el tejido entre disciplinas. De esta manera, se plantea que la primera reforma en el pensamiento humano sea el mismo humano; es decir, el surgimiento de estas disciplinas en la educación institucionalizada ocurre al replantearse la idea de lo que el ser humano es.

El otro pensamiento es el crítico, el cual se revisa a partir de las contribuciones de Mathew Lipman. Este autor, para explicar el pensamiento crítico, inicia señalando una problemática: existe “un abismo profundo que separa el pensamiento para el que las escuelas nos han preparado del que necesitamos para tomar decisiones en la vida diaria” (2016, p. 26), aspectos mismos que ya se han señalado en el cuerpo de este proyecto, prácticas que principalmente generan actitud pasiva con que los educandos incorporan los conocimientos sin realizar un verdadero procesos reflexivos sobre ellos, sobre todo por el hecho de que no cuenta con las condiciones para aplicar sus conocimientos en la realidad.

Como un primer acercamiento al pensamiento crítico, se podría decir de éste que se trata de un pensamiento aplicado; es decir, que no se trata solamente de entender lo enseñado, sino que se trata justamente de producir algo, como un juicio sobre la realidad o la producción de significado y en un nivel mayor, la acción del propio sujeto. De la misma manera que este pensamiento es autorregulador, capaz de pensarse a sí mismo y capaz de pensar el pensamiento; esto es, puede ser capaz de pensar sobre aquello que comprende la experiencia humana, su producción simbólica expresada en prejuicios, representaciones y, en fin, la producción cultural (Lipman, 1998).

Entre una de las características principales del pensamiento crítico es que se basa en criterios; es decir, es estructurado, fundamentado y fiable, como una manera de darle objetividad y fundamentación a las acciones o ideas de los sujetos. El pensamiento crítico es autocorrectivo; si bien en un párrafo anterior se decía que es capaz de pensarse a sí mismo, debe hacerse la aclaración de que este metapensamiento debe ser igualmente un pensamiento crítico, capaz de pensar en sus contenidos a fin de encontrar errores o faltas, pide o da razones sobre supuestos. Finalmente, ha de mostrar una sensibilidad por el contexto, mostrado como un pensamiento que se opone a los estereotipos y prejuicios, pudiendo igualmente discernir entre situaciones similares pero con consecuencias diferentes o capaz de contextualizar la información.

Para la finalidad de la construcción de sí mismo resulta necesario el pensamiento crítico como la posibilidad de trascender los conocimientos tratados en la escuela y llevarlos a la posibilidad de con ellos construir un juicio sobre la realidad y su función en él. Para el cumplimiento de estos objetivos surgen varias propuestas; en un primer momento se habla de la filosofía como una disciplina indispensable en la formación de los sujetos, pues potencia los procesos reflexivos y el pensamiento superior y por su carácter deliberativo promueve en sí misma la deliberación democrática (Lipman, 2016).

Al igual que las comunidades de investigación deliberativa, las cuales son comprendidas como comunidades dialógicas, estructuradas de acuerdo con criterios que guíen el pensamiento y el lenguaje a manera de que el acto mental se distribuya por todos los participantes y se exploren puntos de vista, se procura apuntar las cuestiones planteadas a fin de dar consistencia, crear situaciones de acuerdo con sus contextos, no por cuestiones

explícitas directamente sino a través de la identificación del sujeto sobre su propia vida que genera más diálogo (idem, 2016). Esto con el fin que el sujeto potencie su pensamiento. Habilidades mentales como ejemplificar, analizar, comparar, fundamentar y argumentar irán permitiendo progresivamente la independencia de pensamiento del sujeto, volviéndose capaz de pensar por sí mismo (ayuda de sus mismas estructuras y el lenguaje), consciente de sus propios procesos de pensamiento y los cursos de acción posteriores del sujeto (Ziperovich, 2018).

### **Educación para la construcción de sí mismo**

Es importante retomar lo dicho en un apartado anterior: no podemos aspirar a trabajar la construcción de sí mismo partiendo del mismo sujeto por el carácter social de éstos (Ivic, 1994). El sujeto, siendo genéticamente social, aprende de esta manera el conocimiento sobre el entorno y construye su personalidad; por tanto, y como aclara también Vigotsky (1997), la escuela es un espacio donde se construye artificialmente este conocimiento. Sin embargo, gran parte de la construcción psíquica del sujeto se genera entre lo que se enseña y cómo se enseña; por tanto, no deben omitirse ninguna de ambas esferas. Este proyecto puede definirse como una propuesta para hacer que el estudiante sea más creativo socialmente, es decir, lo que se propone es un trabajo activo y consciente de las prácticas sociales para generar paideias democráticas y las habilidades del pensamiento que construya su propio ser a partir de un pensamiento complejo y crítico. Partamos de sujetos individuales dentro de prácticas sociales que necesitan reconstruirse para así volver a la construcción de sí mismo: un individuo consciente de sí mismo y de los demás.

Vigotsky (1996, p. 304) permite observar eso cuando afirma que “por su contenido social (...) El niño es una magnitud dependiente y derivada de sus relaciones directas y concretas con el adulto”. Así muestra la importancia del contexto para el desarrollo del sujeto, desde la misma interacción social como aprendizaje de conductas y conocimientos

culturales<sup>14</sup>, hasta el desarrollo de lo que llamó funciones mentales superiores. La interacción social, en un primer momento, permite el intercambio social –cargado de signos expresado en el lenguaje y cualquier sistema semiótico– en la persona, una estructuración de las intervenciones sociales y tiene una función comunicativa. En un segundo momento estas relaciones sociales cumplen una función constructora de la organización psíquica individual, además de las ya dichas funciones mentales superiores. Esto es, según Iván Ivic (1994); la transformación de funciones intersíquicas en funciones intrapsíquicas (funciones de interacción social usadas luego como funciones de organización interna).

