



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN**

TESIS

**"Consideraciones metateóricas sobre la formación y la
sujeción en el discurso teórico de la educación en México"**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA

ARMANDO GÓMEZ VILLALPANDO

DIRECTOR DE TESIS

DR. RODOLFO CORTÉS DEL MORAL

PACHUCA DE SOTO, HIDALGO. 10 DE MARZO DE 2008.

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	5
ANTECEDENTES.....	9
JUSTIFICACIÓN.....	15
OBJETIVOS.....	17
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
Caracterización de la metateoría.....	21
Caracterización e importancia de las tesis teóricas.....	25
Caracterización del trabajo metateórico.....	26
La metateoría en el campo educativo.....	30
MÉTODO.....	37
MARCO TEÓRICO.....	49
Sujeción.....	53
Caracterización general de la sujeción educativa.....	64
Degradación educativa deliberada.....	73
Formación.....	87
Hacia una escala de formación y sujeción.....	95
Conclusiones.....	99
LA SUJECIÓN Y LA FORMACIÓN EN EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN DEL CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1992-2002).....	107
Control simbólico y discurso COMIE.....	119
Control discursivo y Discurso COMIE.....	120
"Lo impensable" pensable en el Discurso COMIE.....	126
"Lo impensable" impensado en el Discurso COMIE	129
Limitaciones de lo impensable impensado en el Discurso COMIE.....	132
La formación y la sujeción en el Discurso COMIE.....	135
CONCLUSIONES.....	141
RECOMENDACIONES.....	147
BIBLIOGRAFÍA.....	148

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue analizar el estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002), con el fin de valorar su concepción de la formación y la sujeción en la educación a través del discurso.

Para ello, se adoptó un enfoque con dos perspectivas heurísticas. La primera de ellas metateórica, basada en los conceptos de Bernstein (control simbólico y dispositivo pedagógico) y Foucault (control discursivo).

La segunda teórica, se fundamenta en una revisión selectiva de conceptos sobre la formación y la sujeción educativa en la literatura contemporánea de teoría de la educación.

Entre los hallazgos de esta investigación, sobresalen dos: El primero, referente a la escasa -marginal y enrarecida- presencia de los temas de sujeción y formación en el discurso educativo del COMIE. Situación que contrasta con la abundante presencia -diversa y focal- de dichos temas en la revisión de las fuentes discursivas revisadas de manera alternativa.

El segundo hallazgo relevante, fue el de la pobreza, marcada autorreferencialidad y tratamiento elíptico que se hace de los planteamientos sobre sujeción y formación, en el discurso educativo del COMIE.

ABSTRACT

The purpose of this research work was to analyze the level of knowledge of the Mexican Council of Educative Research (1992-2000) about the philosophy, theory

and the field of education as a mean to evaluate its conception of the formation and subjection in education through the use of discourse.

In order to do this, it was adopted an approach with two heuristic perspectives. The first one, metatheoretical, based upon the concepts from Bemstein (symbolic control and pedagogic device) and Foucault (discourse control). The second one, theoretical based upon a selective revision of the concepts of forming and educative subjection in the contemporary literature about the theory of education.

Among the findings of this research work, there are two that most notables: The first one refers to the minimal -marginal and rarefied- presence of the topics of subjection and formation in the educative discourse of the COMIE. This situation in contrast with the abundant presence -diverse and focal- of these topics in the revision of the different sources that were checked alternatively.

The second relevant finding was the poorness, the excess of self references and the elliptic treatment of the topics of subjection and formation in the educative discourse of the COMIE.

INTRODUCCION

Esta investigación tuvo como propósito analizar el discurso del estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002), con vistas a valorar su concepción de la *formación* y la *sujeción* en la educación. Elegimos este discurso debido a que sistematiza los resultados del trabajo interinstitucional de varios lustros de la mayoría de los investigadores en educación dedicados de tiempo completo a elaborar teoría sobre la educación de nuestro país. Debido a ello, suponíamos que en dicho discurso estarían contenidos los planteamientos teóricos más relevantes sobre la naturaleza y la orientación de la educación actual y, por lo mismo, esperábamos que abrigara dentro de él los temas y conceptos más importantes de la teoría educativa contemporánea.

Para cumplir con ese cometido, se adoptó un enfoque con dos perspectivas heurísticas. La primera de ellas, metateórica, basada en los conceptos de *control simbólico* y *dispositivo pedagógico* de Bernstein y de *control discursivo* en Foucault. La segunda, teórica, fundamentada en una revisión selectiva de conceptos sobre la *formación* y la *sujeción* educativa en la literatura contemporánea sobre teoría de la educación.

Atendiendo al precepto de la vigilancia epistemológica (Bachelard), actitud necesaria para monitorear el desarrollo de una disciplina o de un discurso teórico y, así, advertir con antelación las insuficiencias, aciertos, extravíos, hipertrofias y tendencias del mismo, esta investigación se inscribe en la línea de reflexión metateórica sobre la teoría educativa. Esto supone la generación de un discurso teórico-conceptual de segundo orden (metateórico) que dé cuenta de un fragmento del discurso teórico que se toma como objeto discursivo de primer orden, mismo que en el caso de la presente investigación está constituido por el discurso de la *formación* y la *sujeción* en México según el estado del conocimiento

1992-2002 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) antes mencionado.

Se trabajaron hermenéuticamente dos fuentes documentales. Una de ellas fue la de algunas obras selectas de Basil Bernstein y de Michel Foucault. La otra fuente estuvo conformada por un conjunto inicial de títulos y búsquedas en Internet sobre los temas de *formación y sujeción*, mismos que fueron llevando a otros títulos y documentos en línea que multiplicaron con creces los títulos de partida, al punto de acumularse más de 1,200 referencias seleccionadas y consultadas selectivamente, 234 de las cuales se incorporaron como aparato crítico al trabajo. Con estos últimos documentos se realizó un trabajo hermenéutico que permitió extraer un nutrido conjunto de planteamientos seleccionados, mismos que fueron clasificados y sistematizados al punto de consolidar un marco conceptual que los articuló.

En tal sentido, esta investigación trabajó un objeto de estudio con cuatro temas de referencia y dos enfoques heurísticos. Los cuatro temas de referencia fueron un estado del conocimiento sobre metateoría en Hispanoamérica; un estado del conocimiento sobre *formación y sujeción*; las elaboraciones teóricas de los investigadores educativos de todo el país sobre filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002; y las elaboraciones teóricas (andamiaje teórico, conceptual y epistémico) del estado del conocimiento acerca de las elaboraciones teóricas de los investigadores educativos de todo el país sobre filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002 del grupo académico del COMIE elaborador de dicho estado del conocimiento. Los dos enfoques heurísticos fueron un enfoque metateórico conformado por los conceptos de *control simbólico* (Bernstein), *dispositivo pedagógico* (Bernstein) y *control discursivo* (Foucault), y un enfoque teórico constituido por los planteamientos teóricos del estado del conocimiento sobre *formación y sujeción* educativa.

En cuanto a la importancia de los conceptos de *sujeción* y de *formación* que constituyen una parte del horizonte referencial de este trabajo, habría que decir que son dos de los temas educativos más antiguos y relevantes en la historia de la educación. Su origen se remonta a los tiempos en que se generaron las dos etimologías constitutiva, y aún vigentes, de lo que es la educación: *educare* ("criar", "nutrir", "alimentar") y *exducere* ("extraer", "sacar a luz", "conducir desde dentro hacia afuera"). Dichas etimologías son las raíces genealógicas de dichos conceptos, correspondiendo la de *educare* a la *sujeción* y la de *exducere* a la *formación*, aunque dichas correspondencias no estén exentas de vasos comunicantes entre ellas. Basta preguntarse acerca de cuáles conceptos captan mejor la finalidad y el resultado de la educación para caer en la cuenta de que es difícil encontrar otros más idóneos para ello que los de *formación* y *sujeción*.

Entre los principales hallazgos de esta investigación, sobresalen dos de ellos. El primero, referente a la escasa, marginal y enrarecida presencia de los temas de *sujeción* y *formación* en el discurso educativo del COMIE que contrasta con la presencia abundante, diversa y focal de dichos temas en la revisión de las fuentes discursivas alternativas trabajadas. El segundo hallazgo relevante fue el de la pobreza, la marcada autorreferencialidad y el tratamiento elíptico de los planteamientos sobre *sujeción* y *formación* en el discurso educativo del COMIE.

El trabajo está organizado con base en el siguiente capitulado:

- I. Caracterización, justificación y posicionamiento del enfoque metateórico de la investigación
- II. El discurso educativo del estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002). Este capítulo incluirá la justificación de la elección de dicho discurso, su caracterización, y las temáticas, autores invocados y conceptos teóricos presentes en él.
- III. Conceptos metateóricos básicos: control discursivo (Foucault), control simbólico (Bernstein), y dispositivo pedagógico (Bernstein). Este capítulo

justifica la elección de este elenco conceptual y desarrolla cada uno de ellos y su articulación.

- IV. Panorama selectivo de la *formación* y la *sujeción* en la literatura pedagógica contemporánea. En este capítulo, se revisaría una muestra selectiva de planteamientos teóricos sobre *formación* y *sujeción*, se elaborará un espectro (variedad) y una escala (jerarquía) de *formación* y *sujeción*, así como una caracterización sintética de los mismos con vistas a constituir un parámetro conceptual a confrontar con los referentes conceptuales acerca de la *formación* y la *sujeción* del discurso educativo del estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002).
- V. Consideraciones metateóricas sobre la *sujeción* y la *formación* en el estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002). Aquí se aplicará lo desarrollado en los capítulos III y IV a dicho discurso educativo.

Finalmente, señalo que, cualesquiera que sea el valor de este trabajo, hubiera sido mucho menor sin la valiosa orientación, acompañamiento y compromiso del mismo de mi Comité Tutorial, en especial del Dr. Rodolfo Cortés del Moral, mi tutor principal, quién con sus doctas y atinadas indicaciones y comentarios impidió que mis esfuerzos se extraviaran en la intrincada trama de los planteamientos trabajados.

ANTECEDENTES

La revista norteamericana *Educational Theory* es una importante vitrina de muestra de los temas y tendencias teóricas sobre educación. En el número 3, volumen 50 del verano de 2003, intitulado "Medio Siglo de Educational Theory: perspectivas sobre el pasado, presente y futuro"¹, se presenta un panorama sintético de las principales tendencias en la producción discursiva de la teoría y la filosofía de la educación: En dicha publicación se apuntan varios planteamientos acerca de las principales ideas rectoras y temas fundamentales presentes en los trabajos publicados en la revista durante los pasados 50 años (de 1950 a 2000), de los cuales presento un resumen preliminar y puntualizado:

- La idea de que cada situación puede ser vista desde puntos de vista múltiples y a veces incompatibles.
- La idea de paradigmas o visiones del mundo inconmensurables y en competencia se convirtió en la noción teórica individual más influyente de los últimos 30 años.
- La idea de que en el campo de la reflexión sobre la educación emergen líneas de pensamiento diversas que poco a poco se legitiman
- La idea de un ambiente intelectual en el campo de desconfianza y sospecha acerca de conceptos tales como racionalidad u objetividad, y un interés creciente en nociones como diferencia y disenso como metas sociales afirmativas.
- El reconocimiento de que las dinámicas de inclusión y exclusión están implícitos en cada juicio social, por lo que una de las responsabilidades del trabajo intelectual de cualquier clase es el de reflejar los modos en los cuales está implicado en el silenciamiento, privilegiamiento, o

¹ Educational Theory/Summer 2000/volumen 50/Number 3. Board of Trustees/University of Illinois

soslayamiento de diversas perspectivas o intereses de grupo (y, que en el caso de mi investigación, es el tema ampliado y profundizado de la sujeción).

La investigación se ubica dentro del área temática de Filosofía, Teoría y Campo de la Educación que se conformó desde el 2º. Congreso Nacional de Investigación Educativa en el campo de la investigación sobre la educación en México. En el texto del estado del conocimiento mexicano sobre dicha área (Buenfil Burgos 1993) ² se menciona que la temática de la teoría y la epistemología de la educación ha ido adquiriendo mayor reconocimiento académico y ha incrementado su espacio dentro del campo. Asimismo, se apunta ahí "la importancia que tienen la teoría y la reflexión sobre lo educativo como actividades centrales y no marginales", ya que "son lugar constitutivo de la conceptualización de lo educativo y lo pedagógico como condición para la investigación educativa". También ahí se subraya que "la pertinencia de la discusión epistemológica de la pedagogía y las ciencias de la educación permitirán sostener una vigilancia y una reflexión permanente sobre las condiciones en las que se produce el saber sobre lo educativo". (Buenfil Burgos, 1993; 50)

Asimismo, en dicho estado del conocimiento se apunta la necesidad de "aumentar las áreas temáticas de la investigación educativa", y de "abrir más líneas de reflexión y discusión sobre la epistemología de la educación ", para poder, así, "ampliar la mirada sobre lo educativo y crear nuevos conceptos de respuesta a nuevos problemas que reactivarán los ya sedimentados y permitirán la emergencia de los inéditos". (Buenfil Burgos, 1993: 51)

Prueba de lo anterior es la reciente publicación en nuestro país de algunos libros que trabajan el tema de manera directa y exclusiva (Granja, 1998; Alba, 1995 y 1996; Hoyos Medina, 1997). En todos ellos se discuten temáticas específicas del área de la filosofía, la teoría y el campo educativo, tales como el carácter

² Buenfil Burgos (1993).

científico de la pedagogía y de las teorías educativas, las visiones multi, inter y trans disciplinarias sobre la educación, la crítica del discurso educativo, el posmodernismo y la educación, y la problematización del sujeto educativo.

La diversidad de planteamientos, teorías, críticas y ensayos sobre la teoría de la educación, tanto en otros países como en el nuestro, se presenta ante nuestros ojos como una masa densa y extraña de discursos plagados de términos, conceptos y temas importados de variadas disciplinas al campo pedagógico. De este modo, es posible observar en dichos discursos una trama combinada de fragmentos discursivos de fuentes disciplinarias sociológicas, psicológicas, politológicas, filosóficas, semióticas, etc., y de escuelas o líneas de pensamiento diversas dentro de cada una de ellas. Esto da lugar a la constitución - y proliferación - de *corpus* discursivos de intrincada genealogía disciplinaria y de difícil inteligibilidad, y cuya vinculación entre ellos es harto complicada, ya que es más visible su aparente incompatibilidad semántica que su posible complementariedad.

Es en dicho contexto en el cual adquiere gran relevancia el planteamiento que, a este respecto, formula Alicia de Alba (1990:11)³: "El análisis de las formas de enfrentar la problemática de la producción de conocimiento sobre lo educativo (plano epistemológico), así como sobre el carácter y los distintos tipos de conocimiento (plano teórico) son, desde nuestro punto de vista, un asunto nodal e ineludible. Sin embargo, se ha observado una ausencia en nuestro medio sobre el tratamiento directo y explícito de esta temática".

Lo antedicho, obliga a pensar en la inaplazable y necesaria tarea de dar orden y jerarquía a tanta heterogeneidad discursiva, a través de una sistematización integradora y sintética. Buenfil (1995:293)⁴ lo expresa del siguiente modo:

³De Alba, Alicia. (1990).

⁴Buenfil Burgos (1995).

"Según G. Meneses (1989) se trata de construir "programas fuertes", con los que se transite de una situación, en teoría pedagógica, débil y aislada como parece haber predominado, a otra que ofrezca un proyecto de trabajo con sentido. Se trata de una perspectiva epistémica que permita trazar un programa para el conocimiento educativo".

En la medida en que consideremos que los intentos originales de investigación teórica en educación realizados en nuestro país son insuficientes y, por lo mismo, carentes de una tradición y una cultura al respecto que los legitime y cobije, seguirá siendo "natural" que provoquen extrañeza y desconfianza dentro del campo mexicano de la investigación educativa, poco acostumbrado a, ya no digamos paradigmas o formas inéditas de abordaje de sus objetos, sino a los intentos o lances mismos de indagación teórica.

Es por ello que este proyecto apuesta a la idea de que, como lo afirma Graciela Messina (1995:193) "[...] la sistematización hace posible arribar a conjuntos de observaciones teóricas"⁵. Así, a través de la sistematización - desde luego que no como la única vía para ello se desarrollan brechas indagativas que intentan llegar a más y mejores resultados en la construcción de formaciones conceptuales que pretendan arribar a nuevas y diferentes perspectivas de trabajo de la inmensa cantera de discursos teóricos existentes sobre la educación y, lo que es más deseable, contribuir a fortalecer la aspiración de los investigadores educativos latinoamericanos de llegar a ser productores - no sólo replicadores - de conocimiento teórico sobre la educación.

La generalización de paradigmas posdisciplinarios⁶ apenas se extiende a las ciencias sociales en las comunidades científicas de los países desarrollados y, en el caso de la pedagogía y/ o de las ciencias de la educación, salvo Inscripciones

⁵ "Construyendo teoría a partir de la práctica (conclusiones y recomendaciones de estudio)". En: Varios autores. "Innovaciones en la educación básica de adultos. Sistematización de 6 experiencias". Messina (1995:193)

⁶ Principalmente a partir del desarrollo de las concepciones posmodernas, de 1970 a la fecha, que demolieron el paradigma disciplinario moderno.

limitadas y simplificadas, mayormente de carácter técnico, es casi desconocido o, cuando mucho, superficialmente conocido.

Considero indispensable reiterar el hecho de que, como el campo de teoría de la educación - o de lo educativo - es el más joven y menos conocido y legitimado de los campos de la investigación educativa existentes en México, conviene recordar, en auxilio de una recepción menos reticente a mi investigación, una cita de la Dra. Granja Castro (1988:9) al respecto, ya que ella anticipó, con relación a uno de sus trabajos de investigación, lo que yo ahora preveo con relación a este proyecto. Me refiero a su anticipación de la extrañeza que podría provocar su investigación en quienes estaban poco familiarizados con el trabajo teórico de investigación, en general, y con su perspectiva, en particular. Ella apuntaba, en la introducción a su libro *"Formaciones conceptuales en educación"*, la siguiente reflexión:" [...] el desarrollo de este análisis se mueve en un terreno híbrido donde hacen encrucijada enfoques y perspectivas heterogéneas [los subrayados son míos]. Se habla desde un espacio discursivo no instaurado en la investigación educativa y esto genera las suspicacias y dificultades inherentes a lo no familiar y lo no establecido. Pero por otra parte, ubicarse en ese espacio híbrido de construcción permitió un margen de movimiento a lo largo de un espectro de producciones teóricas diversas, obligando al mismo tiempo a un estricto trabajo de filtración de las nociones aportadas por las distintas perspectivas que al ser extrapoladas de su contexto original exigían un cuidadoso proceso de habilitación para hacerlas utilizables en un escenario distinto."⁷

Continuando con esta idea acerca de la recepción de trabajos teóricos dentro del campo, Yurén Camarena, en el prólogo al libro *"Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales"*, dice respecto a los trabajos compilados ahí que constituyen una novedad "porque hacen una incisión en un ambiente en el que se ha vuelto normal la descalificación entre colegas [los subrayados son míos] y el veto del trabajo de aquel con quién no se comparte un enfoque o un interés"

⁷ Granja Castro (1998:9)

Ambas citas permiten ejemplificar la generalizada cerrazón, cuando no la abierta y poco racional hostilidad, que existe en el campo respecto de nuevos enfoques y perspectivas, así como de combinaciones metodológicas novedosas para abordar la teoría de lo educativo. Y si a esto le añadimos la extendida creencia malinchista de que sólo los extranjeros (y/o las vacas sagradas) pueden hacer investigaciones teóricas, se completa el cuadro de los principales obstáculos presentes en este campo.

JUSTIFICACION

El encuadre teórico de la *formación* y la *sujeción* como objetos centrales de investigación es una perspectiva poco trabajada dentro del campo de la teoría educativa. Existe, si, como tema colateral y es tratado marginalmente en trabajos que tienen otros objetos centrales.

En el caso de la *sujeción* existen ciertos rasgos idiosincrásicos del campo de la investigación educativa en México que obstaculizan y condicionan la recepción misma, ya no digamos la aceptación, de tan incomodo (¿maldito?) tema. A continuación, describo tres de estos rasgos.

El primer rasgo es la inmadurez teórica originada en el predominio, casi hegemónico, de la razón instrumental (técnica, practica) en detrimento de la razón hermenéutica (teoría), rasgo que se manifiesta en el ostracismo y la segregación con que se trabaja en esta área de filosofía, teoría y campo de la educación en el país, en su falta de legitimación académica e incluso su peyorativización como opiniones, si no inútiles, cuando mucho “sugestivas” (¿Teoría? No, son ocurrencias, a las que les falta sustento “empírico”).

El segundo rasgo es el de la neutralidad y/o exclusión de lo político de la educación, originada en el férreo y sutil control oficial sobre la educación y sobre la investigación educativa (a través del apoyo mayoritario a agendas institucionales de investigación “productiva”). Así. El oficialismo educativo soslaya los efectos iatrogénicos (*sujeción* y *malformación*) de la educación y, en cambio, se esmera en fortalecer una visión idílica de la educación, como ilusión autorreferencial del discurso educativo oficial en la educación formal, en el cual se presenta a la educación como demagógicamente funcional, empeñosa, inmaculada y eternamente aspiracional, siempre empeñada en una búsqueda vehemente (si no es que frenética) y de altos vuelos, de logros formativos excelsos. Ante la omnipresencia de un discurso que impregna de tales buenas intenciones todos los espacios educativos,

cualquier mención fugaz de los robustos defectos (ineficacias, inequidades, etc., confortantes de la boyante catástrofe educativa), ya no digamos un esfuerzo crítico sostenido sobre los mismos, son vistos y juzgados como herejías o malintencionalidades inadmisibles que hay que silenciar.