En este momento (y en los capítulos anteriores) se puede observar la importancia de tratar conscientemente con el entorno en las aulas. Si el desarrollo del pensamiento individual está influido por el pensamiento grupal ¿Qué se está yendo de las manos cuando vemos (y hasta cuando se vuelve invisible) el entorno como algo que sencillamente es como es y lo que es? La sociedad actual sufre una inestabilidad respecto de valores y una *Megalothymia* que termina por generar ambientes de competencia (indispensables últimamente) que se refleja en las aulas o en cualquier centro de educación, sea éste formal o informal.

A lo largo de todo el proyecto se ha realizado una serie de análisis que recorren distintas teorías y disciplinas sobre la influencia de los factores sociales en la construcción de la psique de los individuos, lo que se comprende como “construcción de sí mismo”. Desde sus referentes psicológicos, la manera en que éste se adquiere y las dificultades de la educación para generar el desarrollo personal, ya sea por cuestiones de políticas educativas, cuestiones culturales locales y por cuestiones histórico culturales a un nivel más supra ordenado.

Finalmente, como resultado de esas indagaciones, surgen lo que en repetidas ocasiones se ha llamado malestares, ya sea de la sociedad, de la educación (entendiéndola como institucionalizada o formal e informal) y de los sujetos. Pero, a su vez, ha permitido encontrar lo que bien se podrían llamar soluciones. Que desde una mirada estricta, no representan ningún novedoso modelo ni una propuesta avanzada; como se ha mencionado

---

<sup>14</sup> Que como el mismo autor señala, la propia maduración del niño, su crecimiento, permite que la situación social en la que se encuentre le impulse hacia otros cambios cualitativos.

en el caso de la propuesta humanista, será necesario en momentos volver la vista y encontrarse con lo que en tiempos antiguos ya se perfilaba como la manera en que se podrían alcanzar objetivos del desarrollo del pensamiento y la persona en sí misma.

En un análisis realizado por Ramírez (2008) sobre la pedagogía crítica (la cual surge a finales del siglo XX) expresa lo que son los seis principios de la misma, destacando la *participación social*, como resultado de un desarrollo del pensamiento democrático y crítico del contexto; *comunicación horizontal* en los espacios educativos; la *realización del sujeto histórico* como aquel capaz de realizar la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo; *humanizar los procesos* educativos otorgándole al proceso educativo la importancia de los sentimientos y la reflexión que hurguen las manifestaciones sociales y promuevan el cambio; la *contextualización del proceso educativo* que conviertan las aulas en un espacio de crítica y la *transformación de la realidad social* como resultado final de los acontecimientos anteriores.

Cuando Vigotsky (1995, p. 115) decía que “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje; es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural” señala un aspecto esencial: existe una dificultad en el desarrollo tanto de la psique como del pensamiento, se vuelve irremediamente al problema de la doxa, de la ideología no cuestionada y de la cotidianidad. De esta manera, parece que el desarrollo de los procesos psicológicos de los sujetos pueden no tener resultados óptimos, como un pensamiento poco estructurado, que no siga procesos lógicos u ordenados. Los sujetos, entonces, aprenden la manera cómo han de percibir, hablar y actuar y hasta la manera en que han de interpretar el propio entorno. Así, el sujeto se encuentra atado a reproducir en mayor o menor medida aquellos errores de pensamiento, a no desarrollar habilidades propias de un pensamiento superior.

¿Cuál es o ha de ser la función de la escuela? Sin lugar a dudas, el pensamiento, la base para que pueda realizar conjeturas, juicios y acciones, a fin de crear conciencia sobre su entorno, la cultura y él mismo. Si la escuela no piensa sus procesos de enseñanza “no cabe buscar la inteligencia, sino la memoria, no una *cultura socrática de la pregunta*, sino la *costumbre escolar de la respuesta* (...) basta con constatar hasta qué punto los exámenes exigen un cerebro de esponja” (Onfray, 2008, p. 131) La reforma cultural debe pasar por la

reforma cultural en educación, el conocimiento no ha de resultar útil en cuanto no esté destinado a conformar el contenido de un buen pensamiento. Mientras no resulte así, la educación tendrá solamente una función adaptativa.

Esto da paso para hablar del método, si bien se ha hablado de pequeñas prácticas, tales como las comunidades de indagación o la respuesta guiada, hay una cuestión que resulta transversal para esta propuesta. Sólo se intentará resaltar la idea de mayéutica como método para el desarrollo propuesto. En este aspecto, el profesor se ubica como un coordinador del diálogo. Como es expresa arriba con Onfray, es necesario volver a una cultura mayéutica donde el docente provoque a sus estudiantes, a través de preguntas (generando más preguntas, diálogo y discusión), a realizar esa construcción de conocimientos, como sujetos transformadores de su propia identidad. Si se sigue con la idea de Vigotsky mencionada arriba, la intención es que el estudiante consiga aprender el arte de preguntar, preguntarse a sí mismo, como una acción exterior (Medina, 2015). Se transita de un pensamiento distraído a un pensamiento estructurado y constantemente observado.

El conocimiento entonces ya no es un cúmulo de datos que por su misma incorporación resultan fácilmente olvidados. Una vez discutido el conocimiento, éste es transformado por el sujeto y más fácilmente evocados por ser parte fundante de estructuras construidas por él mismo (Medina 2015). Desde esta perspectiva, el sujeto no parte de un cero rotundo, sino que por su propia experiencia contiene ya una base de conocimientos, el cual puede servir para que vayan planteando las preguntas y el diálogo acompañado de nuevos conocimientos. La educación deber superar esta fase adaptativa y comenzar a formar parte la solución; como educadores, se debe girar la maquinaria educativa para generar el discurso y las posibilidades de construir un pensamiento y sujetos capaces de transformar la realidad social.



## Conclusiones

*¿Qué idea más disparatada imaginar que la inteligencia previene la barbarie,  
Que la cultura impide la maldad,  
Que el refinamiento le prohíbe a uno ser una bestia!*  
Michel Onfray

A lo largo de este proyecto se construyó un marco teórico en torno a la problemática de la educación actual. Intentando realizar un análisis sobre los factores que constituyen la realidad en los centros de educación institucionalizada. Se parte entonces del planteamiento de tres preguntas que guiaron este trabajo y éstas son las respuestas; se plantean, además, un par de emergencias resultantes del mismo trayecto.

A la primera pregunta ¿Qué perspectivas teóricas analizan los factores sociales, culturales y políticos que intervienen en la educación institucionalizada y que generan procesos educativos que favorecen o no la construcción de sí mismo? Se puede responder que las perspectivas teóricas son bastantes y diversas pues para realizar la construcción de un marco teórico que aspire a interpretar la realidad educativa se precisa no sólo de una mirada o una manera de comprender la misma, sino, como defiende el mismo proyecto en sí, de una mirada multidimensional y multidisciplinar que abarque la mayor parte de la visión sobre esta realidad.

Sin embargo, y siguiendo la estructura de este proyecto, se inicia con una aclaración: el análisis que se hace sobre la realidad educativa se basa principalmente en comprender qué sujeto es el que se está creando a partir de la idea que se tiene del conocimiento, de la sociedad, de la educación y del sujeto en sí mismo; entendiendo de esto sus consecuencias psicológicas y su reflejo en el comportamiento del sujeto a nivel individual y cultural. Resulta complicado en este momento conseguir definir aquellas perspectivas que lo analizan; no obstante, existe posterior a este análisis una propuesta educativa enfocada en la construcción de sí mismo; por lo cual, se recurre nuevamente a pensarse en estas visiones

antes mencionadas de manera más propositiva. En este momento se vuelven más evidentes las perspectivas que se utilizan para construir la propuesta.

La visión de sujeto y conocimiento, así como el de sociedad y educación, son proporcionados en gran medida por dos posturas principales: por un lado, el fundamento filosófico se encuentra en el humanismo y el existencialismo, pues es de éstas que parte la idea de un sujeto responsable de su propia construcción (existencia) y como un ser siempre proyectándose (Heidegger, 2009) y que, pese a las influencias sociales que no se negarán, no existe una naturaleza humana (Sartre, 2010) o un determinismo social que defina al individuo, y que éste será resultado de su propia reflexión y decisiones, por tanto, la educación para la construcción de sí mismo se enfoca en promover el pensamiento crítico y complejo que promuevan esta autonomía y libertad. El humanismo, por su parte, aporta a éstas visiones el sentido antropocéntrico en contraposición a la dinámica actual, definiendo en primer lugar al hombre como una serie de cualidades que superan a su segmentación (*homo faber, homo economicus, homo demens, homo rationale*, etc.); al conocimiento como aquel recurso que el hombre utiliza para su desarrollo personal y el desarrollo social, como un sujeto encontrado con/en el mundo; por tanto las artes y las ciencias toman un papel fundamental para el conocimiento y la exploración personal y social (Koslarek, 2015).

La otra postura a la que se hace referencia es la teoría histórico-cultural formulada por Vigotsky; ésta expresa, al igual que la postura filosófica anterior, una visión del ser humano, concibiéndolo como un ente activo de su propio desarrollo con las influencia del contexto social y cultural; si bien la primera responde al qué, la teoría histórico-cultural se enfoca en los cómo; principalmente en la manera en que comprende la construcción de la psique a través de la cultura y el lenguaje, convirtiendo los símbolos y signos internos en herramientas que transforman toda la estructura psíquica del sujeto, definiendo su forma de pensar y actuar. Con el objetivo de la construcción de sí mismo, la importancia que ésta da al aprendizaje como una manera de democratizar la cultura y la inclusión social, además de ver éste como un proceso psicológico constitutivo de la conciencia da las posibilidades para el autoconocimiento, y sobre todo, un proceso que permite desarrollar un pensamiento

capaz de transformar la realidad y la potencialidad de sí mismo (Vigotsky, 1997; 2000) (Ziperovich, 2018).

De estas dos posturas ramifican una serie perspectivas e ideas tomadas de la psicología humanista y el constructivismo, así como de los aportes de Morin sobre pensamiento, la pedagogía crítica, etc., que permiten profundizar en distintos grados de la realidad educativa, social e individual.

Ψ

En la segunda pregunta ¿De qué manera intervienen y se crean factores sociales, culturales y políticos en el proceso de educación institucionalizada y cómo influyen en la construcción de sí mismo? se parte de la idea de que la escuela es ese espacio donde la adquisición de conocimientos y saberes sociales y culturales se transmite de manera artificial y quizá, de manera más explícita. La importancia que este trabajo le otorga a lo social y a lo cultural en la educación se debe a que, como se ha dicho anteriormente, estos factores resultan transversales a todas las actividades y ambientes de los actores educativos.

Las interacciones sociales son responsables, en gran medida, de la configuración psicológica de los sujetos y esta interacción surge de la cotidianidad, de los ambientes poco estructurados donde se llevan a cabo los intercambios simbólicos de los agentes; por estos intercambios se hace referencia a comportamientos, representaciones e interpretaciones sobre la realidad; pero sin duda, lo más importante es que a través de esta interacción es como el sujeto interioriza una serie de signos culturales a través del discurso y el lenguaje, con los cuales estructura su pensamiento y de donde aprende qué pensar y cómo pensarlo (Vigotsky, 1995). La escuela, por tanto, y como conclusión de este proyecto, debe preferir, como objetivo, el desarrollo del pensamiento por encima del aprendizaje. Se entiende el aprendizaje como la capacidad de adquirir conocimientos. Este simple objetivo trae consigo un cambio significativo, un salto cualitativo, en la concepción de la escuela, de sus procesos, de los estudiantes y de toda su estructura curricular.