El tercer rasgo es el de la "invisibilidad" de la sujeción en el campo, ya que ésta es poco pensada y poco percibida por los actores educativos, o es vista "en bulto", en una escala de metros, no viéndose las causas eficientes (Aristóteles), los *modus operandi* sutiles, los centímetros y milímetros de la sujeción educativa. En suma: la sujeción no está en el campo visual habitual del investigador educativo (¿Ver "eso" él, siempre tan positivo y edificante?: imposible).

Por otra parte, es de subrayar el hecho de que, a excepción del propio estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002), no se encontraron trabajos teóricos sobre dicho organismo, mucho menos sobre el desarrollo de la teoría educativa en México, o cual limita y autoriza a la presente investigación a ocuparse exclusivamente, como lo hace, de dicho estado del conocimiento.

OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación fue el de valorar y explicar la presencia de los temas de formación y sujeción educativas en el estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación 1992-2002 elaborado por el grupo académico del COMIE responsable de dicho estado del conocimiento.

La investigación persiguió los siguientes objetivos particulares:

- Analizar el discurso teórico del estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002), para valorar su concepción de la formación y la sujeción en la educación.
- Seleccionar y desarrollar un elenco conceptual metateórico básico que permitiera contextualizar y valorar la presencia de los temas de la *formación* y la *sujeción* en el estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002).
- Revisar la literatura pedagógica relativa a los conceptos de *formación* y *sujeción* con vistas a identificar las diferentes perspectivas desde las cuales se han trabajado, así como los múltiples sentidos de los mismos que se han llegado a perfilar, con vistas a constituir un panorama multirreferencial de los mismos que permitiera ponderar la concepción de ellos en el estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002).
- Contribuir a la mayor comprensión, desmitificación, revaloración y acrecentamiento de la legitimidad del trabajo metateórico en el campo de la teoría educativa en México.
- Incrementar el aún reducido acervo de investigaciones críticas (no instrumentales, ni oficialistas) en el campo de la teoría educativa en México.
- Desarrollar puntos de vista útiles (Wittgenstein) para resignificar y reinterpretar la formación y la sujeción en la educación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Partamos de una definición práctica de teoría: "La teoría es un planteamiento sobre qué causa qué y por qué, y bajo qué circunstancias".⁸ La teoría es, en este sentido, un dispositivo de explicación⁹

En otra acepción, toda nueva elaboración teórica parte del lenguaje y las pautas explicativas suministradas por las teorías anteriores. El nuevo conocimiento se relaciona con el viejo como el follaje con las ramas de un árbol. Elementos del conocimiento previo, a manera de tendencias previas, sugieren avances ulteriores. El nuevo conocimiento es desarrollado a través de un proceso de bifurcaciones en el cual las nuevas ramas teóricas serán seleccionadas dependiendo de su compatibilidad con el conocimiento anterior. Por otra parte, la teoría se construye también a través de "una negociación mutua de significado y poder entre el investigador y lo investigado y entre los datos y la teoría".¹⁰

Para otros pensadores¹¹ la teoría se concibe como patrones de descubrimiento, esto es, como lentes o "marcos temáticos". Ellos arguyen que lo que vemos y percibimos no es lo que nuestros sentidos reciben sino información sensorial filtrada, y que el filtro son nuestras preconcepciones. Las teorías existentes en algún campo son esos filtros, esas preconcepciones de nuestra percepción y por tanto de nuestra indagación y de lo que podemos descubrir.

Ahora bien, la generación de teoría no siempre se ajusta al estereotipo de la construcción de una compleja e intrincada jerarquía de proposiciones sino que, en esencia, puede ser concebida como el anuncio de una nueva perspectiva: "Lo que

⁸ Clayton (2001)

⁹"A grandes rasgos, un patrón de explicación consiste en una determinada manera de explicar algo científicamente. Cada patrón de explicación incorpora ciertas nociones interconectadas de causalidad y ley de la naturaleza, adopta una manera de concebir la relación entre el todo y las partes, y acepta ciertas reglas acerca del alcance y del tipo de interferencias que podemos hacer a partir de la experiencia". Martínez (1997:19)

¹⁰ Tricoglus. (2001).

¹¹ Hanson. (1958).

un Copérnico o un Darwin realmente lograron no fue el descubrimiento de una teoría verdadera sino el de un punto de vista fértil".¹²

Por otra parte, recuperamos de Cortés del Moral la idea de que "en la racionalidad contemporánea opera de manera cada vez más manifiesta, tanto en las elaboraciones teóricas como en los restantes niveles, el principio de la complejidad creciente, según el cual los entes, procesos y estados de cosas de que consta el mundo implican eventualidades múltiples, irreducibles entre sí; es decir, se componen de capas de complejidad"¹³.

En relación directa con la idea de la realidad como algo que el hombre no controla ni domina, donde existe la evolución, el cambio y la incertidumbre junto con la certeza y el orden, se presenta la idea de complejidad. Lo complejo alude a lo heterogéneo, significa entretrejado, entrelazado. Se opone a "simplicidad" y a "complicado"¹⁴. Lo complicado involucra la idea de partes que componen un todo y que pueden simplificarse para analizarlo, mientras que la complejidad justamente alude a lo "enmarañado" a lo "irreducible", a lo no simplificable. La aproximación a la complejidad requiere de un abordaje desde la multirreferencialidad, es decir, desde la mirada plural de distintos sistemas de referencia teóricos, que se conservan irreducibles unos a otros. La complejidad implica pensar a la realidad como conformada por dimensiones múltiples y en muchos casos contradictorias que constituyen el todo. En ella existe el caos y el orden, la certidumbre y la incertidumbre (Morin, 2001:38). Hay una idea de conjunto, de totalidad no analizables que tienen carácter hologramático, holístico y dialógico. En los fenómenos sociales esta mirada es adecuada por la ausencia de linealidad causal, por la heterogeneidad en los fenómenos que estudia, por la presencia del azar.

Otro concepto básico es el de multirreferencialidad, el cual es definido por Ardoino, en términos operativos, del siguiente modo:

¹² Wittgenstein. (1980:18).

¹³ Cortés del Moral. (2000:41).

¹⁴ Ardoino. (1993:196-197)

"Es necesario comprender el análisis multirreferencial como una lectura plural, bajo diferentes ángulos, de los objetos que quiere aprehender, en función de sistemas de referencia supuestamente distintos, irreductibles los unos a los otros". (Ardoino, 1993).

Para el estudio de la realidad desde la complejidad, Ardoino (1993) plantea el enfoque multirreferencial. Este concepto hace referencia a la posibilidad de conocer la realidad en tanto compleja desde distintas perspectivas. Son miradas diferentes que se articulan con el fin de comprender el fenómeno complejo, pero no se subsumen unas en otras. En palabras del autor: "La realidad, la situación, el fenómeno complejo serán objetivados, mirados, escuchados, entendidos, descritos en función de enfoques y de sistemas de referencias diferentes, aceptados como definitivamente irreductibles unos a otros, y necesariamente traducidos por lenguajes distintos, que suponen entonces que se requiere para tal trabajo la capacidad de ser políglota"¹⁵.

El objetivo no es el de controlar, sino el de comprender el fenómeno. Ardoino propone dentro de este enfoque lo que él denomina un modelo de inteligibilidad que implica analizar⁴ el objeto a estudiar desde la articulación de lo institucional, lo organizacional, lo grupal, las interacciones y lo individual. Articular estas perspectivas no significa buscar la armonía y la comprensión de una totalidad en forma armónica sino respetar la heterogeneidad del fenómeno y sus contradicciones sin reducir, fusionar, integrar miradas. Trabajar dentro del paradigma de la complejidad y del enfoque multirreferencial significa:

- Aceptar la presencia del desorden, la indeterminación, lo singular y lo diferente junto con la regularidad y el orden como componentes del fenómeno a estudiar.
- Considerar la presencia de la causalidad compleja como forma de comprensión del fenómeno.

¹⁵ (Ardoino, 1993:196-197).

- La imposibilidad de aislar totalmente el objeto de estudio del campo del cual surge.
- Utilizar distintas teorías y disciplinas para indagar acerca de los planos de significación indicados en el punto anterior. Se buscará la articulación de las miradas sobre el fenómeno y no su síntesis.

En cuanto a la orientación de la producción de conocimiento en esta época contemporánea, contexto indicativo en el cual se desarrollará mi trabajo, Cortés del Moral apunta que "la medida de la ciencia actual está dada por la invención de jugadas y juegos de lenguaje, no por la eficiencia adquirida en el uso de los juegos disponibles [los subrayados son míos]. La investigación "produce" (no descubre) el objeto o referente al que se aboca en cada caso, lo construye a fuerza de arriesgar nuevos juegos de lenguaje que abren posibilidades en lo desconocido"¹⁶

Lo anterior está enfatizando la necesidad de que el investigador sea audaz y se atreva a pensar por su cuenta: ¿no es esta una nueva manera de reeditar el *sapere aude* horaciano!, (el tema de la Ilustración: "Osa conocer", "Ten el valor de servirte de tu propia razón"). Así, este planteamiento es tanto una licencia y un estímulo para aventurarse en el tejido de discurso teórico, como un amparo contra aquellos actores del campo que piensan que únicamente ellos o los "licenciados extranjeros" tienen derecho a discurrir, divagar y hasta acuñar nuevos términos para vender sus juegos de lenguaje en el incipiente y pasmado mercado de la teoría educativa mexicana.

Caracterización de la metateoría

¹⁶ Cortés del Moral

Podríamos definir a la metateoría como "un campo disciplinar que se ocupa del estudio de la teoría, es decir, de los saberes acumulados en un área particular de conocimiento científico o humanístico".¹⁷ Brenda (1999) la define como "presuposiciones que proporcionan perspectivas generales o modos de ver basados en supuestos acerca de la naturaleza de la realidad y los seres humanos (ontología), la naturaleza del conocimiento (epistemología), los propósitos de la teoría y la investigación (teleología); valores y ética (axiología); y la naturaleza del poder (ideología)" ¹⁸. Para Paz (2002), desde una equiparación de metateoría y metalenguaje, "un metalenguaje (una metateoría) es el lenguaje (teoría) en que reflexionamos sobre el lenguaje (la teoría) analizado. Por ejemplo, cualquier reflexión o análisis sobre la Pedagogía pertenece a la metateoría o al metalenguaje de la Pedagogía"¹⁹

En todos los casos arriba vistos, la metateoría es un supradiscurso, un discurso sobre otro discurso previo, y es un medio para obtener una comprensión más profunda de la teoría, surgiendo del estudio meticuloso de los planteamientos de otros teóricos, con vistas a identificar clases de teorías o planteamientos teóricos que pudieran llevar a una taxonomía de los mismos. Se sobreentiende que la razón de ser de una metateoría son las limitaciones de las teorías para alcanzar a entender por sí solas los fenómenos de los que se ocupan.

Ante la gran cantidad de planteamientos teóricos y teorías, fenómeno de saturación característico de la informatización (Lyotard) de la sociedad actual, algunos autores²⁰ han señalado la urgente necesidad del trabajo metateórico para compensar con mayores síntesis la abundancia de análisis, o enfatizan su valor fundacional de nuevos campos disciplinares.²¹

¹⁷ <http://www.metapolitica.com.mx/meta/metapass/1/presentacion.html>

¹⁸ Dervin. (1999).

¹⁹ Paz S. (2000)

²⁰ "Es hora de construir una metateoría y una metametodología que logre integrar las diversas posiciones". Para Sabaj. (1998:4)

²¹ Por ejemplo, Moya Otero (2001) afirma que "una metateoría es lo que permite definir las condiciones básicas que hace posible un campo disciplinar". www.r020.com/docs.php?id=827

Por otra parte, debemos señalar la existencia de un "fenómeno de saturación progresiva" en el campo que se erige como un obstáculo al trabajo teórico de la racionalidad contemporánea. Dicho fenómeno se manifiesta como una "saturación de significados en los significantes, de significantes en los lenguajes operantes, y de lenguajes operativos en cada espacio o contexto discursivo (y por añadidura, un incremento y una movilidad crecientes de estos últimos)" ²². Ante ese fenómeno de saturación progresiva, Cortés del Moral plantea que la naturaleza compleja del cúmulo de producción teórica obliga a una lectura igualmente compleja del mismo, y hasta "autoriza en principio diversas clases de lecturas, así como diversos emplazamientos y delimitaciones. Admite enfoques internalistas y externalistas, y puede conducir a conclusiones prepositivas, explicativas, remediales o puramente analíticas".²³

Así, vista en su conjunto, mi perspectiva de construcción discursiva es multirreferencial y oblicua, y la orienta el afán de generar múltiples líneas de reflexión, cadenas, redes y genealogías nacidas en diversos lugares discursivos que, en un segundo momento, permitan la emergencia de núcleos transdisciplinarios de convergencia conceptual y consolidación sintética de aportes inéditos, evitando por ello categorías restrictivas como las de autor, corriente, postura, etc., para, de este modo, eludir los compromisos y los callejones sin salida de las inconmensurabilidades o inequivalencias entre los autores y planteamientos trabajados.

Considerando como obstáculo para mi trabajo de investigación la idea de *informatización* (Lyotard), entendida como multiplicidad de lenguajes y profusidad de información acerca de lo educativo, buscaré la síntesis transdisciplinaria de los diversos planteamientos teóricos que seleccione. Esto significará que opondré a la multiplicidad interdisciplinaria, gobernada por la fuerza centrífuga del crecimiento

²² Cortés del Moral. (2000:29)

²³ Cortés del Moral. (2000:22)

exuberante del conocimiento multirreferencial sobre lo educativo, el recorte transversal y la reconceptualización integradora en diversos niveles que seguirán una línea de fuerza centrípeta de tejido conceptual instituyente de configuraciones discursivas que unan y combinen articuladamente la masa extensional de la producción conceptual considerada, en resignificaciones intencionales más orgánicas, en un movimiento en espiral de desestructuración y reestructuración del conocimiento instituido que, a la vez, eviten las incompatibilidades resultantes de sus totalizaciones originadas en su identidad (y cierre) como *corpus* discursivos "cerrados" o "incombinables", y puedan, en otros planos discursivos, ensayísticos e inéditos, ser compatibles.

Con relación al concepto de **paralogía** (Lyotard) referente a los límites y las fronteras del conocimiento, al juego con las tensiones antinómicas y las inestabilidades, y a la apertura de nuevas líneas de reflexión imaginativa, creo que, por ejemplo, deberé desarrollar la tensión sujetamiento - empoderamiento como, por ahora, la tensión principal de esta orientación paralógica y ensayística (Lyotard) de mi trabajo. Y es que esta polarización entre moldeamiento educativo máximo - sujetamiento - y fomento máximo de potencialidades (y poderes) del individuo - empoderamiento - me permitirían reflexionar acerca de la gama de efectos educativos formales, no formales e informales que producen ciertas prácticas y ciertas instituciones educativas, lo cual puede dar lugar a constructos nuevos como el de "socialización sobrante" (entendida como el exceso de sujetación social, en detrimento de la formación individual integral, que ejercen algunas instituciones).

En cuanto al concepto de **conflicto de interpretaciones** de Ricoeur, éste sería un *canon* omnipresente de mi labor de tejido conceptual, ya que permanentemente buscaré (y/o estarán dadas en el campo, por razones de identidad discursiva cerrada / inconmensurabilidad) la polarización de las interpretaciones sobre algunas zonas referenciales de lo educativo para, de este modo, obligar a que "salten a la vista" los "errores" o las omisiones de ciertos planteamientos y, así,

sucitar las condiciones que favorezcan nuevas y mejores interpretaciones de dichas zonas referenciales, habido el supuesto (mío) de que las inconmensurabilidades son superables en niveles o planos metalingüísticos, mismos que, necesariamente, serán "exógenos" a las formas de pensar de la episteme académica disciplinaria, y con lo cual se podrían inaugurar espacios epistémicos híbridos, tanto horizontal como verticalmente (lo que, adecuando sincrónicamente su uso diacrónico, sería lograr la fusión de horizontes discursivos).

Caracterización e importancia de las tesis teóricas

A diferencia de otros campos, las tesis teóricas en el campo educativo en México son escasas y apenas empiezan a generarse. Una tesis teórica tiene como propósito "la discusión de enfoques teóricos, el enriquecimiento o modificación de la teoría existente sobre un determinado hecho o fenómeno. Son más utilizadas para optar por el grado de Doctor en Ciencias".²⁴ Sin embargo, una tesis teórica también puede ser una tesis crítica y tener el status de una tesis de Doctorado.²⁵ En Canadá, basta con sistematizar (analizar y sintetizarla teoría ya existente, previa comprensión de la misma.²⁶ En otros campos, se advierte sobre la conveniencia de que se elaboren más tesis teóricas.²⁷

Una razón que justifica el tema que abordo es la de que este busca contribuir a superar el rezago nacional en teoría académica de alto nivel en el ámbito educativo. Parto de la siguiente idea que expresó el Dr. Francisco Miranda López en clase, y que podría formularse así:

²⁴ Córdova, María Dolores. (2002) "Las tesis de María".

²⁵ University of London Regulations for the degrees of MPhil and PhD
<http://www.lse.ac.uk/resources/schoolRegulations/uOfLregulationsForMPhil.htm>

²⁶ York University. "Degree Requirements-PhD.". Faculty of Arts. York University. Canada.
<http://www.arts.yorku.ca/soci/grad/phd.html>

²⁷ "Al contar ya con una herencia académica sólida y con la entrada en el siglo XXI, parece llegado el momento de presentar un mayor número de tesis teóricas". Jones, Landa Montenegro, Ontalba Y Ruiperez. (2000).

"[...] Podemos ser excluidos como país por no adquirir habilidades de analistas simbólicos, o de los mercados simbólicos más abstractos, por incapacidad de producir o consumir productivamente activos simbólicos".

¿Cómo leer esta idea? Básicamente, interpretándola como el hecho de que el crecimiento y la vertiginosa complejización de los mercados simbólicos, cada vez más numerosos y abstractos, a una tasa de crecimiento cada vez más veloz que nuestra tasa de producción de analistas simbólicos (en todos los campos, pero por ser más de mi interés, me centraré en el campo de la educación), puede rezagarnos hasta el punto de ubicarnos, en el mediano plazo, en una situación de dependencia simbólica extrema de activos simbólicos externos, y de generadores, operadores y "traductores" externos de los mismos. En otros términos: tendríamos que importar intérpretes, diseñadores y operadores de nuestras políticas y programas educativos nacionales, con el consiguiente atraso progresivo en la formación de analistas simbólicos del país.

Así las cosas, el cambio en las tendencias seculares de crecimiento (hoy exponencial) de los mercados simbólicos internacionales nos está orillando a una crisis nacional de cuadros teóricos de alto nivel, lo cual lleva a pensar, de manera refleja, en la urgencia de políticas públicas de generación de dichos cuadros y, además, de una política académica de impulso a la producción de teoría de alto nivel.

Caracterización del trabajo metateórico

Una primera distinción previa a efectuar es la de la investigación teórica respecto de la empírica. La investigación empírica y la investigación teórica poseen características diferenciales que permiten establecer una clara distinción entre ellas. Sin embargo, debido al incipiente desarrollo de la investigación teórica en el campo educativo en México, mismo que se refleja en la poca cultura teórica en la

mayoría de los académicos del campo, comúnmente se malinterpreta, distorsiona y desvaloriza, lo cual lleva a que su simple recepción, ya no digamos su fomento, genere suspicacias y reparos de toda índole.

A continuación se presenta un cuadro con las diferencias entre una y otra clase de investigación.

Diferencias entre una investigación empírica y una investigación teórica

RUBRO	INVESTIGACION EMPIRICA	INVESTIGACION TEÓRICA
Objeto a interpretar	Datos empíricos	Teorías (concepciones y planteamientos teóricos)
Papel de los datos empíricos	Referentes directos	Referentes indirectos
Papel de la teoría	Medio para interpretar datos	Medio para interpretar la teoría
Niveles de abstracción implicados	Dos niveles: 1 Nivel empírico 2 Nivel teórico (reflexión sobre referentes empíricos)	Tres niveles: 1 Nivel empírico 2 Nivel teórico (reflexión sobre referentes teóricos) 3 Nivel Metateórico (reflexión sobre referentes teóricos)
Productos	Discurso teórico sobre los datos	Discurso metateórico sobre las teorías
Valoración en el campo educativo	Sobrevalorada	Desvalorizada
Presencia en el campo educativo	Abundante	Escasa
Recepción en el campo educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación • Aprobación • Percibida como algo habitual • Genera interés y elogios • Disposición positiva a <i>priori</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Reticencia • Desaprobación • Percibida como algo extraño • Genera suspicacia y reparos • Disposición negativa a <i>priori</i>

Una confusión derivada tanto de la falta de legitimación de las investigaciones teóricas en el campo educativo en México como del estereotipo empiricista de la investigación es la de identificar una investigación teórica con un estado del conocimiento. Esto ocurre porque, de manera precipitada, se piensa que cualquier trabajo académico con citas de autores es un estado del conocimiento, sin reparar en el hecho de que una cosa es presentar lo dicho por ellos, y otra muy distinta es desarrollar planteamientos originales a partir de ellos, ya sea para profundizar en lo dicho por ellos y revelar implicaciones no visibles a simple vista, ya sea para debatir con ellos. Otra diferencia clave es la de que un estado del conocimiento tan sólo presenta de manera taxonómica el pensamiento de otros autores, mientras que una investigación teórica los evalúa, pondera, jerarquiza y usa como insumo de una argumentación inédita no presente en los planteamientos de dichos autores.