La educación se enfrenta al lenguaje y al pensamiento descuidado de la sociedad, por lo que el énfasis que ponga en las situaciones de aula permitirá la integración de las

capacidades para un pensar estructurado y atención en las prácticas educativas que eviten, en la medida de lo posible, los discursos segregantes o encasilladores. Por otra parte, la educación se encuentra también inmersa en una cultura; en este caso, en una globalización y una sociedad del conocimiento que en sí mismos generan una priorización de las disciplinas a enseñar según las demandas de mercado y confundiendo sus fines y criterios de calidad (por ejemplo, la relación entre conceptos como tecnología y calidad educativa); entre ellos, se da énfasis en las aplicaciones prácticas de las disciplinas (López Calva, 2003) (Pérez y Barcalett, 2014).

Así, la educación ya no busca el desarrollo integral de las personas con un sentido social, sino una serie de cualidades a las que los sujetos se adaptan promoviendo un aprendizaje memorístico (este proyecto no omite la necesidad de ejercitar la memoria, pero éste no ha de ser el objetivo final sino una parte intermedia del proceso de construcción de sí mismo) y una serie de conocimientos dispersos y poco integrados a una unidad, que para este proyecto es la persona misma (Casanova, 2017). El sistema educativo crea a los sujetos que su sociedad requiere; sin embargo, como se advierte en el segundo capítulo, la sociedad transita por un cambio que genera un estado de crisis e incertidumbre, por tanto, la educación debe surgir como un elemento para la estabilidad y el desarrollo individual y colectivo. Si ya se ha observado la importancia de los factores sociales, culturales y políticos, debe ahora plantearse desde la educación qué retomar y qué replantear de los mismos y trabajar desde el plano curricular y en las prácticas áulicas para conseguir este cambio.

Como se puede observar, estos tres elementos no pueden ser entendidos de manera separada; indudablemente cada una se corresponde con las otras. Esto es evidente cuando la política educativa se adapta a las inclinaciones globales, donde la educación se evalúa según el desarrollo tecnológico con que cuenta. Es éste el problema principal, pues en el caso del Modelo Educativo 2016 (2017a), existe incoherencia entre los objetivos planteados; en ellos destaca desarrollar competencias en el uso de TIC. Puesto en marcha este modelo (influido por la cultura global) no hará más que acrecentar las diferencias entre las zonas más adaptadas a la globalización y aquellas cuyo desarrollo económico es bajo. Esto se traduce en el discurso que se está siguiendo; desde el plano discursivo y social, la

carga cultural de la herencia se transforma en un discurso de inferioridad individual, como una deficiencia del propio sujeto.

## Ψ

La respuesta a la tercera pregunta ¿Qué características psicológicas se desarrollan en el proceso de educación institucionalizada y cómo favorecen la construcción de sí mismo? corresponde al resto del proyecto. Si a la primera correspondió el análisis de la situación actual de la educación, a ésta corresponde plantear acciones que se pueden realizar para conseguir la construcción de sí mismo. La pretensión es clara: intentar generar en los sujetos un pensamiento estructurado capaz de interpretar las experiencias de la vida diaria de una manera organizada, compleja y ante todo, capaz de detectar sus propios errores, así como errores en los discursos y los ambientes áulicos y sociales. La relación entre este pensamiento y la construcción de sí mismo radica en la posibilidad que éste otorga a la autoconciencia y al autoconocimiento de sus habilidades y por tanto, la capacidad de potenciarse a sí mismo (Lipman, 2004; 2016).

Por ello, la idea de la que se parte como oposición a la cultura globalizadora es el humanismo, que como se señala en el cuerpo de este proyecto, no es un humanismo que niegue la situación global actual sino que toma parte del multiculturalismo actual, para plantearse como una postura de apertura a todo el saber construido por la humanidad y la idea de lo humano como una totalidad de las cualidades en contraposición con la formación que genera la educación institucionalizada actual y la cual no está generando un sujeto capaz de hacer sus propias construcciones de conocimiento y conciencia de sí mismo (Ramírez, 2011).

Esta visión de la modernidad y de lo humano, sin duda influye en los dos caracteres siguientes: la política educativa por un lado y la práctica y métodos por el otro. Este trabajo, por tanto, reclama la reforma de la educación; ya se ha planteado anteriormente que esta reforma implica una revolución completa de la realidad educativa, cuyo cambio requiere en un primer momento la transformación de los planes de estudio y darle la trascendencia que merecen disciplinas que permitan el desarrollo integral que vayan estructurando el pensamiento de los educandos; así el conocimiento deja de ser una cantidad de información

que el sujeto retiene y olvida, para transformarse en el contenido del pensamiento y el pensamiento aquello que potencia y constituye el aparato psíquico del sujeto (Ziporovich, 2018). En un segundo momento requiere la práctica educativa el cambio justo para que las disciplinas a enseñar no pierdan sus aspectos críticos y humanísticos (Nussbaum, 2015); si partimos de la idea de que el pensamiento se estructura socialmente, promover la participación y la pregunta en el aula así como el diálogo, genera sujetos más activos y consientes de su propio proceso de aprendizaje, generando dudas y promoviendo la construcción de sus propias respuestas de una manera informada y rigurosa (Lipman, 1998).