A continuación, se presenta un cuadro que permite confrontar los diferentes rasgos que caracterizan a un estado del conocimiento y a una investigación teórica.

Diferencias entre un estado del conocimiento y una investigación teórica

ESTADO DEL CONOCIMIENTO	INVESTIGACION TEORICA
Presenta lo que un gran numero de autores representativos de frontera ha dicho sobre el tema	Va más allá de lo que algunos autores han dicho sobre el tema
Autores y planteamientos representativos	Autores y planteamientos indicativos
Producto académico universal	Producto académico escaso y marginal en México

Unas de las tareas necesarias pero infrecuentes en el campo de la investigación educativa en México, y a la que se está contribuyendo desde un enfoque metateórico, son las de analizar los planteamientos teóricos seleccionados sobre formación y sujeción, clasificar lo que está disperso

y articular lo que está desvinculado. Cabe mencionar que el análisis lo llevaré a cabo desde una perspectiva hermenéutica, que es también metateoría.²⁸.

Además, el trabajo tiene las siguientes otras características distintivas:

- Investigación metateórica en la cual mis "datos" son conceptos, ajenos y propios, y el foco del trabajo es la interpretación, sistematización y articulación de los mismos con vistas a elaborar un entramado teórico original.
- Ensayo paralógico caracterizado por:
 - Trabajar en y modificar las fronteras del conocimiento sobre el tema (Lyotard)
 - Disentir de los regímenes de verdad (Foucault) aceptados y de los consensos prematuros, con vistas a generar puntos de vista fértiles (Wittgenstein) y nuevas líneas de reflexión sobre el tema.
- La recepción suspicaz que provoca, lo cual obliga al permanente posicionamiento de mi tema y de mi manera de trabajarlo, ya que la sujeción es un tópico soslayado y/o censurado y/o autocensurado en el discurso educativo en México, y la investigación teórica es una modalidad marginal de producción de nuevos conocimientos, escasa, poco legitimada y menos aceptada en el campo de la investigación educativa, por lo cual, desde el desconocimiento de su régimen de verdad, se la desvaloriza y se la percibe como pseudo investigación.

Por otra parte, partimos del hecho de que debido al abandono de cualquier objetivo educacional no preformativo por los estados occidentales y, por supuesto por México, a favor del exagerado y oficial énfasis en la formación de competencias como foco principal y casi exclusivo de la práctica y la reflexión educativa, se hace necesario ajustar cuentas con dicha postura hegemónica, y

²⁸ Así la conciben Christopher y Richardson, (2000): "La hermenéutica filosófica no es tan solo una metáfora heurística o una analogía; es una metateoría exitosa que ya ah sido usada para criticar la teoría, la investigación y la practica existentes"

hacerlo de una manera frontal, no elíptica, como lo hace, cuando lo hace, tanto el grupo académico que comanda el área filosofía, teoría y campo de la educación, como la mayor parte de los académicos nacionales de ese campo temático.

Dicho debate conlleva necesariamente la discusión de preguntas ineludibles como cuál es el significado actual de *formación*, qué significa formarse en la actualidad, cuáles son los resultados, tanto positivos como negativos, de la formación educativa centrada en competencias. De la mano de lo anterior podríamos decir que existe una gran omisión en la agenda de investigación del estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002), que es la de la muy lateral, débil y atomizada discusión acerca de los malos resultados educativos en todos los niveles en nuestro país, dolencia crónica gravísima que nunca es discutida abiertamente y que, desde *nuestra perspectiva acerca* del carácter intencional y deliberado de dichos resultados, como sujeción perversa, implica una enorme y preocupante laguna de reflexión y de debate precisamente en el lugar institucional de la investigación educativa abocado al análisis crítico y hasta a la alerta nacional sobre dichos temas educativos estratégicos.

A la luz de las anteriores consideraciones preliminares, es posible advertir el sentido del reclamo que hacemos de que se enfoquen y valoren, con la importancia que se merecen, los temas de la *formación* y la *sujeción*.

La metateoría en el campo educativo

La metateoría ha empezado a figurar en el campo educativo los últimos 15 años. En Hispanoamérica ha sido trabajada mayormente en España²⁹, Chile³⁰, México³¹ y Argentina³². Entre los temas educativos que se han trabajado desde esta

²⁹ Sáenz Alonso, Rafael. (1994); COLOM, AJ. (1982); Echeverría, J. (1989)

³⁰ Rey, Ana. Canales, Inma. (2007); Parra Sabaj, María Eugenia. (1988)

³¹ Priego Castro, Gerardo. (2003); Guajardo, E. (1999)

³² Rozengardt, Rodolfo. (2004).

perspectiva metateórica se pueden mencionar el currículum³³, la educación especial³⁴, la pedagogía³⁵, las pedagogías especiales³⁶, las teorías educativas³⁷, la educación³⁸, la acción o práctica educativa³⁹, la educación de adultos⁴⁰, la educación física⁴¹, las metodologías educativas⁴², la sociología de la educación⁴³, la educación ambiental⁴⁴ y los valores⁴⁵.

Como resultado de la revisión y análisis de la literatura encontrada sobre la metateoría en el campo educativo, se encontró que la metateoría tenía dos sentidos básicos. El primero concebía a la metateoría como los fundamentos, supuestos y orientaciones estructurantes de una elaboración teórica, como el producto de una deconstrucción⁴⁶ teórica. El segundo definía a la metateoría como un criterio externo de valoración y/o explicación de los fundamentos, supuestos y orientaciones estructurantes de una elaboración teórica, como el proceso mismo de deconstrucción teórica. A continuación, analizaremos e ilustraremos más en detalle cada uno de estos dos sentidos.

En el caso de la metateoría como los fundamentos, supuestos y orientaciones estructurantes de una elaboración teórica, observamos que las referencias

³³ Priego Castro, Gerardo. (2003); Rey, Ana. Canales, Inma. (2007); Malagón, Luis Alberto. (2004).

³⁴ Guajardo, E. (1999).

³⁵ Sáez Alonso, Rafael. (1994); Oldroyd, D. (1993).

³⁶ Sáez Alonso, Rafael. (1994).

³⁷ Sáez Alonso, Rafael. (1994).

³⁸ Colom, A. J. (1982); Romero Pérez, C. (2001); Aldridge J.; Kuby P.; Strevy D. (1992).

³⁹ Del Basto, Liliana Margarita. (2005).

⁴⁰ Usher, Robín. (1991).

⁴¹ Rozengardt, Rodolfo. (2004).

⁴² Parra Sabaj, María Eugenia. (1988)

⁴³ Morrow, Raymond Alien y Torres, Carlos Alberto. (1995).

⁴⁴ Payne, Phillip. (2002).

⁴⁵ Barren, Wendy D. (1999).

⁴⁶ Entenderemos por deconstrucción "la generalización por parte del filósofo postestructuralista francés Jacques Derrida del método implícito en los análisis del pensador alemán Martín Heidegger, fundamentalmente en sus análisis etimológicos de la historia de la filosofía. Consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas. En otras palabras, las diferentes significaciones de un texto pueden ser descubiertas descomponiendo la estructura del lenguaje dentro del cual está redactado". (<http://es.wikipedia.org/wiki/Deconstrucci%C3%B3n>). Este es el sentido que tiene, también, el concepto para hermeneutas como Peretti: "Deconstruir consiste, en efecto, en deshacer, en desmontar algo que se ha edificado, construido, elaborado pero no con vistas a destruirlo, sino a fin de comprobar cómo está hecho ese algo, cómo se ensamblan y se articulan sus piezas, cuáles son los estratos ocultos que lo constituyen, pero también cuáles son las fuerzas no controladas que ahí obran". Peretti, Cristina de. (1988:144). "Deconstrucción". En: Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. (1988). "Diccionario de

encontradas podrían ubicarse dentro de cuatro clases, todas ellas ejerciendo una función de soporte estructural y dirección de sentido de las elaboraciones teóricas en las que subyacen. Dichas clases son *fundamentos, orientaciones, principios estructurantes y teoría general*.

Con relación a la primera clase, *fundamentos*, la encontramos como fundamento del currículum⁴⁷, de modelos y teorías⁴⁸, de la teoría curricular⁴⁹, de la construcción teórica en sociología de la educación⁵⁰ y como supuestos paradigmáticos restrictivos de la teoría⁵¹. En cuanto a la segunda clase,

Hermenéutica". Universidad de Deusto. Bilbao. 1998

⁴⁷ "Schwab llevó el debate sobre el pensamiento, y sobre la elaboración teórica acerca del currículum a diferente nivel, situándose en el terreno filosófico, en los términos de la distinción aristotélica entre la razón técnica y la razón práctica. Esto llevó el debate sobre la teoría del currículum a un nivel diferente: el de la metateoría, al proponer una alternativa sobre la naturaleza del currículum, Schwab, propuso entonces una alternativa sobre la teoría del currículum. Es metateórica porque está referida a la teoría de la teoría, dando una idea general sobre la construcción teórica". (Priego Castro, Gerardo. (2003). "Schwab y la teoría del currículum". Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen III, número 67. México, agosto de 2003. Disponible en: <http://www.observatorio.org/colaboraciones/priego2.html>. Consultado el 21 de noviembre de 2007).

⁴⁸ "Es evidente que en esa imagen unidimensional se cumple el postulado de igualdad de todos los individuos autónomos y racionales, la metateoría desde donde se arman y piensan los modelos que estamos tratando". Mere Rouco, Juan José (1999). "El estallido de las certezas. Los desafíos de la prevención del sida". Nueva Sociedad 159 | Enero / Febrero 1999

⁴⁹ El llamado de Schwab para que el currículo regrese a la práctica y las críticas de Grundy, en el sentido de que "no es en la estantería en donde se puede encontrar el currículo", pareciera reforzar la idea de que el currículo es ante todo una metateoría, es decir no hay una teoría del currículo sino fundamentos, porque al fin y al cabo una cosa es la teoría y otra cosa los fundamentos, algo que no se puede confundir. La primera se refiere a la construcción de conceptos sobre el objeto, en lo referente a su estructura, relaciones, dinámica, "es y hace" se refiere Kemmis (Kemmis, 1993:12.); y los segundos, a los supuestos desde donde parte, que pueden ser tomados de disciplinas afines o de marcos generales que engloben la práctica". Malagón, Luis Alberto. (2004). "El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad - sociedad". En: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: <http://revista.iered.org>

⁵⁰ "La teoría social abarca la metateoría y la gama de preguntas substantivas exigidas en la construcción de las teorías de la sociedad dentro de las cuales las sociologías de la educación se elaboran. En el sentido más amplio, la metateoría se trata de todo eso que va más allá o, más precisamente, es presupuesto por la teoría como el análisis sustantivo o concreto de un cierto aspecto de la realidad social". Morrow, y Torres (1995:19).

⁵¹ La importancia de la educación en la sociedad es ampliamente conocida; pero así como el concepto de ciudadanía, los conceptos de educación y de sociedad tampoco son neutros. Giroux (1992:176) nos relata que la mayoría de los modelos de educación, incluyendo educación para la ciudadanía, "pueden ser categorizados bajo la denominación de tres modelos de racionalidad: técnica, hermenéutica y emancipatoria". La Racionalidad Técnica tiene su base teórica en las ciencias naturales. En la educación para la ciudadanía, su esencia se centra en la transmisión de información. El conocimiento es visto como neutro, objetivo y entendido como información que debe ser repasada al alumno. Metodologías y contenidos, basados en este tipo de racionalidad,

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 32

orientaciones, ésta se presenta como orientación implícita de la educación especial⁵², orientación educativa del comportamiento⁵³, orientación paradigmática de un discurso curricular⁵⁴, orientaciones psicológicas de la educación⁵⁵, orientación de la educación ambiental⁵⁶ y como orientación de la teorización⁵⁷.

Respecto de la tercera clase, *principios estructurantes*, se encontraron trabajos

desarrollan una educación para la ciudadanía, donde el alumno debe desarrollar comportamiento condicionado y adaptado al estatus quo en la sociedad. La Racionalidad Hermenéutica intenta "comprender la forma las categorías y las suposiciones que transcurren nuestro día-a-día, contribuye para la comprensión unos de los otros y del mundo a nuestro alrededor". (Giroux, 1992:184). Los profesores interesados en educación para la ciudadanía, con base en esta racionalidad, "invocan la trilogía conocimiento, participación en las tomas de decisión y valores-actitudes". (Giroux, 2001:185). Intenciones subjetivas son enfatizadas, y los alumnos "son animados a que exploren sus propios valores, a que definan problemas en el contexto de sus experiencias". (Giroux, 1992:186). Esta Racionalidad, sin embargo, fallo, al analizar valores y experiencias, situados en un contexto histórico y contradictorio. La Racionalidad Emancipatoria es basada en la Teoría Crítica. La educación para la ciudadanía, basada en esta racionalidad, objetiva desarrollar con los alumnos una conciencia crítica (concienciación), para que ellos puedan intervenir y cambiar la sociedad en un lugar más justo para vivirse (praxis). La Racionalidad Emancipatoria tiene como papel, preparar alumnos críticos y participativos en la sociedad. Educar ciudadanos debe ser un proceso, donde la participación "debe ser aprendida a través de prácticas concretas y en una profunda reflexión de esta práctica". Giroux (1992:187).

⁵² "La teoría implícita o metateoría de la educación especial, el positivismo, no era evidente, no se desarrollaba consciente y deliberadamente, no existía para los integrantes de la pirámide organizacional. En otras palabras, no era una teoría de la educación especial. Insisto, era una teoría para la educación especial. La metateoría positivista implícita de la educación especial hacía ver normal la segregación de alumnos con discapacidad".

Guajardo (1999:27).

⁵³ "La práctica educativa en una sociedad compleja como la postmoderna, se transformará en una metateoría sobre el comportamiento, más allá de las taxonomías que estructuran el pensamiento y manipulan la conducta". Mora-García J. Pascual. (2000:35).

⁵⁴ "Estas discusiones evidencian el desinterés que genera la reflexión epistemológica y conceptual en nuestro ámbito. Prueba de ello es la escasa presencia de estudios específicos en publicaciones científicas o la infrecuente presencia en las tesis doctorales realizadas por profesionales de la educación física de un capítulo destinado a la explicitación de la metateoría – ubicación paradigmática y disciplina - que justifica su investigación científica". Rey y Canales (2007).

⁵⁵ "Las metateorías psicológicas que se han aplicado a la educación se muestran como inadecuadas para la práctica educativa. Se observa la necesidad de una metateoría de la educación escrita por los educadores, basada en metas educacionales y objetivos específicos para la pedagogía". Aldridge, Kuby y Strevy (1992:685).

⁵⁶ "Se construye un diálogo de cinco participantes sobre el comportamiento pro-ambiental y ambientalmente significativo. El diálogo demuestra cómo el desarrollo metateórico pudo sensibilizar selectivamente y eventualmente ayudar a desarrollar las aspiraciones prácticas de la educación ambiental". Payne (2002:309).

⁵⁷ "El aumento en la sofisticación del conocimiento teórico que dirige nuestro comportamiento puede ser debido en parte al aumento en la sofisticación del conocimiento metateórico que dirige nuestra teorización". Moshman, David. (1979:59).

sobre principios estructurantes de la pedagogía⁵⁸ y sobre un principio inductivo generalizador de la práctica de la educación de adultos⁵⁹. Con relación a la cuarta clase, *teoría general*, se localizaron trabajos sobre el *contenido común* de las pedagogías especiales⁶⁰.

En el caso de la metateoría como un criterio externo de valoración y/o explicación de los fundamentos, supuestos y orientaciones estructurantes de una elaboración teórica, observamos que las referencias encontradas podrían ubicarse dentro de dos clases, ambas utilizadas como perspectivas heurísticas aplicadas a diversas elaboraciones teóricas. Dichas clases son *criterios de valoración* y *criterios de explicación*.

Con relación a la primera clase, *criterios de valoración*, se encontraron criterios de valoración de definiciones y/o concepciones de pedagogía⁶¹, una reflexión crítica y evaluadora de segundo orden de la estructura, fundamentos y orientación de la Pedagogía⁶², una valoración de la Pedagogía⁶³ y un criterio de valoración de

⁵⁸ "No se pueden comparar ideas con ideas, considerándolas iguales. Es algo impropio e injustificado; y lo que procede, es introducir en la discusión y en el análisis de todos los elementos, la pregunta por alguna clave esclarecedora de la Pedagogía, por algún criterio o principio, que podemos llamar metacriterio o metaprincipio. Lo cual supone que la evaluación de cualquier teoría o método pedagógico sólo puede llevarse a cabo de acuerdo con la búsqueda, y hasta cierto punto con la afirmación de una escala de valores cada vez más clara y mejor definida, y cada vez más merecedora de ser aceptada por todos los pensadores e investigadores en Pedagogía. Con otras palabras. Es necesario un metacriterio o metaprincipio que abarque a toda la Pedagogía considerada según toda su amplitud y desde los fundamentos". Saenz (1994:231).

⁵⁹ "A metatheory of adult education is based on the knowledge found in practice". Usher (1991:305).

⁶⁰ "Parece darse en estas «pedagogía de...» una comunidad de contenido; o sea, la comunidad de contenido referido a la educación, aunque hablan de cosas distintas y entre sus motivos epistémicos haya también diversidad. Esto puede ser suficiente para situar todas las actividades de segundo orden o reflexiones de segunda instancia dentro de un mismo marco, el metapedagógico o metateórico pedagógico". Sáez (1994:248).

⁶¹ "El metacriterio general nos señalaría entonces el criterio específico que hay que aplicar a cualquiera de las definiciones de Pedagogías antes enumeradas". Sáez (1994:247).

⁶² "En el gran bazar del mercado pedagógico, la reflexión de tipo metapedagógico sobre cualquier campo, reflexión o definición específica y con intencionalidad concreta nos sirve para orientarnos y no extraviarnos en ese amplio mundo de la Pedagogía. Y la reflexión metapedagógica, el pensar sobre el pensar pedagógico, se sumaría de modo natural a la creación y descubrimiento de nuevos conocimientos pedagógicos. El metapedagogo, el que investigue en la metateoría pedagógica, introducirá el bisturí de la duda en muchas actitudes de primer orden demasiado ciertas e incluso dogmáticas; en ocasiones, deberá descubrir la presencia de intereses no puramente pedagógicos que condicionan las investigaciones de primer grado. El metapedagogo, que se mueve en el

segundo orden de la teoría⁶⁴. Respecto de la segunda clase, *criterios de explicación*, se hallaron trabajos que versaban sobre temas como un estudio de segundo orden sobre factores genéticos de las teorías educativas⁶⁵, una reflexión sobre las teorías científicas⁶⁶, una reformulación de conceptos básicos sobre la educación como guía para optimizar la práctica educativa⁶⁷, una explicación de los diferentes tipos de acción educativa y de su racionalidad⁶⁸, un código elaborado de epistemología que explica y denomina un campo del saber⁶⁹, una elaboración teórica integradora de posturas metodológicas en educación⁷⁰, un metacriterio

andamiaje de conceptos, teorías, fundamentaciones de las actividades de primer orden, ayudara describir relaciones o ausencias de las mismas, explícitas o implícitas, reiteraciones o confusiones, en aquellas regularidades o no de la naturaleza y de las leyes con que se describen estas regularidades". Sáez (1994:245).

⁶³ "El metacientífico pedagogo habla, discute, valora o evalúa aquello que los científicos o la comunidad científica (de pedagogos) están diciendo o haciendo". Oldroyd (1993:9).

⁶⁴ "La metateoría compara distintos tipos de pensamiento y de elaboración teórica del curriculum". Kemmis (1988:45).

⁶⁵ "La Metateoría pedagógica ha de ser un estudio de segundo orden en el que se trata de obtener ideas exactas y explícitas y descubrir los factores que conducen a la formulación de teorías educativas, con base en el examen crítico de las investigaciones y reflexiones de primer orden realizadas en todos los campos de la Pedagogía". Sáez (1994:237).

⁶⁶ "Con Popper, la Filosofía de la ciencia queda planteada como una disciplina metateórica o metacientífica, cuyos objetivos principales de reflexión son las teorías científicas, y no las ideas, ni los universales, ni los hechos más simples y elementales". Echeverría (1989:77).

⁶⁷ "El valor del constructivismo cibernético como metateoría reside en su grado de abstracción y, por tanto, su posibilidad de ser aplicados a diferentes contextos. La reformulación de algunos conceptos básicos, directamente vinculados con la realidad educativa pueden ayudarnos a explicar, a partir de este nuevo enfoque, de qué modo podemos optimizar nuestros sistemas educativos, los procesos de enseñanza y aprendizaje y reflexionar, ubicándonos en estas realidades de segundo orden, acerca de nuestro papel activo y no sólo reactivo o condicionado, en la organización y estructuración de nuestra relación en el medio". Romero Pérez (2001).

⁶⁸ "Para que desde los presupuestos de la teoría discursiva de la educación, se dé la posibilidad de que en la universidad los procesos formativos se orienten a la conformación de una sociedad civil fortalecida, en la que lo público adquiera su verdadero sentido a partir de la formación de ciudadanos como protagonistas, se requiere que la razón comunicativa se constituya en metateoría para explicar los diversos tipos de acción y su sentido específico de racionalidad". Del Basto, (2005).

⁶⁹ "Las teorías se argumentan transracionalmente, desde, o conformando con tal reflexión, una metateoría. Por ésta se entiende al código elaborado de la epistemología, que implica un sistema de códigos filosóficos, mediante el cual se denomina y explica un campo de saber elaborado racional (ciencia o disciplina) y con cuya dirección se ejerce la vigilancia intelectual argumentada sobre ellos, convirtiéndolos en campos de intervención, como dice Althusser. O sea, que esos campos de intervención son constituidos por saberes elaborados particulares tales como los conocimientos singulares, las disciplinas y las ciencias". Hernando, Romero, Tobos, Jinete y Lindo (2006).

⁷⁰ "Para muchos científicos sociales actuales las opciones metodológicas son radicales o se elige una posición u otra (o la investigación cuantitativa o cualitativa). Para otros, en cambio, las opciones no son tales, ellas se pueden ubicar en un continuo a través del cual se puede ir

heurístico de valores⁷¹ y una explicación de teorías⁷².

Ahora bien, al ubicar la perspectiva de este trabajo dentro del contexto de esta revisión somera de la literatura acerca de la metateoría en el campo educativo hispanoamericano, ésta se suma, como metodología heurística, al enfoque metodológico de la metateoría como criterio externo de valoración y/o explicación de los supuestos y orientaciones estructurantes de la elaboración teórica desarrollada por el grupo académico del COMIE para confeccionar el estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002. Sin embargo, el hecho de que la utilización de esta postura metodológica metateórica en este trabajo persiga identificar la orientación de dicha elaboración teórica del grupo académico del COMIE también la emparenta, en cuanto a sus resultados prefigurados y obtenidos, con el enfoque que concibe a la metateoría como aquella orientación que subyace y le imprime dirección a una elaboración teórica. En otras palabras, la postura metateórica de este trabajo se afilia tanto a la metateoría como proceso reconstructivo de una elaboración teórica, en tanto método, como a la metateoría concebida como producto de dicha reconstrucción, en tanto resultado de la aplicación de ese método.

comprendiendo y explicando, en una suerte de modelo ecléctico. Para otros, en tanto, es hora de construir una metateoría y una metametodología que logre integrar las diversas posiciones en los ámbitos respectivos y que supere las antinomias o dualismos, por ejemplo: teoría - práctica; micro nivel de análisis - macro nivel de análisis; explicación - comprensión, etc.". Parra Sabaj (1988).

⁷¹ "En el contexto de esta tesis, en donde muchos diversos sistemas de valores contribuyen al problema tratado, una metateoría que puede examinar todos los valores en operación es esencial en el proceso de entender el fenómeno bajo escrutinio". Barren (1999:58).

⁷² "La alguna vez dominante metateoría científica conductual en educación restringía la "teoría" a una serie cambiante de "variables", expresando constructor teóricos mayormente de tipo psicológico". Hornberg y Carson (1997:26).

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 36

METODO

La investigación tendrá como método el uso de tres conceptos metateóricos básicos, mismos que servirán para emplazar conceptualmente al discurso del estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002).

A continuación, caracterizaremos los tres conceptos metateóricos básicos que constituyen las herramientas metodológicas básicas de nuestro trabajo, a saber, *control discursivo* (Foucault), *control simbólico y dispositivo pedagógico* (Bernstein). Asimismo, revisaremos algunos conceptos relacionados de otros autores, entre los cuales destacan los conceptos de *magma* y de *imaginación radical* de Castoriadis.

El primer concepto metateórico que abordaremos será el concepto de control discursivo de Foucault. Comenzaremos por contextualizarlo dentro de su concepción del discurso como una práctica social situada en el centro mismo de las disputas por el poder simbólico, que tienen lugar en todos los espacios y a todos los niveles de la sociedad, desde el individuo a la masa, y desde las instituciones a las comunidades, permeando todas las relaciones sociales, desde las más simples a las más complejas. En esta concepción laten vigorosamente las influencias genealógicas de Nietzsche y de Freud, del poder y el deseo⁷³.

⁷³ "Yo supongo que en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. En una sociedad como la nuestra son bien conocidos los procedimientos de exclusión. El más evidente, y el más familiar también, es lo prohibido. Se sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa. Tabú del objeto, ritual de la circunstancia, derecho exclusivo o privilegiado del sujeto que habla: he ahí el juego de tres tipos de prohibiciones que se cruzan, se refuerzan o se compensan, formando una compleja malla que no cesa de modificarse. Resaltaré únicamente que, en nuestros días, las regiones en las que la malla está más apretada, en la que se multiplican los compartimentos negros, son las regiones de la sexualidad y las de la política: -como si el discurso, lejos de ser ese elemento transparente o neutro en el que la sexualidad se desarma y la política se pacifica fuese más bien uno de esos lugares en que se ejercen, de manera privilegiada, algunos de sus más temibles poderes. El discurso, por más que en apariencia

Para Foucault, el control discursivo⁷⁴ es un conjunto de procedimientos de regulación de la producción, distribución y consumo de discursos, los cuales pueden ser de exclusión, de control interno o de enrarecimiento. El control discursivo por exclusión consiste en la prohibición de ciertos objetos del discurso, de ciertas circunstancias para pronunciarlo, y de ciertos sujetos que pueden pronunciarlos. El control discursivo interno al discurso implica diversos procedimientos como la autorización para el comentario legítimo y para tener un tipo determinado de discurso, y la determinación de las condiciones que debe cumplir una proposición para poder pertenecer a un dominio determinado del saber, o para ser considerada como verdadera o falsa. El control discursivo por enrarecimiento está integrado por la institucionalización de lenguajes o jergas profesionales o subculturales, así como por la alambicada retórica de la cual se debe echar mano para decir abstrusamente lo que no está permitido decir en forma llana, todo esto con vistas a limitar el intercambio, la comunicación y la apropiación social de los discursos.

Nos detendremos un poco en el control discursivo por enrarecimiento debido a que son la ampulosidad, la retórica alambicada y una insistente vehemencia, tres características del discurso educativo del estado del conocimiento de filosofía, teoría y campo de la educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1992-2002) que nos ocupará en el último capítulo de este trabajo.

El control discursivo por enrarecimiento podría ser visto a la manera en la cual el psicoanálisis concibe al síntoma, esto es, como una conjunción de dos elementos, uno de los cuales es el impulso o deseo (el tema de lo crítico o emancipatorio, en el caso de la investigación educativa), al cual se opone otro elemento que es la

sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño: ya que el discurso -el psicoanálisis nos lo ha mostrado- no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también lo que es el objeto del deseo; y ya que -esto la historia no cesa de enseñarnoslo- el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse". Foucault, Michel (1992:23)

⁷⁴ Foucault, Michel.(1992)

represión o la censura moral de dicho impulso (las prohibiciones del discurso oficial, las reglas de lo pensable y los agentes inquisidores que las operan). De esta oposición surge precisamente, como resultante vectorial, el discurso enrarecido que expresa el tema prohibido (impulso o deseo que, como veremos con Bernstein y su concepción de dispositivo pedagógico, surge de "lo impensable") pero en una forma discursiva que lo disfraza y lo presenta deformado retóricamente (censura surgida de la normatividad de lo que Bernstein denomina "lo pensable").

En cuanto al siguiente concepto metateórico, para Bernstein el *control simbólico*⁷⁵ es una categoría que alude al conjunto de agencias especializadas en códigos discursivos que sujetan, especializan y distribuyen formas de conciencia. En tal sentido, existen agencias especializadas diversas y de distinto nivel, ya sea entidades institucionales o actores sociales, que operan con base en dispositivos de posicionamiento social culturalmente determinados (que es lo que códigos discursivos significa para él), orientados al dominio de todos los actores sociales y a la conformación diferencial de capacidades y formas de pensar y de pensarse de los mismos. Dichas agencias "regulan los medios y contextos y legitiman las posibilidades de reproducción cultural", constituyendo el campo del control simbólico (Bernstein, usando a Bourdieu, concibe otros dos campos: el campo de la producción y el campo del Estado).

El concepto de control simbólico permite identificar a los sujetos institucionales e individuales que, por su posición en él, operan la compleja trama de la constitución simbólica de la subordinación simbólica (sujeción) y la especialización diferencial de formas de conciencia (formación) de los diferentes actores sociales

⁷⁵ "El control simbólico son las reglas, prácticas y agencias que regulan por medios simbólicos (principios de comunicación) la creación, distribución, reproducción y cambio legítimos de conciencia, a través de los cuales son legitimadas y mantenidas una distribución de poder dada y la categoría cultural dominante". Bernstein (1988:150).

estratificados. Para nuestro caso, el COMIE, en general, y el grupo de académicos corporativos del campo de filosofía, teoría y campo de la educación, en particular, sería una de las agencias de control simbólico en el campo de la educación en México.

En cuanto a otro concepto metateórico básico, el de *dispositivo pedagógico*⁷⁶, Bernstein lo define como el conjunto de reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras de formas especializadas de conciencia", mismas que las regulan y dominan, legitimando ciertos pensamientos e inhibiendo otros. Las *reglas distributivas* de dicho dispositivo, como reglas dominantes del mismo, distribuyen el acceso a "lo impensable" (la posibilidad de nuevos conocimientos) y a "lo pensable" (el conocimiento oficial, permitido y hegemónico). Las *reglas recontextualizadoras* construyen "lo pensable", esto es, el conocimiento oficial regulador y regulado (recontextualización oficial), y el conocimiento pedagógico regulado (recontextualización pedagógica, complementaria de y subordinada a la regulación recontextualizadora oficial). Las *reglas evaluadoras* regulan la práctica pedagógica en el aula, lo que se adquiere en ella, definiendo los niveles que deben alcanzarse, actuando selectivamente sobre los contenidos, la forma de transmisión y su distribución a los distintos grupos de alumnos en distintos contextos.

Con respecto a las reglas distributivas, reglas que son de mayor interés para nuestro trabajo, Bernstein apunta que ellas regulan a aquellos que tienen acceso a "lo impensable". Se puede pensar "lo impensable" pero sólo aquello que permita consolidar lo establecido como, por ejemplo, nuevos paradigmas que desarrollen de manera ampliada la anhelada calma chicha de la sociedad dominada, o lo que prevenga rebeliones. Las reglas distributivas establecen una división del trabajo pedagógico y del conocimiento pedagógico que se corresponde con la división

⁷⁶ "El dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia". Bernstein. (1988:101).

social del trabajo y con la distribución jerarquizada del poder social⁷⁷.

Bernstein percibe esta escisión del conocimiento como una constante antropológica⁷⁸, y la regulación de esta escisión la ubica en la cúspide del sistema educativo⁷⁹. A nosotros nos interesa muy especialmente el conocimiento educativo esotérico, tanto el generado como el posible de generarse, ya que en esos polos se ubica una de las agencias más protagónicas de la distribución del conocimiento educativo esotérico, el COMIE y, además, es en esa franja en la que ocurren las tensiones más visibles de dicha regulación, y desde donde eventualmente podría originarse un conocimiento educativo emancipador más profundo y sistemático⁸⁰.

¿Cómo debemos entender lo impensable? Como aquello que no se puede pensar, como una prohibición de ciertos pensamientos sobre lo no permitido, sobre lo no regulado. ¿Y qué puede ser lo no permitido, lo que no se puede pensar impunemente? Todo aquello que afecte, aunque sea de pensamiento, al *statu quo* de los poderosos prohibidores, ya sea los pensamientos sobre las razones y procedimientos de la dominación, ya sea los pensamientos contrarios a la

⁷⁷ "Básicamente, las reglas distributivas especializan lo impensable para ciertos grupos y lo pensable para otros. En otras palabras, las reglas distributivas constituyen la clasificación entre lo sagrado y lo profano y distribuyen las posibilidades de lo sagrado a un grupo y lo profano a otro". Bemstein. (1988:102). Esta distinción se da en el sentido bernsteiniano de la clasificación, esto es, "los límites o aislamiento entre categorías (agencias, agentes, recursos, discursos), creados, mantenidos y reproducidos por el principio de la distribución del poder de la división social del trabajo". Bemstein. (1988:148).

⁷⁸ "Todas las sociedades tienen al menos dos tipos básicos de conocimientos: el esotérico y el mundano. Conocimiento de lo otro y la otredad del conocimiento. De cómo es el mundo, lo posible, contra la posibilidad de lo imposible". Bemstein. (1988:102).

⁷⁹ "En la actualidad, los controles sobre lo impensable son, esencial pero no totalmente, y directa o indirectamente manejados en las esferas superiores del sistema educacional". Bemstein (1988:102).

⁸⁰ "Tanto las sociedades simples como las complejas comparten un tipo particular de abstracción. Una abstracción que une lo conocido con una modalidad de lo desconocido [una entre muchas modalidades posibles de lo desconocido. Esa modalidad de lo desconocido es la imagen conocida de lo desconocido, la señal de que hay "lo desconocido" y que es el territorio del pensar la diferencia (Foucault), del más allá de lo conocido]. Este tipo de abstracción genera una brecha discursiva, un lugar para lo impensable. Es un lugar para lo imposible. La pregunta es ahora ¿quién tiene acceso a ese lugar? Puesto que ese lugar es un sitio de encuentro entre la coherencia y la incoherencia, del orden y del desorden, del cómo es y del cómo puede ser, es un lugar de lo todavía por pensarse. Cualquier distribución del poder debe regular las realizaciones de ese potencial". Bemstein. (1988:103).

ideología consolidada y sacralizada. Si acaso, se permite reconocer "en bulto", nebulosamente, la existencia de la dominación como presencia incuestionable e irremediable, esto es, apenas asomarse a lo impensable y nada más. Así, por ejemplo, se permite discurrir sobre la reproducción educativa como una lógica y una teleología generales de cualquier educación clasista, pero no hacer muchas pesquisas sobre los intrínquilis y detalles operativos del dispositivo pedagógico.

Con base en lo anterior, podemos distinguir dos dimensiones de lo impensable en Bemstein, por lo demás no suficientemente desarrolladas y explicitadas por él, que son lo impensable pensable (ya pensado) y lo impensable impensado, mismas que se caracterizan como un conjunto de tensiones en el siguiente cuadro:

Cuadro de tensiones de lo impensable pensable e impensado

Lo impensable pensable	Lo impensable impensado
Limitado	Ilimitado
Probable	Improbable
Regulado	No regulado
Pensar en clausuras de la brecha discursiva de lo impensable	Pensar en aperturas de la brecha discursiva de lo impensable
Lo impensable concluido de pensarse	Lo impensable todavía por pensarse
Lo esotérico exotérico	Lo esotérico esotérico
Conocimiento de frontera normalizado, constituido	Conocimiento de frontera ampliado, constituyente

Para comprender más detalladamente el proceso de regulación de lo impensable, recurriremos al concepto anglosajón de *portero* (gatekeeper)⁸¹, que equivale funcionalmente a una especie de "válvula de conocimiento", y que emparenta con

⁸¹ "*Portero* (gatekeeper) puede referirse a alguien que vigila o monitorea el paso a través de una puerta. En el campo de la comunicación, "porterear" (gatekeeping) implica las acciones de una persona o una organización, conocidos como *porteros*, que administran o restringen el flujo de conocimiento o de información". <http://en.wikipedia.org/wiki/Gatekeeper>.

el concepto de control discursivo por censura de Foucault⁸². Dicho concepto es familiar en el campo de las ciencias de la comunicación y el periodismo⁸³, aunque también es usado en el campo educativo⁸⁴. Porterear (gatekeeping) y censurar son operaciones inhibitorias hermanadas⁸⁵.

Volviendo a lo impensable, Bemstein no se extiende mucho o, mejor dicho, no va más allá de caracterizar muy someramente "lo impensable", concepto que, en él, queda plasmado como "lo que sólo pocos pueden pensar", pero con brida, con cierto cuidado regulatorio o autorregulatorio. En tal sentido, el concepto de "lo

⁸² "El *porterear* exige que las ideas pasen por cierto nivel de prueba y de escrutinio antes de erigirse como legítimas". http://dallasmorningviews.beloblog.com/archives/2007/03/re_cuban_13.html.

⁸³ "En la comunicación humana, en particular en el periodismo, *porterear* (gatekeeping) es el proceso a través del cual las ideas y la información son filtradas para su publicación. Es el proceso interno de toma de decisión acerca de difundir u ocultar información de los medios a las masas. La teoría fue instituida por vez primera por el psicólogo social Kurt Lewin en 1947 y aun en la actualidad es una de las teorías más importantes estudiadas por estudiantes de la comunicación de masas y el periodismo. El *portereo* ocurre a todos los niveles de la estructura de los medios, desde el reportero decidiendo cuáles fuentes elegirá incluir en un relato hasta los editores decidiendo cuáles relatos son impresos o cubiertos". (<http://en.wikipedia.org/wiki/Gatekeeping%28communication%29>)

⁸⁴ "En educación, *porterear* es el proceso de control de la tasa a la cual los estudiantes progresan a niveles más avanzados de estudio en un campo académico. El término puede también aplicarse más ampliamente para referirse a las estructuras sociales que prueban cierto nivel de comprensión de los individuos antes de permitirles desempeñar ciertas funciones sociales (como, por ejemplo, su educación médica para convertirse en doctores)". (<http://en.wikipedia.org/wiki/Gatekeeping%28communication%29>)

⁸⁵ "La censura no puede ser distinguida claramente de la función de porterear que es ejercida por quienes seleccionan el material a usarse en las escuelas". Aurnague-Despain (1989:13).

impensable" en Bernstein se parece al concepto de *magma*⁸⁶ de Castoriadis, ya que ambos hablan de lugares simbólicos generadores de nueva realidad: directamente, de realidad simbólica nueva (ideas y paradigmas inéditos, innovaciones reformistas, etc); indirectamente, de realidad material nueva, creada por mediación del pensamiento simbólico nuevo. Otra similitud es que ambos lugares son descritos como algo vago, indeterminado, y como sede de posibilidades infinitas.

En efecto, el filósofo y psicoanalista Cornelius Castoriadis concebía como Magma, aquello que no puede ser clasificado en manuales estadísticos, incluso todo análisis que se realice de él por muy completo que sea no lo podrá agotar jamás "El ser no es ni un sistema, ni un conjunto, ni una jerarquía bien ordenada de conjuntos, sino un magma. Es posible extraer de él determinados conjuntos, construir en él otros, pero esas extracciones o estas construcciones no lo agotarán ni lo cubrirán jamás"⁸⁷. Castoriadis genera esta noción a partir del psicoanálisis y el modo de funcionamiento del inconsciente. Antes de denominarla *magma* pensaba en montón, en multiplicidad inconsistente. El *magma* es indeterminado, a diferencia de cualquier conjunto o entidad matemática.

⁸⁶ "La noción de *magma* es inconsciente, del cual en realidad surge. Está orientada al desafío de crear un pensamiento complejo que sea capaz de dar cuenta, de hacer pensar, la dimensión **poiética**, de creación, de ruptura y surgimiento de lo nuevo, a nivel físico, del ser, y de lo histórico-social, elucidación en la cual la imaginación radical y la autonomía ocupan un lugar decisivo, haciendo necesaria una nueva lógica: la de los *magmas*. Lo *magmático* a este nivel, es la capacidad de pensar lo que *ES* como estratificación de un tipo hasta este momento desconocido, como organización en planos ligados de adherencias parciales, estratificación y sucesión de capas del ser, organizadas siempre de modo parcial y momentáneo. La ciencia tiene a la incerteza en su centro, todo conocimiento es parcial, en oposición a la certeza, coagulación de todo saber posible, que responde, a su vez, a una de las características de la psique y de la sociedad, como es la búsqueda de un sentido último". (Azocar (2006). "El legado de Cornelius Castoriadis". [http://www.aladecuervo.net/logogrifo/0503/sem4/legado de cornelius castoriadis.htm](http://www.aladecuervo.net/logogrifo/0503/sem4/legado%20de%20cornelius%20castoriadis.htm))

⁸⁷ Castoriadis (1999:32).

Para Castoriadis, el magma es el reservorio infinito en posibilidades que funda toda creación⁸⁸. Ese "algo" protopoiético que es el magma, sólo es aprovechable en la medida en que el hombre active y desarrolle su imaginación radical⁸⁹. Y también hay vasos comunicantes entre lo impensable (Bernstein), el magma y la imaginación radical (Castoriadis) y la abducción en Peirce, como será advertible en la siguiente cita:

*"La abducción (del latín abductio y esta palabra de ab- desde lejos-ducere llevar) es un tipo de razonamiento. En muchos casos las abducciones se tratan de las conjeturas espontáneas de la razón. Para que esas hipótesis surjan se requiere el concurso de la imaginación y del instinto. La abducción es como un destello de comprensión. . Peirce habla en ese sentido del musement, un momento más instintivo que racional en el que hay un flujo de ideas, hasta que de pronto se ilumina la sugerencia. Por estar fundamentada en el juego de hipótesis probables, es que Peirce ha considerado a la abducción como la única forma de razonar que es realmente susceptible de incrementar nuestro saber, o, mejor dicho, al hipotetizar, crear **nuevas ideas** y prever. En lo real las tres formas de inferencia lógica (abducción, deducción, inducción) permiten incrementar la consciencia, aunque en orden y medida diferentes; al respecto opina Peirce que solo la abducción está totalmente dedicada al enriquecimiento cognitivo. En cierto modo la abducción, precisamente por su imprecisión original implica un modo de pensar no lineal (existe aquí alguna analogía con el pensamiento lateral). De Bono define el "pensamiento lateral" como un*

⁸⁸ "El Magma es la condición de toda poiesis. Castoriadis ve en lo que él llama magma, sustancia sin forma pero creadora de formas, el sustrato genésico de toda creación". (Morin, 1997).