Los métodos y las prácticas educativas que se plantean para la construcción de sí mismo se enfocan, como se ha dicho, en la generación de dos tipos principales de pensamiento: por un lado el complejo (Morín, 2004), pues para realizar interpretaciones y transformaciones de la realidad es necesario generar un pensamiento capaz de visualizar la totalidad de la realidad humana y eliminar el error en la toma de decisiones o simplificar los problemas; por el otro, se habla de un pensamiento crítico (Lipman, 2016). Se parte de una idea general: si el pensamiento se va formando a partir de los intercambios sociales, se puede utilizar la práctica educativa para intentar estructurar el pensamiento, para que éste se vuelva ordenado, y a su vez, este pensamiento permita un pensamiento creador, innovador, buscador de respuestas propias del pensamiento creativo; por ello estos pensamiento toman relevancia.

A lo largo del proyecto se ha defendido la idea de la construcción social de la psique, resaltando el componente subjetivo y emocional del proceso. Esto depende del concepto que se tenga de la psique y del desarrollo integral de los sujetos: se parte de una organización psíquica constantemente modificada, de acuerdo con las nuevas experiencias, que no son interiorizadas de “manera pura” sino que son procesadas a partir de una experiencia del sujeto, la cual lleva un componente subjetivo, cognitivo y emocional. Como se ha dicho, la construcción de la psique, de la personalidad y de la identidad debe fundamentarse en un pensamiento que interprete de manera eficiente la realidad y sobre todo, que se piense a sí mismo y encuentre sus propios errores (Vigotsky, 1997).

Respecto de los ambientes áulicos, el profesor pasa a ser una instancia encargada de guiar la conversación y de plantear preguntas que guíen el impulso investigativo de los educandos. Es decir, se pasa *de la tradición de la respuesta a la cultura de la pregunta*. Hay mentes creativas que sigan estas mismas líneas, o unas propias que compartan estos objetivos, y de ellas pueden emerger actividades que puedan cumplir estos objetivos, en este proyecto sólo se esbozan ideas generales que apuntan a la *mayéutica*, al *redescubrimiento del conocimiento* y a las *comunidades investigativas* (Medina, 2015). Estas, sin duda, son las bases para las adaptaciones, de acuerdo con el desarrollo de las diferentes poblaciones con que se puede trabajar (todas).

Respecto de la evaluación, ésta no puede sencillamente referirse a los conocimientos conceptuales que el sujeto enuncia o a la consecución de una serie de pasos que lleven a un objetivo; no se aboga por su erradicación; más bien se invita a ir más allá, a la evaluación de la manera en que el sujeto es capaz de realizar juicios sobre diversos temas o situaciones y la manera en que éste puede dar soluciones y problemas planteados (reales o no). La fundamentación de estos tipos de pensamiento no se puede dar sin la existencia de conocimientos rigurosos sobre cada una de las áreas de la experiencia humana.

Respecto de la política educativa, implicaría un cambio de planes y programas a fin de responder a la multidisciplinariedad a la que se hace referencia. Disciplinas como las artes, las ciencias sociales, la filosofía, etc, son necesarias para la reflexión social y personal en las escuelas. Aunque debe aclararse que esta construcción no será posible con el simple surgimientos de estas disciplinas en educación básica sino de un acompañamiento como el señalado anteriormente. Todas las disciplinas deben por tanto retomarse desde sus aspectos humanísticos y críticos (Nussbaum, 2015).

## Ψ

¿Cuál es la viabilidad de conseguir estos objetivos? Los objetivos planteados en este texto son paradójicos; por un lado es una propuesta de objetivos sencillos: aprendizaje dialógico, generación de pensamiento crítico, impulsor de habilidades creadoras y de metapensamiento. Por el otro, exige cambios de la cultura educativa y progresivamente el cambio social, a su vez que una reestructuración del sistema educativo. Sin embargo, el

cambio puede surgir como oposición en microsistemas generados dentro de las prácticas educativas a cargo de especialistas de la educación comprometidos con sus educandos. Este proyecto no profundiza en la labor particular del psicólogo educativo, más bien gira en torno a los objetivos y las consecuencias psicológicas de la educación institucionalizada apoyándose de la teoría histórico-cultural y realizando una propuesta que se ajuste a la misma teoría.

Sin embargo, buscando correspondencia con los objetivos propios del programa de Psicología Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, este trabajo puede marcar un punto de reflexión sobre la labor del psicólogo educativo en distintos niveles. Quiero rescatar aquellos que me parecen más evidentes, para ello se retoma el perfil de egreso del psicólogo educativo disponible en la página [www.upn.mx](http://www.upn.mx) donde se dice que:

El egresado contará con los conocimientos generales acerca del desarrollo humano y los procesos de aprendizaje para diseñar y llevar a cabo programas de intervención y apoyo psicopedagógico que fortalezcan el desarrollo autónomo y capacidad de actuación de los educandos y comunidades de aprendizaje en ámbitos escolares y extraescolares. El psicólogo educativo de la UPN dará especial atención a la diversidad social y comprenderá los contextos socioculturales en que surgen las necesidades educativas, de manera sistemática y efectiva. Así mismo, contará con los conocimientos y habilidades para proporcionar asesorías psicopedagógicas a distintos agentes educativos, para mejorar la organización escolar, para la formulación de programas educativos preventivos y podrá colaborar con otros profesionales en la mejora de los procesos educativos.

A partir de esto se puede concluir que la pertinencia de este trabajo es adecuada de acuerdo al perfil de egreso marcado por la universidad en la manera en que éste hace un análisis de los factores que intervienen en la educación y se pregunta por el desarrollo individual y social de los sujetos a partir del proceso de aprendizaje, apuesta por la conciencia de sí mismo y brindándole herramientas para que consiga autonomía y su mayor potencial.