⁸⁹ Para Castoriadis, la *imaginación radical* es la capacidad de la psique de crear un flujo constante de representaciones, deseos y afectos. Es *radical*, en tanto es fuente de creación. Esta noción se diferencia de toda idea de la imaginación como señuelo o engaño. Para Castoriadis, es la característica central de la psique: lo que es, es producido por la *imaginación radical*. Esta hace surgir representaciones ex *nihilo*, de la nada, que no están en lugar de nada, ni son delegadas de nadie.

*conjunto de métodos de pensar involucrados en cambiar conceptos y percepción, para incrementar la creatividad. Es una colección de teorías de "pensamiento divergente", que no son inmediatamente obvias y que no pueden seguirse, usando solamente la lógica tradicional paso a paso. Y que se concentran en generar nuevas ideas, en cambiar conceptos y perspectivas. El término **pensamiento lateral** (lateral thinking) fue propuesto para representar todos esos caminos alternativos que no estamos acostumbrados a usar.)"⁹⁰.*

Ahora bien, siguiendo la línea de razonamiento de Bernstein, pero buscando ir más allá de los planteamientos anteriores y, en consecuencia, desarrollar especificaciones más claras y precisas, podemos distinguir varias gamas de procesos y estructuras constitutivas de lo impensable y lo pensable y, así, veríamos que, con relación al grado de asequibilidad del conocimiento (grado de esoterismo) tendríamos una gama descendente que iría de lo impensable impensable a lo impensable impensado, y de este a lo impensable pensable para, por último, culminar en lo pensable, esto es, en lo completamente exotérico.

En correspondencia con lo anterior, habría una escala de tipos de conocimiento que irían del magma (Castoriadis)⁹¹ al conocimiento paralógico (Lyotard)⁹², y de

⁹⁰ http://es.wikipedia.org/wiki/Razonamiento_abductivo.

⁹¹ El magma es creación, es decir, surgimiento de otras determinaciones, de leyes, de nuevos dominios de legalidad. Lo magmático es la capacidad de pensar lo que es como estratificación de un tipo hasta este momento desconocido, como organización en planos ligados de adherencias parciales, estratificación y sucesión de capas del ser, organizadas siempre de modo parcial y momentáneo. Castoriadis califica como un magma: "aquello de lo cual se puede extraer (o, en el cual se puede construir) organizaciones conjuntistas en cantidad indefinida, pero que jamás puede ser reconstruido (idealmente) por composición conjuntista (finita ni infinita) de esas organizaciones" (Castoriadis 1975: 288).

⁹² El saber que propone Lyotard, al que llama paralógico, lo define como "una 'jugada' hecha en la pragmática de los saberes" (Lyotard. 1987:110). El "pensamiento paralógico" es aquel en el que la constitución de las prácticas lingüísticas se redescubre y se reinventa, al punto que, el localismo de los juegos de lenguaje se trasciende y los inconmensurables se piensan en conjunto y abiertos a nuevos horizontes y posibilidades. Los paralogismos son invenciones peculiares de la razón, que son necesarios debido a su ambición de fundamentar las categorías del entendimiento en algo sustantivo. La idea de los paralogismos como invención es central para el uso que hace Lyotard del término "paralógico". Lyotard (1987).

este a la ciencia normal (Kuhn)⁹³, para finalizar en el conocimiento profesional (Schón)⁹⁴.

Continuando con estas jerarquías isomórficas, señalaríamos que los actores educativos paradigmáticos correspondientes son el genio, el investigador de frontera, el investigador regular y el maestro.

En cuanto a los máximos de conciencia posible, también en orden decreciente, tendríamos la imaginación radical, la intuición de nuevos paradigmas, las hipótesis líricas (entiéndase, poco fundamentadas) y las extrapolaciones.

Por último, los tipos de razonamiento promedio correspondientes, en orden descendente, serían abducción, deducción e inducción; poca abducción, deducción e inducción; deducción e inducción; y poca deducción e inducción.

Lo dicho anteriormente se presenta en el siguiente cuadro:

⁹³ Para Kuhn (1971), ciencia normal significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, reconocidas por alguna comunidad científica; durante cierto tiempo y utilizadas como fundamento para prácticas posteriores y redactadas en los textos científicos. Kuhn, Thomas (1971): "La estructura de las revoluciones científicas", FCE, México.

⁹⁴ Para D. A. Schón (1992), el pensamiento práctico del profesorado incluye varios procesos. El primero parte de las aportaciones sobre conocimiento tácito de Michael Polanyi (1966) y lo denomina conocimiento en acción. Este conocimiento es el referido a la ejecución espontánea y hábil que somos incapaces de explicitar verbalmente, es decir, sería el conocimiento implícito en la actividad práctica, su conocimiento estaría en la propia acción. El segundo de ellos lo denomina reflexión en la acción, es decir, el proceso mental que se realiza durante la acción y que es de inmediata relevancia para la misma acción: "La distinción entre reflexión y conocimiento en la acción puede que resulte sutil. Un buen práctico ajusta sus niveles de respuesta a las variaciones que se producen en los fenómenos. En su apreciación paso a paso de un proceso, despliega todo un repertorio de imágenes de contextos y de acciones. Así, un lanzador de béisbol adapta el estilo de su lanzamiento a las peculiaridades de un determinado bateador o de una determinada situación en el juego" (Schón, 1992: 39).

Grado de esoterismo	Concepto paradigmático	Actor educativo paradigmático	máximo de conciencia posible	Tipo de razonamiento promedio
Lo impensable impensable	Magma (Castoriadis)	genio	Imaginación radical	Abducción, deducción e inducción
Lo impensable impensado	Conocimiento paralógico (Lyotard)	Investigador de frontera	Intuición de nuevos paradigmas	Poca abducción, deducción e inducción
Lo impensable pensable	Ciencia normal (Kuhn)	Investigador regular	Hipótesis líricas	deducción e inducción
Lo pensable	Conocimiento profesional (Schôn)	Maestro	extrapolaciones	Poca deducción e inducción

Con lo desarrollado hasta ahora, creemos tener un elenco conceptual meta teórico promisorio para abordar el examen de los temas de la formación y la sujeción en el discurso de la filosofía, la teoría y el campo educativo del COMIE en el último capítulo de nuestro trabajo.

MARCO TEÓRICO

La formación y la sujeción son dos de los grandes temas de la pedagogía a través de la historia. Han estado presentes como preocupación y como empeño, en todas las civilizaciones, de todos los tiempos. Cualquier análisis medianamente profundo de cualquier proceso educativo se descubrirá ubicado en una de estas dos dimensiones, si no es que en la tensión de ambas. Y este es el tema del presente capítulo de mi investigación.

Un presupuesto que orienta este trabajo al respecto es el de que a mayor variedad identificada de dispositivos de formación y sujeción, mayor es la riqueza posible de las categorías y articulaciones de esos dos grandes componentes de lo educativo. En tal sentido, mi interés en la búsqueda bibliográfica estuvo centrado en los planteamientos más incisivos y reveladores, descuidando adrede algunos conceptos generales, como el de reproducción (Bourdieu) o el de sujeción disciplinaria (Foucault) que, por haberse reiterado, sobreexplotado y desgastado tanto, han casi agotado su rendimiento teórico. En cambio, existen otros, como el muy central de la degradación educativa deliberada que, como veremos, no sólo es inédito en la literatura al uso del campo educativo en México, sino que tiene un rendimiento teórico enorme, al punto de que posibilita un giro de 180 grados en la conceptualización de la formación misma.

Esta investigación, entonces, se ubica en una perspectiva paralógica (Lyotard) en su doble sentido, tanto de conocimiento de frontera como de preferencia por el potencial epistemológico del disenso, razón por la cual he privilegiado a la dimensión sujecional de la educación por encima de la dimensión formativa, ya que la primera domina a la segunda en la tensión constitutiva, y constituyente, más importante de lo educativo. Otro planteamiento de partida que permitirá ubicar la perspectiva de mi trabajo es el de la racionalidad desde la cual discurrirá. Nos referimos al concepto de racionalidad, y a los tres tipos de racionalidades que

Giroux (1992) distingue, a saber, racionalidad técnica, hermenéutica y emancipatoria⁹⁵.

Giroux entiende la *racionalidad* como un conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia. Plantea tres tipos de racionalidad en educación: la técnica, la hermenéutica y la emancipatoria. En cada uno de los anteriores modelos se expresan diferentes intereses sobre el conocimiento. La racionalidad técnica retoma los supuestos del positivismo, la realidad objetiva, empíricamente comprobable, la verdad del conocimiento, etc., lo cual favorece una orientación de la teoría educativa que responda a la lógica de la fórmula, y la observación y la técnica son el punto de partida para la práctica teórica. La relación entre la teoría y la práctica es de carácter técnico. En educación lo importante es el conocimiento técnico, el saber hacer. Es la contraparte de una educación reflexiva, tanto por parte del alumno como por el lado del maestro. La racionalidad hermenéutica no considera importante la producción del conocimiento en sí, sino la comprensión del sujeto y del objeto al elaborar dicho conocimiento. La idea es interpretar, comprender la naturaleza de los fenómenos y la significación que los sujetos le dan a tales fenómenos. Desde la perspectiva de Giroux, este tipo de racionalidad

⁹⁵ Giroux (1992:176) nos relata que la mayoría de los modelos de educación, incluyendo la educación para la ciudadanía, "pueden ser categorizados bajo la denominación de tres modelos de racionalidad: técnica, hermenéutica y emancipatoria". La racionalidad técnica tiene su base teórica en las ciencias naturales. En la educación para la ciudadanía, su esencia se centra en la transmisión de información. El conocimiento es visto como neutro, objetivo y entendido como información que debe ser repasada al alumno. La educación tiene carácter narrativo. Metodologías y contenidos, basados en este tipo de racionalidad, desarrollan una educación para la ciudadanía, donde el alumno debe desarrollar comportamiento condicionado y adaptado al estatus que en la sociedad. La racionalidad hermenéutica intenta "comprender la forma, las categorías y las suposiciones que transcurren en nuestro día-a-día, contribuye para la comprensión de los unos y de los otros y del mundo a nuestro alrededor". (Giroux, 1992:184). Los profesores interesados en educación para la ciudadanía, con base en esta racionalidad, "invocan la trilogía conocimiento, participación en las tomas de decisión y valores-actitudes". (Giroux, 1992:185). Las intenciones subjetivas son enfatizadas, y los alumnos "son animados a que exploren sus propios valores, a que definan problemas en el contexto de sus experiencias". (Giroux, 1992: 186). Esta racionalidad, sin embargo, falla, al analizar valores y experiencias, situados en un contexto histórico y contradictorio. La racionalidad emancipatoria está basada en la Teoría Crítica. La educación para la ciudadanía, basada en esta racionalidad, pretende desarrollar con los alumnos una conciencia crítica (concienciación), para que ellos puedan intervenir y cambiar la sociedad en un lugar más justo para vivirse (praxis). La racionalidad emancipatoria tiene como papel, preparar alumnos críticos y participativos en la sociedad.

ha generado planteamientos importantes a la teoría educativa, en tanto que ha incursionado en las dimensiones normativas y políticas de la actividad docente, las relaciones entre maestros y alumnos en el salón de clases, el currículum oculto, en fin, una serie de situaciones que desde la perspectiva instrumentalista no se observan. La racionalidad emancipatoria considera que la intencionalidad y el significado de la acción educativa sigue siendo un punto de medular importancia pero ubicado en un contexto social, que permita conocer los obstáculos y limitaciones sobre la acción y el pensamiento humanos. Este tipo de racionalidad se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar sobre sí mismo. Es decir, pensar sobre el pensamiento, lo que permite penetrar en los supuestos que subyacen en el pensamiento individual y colectivo y que, en algún momento, se han coagulado evitando la reflexión crítica de nuestro diario acontecer. Pero no se queda ahí, la racionalidad emancipatoria plantea además la autorreflexión con acción social orientada a la creación de nuevas condiciones materiales e ideológicas. En el caso de este trabajo, hemos adoptado la postura emancipatoria como lugar desde el cual conceptualizaremos nuestra problemática de estudio, ya que nos parece ser la que contiene los aspectos positivos y excluye los aspectos negativos de las otras dos.

En efecto, la racionalidad emancipatoria comparte el interés de explicar y predecir, y la preocupación por el desempeño eficaz de la racionalidad técnica, así como el interés en la comprensión, la interpretación y las convicciones axiológicas de la racionalidad hermenéutica. Sin embargo, se desmarca de y rechaza el instrumentalismo pragmático y neutral (amoral) a ultranza, y el atomismo fragmentador de la racionalidad técnica, así como el subjetivismo, el relativismo axiológico y la interpretación *ad infinitum*, interminable, de la racionalidad hermenéutica. En tal sentido, la racionalidad emancipatoria no sólo abriga en sí y rechaza de sí lo que se mencionó de las demás racionalidades sino que, además, y esto es el *plus* que la encumbra por encima de ellas, posee un firme interés en la liberación, léase desujecación, de los sujetos educativos, esgrimiendo una crítica a la sujetación excesiva y a las prácticas subeprísticas para degradarlo, razones por

las cuales se empeña en develar y contrarrestar dichos procederes inhumanos encubiertos para, así, abonar al desarrollo de un sujeto más pleno y empoderado.

Y aquí habría que diferenciar entre *sujeción necesaria* y *sujeción sobrante*⁹⁶. En el caso de la primera, la sujeción es parte del proceso de subjetivación, de formación del sujeto quien, para formarse, necesita sujetarse a las condiciones y abrirse a los contenidos subjetivos de otros para incorporar la cultura a sí. En el segundo caso, y muchas veces subepticamente a través de la *sujeción necesaria*, el sujeto es colonizado y sojuzgado simbólicamente por otros en detrimento de su propia subjetividad. En este último caso ya no se trata de formarse sino de conformarse.

Buena parte de los trabajos críticos sobre la educación en México han seguido líneas de reflexión identificadas con el marxismo, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la pedagogía crítica (Giroux, McLaren) y, autor insuperable todavía, Freiré. Este último ha sido la fuente más plena y la referencia fundacional de la crítica a la sujeción educativa en Latinoamérica, razón por la cual mi trabajo, para no reiterar exegéticamente lo tantas veces dicho, ha recurrido a muchos otros autores que son poco conocidos en nuestro país y que aportan elementos y herramientas conceptuales que permiten una visión muy poco explorada y explotada teóricamente por los investigadores educativos mexicanos, hecho que constituye un intento de refrescar la discusión tan circunscrita a los consabidos consensos al respecto.

⁹⁶ Esta dicotomía es deudora de Marcuse en este sentido: si bien es cierto que Freud había señalado que es necesaria una cierta «represión» de la libido para que pueda triunfar el *principio de realidad*, y había indicado entre los mecanismos de la cultura la tensión entre las pulsiones de Eros y Thánatos, orientada hacia la formación represora de la cultura (que, como dice Freud, no tiene la felicidad como uno de sus valores), también es cierto que el mismo Freud había señalado aspectos contradictorios en el mismo Eros, y aspectos positivos en la sublimación. Respecto a ello, Marcuse indica que los aspectos más destructivos de la represión se dan en las sociedades especialmente opresoras, y señala que en las modernas sociedades industriales de consumo, se añade una sobrerrepresión, que es fruto de la unión de la represión del principio de realidad con la del principio de rendimiento que está en la base de las sociedades capitalistas. La *represión sobrante*, al igual que la *sujeción sobrante*, no son ni necesarias ni inevitables en el proceso civilizatorio. Ver Marcuse (1985).

Este capítulo se organiza del siguiente modo: primero se aborda la sujeción, después la formación y, por último, se propone una escala de formación y sujeción

Sujeción

La corriente fundacional de los estudios sobre la sujeción es la Teoría Crítica, denominación acuñada por Horkheimer, misma que se extenderá después como la definición más específica de la Escuela de Frankfurt. Tanto Horkheimer como Adorno -quien hasta 1938 no se asociará plenamente al grupo- establecerán de una forma objetiva el significado básico de lo que deberá entenderse bajo el concepto de "Teoría Crítica"; esto es, el análisis crítico-dialéctico, histórico y negativo de lo existente en cuanto "es" y frente a lo que "debería ser", y desde el punto de vista de la Razón histórico-universal. Por tanto, la conjunción Hegel-Marx se hace evidente. Pero, a la vez, el "es" de lo existente en cuanto "status quo" conlleva una investigación central de la Escuela: los principios de dominación colectivos. Aquí, Freud será la referencia necesaria y precisa. Lo irracional, lo racionalizado o convertido en un principio de dominación, pasa a convertirse en el gran problema y tema de investigación de la Teoría Crítica. La Razón será el concepto básico de su heurística de la dominación⁹⁷.

La Teoría Crítica describe a un conjunto de teorías en distintos campos de pensamiento - estética, artes, antropología, sociología y especialmente filosofía - que influenciados primeramente por una relectura creativa del marxismo se proponían crear un modo de mirar de la realidad que fuera eminentemente revolucionario y transformador. Por ello la teoría crítica debería ser un enfoque que más que tratar de interpretar debiera poder transformar el mundo. Por ello, los pensadores de esta tradición son eminentemente transdisciplinarios y por ello se les llama pensadores más que filósofos. Esta orientación a la transformación es lo que caracteriza a la teoría

⁹⁷ "La Razón, en definitiva, es el fundamento de la Teoría Crítica. Una racionalidad que tiene su herencia en Kant-Hegel y en la universalidad griega clásica. Así, la Razón se define como un proceso de análisis causal, pero desde la comprensión de las contradicciones en una dialéctica histórica que

crítica en oposición a la teoría tradicional. La industria cultural, tan bien analizada por la Escuela de Frankfurt, retrasa la emancipación humana al introducir la sujeción de la mente en el momento en que la humanidad se libraba de la sujeción del cuerpo.

La noción de "teoría crítica" tiene doble significado: por un lado se refiere al legado de algunos miembros de la Escuela de Frankfurt y por otro a la naturaleza de la crítica autoconciente. Al mismo tiempo designa una práctica para la cual el análisis teórico de la sociedad no se limita a una comprobación y descripción pasivas, sino que pretende exponer, a través del análisis crítico, las relaciones sociales que toman el estatus de cosas u objetos.

La "teoría crítica" de la primera Escuela de Frankurt articula cierto marxismo de corte humanista con la crítica a la razón instrumental weberiana. Adorno, Marcuse y Horkheimer comparten la oposición a la racionalidad positivista y a la tecnocratización de las esferas de la vida cotidiana. El legado de Marx se manifiesta en esta vertiente humanista, que considera relevante el concepto de enajenación como el valor de la actividad teórica y la filosofía como crítica, que tiene por objetivo la emancipación del hombre, respecto de la ciencia y la tecnología que se integran bajo la influencia de una racionalidad dominante.

T. Adorno, M. Horkheimer y H. Marcuse critican las formas de racionalidad que unen ciencia y tecnología bajo el carácter de dominación y rechazan las formas de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humanas a los imperativos de leyes universales. La constitución de la subjetividad y de las esferas de la cultura y la vida cotidiana que representan un nuevo terreno de dominación es denunciada como la supresión de la subjetividad, conciencia y cultura en la historia, la cual articula una noción de negatividad o crítica en oposición a teorías que hacen hincapié en la armonía social. Al mismo tiempo subrayan la importancia del pensamiento crítico, planteando que el mismo es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación.

Resulta necesario pensar las teorías de la complejidad recurriendo a la categoría de "subjetividad", pues no hay sistemas ni autoorganizaciones de cualquier clase sin sujetos. Mantener la noción de subjetividad, según la tradición de la Escuela de Frankfurt, significa la necesidad estratégica de seguir redimensionando un espacio humano frente a una visión exclusivamente sistémica que no se distinga de la racionalidad instrumental, porque propone estrategias de acción política. Una ética de la autonomía debe explorar las dimensiones de la subjetividad dialógica.

La teoría crítica -entendida como discurso de emancipación- considera imperativo apresurar el desarrollo que conduzca a una sociedad sin injusticia; esto muestra la dependencia del mundo teórico con el mundo de los hechos, es decir, el mundo social. Para Horkheimer la finalidad de la teoría consiste en la emancipación del hombre de la esclavitud; se trata de una crítica inmanente, como afirmación de la diferencia⁹⁸. Asimismo, para Adorno, la teoría es indisputablemente crítica mientras que para Marcuse, como el pensamiento dialéctico al modo de "crítica" funciona conectando conocimiento y dominación, el último propósito de la crítica debe ser el pensamiento crítico por el interés en el cambio social. La autonomía y la emancipación implican la auto-organización de los sujetos contra los procesos de retroalimentación del poder que tienden a que los sujetos pierdan su capacidad de autonomía.

Para Horkheimer la filosofía necesariamente debe ser crítica, autoconcebirse como negativa respecto del orden vigente, que consiste en orientar a los hombres a la percepción de las condiciones sociales como no naturales, no fijas ni eternas, y en la persistencia del mejoramiento de la totalidad social, porque la verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido: "La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta".

⁹⁸ Horkheimer (2000)

Theodor W. Adorno, exiliado de la Alemania nazi, alberga una gran preocupación sobre el destino de la humanidad. Su filosofía parte del lema: "recordar Auschwitz para que no se repita", preguntándose si tras la barbarie nazi hay lugar para la estética. Una de las respuestas de Adorno —y de la escuela de Frankfurt a la que perteneció— es que los regímenes totalitarios logran sus objetivos merced a la despersonalización del individuo, pues eliminan lo disímil, lo individual. Por eso, la formación artística tiene un lugar prioritario en el devenir humano. Y el estereotipo es, de por sí, lo más distante de cualquier obra artística. Todo maestro, para Adorno, debe luchar contra la masificación y contra los estereotipos y lugares comunes, para el logro de sujetos individuales y creadores".⁹⁹

La sociedad industrializada presenta - para Adorno - una estructura que niega al pensamiento su tarea más genuina: la tarea crítica. Adorno fue uno de los intelectuales más influyentes y brillantes del siglo pasado. Sin embargo, su aportación pedagógica ha pasado bastante desapercibida hasta el momento. Planteó cómo, en algunas ocasiones, también la formación puede conducir a la barbarie y a la dominación, algo que el nazismo puso de manifiesto al propugnar en las escuelas una falsa cultura, a la par que impedía el pensamiento crítico. Limitar el poder es materia de la autonomía como función individual. Hemos renunciado a este derecho y hay quienes han abusado de esta concesión. Adorno nos advierte del riesgo que representa esta situación. Para lograr esto, el mecanismo que sugiere Adorno es el de la educación. Pero no la del culto y la veneración por la racionalidad tecnológica. Él se refiere al fortalecimiento de la capacidad reflexiva, del sentido crítico. Lo que necesitamos son mentes libres y autónomas, que sean capaces de "no entrar en el juego". A esto lo llama Adorno "educación humanista"¹⁰⁰.

Otro exponente relevante de la Escuela de Frankfurt es Herbert Marcuse. La crítica fundamental que realiza Marcuse a la sociedad moderna, reflejada en *El*

⁹⁹ Gracia Núñez (2007).

¹⁰⁰ Adorno (1998)

*Hombre Unidimensional*¹⁰¹, indica que la sociedad moderna es capaz de asimilar cualquier forma de oposición que surja al interior de sí misma, y por tanto no existe ningún movimiento individual ni colectivo capaz de oponérsele o de socavar sus raíces socioeconómicas. Este hecho se contrasta fundamentalmente con el capitalismo temprano, en que el movimiento proletario era una fuerza con el potencial efectivo de derribar el régimen. El capitalismo avanzado que describe Marcuse, en cambio, ha generado a través de los estados de bienestar una mejora en el nivel de vida de los obreros, que es insignificante a nivel real, pero contundente en sus efectos: el movimiento proletario ha desaparecido, y aún los movimientos antisistémicos más emblemáticos, como el movimiento punk-anarquista o el movimiento bohemio han sido asimilados por la sociedad, y orientados a operar para los fines que la sociedad coactiva reconoce como válidos.

El motivo de esta asimilación, en Marcuse, consiste en que el contenido mismo de la conciencia humana ha sido fetichizado (en términos marxistas), y las necesidades mismas que el hombre que está inmerso en esta sociedad reconoce, son necesidades ficticias, producidas por la sociedad industrial moderna, y orientadas a los fines del modelo. En este contexto Marcuse distingue entre las necesidades reales (las que provienen de la naturaleza misma del hombre) y las necesidades ficticias (aquellas que provienen de la conciencia alienada, y son producidas por la sociedad industrial). La distinción entre ambos tipos de conciencia sólo puede ser juzgada por el mismo hombre, puesto que sus necesidades reales sólo él las conoce en su fuero más íntimo, pero como la misma conciencia está alienada, el hombre ya no puede realizar la distinción.

La principal necesidad real que Marcuse descubre es la libertad, entendida como el instinto libidinal no sublimado (en términos freudianos). Según Marcuse lo que la sociedad industrial moderna ha hecho con el instinto libidinal del hombre es sublimarlo, y reducirlo al exclusivo ámbito de la genitalidad, cuando en realidad el

¹⁰¹ Marcuse (1968).

cuerpo mismo del hombre es sólo ansia de libertad. La sublimación del instinto libidinal, y su encasillamiento en su genitalidad permite a la sociedad industrial moderna disponer del resto del cuerpo humano para la producción capitalista, así como de todas las energías de los hombres¹⁰².

La sujeción ha sido y es un tema político de gran importancia estratégica para las élites de cualquier país. Supone tanto un dominio que busca legitimarse y ser aceptado por los dominados, como un conjunto de dispositivos sutiles encaminados a lograr tal control así como a enmascararlo. El más alto logro de ese ocultamiento es que los dominados tengan la ilusión de que no están sujetos¹⁰³. Son los sujetos dormidos por el poder. Y para quienes intuyen o han descubierto la sujeción, los sonámbulos, se instrumentan mecanismos que descalifiquen la sospecha¹⁰⁴, para que, así, sean los propios dominados dormidos los que perciban a los sonámbulos como extraviados paranoicos conspirativistas.

Desde esta perspectiva, el discurso al uso sobre educación en nuestro país, y la palabra misma "educación" como significante vacío desgastado por el uso (por la usura, diría Derrida), proclama la pureza neutral y la noble intencionalidad trascendental y liberadora de la educación, algo, de suyo, positivo en sí. Esto la convierte en un mito y también en un tabú: la prohibición de pensar que, tan bienintencionada e inmaculada función social pudiera ocultar propósitos aviesos. Sin embargo, como veremos, los persigue y oculta.

La sujeción es un proceso que implica tanto subordinación como

¹⁰² Marcuse (1965).

¹⁰³ "En algún momento se produce una inversión y una ocultación, y el poder emerge como algo que pertenece exclusivamente al sujeto (por lo cual este deja de parecer el resultado de una operación previa de poder)". Butler (2001:12).

¹⁰⁴ "Aquellos que han permitido que les laven el cerebro creen realmente que no existen cosas tales como las conspiraciones. Esto es lo que los conspiradores quieren que creen. Aquellos que persiguen ocultar las conspiraciones gustan de usar el ridículo para etiquetar y estigmatizar a los investigadores serios. Si la gente piensa que no hay conspiraciones, no gastará tiempo en estudiarlas. Sin embargo, tan sólo un breve estudio revelará que ha habido y hay muchas conspiraciones". Bible Belivers (2007). Y esta otra cita plantea el que la educación haya sido el medio a través del cual se "vacuna" a la gente contra la suspicacia: "La gente educada ha sido enseñada a desdeñar cualquier idea de conspiración". Gourley (1992).

subjetivización¹⁰⁵. La constitución primera del sujeto está determinada por la necesaria dependencia temprana de otros¹⁰⁶. El sujeto en ciernes incorpora paulatinamente demandas, contenidos y reflejos heterónomos que lo convertirán en un ser para otros, interiorizando las sucesivas autoridades que, previa inculcación, lo interpelarán a lo largo de su vida¹⁰⁷. Buena parte de su subjetividad, y de la orientación de la misma, será subsidiaria de exigencias no sólo sociales sino políticas¹⁰⁸, esto es, estará sujeto en su misma interioridad a los dictados de aquellos otros que poseen y ejercen el poder social real¹⁰⁹. El poder mayor, el poder del Estado, se ejercerá a través de múltiples dispositivos de sujeción estatal¹¹⁰, misma que alcanzará a influir incluso en su forma de

¹⁰⁵ "La sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto". Butler (2001:12).

¹⁰⁶ "Ningún sujeto emerge sin un vínculo apasionado con aquellos de quienes depende de manera esencial. Aunque la dependencia del niño no sea subordinación política en un sentido habitual, la formación de la pasión primaria en la dependencia lo vuelve vulnerable a la subordinación y a la explotación". Butler, Judith. (2001:18). Gerard Mendel, sociopsicoanalista francés, sostenía hace más de treinta años que la autoridad se interioriza por la impotencia del niño para bastarse a sí mismo, y por el miedo al abandono, a perderá aquellos de quienes depende. (Ver: Mendel (1974).

¹⁰⁷ "La interpelación del sujeto mediante el llamamiento inaugural de la autoridad estatal [y de cualesquiera otra autoridad] presupone no sólo que ya se ha producido la inculcación de la conciencia, sino que ésta, entendida como el funcionamiento psíquico de la norma reguladora, constituye una operación específicamente psíquica y social del poder, de la cual depende la interpelación". Butler (2001:16).

¹⁰⁸ Un teórico marxista venezolano, Ludovico Silva, hablaba de una apropiación "económica" (en el sentido freudiano referente a la energía psíquica) de la subjetividad inconciente, muy sugestivo proceso que denominó "plusvalía ideológica": "Junto a la plusvalía material que era extraída de la fuerza de trabajo, el sistema de la dependencia fue formando progresivamente un mecanismo de producción de plusvalía ideológica, mediante el cual la parte no conciente de la energía psíquica de las gentes [el subrayado es mío] pasa a formar parte del capital ideológico imperialista, a sustentarlo, a preservarlo y a perpetuarlo". Silva (1971:164).

¹⁰⁹ "Esta pertenencia no conciente, o preconciente, del hombre común al sistema de producción que condiciona sin cesar su mente a través de toda suerte de mensajes, y que genera no sólo una radical dependencia espiritual o "lealtad" frente al sistema sino también un excedente real de trabajo psíquico que se separa o aliena del productor, es lo que llamamos proceso de producción de la plusvalía ideológica". Silva (1971:171). Esta conceptualización de la sujeción cognitiva, emotiva, actitudinal y valoral, codificada como "plusvalía ideológica" por Silva, es una forma discursiva economicista de procesos psicopolíticos de seducción (Baudrillard) y generación de consenso. Hablar de "excedente de trabajo psíquico" es hablar de conciencia posible o, mejor dicho, de perversión y apropiación de la conciencia posible de la gente. Además de la seducción, operarían mecanismos de distracción y descentramiento de las preocupaciones e intereses centrales, vitales y auténticos de la gente, los cuales serían sustituidos por preocupaciones e intereses artificiales, banales y periféricos.

¹¹⁰ Un interesante artículo de Blankertz (1992) menciona como, a su juicio y brillante intuición, opera el dispositivo de la producción estatal de sujetos: "Hay tres estadios en la producción de sujetos adultos por el Estado: (1) leyes que regulan la estructura familiar demostrando a los niños que ellos son impotentes contra sus padres. (2) leyes de escolarización obligatoria que muestran que los padres, los niños y los maestros son impotentes ante el Estado. (3) los niños, los padres y los

pensar¹¹¹. Otros poderes, como el poder mediático, ejercerán también, simultáneamente, su influencia a través de una aplicación tenaz¹¹², y en modos imperceptibles para quienes son víctimas de ellos¹¹³, con el anzuelo de la seducción por el placer¹¹⁴, y abrumando¹¹⁵ y minando¹¹⁶ las defensas racionales. Un efecto global de sujeción del pensamiento es la sustitución de las cosas representadas por la representación de las cosas, el reemplazo de la realidad por su simulacro¹¹⁷. Las frustraciones que la realidad política produce, a todos los niveles y en todos los espacios, es manejada por los poderes diversos, a través de

maestros se dan cuenta de que, sometiéndose al Estado, pueden recuperar cierto sentimiento de poder".Blankertz (1992:4).

¹¹¹ "El control del pensamiento ha sido una constante del ejercicio del poder estatal; unas veces se ejerce brutalmente y en otras ocasiones de forma sutil". Fullat (1994:124).

¹¹² Esta sujeción mediática, para Jaim Etcheverry, se expresa como exorbitantes tiempos de exposición a los medios, en detrimento de los tiempos de exposición a la formación: "Los jóvenes han visto a los 20 años alrededor de 650 mil anuncios comerciales televisivos. Quienes los producen son los que modelan las creencias de nuestra juventud acerca del bien, de la verdad y de la belleza". Jaim Etcheverry (1999:167).

¹¹³ La subepticidad, y la irracionalidad, de la sujeción mediática, son planteadas así por FERRES: "Se tiende a considerar que lo que más influye de la televisión son los discursos, mientras que la televisión influye sobre todo desde los relatos. Se tiende a pensar que los telespectadores son influidos fundamentalmente desde la razón, cuando en realidad son influidos primordialmente desde las emociones. Se piensa que de la televisión sólo pueden influir aquellas comunicaciones de las que se es conciente, mientras que los efectos principales de la televisión son inconcientes, inadvertidos".Ferres (1996:16). Vistas así las cosas ¿qué tanto podría aplicarse esto al curriculum oculto?

¹¹⁴ Lo que aparentemente es diversión, distracción, en la sujeción mediática, es también un dispositivo para que el sujeto baje la guardia y se conforme: "Divertirse significa siempre que no hay que pensar, que hay que olvidar el dolor incluso allí donde es mostrado. En la base de la diversión está la impotencia. Es en efecto fuga, pero no fuga de la realidad mala, sino fuga respecto al último pensamiento de resistencia que la realidad puede haber dejado aún". Adorno y Horkheimer (1974:204).

¹¹⁵ "Con la televisión no podemos pensar ni siquiera en lo que vemos porque las imágenes se abalanzan apresuradamente sobre nuestro cerebro en rápidas secuencias hipnóticas". Gourley, Alan (1992).

¹¹⁶ La sujeción televisiva opera menoscabando las capacidades ya formadas, y por obstaculización y/o atrofia de capacidades superiores potenciales:"La televisión destruye más saber y más entendimiento que el que transmite, porque lo empobrece al modificar el aparato cognoscitivo del hombre. Al niño formado por la televisión, le resulta difícil comprender abstracciones, entender conceptos". Jaim Etcheverry (1999:110).

¹¹⁷ "El concepto de Baudrillard de la simulación es la creación de lo real a través de modelos conceptuales o "mitológicos" que no tienen conexión u origen en la realidad. Este modelo se convierte en determinante para nuestra percepción de la realidad, de lo real. Relaciones, arte, música, todo se convierte en aquello que es dictado por modelos ideales presentados por los medios. La frontera entre la imagen, o simulación, y la realidad implosiona (se desmorona). Esto crea un mundo de hiperrealidad en donde las distinciones entre lo real y lo irreal se hacen difusas". Hawk, Byron (2006). Hay que añadir que los simulacros son una estrategia de control político e ideológico de los grupos de poder que opera también en los discursos educativos, mismos en los cuales se presenta una "realidad educativa" oficial.

la manipulación de sucedáneos imaginarios de los satisfactores reales¹¹⁸, desactivando, seducción mediante, a la conciencia de la insatisfacción y a la reflexión sobre las verdaderas causas de la misma¹¹⁹, o mediante dispositivos de ilusionamiento¹²⁰.

Otros procedimientos sujecionales operan posicionando ciertos valores en la mente de los educandos y de las audiencias de medios (mediante su incorporación al curriculum, en un caso, y como campañas sistemáticas de spots, en el otro caso) y, después, exigir comportamientos a una gran altura axiológica-normativa. Si no se cumplen, hay sujeción (y castigo) por culpa (conciencia culpable sojuzgada), y si se cumplen, hay sujeción por adaptación. En suma: hay sujeción por omisión (culpa) o por comisión (virtud).

Para conservar tanto su efectividad como su vigencia, los dispositivos sujecionales deben funcionar de manera oculta, confundidos en lo habitual y conocido¹²¹ y,

¹¹⁸ Así, por ejemplo, la "operación mítica" como sujeción simbólica generalizada presente en todo discurso-promesa, incluidos los discursos educativos formales, no formales e informales, como dispositivos de satisfacción imaginaria de frustraciones reales: "Toda frustración, toda reivindicación insatisfecha encontrará su compensación o su contrapartida en el mito de una plenitud alcanzada. Esta indeterminación del mito respecto de las dislocaciones específicas que expresarán a través de él la posibilidad de su superación, es una consecuencia directa de su carácter metafórico, de la posibilidad que él abre de dar un modo de expresión de la forma misma de la plenitud más allá de toda dislocación concreta". Laclau (1993:79).

¹¹⁹ La sujeción seductiva se expresa, según Freud, a través de la emoción y el pensamiento primario: "La fuerza de la seducción radica, sobre todo, en una hipertrofia de la emoción, y se sabe que las emociones intensas deslumbran, hasta el punto de adormecer toda capacidad reflexiva, analítica, crítica". Ferres (1996:68).

¹²⁰ Un autor que ha sistematizado un gran número de fórmulas prácticas de juegos, tácticas artimañas del poder, plantea cínicamente y a manera de consejo, cómo opera el dispositivo de ilusionamiento que se utiliza para manipular gente (empleados, votantes, ciudadanos, consumidores, etc.): "La gente tiene una necesidad irrefrenable de creer en algo. Conviértase en el centro focalizador de esa necesidad, ofreciéndoles una causa o una nueva convicción a la que adherirse. Formúlela en términos vagos pero pletóricos de promesas. Enfatique el entusiasmo por sobre el pensamiento claro y racional". Greene (1999:275).

¹²¹ Aquí, otra vez, recurrimos al cinismo del "manual" de estratagemas de Greene, que pone por escrito lo que es práctica común entre quienes han depurado sus técnicas de manipulación durante siglos: "Si en algún momento de su accionar los demás albergan la menor sospecha de que usted está ocultando sus verdaderas intenciones, todo está perdido. No les dé la menor oportunidad de darse cuenta de cuál es su juego. Distráigalos con pistas falsas. Utilice una sinceridad fingida, emita señales ambiguas, presente objetos de deseo que los confunda. Al no lograr distinguir lo genuino de lo falso, no podrán discernir su verdadero objetivo. Una fachada neutra suele ser la cortina de humo perfecta, que oculta sus intenciones tras algo confortable y familiar. Si se dirige a las víctimas por un sendero conocido, no se darán cuenta cuando los conduzca a una trampa".

para ello, son diseñados de manera sistemática y única¹²². Y el objetivo siempre será el mismo: adoctrinar, hacer pensar lo que quienes dominan quieren que piensen los dominados¹²³, desinformar para alterar los resultados del pensamiento.¹²⁴

De este modo, el individuo es moldeado en mayor o menor medida (según el grado y calidad de resistencia al adoctrinamiento que haya podido desarrollar, a manera de inmunización) al antojo de quienes han confeccionado los dispositivos que mejor logran sus objetivos de colonización interior de la población¹²⁵, y que

Greene (1999:48).

¹²² En EU, existe una disciplina nueva, llamada ingeniería memética que, independientemente de su status científico, que puede ser dudoso, es una práctica discursiva que es trabajada por intelectuales orgánicos de las empresas y el gobierno con vistas a la sujeción simbólica: "Los "memes" son ideas, conductas y habilidades que se pueden replicar y transmitir a sí mismas por medio de la imitación. La mente puede ser moldeada, manipulada y controlada tal como los genes lo hacen con nuestro cuerpo físico. La ingeniería memética es capaz de aislar, estudiar y manipular sutilmente los sistemas de valores subyacentes, el balance simbólico y los atavismos primarios que influyen en la mente individual y en la identidad colectiva. Esta guerra será conducida usando a la estética, los símbolos y las doctrinas como camuflaje". Burns, Alex (2001). "*Memetic Engineering*". <http://www.disinfo.com/archive/paques/dossier/id133/pql>. Desde otra perspectiva, pero en el mismo orden de ideas, en Alemania hay teóricos de los medios que han estudiado las características y la lógica de las manipulaciones comunicativas: "La manipulación no es una influencia accidental sino una presión vigorosa, persistente que *cala* hasta lo hondo de las víctimas manipuladas sin que estas se den cuenta, ya que es encubierta, enmascarada, con embaucamiento y simulación, despistando a la víctima y suministrándole información falsa. La manipulación es, por fuerza, una acción oculta [el subrayado es mío]. No debe llamar la atención, debe permanecer sin identificar porque, de lo contrario, despertaría suspicacias. Las manipulaciones obstaculizan la obtención razonada de conclusiones, apoyándose en todo tipo de rodeos". Benesch y Schmandt (1982:13). Nótese el señalamiento de la finura de los efectos manipulativos subliminales, esto es, abajo del umbral de reflexión del sujeto, y piénsese si tan rotundo argumento es una "patraña conspirativista".

¹²³ Con relación al adoctrinamiento y al control mental a través de los medios, Heinz Dieterich, parafraseando a Chomsky, apunta: "Como paradigma del periodismo objetivo figura en América Latina el *New York Times* o también *Le Monde*. El lingüista más importante del mundo contemporáneo, Noam Chomsky, ha investigado científicamente la prensa del "mundo libre", llegando a la conclusión de que funciona conforme a las legalidades y principios funcionales de un "sistema de adoctrinamiento y propaganda estatal". De esta manera, el Tercer Mundo edita cientos de pequeños *New York Times* que hacen que el ciudadano de América Latina vea el mundo con los ojos de sus amos. Un control de la mente que no tiene nada que envidiar a la realidad orwelliana de 1984". Chomsky y Heinz Dieterich (1995:70). Este adoctrinamiento y control mental configura y formatea la mentalidad del sujeto educativo, dificultando severamente su alfabetización crítica.