Dentro de los campos de actuación del psicólogo educativo, este trabajo implica un salto cualitativo en el entendimiento de los procesos educativos y el desarrollo integral de los educandos lo que permite la reflexión sobre la construcción de planes de estudio con objetivos en el desarrollo integral de los educandos; el trabajo psicopedagógico individual o grupal, que exige las adecuaciones propias del estadio de desarrollo según la población con que se trabaje y que se brinda aparte un plus por la perspectiva seguida, ya que es capaz de realizar una evaluación cualitativa en los cambios psicológicos y cognitivos de los educandos; el trabajo en la realización de cursos de capacitación de docentes, educador de educadores, ya que este trabajo tiene la posibilidad de brindar recursos o conocimientos referentes a la actuación docente enfocado en buscar el pensamiento que permita la construcción de sí mismo; finalmente, este trabajo puede permitir un acercamiento a la docencia (realidad honrosa de muchos egresados de la UPN) que permita, dentro de la enseñanza de las diferentes disciplinas, la transformación de la realidad educativa y la potencialidad de los educandos; el *camello*, el *león* y el *niño* nietzscheanos (2008) pueden mostrar la dialéctica: el buen educador debe buscar ser superado.

Debe decirse que el cumplimiento de lo señalado es una conclusión o un resultado propio de la misma reflexión; la viabilidad de este proyecto podría comenzar con la reestructuración de los ambientes áulicos, que se encuentran atrapados entre la cultura social y educativa y la política educativa. Por ello, este proyecto se presenta como una reflexión de lo que, tras un análisis fundamentado pero igualmente atrapado en unas consideraciones históricoculturales, podría ser una educación enfocada en el sujeto y en sus habilidades transformadoras de la sociedad, en pro de una verdadera democracia; sin embargo, esta transformación social inicia con las transformaciones de los sujetos en su parte más elemental, no se puede aspirar a ninguna transformación sin la construcción de uno mismo, ya que necesita el sujeto ser capaz de pensar por-desde sí mismo y en los otros y no perder su singularidad.

## Bibliografía

- Adler, A. (1968). *Superioridad e interés social: una colección de sus últimos escritos*. México: FCE.
- Aciego de M., Cabrera M. y Domínguez M. (2003). Capacidades, valores y estrategias que el profesorado universitario declara estimular. *Anales de psicología*. 19 (1). 133-143. Recuperado de: [www.redalyc.org/articulo.oa?id=16701913](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16701913)
- Almeida, I. (s/f) *Semiosis e interpretación* (Pierce, Greimas, Ricoeur). Universidad de Fés.
- Antoni, J. (2003). *Alumnos universitarios: el porqué de sus éxitos y fracasos*. Argentina: Miño y Dávila.
- Arancibia, C., Herrera, P. y Strasser, K. (2014) *Manual de psicología educacional*. México, México: Alfaomega.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. Costa Rica. Recuperado de: <http://unpan1.un.org/>
- Avanzini, G. (2001). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista electrónica Educare*. 12 (2). 95-113. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/>
- Bauman, Z. (2017). *Modernidad líquida*. México: FCE
- Berciano, M. (1992). ¿Qué es realmente el «Dasein» en la filosofía de Heidegger? *Thémata. Revista de Filosofía*. (10). 435-450. Recuperado de: <http://www.modestoberciano.50webs.com>
- Berger, P. (1976). *Introducción a la Sociología: una perspectiva humanística*. México, México: Limusa
- Blanco, A., Caballero, A. y de la Corte, L. (2004). *Psicología de los grupos*. México: Pearson educación.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid, España: Muralla.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Passeron J. (2004). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Bruner, J. y Weisser, S. (1995). La invención del yo: la autobiografía y sus formas. En: Olson, D. y Torrance, N. (comp). Barcelona, España: Gedisa.
- Camino, J. (2013). *Los orígenes de la psicología humanista: El Análisis Transaccional en psicoterapia y educación*. Madrid, España: Editorial CCS.
- Camus, A. (1986). *El hombre rebelde*. Madrid, España: Alianza editorial
- \_\_\_\_\_. (2017). *El mito de Sísifo*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
- Cantera, L., Herrero J., Hombrados, G. y Montenegro M. (1996). *Introducción a la psicología comunitaria. La perspectiva ecológica*. Barcelona, España: Manuel Andreu.
- Canto, J. (1998). *Psicología de los grupos: Estructura y procesos*. Málaga, España: Aljibe.
- Cartwright, D. y Zander, A. (2001). *Dinámica de grupos. Investigación y teoría*. México, México: Trillas.
- Casanova, H. (2017). En: Casanova, H., Díaz-Barriga, Á. y Rueda, M. El modelo educativo 2016: un análisis desde la investigación educativa. *Perfiles educativos IISUE-UNAM*. 29 (155). 194-205. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx>
- Cassirer, E. (1998). *Filosofía de las formas simbólicas*. México, México: FCE
- Centro de Estudios Educativos, A. C. (2012). Compromisos de campaña y prioridades en la agenda educativa del presidente electo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 42 (3). 5-20. Recuperado de: <http://www.cee.edu.mx/revista/>
- Codina, N. (2005). El self y sus pluralidades: Un análisis desde el paradigma de la complejidad. *Escritos de Psicología - Psychological Writings*. (7). 24-34. Recuperado de: <http://www.escritosdepsicologia.es>
- Coll, C. (1998). *Psicología de la educación*. Barcelona, España: Edhasa.
- Cyrułnik, B., y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona, España: Paidós.
- di Napoli, Pablo. (2016). La juventud como objeto de temor y estigmatización: Sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(38), 123-144. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy>

- Díaz-Aguado, J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, España: Pirámide.
- Díaz-Barriga, Á. (2016). Modelo educativo. En: Colectivo insurgencia magisterial. *Guía de análisis crítico del modelo educativo 2016 presentado por la SEP*. Veracruz, México. Recuperado de: [insugenciamagisterial.com](http://insugenciamagisterial.com)
- Dimitrievna, M. (2007). Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9 (1). 189-201. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Echeverría, B. (2016). El humanismo del existencialismo. *Diánoia*. 51 (57).189-199. Recuperado de: <http://www.bolivare.unam.mx>
- Erikson, E. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid, España: Taurus.
- Frankl, V. (2003). *Psicoterapia y humanismo ¿tiene un sentido la vida?* México, México: FCE.
- Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados en la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En: Landesmann, M. (coord.). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México, México: Casa Juan Pablo.
- Feuerbach, L. (1999). *Tesis provisionales para la reforma de la filosofía: Principios de la filosofía del futuro*. Barcelona, España: Folio.
- Garay, L. (1998). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En: Butelman, I. (comp). *Pensando las instituciones. Sobre teoría y prácticas en educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García, G. (s/f). Institucionalización. *DGSCA UNAM*. UNAM. Recuperado de: [biblioweb.tic.unam.mx](http://biblioweb.tic.unam.mx)
- García, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas Docentes*. 0(57). 40-43 Recuperado de: <http://revistas.ujat.mx>
- García, X. (s/f). *Una mirada creativa hacia el método biográfico*. Catalunya, España: Universidad oberta de Catalunya.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires-Madrid, Argentina-España: Amorrortu editores.

- González Rey, F. (2011). *El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México, México: Trillas.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Investigación cualitativa en psicología: Rumbos y desafíos*. México: International Thomson editores.
- González, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry Giroux. *Revista electrónica Sinéctica. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente: Jalisco, México*. (29). 83-87. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- González, S. (2011). *Manual de redacción e investigación documental*. México, México: Trillas.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*. Madrid, España: Trotta.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Actualidades investigativas en educación*. Universidad de Costa Rica. 3 (3). 1-27. Recuperado de: [www.scielo.sa.cr/scielo](http://www.scielo.sa.cr/scielo)
- Huntington, S. (1997). *El orden político en las sociedades de cambio*. Barcelona, España: Paidós.
- Ilich, I. (2012). *La sociedad desescolarizada*. Buenos Aires, Argentina: Godot.
- Ingenieros, J. (2015). *El hombre mediocre*. México, México: EMU.
- Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vigotsky. *Revista trimestral de Educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. 24 (3-4). 773-799. Recuperado de: [http://papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotskys\\_unesco.pdf](http://papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotskys_unesco.pdf)
- Ito, M. y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos. De la idea al aporte*. México, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Jiménez, I. (2005). Crítica del habitus. En: Jiménez, I. (comp). *Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra*. México, México: Plaza y Valdés.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*. 21 (21). 133-154. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/>
- Juárez, J. (2006). La identidad nacional en México, su naturaleza colectiva y "pensada". En M. González y O. Nateras (coord). *Psicología de la sociedad moderna*. México, México: UAM Iztapalapa.

- Koslarek, O. (2015). *Modernidad Crítica y humanismo. Reivindicaciones y posibilidades conceptuales para las ciencias culturales*. México, México: Silla vacía editorial.
- Labarca, C. (2016). Educación humanista Latinoamericana: propuesta para el desarrollo social. *Espacio Abierto*, 25 (1). 109-120. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: ediciones de la Torre.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Natasha: aprender a pensar con Vigotsky. Una teoría en clave de ficción*. México, México: Gedisa.
- \_\_\_\_\_. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona, España: Octaedro editorial.
- López Calva, M. (2003). Educación personalizante. Una perspectiva integradora. México, México: Trillas.
- \_\_\_\_\_ (2009). Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual. *Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7 (2), 184-199. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es>
- \_\_\_\_\_ (2009b). (DI) Misión imposible: Los desafíos de la educación humanista en la sociedad de la información. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx>
- Lumsden, L. (2005). Expectativas sobre los estudiantes. En: Sánchez, M. y López, M (comp). *Pigmalión en la escuela*. México, México: UACM
- Mansilla, H. (2011). *Nuevos consumos culturales: accesos a Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) y bienes culturales: aportes teórico-metodológicos*. Villa María, Argentina: Eduvim.
- Martínez Díaz, J. (2004). *Educación, una construcción significativa entre los profesores formadores de docentes*. México, México: Limusa
- Márquez, A (2017). Dos comentarios sobre el nuevo modelo educativo: consistencia y viabilidad. *Perfiles educativos IISUE-UNAM*. 29 (155). 194-205. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/>
- Martí, E. (2005). *Desarrollo, cultura y educación*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza. Universidad de los Andes*. 13 (8). 243- 248. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Medina, I. (2015). Para una educación cualitativa. Una discusión sobre métodos pedagógicos. *Revista Contextualizaciones latinoamericanas. Universidad de Guadalajara*. 7 (12). 1-7. Recuperado de: <http://www.revistascientificas.udg.mx/>
- Mèlich, J. (2009). Antropología de la situación. En: Skliar, C. y Larrosa, J. (comp). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires, Argentina: Homosapiens ediciones.
- Mendoza, J. (2017). El papel del lenguaje en la psicología social y en la psicología cultural. En: Sánchez, J., Mendoza, J. y Ortiz, G. (coord.). *Psicología, cultura y educación*. México, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Miras, M. y Onrubia, J. (1998). Desarrollo personal y educación. En: Coll, C. (coord.). *Psicología de la educación*. Barcelon, España: Edhasa.
- Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2004). *La mente bien ordenada*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Morison, A., Renton, J., Dunn, H., Williams, S. y Bentall, R. (2012). La terapia cognitive de la psicosis. Un enfoque basado en la formulación. Barcelona, España: Herder.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul.
- Nietzsche, F. (2008). *Así hablaba Zaratustra*. México, México: EMU.
- Nussbaum, M. “El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial”. (13 de diciembre de 2015). El Herald. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co>
- Onfray, M. (2008). *La comunidad Filosófica. Manifiesto para una universidad popular*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ortega y Gasset, J. (1977). *Meditaciones del Quijote*. México, México: Aguilar.
- \_\_\_\_\_ (2000). *La rebelión de las masas*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, G., Cruz, F. y Leurs, A. (2017) La cultura en psicología: de los objetos de estudio a la complejización representacional. En: Sanchez, J., Mendoza, J. y Ortiz, G. (coord.). *Psicología, cultura y educación*. México, méxico: Universidad Pedagógica Nacional.