¹²⁴ Con relación a la imperceptibilidad de la desinformación por quienes la sufren, Gourley la explica así: "La gente piensa que no está controlada porque la desinformación no altera su habilidad de pensar sino que sólo altera sus resultados". Gourley, Alan (1992).

¹²⁵ Giroux conceptualiza dicha sujeción simbólica del siguiente modo: "En el mundo posmoderno, las representaciones llegan a lo profundo de la vida diaria, contribuyendo a la creciente fragmentación y descentramiento de los sujetos individuales y colectivos. No se trata sólo de que

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 62

mejor desestabilicen las resistencias a su dominio, sin importarles los daños, sino al contrario, logrando reprimir lo político y, forzando la regresión, confundirlo con lo psicológico¹²⁶, infantilizando y pervirtiendo al sujeto¹²⁷.

La sujeción, por sus devastadores efectos en el ánimo del sujeto sojuzgado, es responsable de ese andamio de la subjetividad que caracteriza al ejercicio del poder a través de las diversas instituciones que lo ejercen¹²⁸.

Ante este panorama, podríamos pensar, como reflejo resistencial, que la sujeción no ha calado tan hondo en nosotros, y que se ha salvado de ella parte de nuestro pensamiento. Pero aún en nuestra forma más íntima de pensar podemos descubrir la profundidad y el alcance de sus efectos en nuestra interioridad¹²⁹.

las viejas categorías de raza, género, sexualidad, edad y clase se escriban de nuevo, cada vez más, desde ópticas que diferencian mucho y a menudo son divisivas, sino de que, además, el espacio de lo social se desestabilice con una mercadotecnia adecuada, que construye identidades en torno a estilos de vida, etnias, modas y muchas otras posiciones subjetivas comercializadas". Giroux, Henri A. (1996). "Placeres inquietantes". Barcelona. Paidós. P. 45-46

¹²⁶ Haciendo uso de una metáfora hidráulica implícita, Mendel explica este efecto sujecional de regresión de lo político al plano de lo psíquico así: "Cuanto más completamente obstruido, prohibido, oculto está lo político, tanto más surge a plena luz [nótese, también en este autor, como en muchos otros, esta tensión tan presente en los procesos de sujeción entre la luz (lo explícito, lo exotérico, la actuación) y la oscuridad (lo implícito, lo esotérico, la conspiración)] la dimensión de lo psicológico, ocupando toda la escena. Moraleja: cada vez que en la realidad social los llamen "hijos míos", sepan que sus derechos políticos son escarnecidos". Mendel (1974:23).

¹²⁷ Con la agudeza intuitiva que el psicoanálisis permite, y con la profundidad de juicio sobre lo social que el marxismo posibilita, Mendel explica dicha perversión así: "El poder social contemporáneo castra a los individuos infantilizándolos, y luego los pervierte (alcohol, tabaco y carreras; monopolios estatales, publicidad, pornografía, etc.)". Mendel (1974:31).

¹²⁸ "Las instituciones valoran tanto el cumplimiento, que las condiciones políticas, psíquicas y espirituales en ellas son tales, que a los participantes en una institución, se les impide ejercitar lo que Winnicott llamó "apercepción creativa". La apercepción creativa es, más que cualquier otra cosa, lo que hace que el individuo sienta que vale la pena vivir. Contrasta con esto la relación de cumplimiento con la realidad externa, en la cual, el mundo y sus detalles son reconocidos solamente como algo en lo que hay que "encajar," o que nos demanda adaptación. El cumplimiento trae consigo un sentido de inutilidad para el individuo, y está asociado con la idea de que nada importa y que la vida no vale la pena vivirse. Muchos individuos han experimentado lo suficiente qué es una vida creativa, como para reconocer que la mayor parte del tiempo se la pasan viviendo rutinariamente, como si estuvieran atrapados en la creatividad de otro, o de una máquina". Gordon Lawrence (1999:76).

¹²⁹ "Cuando descubrimos por qué vemos lo que vemos, pensamos sobre nuestro pensamiento, analizamos las fuerzas que moldean nuestra conciencia y situamos aquello que percibimos en un contexto significativo. Llegamos así a comprender que toda visión es selectiva y viene filtrada por las formas en que el poder ha construido nuestra propia subjetividad". Kincheloe (2001:236).

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 63

Las intencionalidades y los dispositivos de sujeción en general que hemos analizado obedecen a una lógica de la dominación simbólica que, ante todo, se caracteriza por ser compleja y llena de sutilezas. No tendríamos razones para pensar que dicha lógica no se aplica a la sujeción educativa en formas específicas de dicho campo. A continuación, veremos algunas de ellas: las que pudimos identificar en la no tan profusa literatura educativa crítica existente al respecto.

Caracterización general de la sujeción educativa

El tema de la sujeción no es un tema central del discurso educativo¹³⁰, a pesar de que el que es su foco, la formación, en la práctica esté subordinado a aquel. En efecto, la sujeción es un tema periférico de dicho discurso, es abordado desde reflexiones laterales, y se despacha antes de profundizar en él. En el ámbito académico, se ha banalizado al punto de que, cuando se le considera, se le toma como una verdad obvia, desmantelándose así el potencial que tiene como eje hermenéutico para esclarecer el sentido político vertebral que orienta los procesos educativos oficiales y privados.

En Latinoamérica, Paulo Freiré es el teórico más importante cuando se habla de sujeción educativa y de su contrario, la concientización. Hablar de sujeción educativa es hablar del pensamiento de Paulo Freiré, el teórico más influyente en ese campo, de cuya obra se desprenden los planteamientos más importantes acerca del carácter sujetador, deshumanizante, de la educación.

Expuso un buen número de innovaciones teóricas y prácticas importantes en la pedagogía que han tenido un impacto considerable en el desarrollo de la praxis educativa actual, especialmente en lo que se refiere a la educación informal y a la

¹³⁰ Giroux lo advierte respecto de la escuela: "Uno de los elementos teóricos más importantes que falta en la literatura del currículo oculto, es una visión de las escuelas como sitios de dominación y contestación". Giroux (1992:91).

educación popular. Diseñó una pedagogía de la liberación, muy relacionada con la visión de los países en desarrollo y de las clases oprimidas, con el objetivo de la concientización. Sus mayores contribuciones son en el campo de la educación popular para la alfabetización y la concientización política de jóvenes y adultos de la clase obrera. Sin embargo, la obra de Paulo Freiré va más allá de ese espacio y atañe a toda la educación, siempre con el fundamento básico de que no existe una educación neutra. Según su visión, cualquier educación es, en sí misma, política. Él mismo llamó a su educación para adultos *pedagogía crítica*.

Freiré señala la deshumanización como consecuencia de la opresión. Esta, afecta no solamente a los oprimidos sino también a aquellos que oprimen. La violencia ejercida por los opresores, tarde o temprano, genera alguna reacción por parte de los oprimidos, y estos, generalmente anhelan convertirse en opresores de sus ex-opresores. Sin embargo, los oprimidos tienen para sí el desafío de transformarse en los restauradores de la libertad de ambos. Los oprimidos son descritos por Freiré como seres duales que, de algún modo "idealizan" al opresor. Se trata pues, de una contradicción: en vez de la liberación, lo que prevalece es la identificación con el contrario: es la sombra testimonial del antiguo opresor. Ellos temen a la libertad porque ésta les exigirá ser autónomos y expulsar de sí mismos la sombra de los opresores. De esta forma, debería nacer un hombre nuevo que supere la contradicción: ni opresor ni oprimido: un hombre liberándose. Pero no basta conocer la relación dialéctica entre el opresor y el oprimido para alcanzar la liberación. Es necesario que éste se entregue a la praxis liberadora. Cuando más descubren las masas populares la realidad objetiva sobre la cual deben incidir su acción transformadora, más se insertan críticamente. Lo mismo sucede con el opresor, el que este reconozca su rol, no equivale a solidarizarse con los oprimidos, estas actitudes, que en la práctica se observan en el asistencialismo, no son sino un reesfuerzo de la dependencia, intentando minimizar la culpa con una conducta paternalista. La verdadera solidaridad debería expresarse transformándolos a estos como hombres reales despojados de una situación de injusticia. La violencia de los opresores convierte a los oprimidos en hombres a

quienes se les prohíbe ser, y la respuesta de éstos a la violencia es el anhelo de búsqueda del derecho a ser. Pero solamente los oprimidos podrán liberar a los opresores a través de su propia liberación. Los oprimidos deben luchar como [hombres y no como objetos, este es el descubrimiento con el que deben superar las estructuras impuestas por la oposición. El hombre, al ser dirigido por la élite, renuncia, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Se «cosifica», por lo que para superar el ajustamiento o acomodamiento, necesita «...una permanente actitud crítica...»¹³¹.

Se trata de educar al analfabeto con un nuevo método: el de la liberación. Pero se descubre que alfabetizar es sinónimo de concientizar. Y concientizar es liberar de su conciencia al analfabeto con vistas a su posterior integración en su realidad nacional como sujeto de su historia y de la historia. Sólo es auténticamente humanista aquella educación que crea en el educando un proceso de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad. La educación que propone Freiré es eminentemente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora. Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. En la pedagogía del oprimido de Paulo Freiré¹³², arraigado en los principios marxistas y existencialistas, el proceso de enseñanza/aprendizaje, además de ser una forma de liberar y concienciar al educando, es elaborado con él y para él. La educación, para empezar, tiene que eliminar las contradicciones entre el educando-educador, establecida por la pedagogía tradicional. Sólo la abolición de estos polos puede garantizar que tanto el educando como el educador sean sujetos en el proceso educativo.

Sin embargo, el hecho de que estén tan difundidos los planteamientos de Paulo Freiré nos ha hecho preferir el trabajar preferencialmente aquellos autores cuyos pensamientos al respecto de la sujeción educativa son menos conocidos.

¹³¹ Freiré (1980)

¹³² Freiré (1970).

La condición jurídica de posibilidad de la sujeción educativa¹³³ es el dominio que de la educación tienen los Estados, misma que está consagrada en las constituciones políticas de los mismos. Para Fullat¹³⁴, la educación pública de muchos Estados, y es el caso de México, es laica (sometida a la religión unificadora del Estado), gratuita (para facilitar la sumisión ideológica) y obligatoria (para que nadie escape al control ideológico). En tal sentido, la educación es un medio de legitimar simbólicamente y comportamentalmente el dominio del poder político en curso a través de ideologías cuya eficacia (y permanencia) será medida en función de su capacidad de convencer y generar consenso y sumisión, por medio de programas y métodos de enseñanza adecuados a tal propósito político¹³⁵ y, así, fundamentar su autoridad¹³⁶.

La educación, vista así, es uno de los principales medios de que se valen las clases poseedoras del poder político para asegurarse la continuidad de su dominio. El discurso de una educación esencialmente buena y formativa para todos es un disfraz retórico de tal intención, ya que está en la naturaleza misma del poder el ímpetu de autopreservarse, y una muy buena manera de facilitarse el dominio es, precisamente, ese discurso fariseico¹³⁷.

¹³³ Con relación a la concepción sujecional de la niñez en la legislación mexicana de 1934, 1946 y 1992, Buenfil Burgos apunta lo siguiente: "Las construcciones de niñez son mucho más frecuentes en términos de objeto y de portador que de sujeto". Buenfil Burgos (2002:192). Como ejemplo de apoyatura legal de la sujeción a contenidos históricos doctrinarios, Vázquez de Knauth consigna esto: "El país contaba con un precepto legal que permitía exigir que todos los niños mexicanos estuvieran expuestos, durante su educación básica, a una sola "verdad" acerca de México". Vázquez de Knauth (1970:259).

¹³⁴ Fullat, Octavi (1994:183).

¹³⁵ "Si nos aproximamos a la relación más específica entre Estado y escuela, se constata cómo desde el primer momento el poder político controla celosamente el movimiento escolar". Fullat, Octavi (1994:125)

¹³⁶ "La tarea de un sistema educativo, desde la educación infantil hasta las tesis doctorales y las investigaciones posteriores a estas, es la de fundamentar la autoridad del estado, por macabro que esto pueda parecer. Quien paga manda". Fullat, Octavi (1994:134).

¹³⁷ Pensar las cosas de otro modo sería pecar de inocentes, como bien lo enfatiza Freiré: "No importa que los educadores sean conscientes de que están siguiendo una modalidad domesticadora, puesto que el punto esencial es la dimensión manipulativa que aparece, entre educadores y educandos, mediante la cual los últimos se convierten en objetos pasivos de la acción de los primeros. En una práctica educativa de este estilo, las estructuras sociales no se discuten jamás como un problema que necesite ser revelado. Por el contrario, se le oscurece de diferentes formas para reforzar la "falsa conciencia" de los educandos. Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales". Freiré (1990:115).

De este modo, la educación no es la misma para los educandos dominadores que para los educandos dominados.¹³⁸

*"Nuestro sistema habrá de desarrollar una estrategia educativa mediante la cual fomentar en los planos inferiores la excelencia, la conformidad básica, la formación de hábitos, el entretenimiento afectivo y la cohesión. Pero, en cambio, en los niveles superiores habrá que fomentar gradualmente aquellas cualidades que hacen posible la individualidad y la creación de personalidades independientes"*¹³⁹.

La claridad y el cinismo cuasi nazi de esta cita ilustran de manera inmejorable el carácter clasista de la educación¹⁴⁰.

Una de las modalidades encubiertas actuales que adopta la orientación clasista diferencial de la educación es la de la llamada educación basada en competencias, misma que persigue una conformación de los educandos dominados a los valores de la sociedad capitalista, y cuyo alcance llega hasta el moldeamiento performativo del pensar, el sentir y el actuar de aquellos que se

¹³⁸ A principios del siglo XX, una militante y pensadora rusa decía esto: "La burguesía educa de distinta manera a los hijos de los trabajadores y a los hijos de los terratenientes y capitalistas. De los primeros trata de hacer sumisos esclavos y de los segundos jefes. Cuando se trata de los hijos de los trabajadores, procura impedir el desarrollo de la personalidad del niño: todos los métodos de educación están enderezados a hacer de los niños seres sin personalidad". Krupskaya (1978:94). Más adelante veremos que, este propósito político de "hacer de los niños seres sin personalidad", se convirtió en el eje de una refinada estrategia de degradación educativa deliberada.

¹³⁹ Mannheim (1944:76).

¹⁴⁰ ¹³Un caso ilustrativo del carácter clasista diferencial de la educación es el de la España franquista, misma que se empeñó en una sujeción sistémica severa por medio del sistema educativo: "Resultado de este amplio programa de regresión y represión impuesto con intransigencia fue el modelo de educación en boga durante aquellos largos años, una educación que, paso a paso, fue configurando la personalidad, la mentalidad, las actitudes, y los comportamientos de alumnas y alumnos de la época, cuya labor e influencia, a través de los mensajes transmitidos y de la ideología inculcada, resultaron de una importancia singular para la configuración de la ciudadanía del futuro. Una educación que hizo prevalecer criterios propios de una concepción estática y tradicional de la sociedad, que consolidó la estructuración de la sociedad en dos realidades antitéticas: los dominadores y los dominados, los vencedores y los vencidos, los privilegiados y los desfavorecidos, las personas cultas y los individuos analfabetos, los señores de la élite y las clases populares". Martí Ferrandiz (2002:276).

educan bajo su égida¹⁴¹, y cuyo proceder pasa inadvertido para quienes están sometidos a sus efectos en la forma de un curriculum oculto.¹⁴²

Ahora bien, y aquí anticipamos enunciativamente algo que fundamentaremos más adelante, la sujeción educativa es un proyecto transnacional¹⁴³ que sobredetermina y se articula con los proyectos de sujeción educativa nacionales¹⁴⁴, dando como resultado una educación inapropiada y de poca relevancia para los educandos dominados¹⁴⁵.

Ahora bien, la sujeción educativa no es sólo un tema de las tendencias críticas de la educación, sino que también tiene un papel central en los enfoques educativos positivistas de autores como Durkheim¹⁴⁶. Sin embargo, son esas posturas críticas las que más descarnadamente describen dicha sujeción¹⁴⁷.

¹⁴¹ "El tema clásico de la Formación (*Bildung*), tiende a ser reemplazado, en velocidad y eficiencia por el de la capacidad de aprender, que, finalmente, ha adquirido el nombre de educación basada en normas de competencias (EBC). El neocapitalismo va avanzando en alinear las tareas de la educación a las nuevas exigencias productivas. La estrategia es lograr que coincidan la organización, la identidad y los valores. ¡Qué peligroso se ha vuelto el aprendizaje, ahora ya no es mero condicionamiento como en el pasado, ahora es una fábrica de subjetividad anclada en la moral productiva!". Meneses Díaz, Gerardo (2006). "¿Sociedad del Conocimiento o Promoción del Pensamiento Único? Comunidad Virtual de Gobernabilidad. Diciembre 23, 2006 <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=951> .Consultado el 13 de febrero de 2007.

¹⁴² Una añeja caracterización descriptiva de lo que es el curriculum oculto, se encuentra en la siguiente cita: "El "curriculum oculto" se refiere a las metas de aprendizaje que o no son perseguidas por el maestro o por la escuela en general, o son perseguidas por ellos, pero en cualquier caso no son abiertamente reconocidas por los aprendices". Martín (1976:139).

¹⁴³ "Los currículos, habiendo sido diseñados de acuerdo a las características culturales y las necesidades sociales de los países económicamente dominantes, no son relevantes para los sectores sociales de los países dependientes". Muñoz Isquierdo y Ulloa (1992:23).

¹⁴⁴ La educación que reciben los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que fueron diseñados, y de agentes que fueron preparados para responder a los requerimientos de otros sectores". Muñoz Isquierdo y Ulloa (1992:26).

¹⁴⁵ Más adelante veremos que dicha irrelevancia e inadecuación de la educación son efectos de un proyecto de honda degradación educativa deliberada, encaminado a maleducar y subdesarrollar cognitiva, afectiva y operacionalmente a los educandos de las clases dominadas.

¹⁴⁶ Esto queda claramente estipulado en la siguiente cita de un estudioso de Durkheim: "El cometido central de la educación no estriba en la transmisión de conocimientos, sino en la formación de las conciencias. Al margen de enunciados más o menos idealistas, la escuela tiene como función primigenia, en la teoría positivista, la edificación del sujeto disciplinado, sometido a normas, hábitos y deberes que autónoma y mecánicamente desencadenan y encauzan toda posible manifestación de la conducta individual. Ello es posible porque en la escuela se ha interiorizado conductualmente la autoridad, en virtud de la acción envolvente que esta institución total ha ejercido y cuya huella más perenne ha sido la conciencia individual. Si tuviéramos que emplear una palabra del vocabulario marxista para caracterizar a este hombre así constituido, la más correcta sería la de enajenación". Ortega, Félix (1999). "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología durkheimiana". En: Enguita, Mariano F. (1999). "Sociología de la educación". Barcelona, Ariel. P. 57.

¹⁴⁷ Por ejemplo, en la siguiente cita se caracteriza al sistema educativo ubicando a la sujeción como acción central de adoctrinamiento, promotora de dependencia intelectual y emocional: "La función primaria del sistema educativo es la de amaestrar y adoctrinar al populacho, de tal modo que este sea dócil y obediente, posibilitando a las élites

Con relación a los procedimientos mediante los cuales se lleva a cabo la sujeción educativa, existe una gran variedad de ellos, como variados son los contextos en los cuales nacieron y operan. Entre ellos, se encuentran la colonización pedagógica o los procedimientos desnacionalizadores de las conciencias autoctonas¹⁴⁸, los esquemas falsos de pensamiento implantados

económicas y políticas gobernar con menos resistencia. La estructura de las escuelas alienta la dependencia intelectual y emocional. Esto es especialmente cierto con relación a aquellas áreas que afectan la filosofía social, tales como la historia, la economía y el civismo. Las decisiones sobre qué deben tratar los libros de texto, qué principios enseñar, etc., no están en las manos de los maestros, ni son decisiones que se hagan sobre bases académicas". Question everything (2006). En esta otra, se describe la sujeción escolar en su modalidad de sustitución de la perspectiva y el capital experiencial de los alumnos por la perspectiva de las clases dominantes: "En una jerarquía piramidal y capitalista, se organiza el estudio en las escuelas oficiales para mantener la estructura jerárquica. Los niños no aprenden su medio ambiente con la perspectiva de la realidad de ellos sino desde el punto de vista de los blancos y los ricos. Y así, resultan ser la pobreza, la drogadicción y el crimen fallas individuales y no consecuencia de una economía injusta y racista; se define el progreso tecnológico como el lanzamiento de un hombre a la Luna, y no como la organización de una clínica para la comunidad; y a los niños se les enseña a competir por un número limitado de posiciones cimeras en la sociedad y no a trabajar juntos para mejorar su condición colectiva. Todos los niños de la escuela aprenden así a evaluar la sociedad de acuerdo con fundamentos favorables a los ricos y poderosos: Se les enseña que quienes detentan el poder son necesariamente los mejores jueces de lo bueno* y lo malo, y por lo general están en lo cierto, por disponer de más información que el resto del electorado. Es decir, las escuelas, las universidades y otras instituciones, como los medios de comunicación masiva, producen e interpretan un conocimiento colonizador: la realidad abstracta formada por este conocimiento es hecha más legítima que las experiencias cotidianas de la gente". Carnoy (2000:345).