- Perera P.M. (2003). *A propósito de representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad*. Habana, Cuba: Centro de investigaciones psicológicas y sociológicas.
- Pérez, F. (2004). El medio social como estructura psicológica. Reflexiones a partir del modelo de Bronfenbrenner. *EduPsykhé, Revista de Psicología y psicopedagogía*. 3 (4).161-167. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Pérez, R. y Barcalett M. (2014) Humanismo y modernidad: Pensar la tradición humanística hoy. En: *La universidad humanista*. Morales, M. y Otero, M. (coord). Universidad Autónoma del Estado de México. Universidad de Santiago de Compostella. Toluca, México: UAEMEX.
- Perreneud, Ph. (2001). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Morata.
- Ramírez, J. (2007). *Durkheim y las representaciones colectivas*. Universidad de Guadalajara.
- Ramírez, M. (2011). *Humanismo para una nueva época. Nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro*. México, México: Siglo XXI.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*. (28). 108-119. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co>
- Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14 (40). 147- 174. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx>
- Ricoeur, P. (2002). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós.
- Ruiz, M., Bernal, A., Gil, F. y Escámez, J. (2012). Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación actual. Teoría educativa. Ediciones Universidad de Salamanca. 24 (2). 59-81. Recuperado de: <http://revistas.usal.es>
- Sadín, B. (2003). El estrés, un análisis basado en el papel de los factores sociales. Asociación española de Psicología conductual. 3 (1). 141-157. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Sánchez, M. (2005). Pigmalión en la escuela. En: Sánchez, M. y López, M. (coord). *Pigmalión en la escuela*. México, México: UACM.
- Sartre, J-P. (2015). *La náusea*. México, México: EMU.



- \_\_\_\_\_ (2010). *El existencialismo es un humanismo*. México, México: EMU.
- Secretaría de educación Pública-Gobierno de México. (2016a). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP. Recuperado de: [www.gob.mx](http://www.gob.mx)
- Secretaría de educación Pública-Gobierno de México. (2016b). *Los fines de la educación en el siglo XXI*. México: SEP. Recuperado de: [www.gob.mx](http://www.gob.mx)
- Secretaría de educación Pública-Gobierno de México. (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. México: SEP. Recuperado de: [www.gob.mx](http://www.gob.mx)
- Secretaría de educación Pública-Gobierno de México. (2017b). *Ruta para la implementación del nuevo modelo educativo*. México: SEP. Recuperado de: [www.gob.mx](http://www.gob.mx)
- Solana, J. (2005). Con Edgar morin por un pensamiento complejo: implicaciones interdisciplinarias. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía.
- Talazina, N., Solovieva, Y., y Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades educativas*. (230). 4-8. Recuperado de: <http://cmas.siu.buap.mx/>
- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Las ediciones de la piqueta.
- Velasco, A. (2009). *Humanismo*. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://conceptos.sociales.unam.mx/>
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1996). *Obras escogidas IV*. Madrid, España: Aprendizaje visor.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Obras escogidas I*. Madrid, España: Aprendizaje visor.
- \_\_\_\_\_. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Virasoro, R. (1949). El problema moral en la filosofía de Heidegger. En: *Actas del primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.
- Wertsch, L. (1988). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Zecchetto, V. (2006). *La danza de los signos: nociones de semiótica general*. Buenos Aires, Argentina: la crujía.

Ziporovich, C. (2018). El legado teórico y práctico de Vigotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción. En: *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento*. Ziporovich, C., Ardiles, M., y Vairo, C., (coord). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

## Agradecimientos

Quiero decir que es un verdadero honor tenerlos de amigos, maestros y familia. Quiero agradecer en dos momentos distintos. El primero de ellos corresponde al apoyo dado en la realización de este proyecto, por aquellas charlas profundas, aquella pregunta hecha o aquella contestada, por las discusiones en torno a ideas, por su alegría en cada avance y hasta por no dejarme avanzar como (no) quería. En el segundo momento, y acorde a lo que este trabajo implica, quiero agradecer a los que forman parte de la escultura de mí mismo. Todas son enormes personas, a las cuales admiro de diferentes maneras. Aquí van todos: Lupita, Isra, Edwin, Yeya, Lorena, Fatimiux, Katy, Bere, Carmen, Pulga, Gio, Roi, Cris, Les, Itzel, Toñito, Clau, Bren, Alicia, Irma, Aramburu, Claudia, Fernando y Gabi. Junto a ustedes siento una auténtica nobleza. A todos, gracias.

*He desbaratado tus asechanzas, ¡oh destino!, he cerrado todos los caminos por los que podías alcanzarme. No nos dejaremos vencer ni por ti ni por ninguna fuerza mala. Y cuando haya sonado la hora de la partida inevitable, nuestro desprecio por los que se aferran vanamente a la existencia estallará en este hermoso canto: ¡Ah, qué dignamente hemos vivido!*

*Epicuro*

Ψ

*Nadie puede tachar de utópica una salida en la que no haya empeñado todas sus fuerzas.*

*¡Por el triunfo de la vida y la ampliación de la esperanza!*

*¡Por la instauración de un mundo nuevo!*

*¡Por la posibilidad total de lo imposible!*

*¡Por la destrucción de la realidad!*

*¡PROHIBIDO MORIR!*

*Óscar de la Borbolla*