¹⁴⁸ Utilizo una cita argentina porque no hallé ninguna mexicana para ilustrar este procedimiento de sujeción, aunque tiene gran resonancia de equivalencia con lo sucedido en México: "Con el término "colonización pedagógica" se engloban los instrumentos que utilizó el liberalismo hegemónico del modelo agro exportador para construir un país europeizado y colonial, conveniente a ese modelo: Esa superestructura cultural de carácter antinacional se apoya tanto en el sistema escolar como en la falsificación del pasado. Sabíamos del ornitorrinco por la escuela y del baobab por Salgari, pero nada de baguales [así le dicen a los potros salvajes en Argentina], ni de vacunos guampudos [así le dicen al ganado de astas grandes en Argentina]. Todo hecho propio, por serlo, es bárbaro, y todo hecho importado, por serlo, era civilizado. Civilizar consistió entonces, para el liberalismo, en desnacionalizar". Jauretche (1962:37).

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 70

subrepticamente en la escuela como curriculum oculto¹⁴⁹, el adoctrinamiento¹⁵⁰, la exclusión del disenso¹⁵¹, el control de significados¹⁵², el control de la verdad y el conocimiento legítimo en la educación superior¹⁵³, la censura escolar¹⁵⁴, la selección del saber público¹⁵⁵, la aceptación ciega¹⁵⁶, la disciplina¹⁵⁷, los rituales escolares¹⁵⁸ y los ritos instruccionales¹⁵⁹. Todos estos procedimientos de sujeción

¹⁴⁹ Otra cita argentina que describe inmejorablemente esos esquemas falsos de pensamiento, y del mismo autor (por cierto, maldito en Argentina, y con razón: le tiraba con todo a la élite criolla vende patria): "Las zonceras de que voy a tratar consisten en principios introducidos en nuestra información intelectual desde la más tierna infancia-y en dosis para adultos-con la apariencia de axiomas, para impedirnos pensar las cosas del país por la simple aplicación del buen sentido. Son un punto de partida desde el cual se examina la realidad, anteojeras que no pueden mirarse a sí mismas, y que no se enseñan como una asignatura sino que están dispersamente introducidas en todas". Jauretche (1967:178).

¹⁵⁰ "Un maestro adoctrina con un planteamiento o conjunto de planteamientos si los enseña con la intención de que sus alumnos creen en ellos sin tomar en cuenta las evidencias". Snook (1972:114).

¹⁵¹ "El disenso, desde la perspectiva de la racionalidad instrumental, es considerado un obstáculo que siempre hay que tratar de obviar". Ferrada Torres (2001:165).

¹⁵² La escuela no sólo controla personas, también ayuda a controlar significados". Apple (1986:88)

¹⁵³ "A través del control sobre lo que deberá ser considerado como verdad y lo que deberá ser descartado, las instituciones de educación superior definen los términos de la salvación para la gente educada, cultivando ciertas capacidades intelectuales. Algunos saberes son incluidos, otros excluidos. Las elecciones hechas en el desarrollo del curriculum sobre qué es incluido y qué es excluido son una poderosa herramienta normalizadora". Barrow (1999:6).

¹⁵⁴ "La escuela tiende a ser un lugar deshonesto y perturbador. Los adultos no siempre somos honestos con los niños, mucho menos en la escuela. Les decimos no lo que pensamos sino lo que sentimos que deben pensar o lo que otras personas sienten o nos dicen que deben de pensar. Los grupos de presión encuentran fácil sacar de nuestros salones de clase, textos y bibliotecas, todo hecho, verdad e idea que encuentren desagradable e inconveniente". Holt (1965:49). Con relación a los efectos colaterales de la censura, Reichmann apunta: "La censura produce un conformismo estéril y una falta de desarrollo intelectual y emocional en los estudiantes". Reichmann (1988:127).

¹⁵⁵ "Quienes ocupan posiciones de poder son responsables de la selección del saber que se considera público, incluyendo el curriculum, las formas de saber legitimadas, los tipos de saber autorizados". Goodson y Dowbiggin (1993:107). En el siguiente capítulo se desarrollará mas este importante planteamiento cuando veamos las categorías de "lo pensable" y "lo impensable" en Bemstein.

¹⁵⁶ "Una técnica de control mental usada en las escuelas es la de la doctrina desconcertante, que consiste en alentar la aceptación ciega y el rechazo de la lógica a través de lecturas complejas sobre una doctrina incomprensible". Phinnweb (2006).

¹⁵⁷ Aquí ilustraremos la disciplina ya no en los niveles inferiores de un sistema educativo, donde se percibe como "natural", sino en el nivel más alto, donde parecería que esos controles tan primitivos no debieran existir...pero existen:" La universidad asume su papel en la producción de un sujeto observando, monitoreando, moldeando y controlando su conducta con vistas a producir individuos gobernables". Barrow (1999:13).

¹⁵⁸ "Los rituales son prácticas que intentan reproducir la estructura social a través de la reproducción de la ideología dominante. La institución escolar está abarrotada de rituales. La escuela transmite una ideología autoritaria y esto se expresa a través de los rituales escolares. Los educadores transmiten esa ideología de un modo, por lo general, inconsciente. Los rituales del espacio y del tiempo son rituales que operan en la fragmentación y reticulación del espacio y el tiempo, como modo de efectuar un control exhaustivo de los sujetos. Los rituales de la domesticación de los cuerpos son rituales que ejercen su función sobre el disciplinamiento del cuerpo. Domesticando el cuerpo se domestica al sujeto. Los rituales de los premios y castigos regulan el desempeño de los alumnos en la institución. Los alumnos no se conducen en la escuela a partir de la significación que las propuestas educativas tienen para ellos, sino por sujeción a la norma, por el deseo de ser premiados o el miedo a ser castigados. Los rituales de la escritura han destacado dos objetos culturales adquieren particular relevancia: los cuadernos y los libros de texto escolar. En cuanto a lo leído, la estrategia del texto único denota una concepción acerca de la verdad, que es pensada unirreferencialmente y desde la versión oficial de la cultura dominante. El caso del texto único aborta toda

escolar no son más que un eco de la sujeción social¹⁶⁰.

Entre los efectos más notorios de la sujeción educativa encontramos que, con relación a la dimensión cognitiva, se fomenta y establece en los estudiantes una actitud conformista¹⁶¹ como resultado final de las reiteradas frustraciones al pensamiento independiente, y de un adoctrinamiento¹⁶² sistemático que sepulta todo disenso. Además, se sustituye el valioso capital experiencial del estudiante por un conocimiento academicista abstracto, exterminando la visión intuitiva y sagaz existente antes de la escolarización. En cuanto a la dimensión afectiva, el

posibilidad de lectura crítica. Las efemérides y actos escolares son rituales que entienden que la identidad nacional, presentada como orden autoevidente y natural, es una comunidad imaginada, una representación arbitrariamente construida a partir de dispositivos como la historia oficial, los mitos nacionales, los símbolos patrios, la religión, y los textos escolares. Las poesías, los himnos y las dramatizaciones memorizadas, las redacciones estereotipadas, las formaciones y saludos, son ejemplos de cómo la nacionalidad penetra en los cuerpos, lo social se corporiza". Vain (2002). Aquí hay que decir que sólo es aparente la contradicción entre, por una parte, la interiorización de un nacionalismo "de bronce", waltdisneyesco, fijado al pasado y mitológico y, por otra parte, el proyecto transnacional desnacionalizador (que utiliza al discurso globalizador como su eficaz vehículo), destructor de los íconos, la historia, los héroes y los proyectos nacionalistas **verdaderos, actuales**, ya que el discurso nacionalista caricaturizado, Taif, arcaizado y abierto es, finalmente, inofensivo e inoperante para oponerse al discurso transnacional desnacionalizador encubierto y sutil. Más bien, es su complemento ideal, ya que le sirve para hacer pensar que dicho nacionalismo imaginario y chovinista, dueño del pasado, es invulnerable, con lo cual el proyecto de desmantelamiento del sistema inmunológico nacionalista, dueño del presente no es ni advertido ni rechazado.

¹⁵⁹ "Los ritos instruccionales conllevaban las epistemes dominantes y servían para comunicar a los estudiantes mensajes codificados que, a su vez, servían tanto para promover funciones conductuales normativas como para diseñar marcos epistemológicos de dominio sobre los alumnos". McLaren (1995:223).

¹⁶⁰ "Todos los motivos de coerción que serpentean en nuestra sociedad se presentan en las escuelas sublimados e institucionalizados. Es obligatorio el silencio y el orden, la compostura, el respeto, el temor reverencial. Modelos de "niño bien", de "niño educado" se presentan continuamente y se obliga a asimilarlos. Premios y castigos se introducen en un contexto de chantaje psicológico". Alberti (1975:87).

¹⁶¹ Incluso una pensadora de corte convencional como Taba no tiene empacho en afirmar lo siguiente: "Los programas escolares se basan en la uniformidad del contenido y de los sistemas mentales requeridos y, en consecuencia, fomentan de diversas maneras el conformismo mental" Taba (1983:102).

¹⁶² "Las escuelas se sirven del curriculum oculto para adoctrinar; enseñan que todo lo relativo a la educación lo deben decidir otros y los niños aprenden que es bueno y necesario que así sea: enseñan a valorar el conformismo, a aceptar las jerarquías, a ensalzar los lenguajes dominantes) técnicos". Palacios (1978:566).

principal efecto de la sujeción educativa es el menoscabamiento de la autoestima¹⁶³ y el lirismo vital del estudiante, ocasionado por la incesante imposición cotidiana de una autoridad que no pierde ocasión de triunfar sobre el ánimo afirmativo de los estudiantes.

Lo que hasta ahora expuesto ha permitido conocer las líneas básicas de orientación y de operación de la intencionalidad sujecional, tanto en su forma de proceder antropológico general, como en su expresión especializada en el campo educativo, temas ambos que han sido trabajados con cierta suficiencia en el pensamiento educativo pero que, por su misma conceptualización genérica y su conformidad con las líneas optimistas e ingenuas del pensamiento educativo, son incapaces de hacer visibles los intrínquilos de la sujeción educativa y los dispositivos más sutiles y efectivos derivados de dicha intencionalidad, con su respectiva maquinación encubierta. Esto sólo se encuentra escudriñando los pliegues de la literatura sobre educación.

Degradación educativa deliberada

Partimos de un supuesto básico: el tema de la degradación educativa deliberada es una consecuencia necesaria de la lógica de la educación clasista diferencial. En este apartado, intentaremos mostrar desde cuáles líneas teleológicas, y con base en cuáles dispositivos procede la sujeción educativa encubierta más perversa y dañina (y porque conviene a sus intereses desplegarse silenciosamente), ofreciendo las evidencias que fue posible encontrar sobre la misma, así como un panorama, que creemos suficiente e incontrovertible, sobre sus efectos, esto es, sobre su efectividad.

A la luz de las diferencias cualitativas de una educación clasista diferencial, la primera aproximación a la degradación educativa deliberada la ofrece la idea de

¹⁶³ “Cientos de veces al día, miles de veces a la semana, millones de veces al año, los profesionales de la enseñanza aportan a sus estudiantes experiencias que les destruyen su autoconfianza”. Carlson y Thorpe (1987:34).

una educación inferior para los dominados, una subeducación¹⁶⁴, lo cual implica una intencionalidad conciente del Estado de ofrecer una educación de baja calidad a quienes no desea, por la propia naturaleza de un Estado clasista, proporcionarles ese faltante de educación que les suprime, ya que privilegia sus propios intereses de dominio por encima de los requerimientos educativos de los dominados¹⁶⁵. Este motivo estatal va a conformar la intencionalidad más estratégica (oculta, desde luego) de la educación pública, pervirtiéndola y envenenándola de origen.¹⁶⁶ Y aquí hay que diferenciar entre iatrogenia¹⁶⁷ educativa y degradación educativa deliberada¹⁶⁸. En el primer caso, los daños educativos son inintencionales, colaterales y hasta inadvertidos por quienes los originan. En el segundo caso, por el contrario, los resultados nocivos de la educación se persiguen (¿de oficio?) concientemente por el Estado y son el foco de su acción "educativa", aunque los agentes educativos que la operan en las

¹⁶⁴ "La subeducación implica que una sociedad o un individuo tiene menos educación" Bishop (1994:4249

¹⁶⁵) Esta prioridad supervivencial y reproductora de la dominación por sobre la formación en la agenda educativa y en la orientación de la acción del Estado en la educación, es presentada de manera claridosa por Fullat "El hecho de que el Estado se preocupe y ocupe de la educación de las gentes se genera, no en función de las necesidades educativas de los súbditos, sino con vistas a las exigencias del propio poder estatal. Como resulta más cómodo imperar sobre ignorantes que encima de conocedores, el poder de suyo no promueve la educación [el subrayado es mío]". Fullat (1994:124

¹⁶⁶). "Existe una lógica de la dominación, de la alienación, de la reificación, en el mismo corazón de los procesos pedagógicos [el subrayado es mío] por el aparato a través del cual se ejerce". Ardoino (1980:180).

¹⁶⁷ En medicina, el término "iatrogenia" (del griego "iatros", médico, y "gennan", producir) se refiere a los efectos perjudiciales inintencionales que la acción del médico o el suministro de medicamentos producen en el paciente.

¹⁶⁸ El término "degradación" es la traducción que hago del muy popular término norteamericano "dumb down" (el equivalente mexicano, como veremos en la definición de diccionario) sería "apendejar"), mismo que se define como "bajar el nivel de dificultad y el contenido intelectual de algo (por ejemplo, de un libro de texto). Bajar el nivel general de inteligencia de alguien" Merriam Webster Dictionary Online, <http://www.m-w.com/dictionarv/dumb%20down>. Lo que es un poco un eufemismo en mi traducción, en el término original norteamericano se habla de disfemismo: "[dumbing down] Es un disfemismo (modo de decir que consiste en nombrar una realidad con una expresión peyorativa o con intención de rebajarlo de categoría) usado para aludir a una sobre simplificación de la educación [el subrayado es mío], de las noticias y de la televisión [más adelante veremos, y fundamentaremos, que eso forma parte sustancial de toda una maquinación contra el pueblo norteamericano, y muy probablemente contra el mexicano]. Involucra un reclamo por la simplificación de la cultura, la educación y el pensamiento. Algunas autoridades en la materia creen que la audiencia, sea ésta de televisión o de revistas populares, está siendo alimentada con una dieta simbólica de baja calidad, populista, que conduce a una decreciente duración de la atención de la audiencia [y, por consiguiente, a periodos muy cortos de atención, insuficientes para reflexionar, ¿acaso no sucede eso mismo con nuestros estudiantes en las aulas?]. Wikipedia (2006) "Dumbing down". <http://en.wikipedia.org/wiki/Dumbing-down>

aulas, los maestros, o en los cubículos universitarios, los académicos diseñadores de currículos y libros de texto, no tengan conciencia del hecho de que son, en buena medida, "cables" conductores de esa degradante "electricidad"¹⁶⁹.

Hablamos de degradación educativa deliberada como un hecho documentado para la educación norteamericana por un número reducido y marginal de autores que, dada la envergadura, delicadeza y naturaleza estratégico-política del asunto, por lo mismo, no ha tenido mucha difusión en EU y en México menos. Suponemos que, como veremos, más adelante, existen razones de peso como para pensar que algo similar ocurre en México para con la educación pública mexicana.

En efecto, existen varios autores norteamericanos que, desde publicaciones marginales (¿podría ser de otro modo?), han denunciado y documentado la existencia de diversos dispositivos encaminados a una degradación educativa deliberada de la educación pública en dicho país, misma que, según dichos autores, ha sido parte del proyecto de auto preservación de sus élites¹⁷⁰ y ha llegado a impregnar, vía currículos abiertos y ocultos, así como libros de texto, la cotidianidad de la escuela norteamericana¹⁷¹. Incluso hay autores que refieren la

¹⁶⁹ ."No hay duda de que los educadores norteamericanos están involucrados en una conspiración criminal para degradar intelectualmente al pueblo norteamericano. Charles Iserbyt, en su libro definitivo "La degradación deliberada de Estados Unidos", ha documentado el proceso tan a fondo que no puede haber duda alguna acerca de las intenciones de nuestros educadores y del hecho de que la conspiración está siendo financiada por las fundaciones liberales más ricas y por el gobierno federal. John Taylor Gatto, en su libro "La historia subterránea de la educación norteamericana", describe cómo opera la conspiración en las escuelas. Los niños acuden a las escuelas habiendo aprendido a hablar su propio lenguaje por sí mismos y, por ello, sintiéndose muy inteligentes. Pero el proceso de degradación educativa deliberada los hace sentir estúpidos, inadecuados, incapaces. Y se les dice que así nacieron y que deben aprender a vivir con su incapacidad artificialmente inducida. Estar en manos de estos educadores supone el riesgo de que el niño, por los métodos de enseñanza utilizados con él, se convierta en un lisiado intelectual relegado a una vida muy por debajo de su potencial original [el subrayado es mío]". Blumenfeld (2003)

¹⁷⁰ "El control de la educación y la manera en que son presentadas las materias escolares ha sido de suprema importancia para la élite. Las lecciones enseñadas en la escuela son las de confusión (no hay significado), las de posición jerárquica (envidiar a los de arriba, despreciar a los de abajo), las de dependencia (el "éxito" es medido por la opinión de otros y sólo los "expertos" conocen la verdad), las de obediencia (hacer lo que otros dicen con vistas a progresar) y, sobre todo, las de conformidad. El currículo es controlado muy cuidadosamente con libros de texto estandarizados, y a aquellos que buscan alternativas diferentes y que rechazan el adoctrinamiento, se les hace sentir vergüenza y sentirse fracasados". Fraser y Beeston (2006).

¹⁷¹ Recurrimos otra vez, y recurriremos, a citas de autores norteamericanos en ausencia de otros autores, de otras nacionalidades (incluyendo la ausencia de autores mexicanos) que aborden este

existencia de organismos transnacionales encubiertos, como el llamado Grupo Bilderberg¹⁷², mismo que representaría la agencia más alta de dicha degradación educativa deliberada que, al decir de dichos autores, tiene los medios para permanecer ignorada por la inmensa mayoría de la población¹⁷³, condición

tema a la escala milimétrica y con el afán holístico con que lo hacen: "El pensamiento convencional y la ciencia y la historia aceptadas tienen una influencia fundamental sobre la manera en que percibimos el mundo. Un niño está tan sólo para ser llenado por los "hechos" aceptados por el Sistema, apresurado reglamentariamente de una clase a otra y para ser bombardeado con información aparentemente inconexa. La inteligencia del niño es medida por su dócil receptividad al lavado de cerebro sistemático y su habilidad para regurgitar estos "hechos" en los exámenes, mientras el desempeño del maestro es evaluado por la velocidad y la cabalidad del adoctrinamiento. El curriculum está muy cuidadosamente controlado con libros de texto estandarizados los cuales los maestros, cualquiera que sean sus impresiones personales sobre la materia, tienen que enseñar con vistas a conservar su trabajo. Las preguntas reales y auténticas acerca de la naturaleza de la vida, las razones tras las contradicciones en los absurdos históricos aceptados, los sueños de la expresión propia, no tienen cabida en el estrecho traje de la educación del Sistema". Fraser y Beeston (2006). Otro importante autor, Taylor Gatto, señala el importante papel jugado por las agendas políticas de las fundaciones filantrópicas norteamericanas: "Leyendo las actas del Consejo General de Educación de la Fundación Rockefeller, varios elementos llaman la atención de un lector cuidadoso: ahí aparece una clara intención de moldear a la gente a través de la escolarización; hay una clara intención de eliminar la tradición y el saber. hay una clara intención de reducir la inteligencia crítica de las masas mientras se apoya la infinita especialización. La agenda de la filantropía, que tiene mucho que ver con las escuelas que tenemos, resulta que posee un componente intensamente político". Taylor Gatto (2001:173).

¹⁷² En cuanto al papel, objetivos y grado de involucramiento del Grupo Bilderberg en la degradación educativa, considérese esta larga pero invaluable cita: "Evidencia ulterior de esta agenda de degradación educativa de la población se encuentra dentro de las páginas de un documento interno del Grupo Bilderberg que fue filtrado al público en 1986 que ha llegado a conocerse como "Armas silenciosas para guerras calladas" [se puede encontrar este documento en el siguiente sitio: <http://www.iawfuiipath.com/ref/sw4gw/index.shtmiffthree>]. El resumen que aparece en las páginas 47-48 proporciona detalles espeluznantes como el modo en que el conjunto de la población es considerada por la élite global. Algunas citas de este documento son: "La experiencia ha probado que el método más simple de consolidar un arma silenciosa y ganar el control del público es mantener al público indisciplinado e ignorante de los principios de los sistemas básicos mientras se les mantiene confundidos, desorganizados y distraídos con asuntos de poca importancia. Esto se logra 1) desajustando sus mentes y sabotando sus actividades mentales a través del proporcionar un programa de baja calidad de educación pública en matemáticas, lógica, diseño de sistemas y economía, y desalentando la creatividad técnica; 2) reescribiendo la historia y la ley y sometiendo al público a la creación desviada, haciendo así posible que cambien su pensamiento de necesidades personales a prioridades ajenas muy bien fabricadas". "Todo esto imposibilita a la gente de interesarse en y descubrir las armas silenciosas de la tecnología de la automatización social. La regla general es que hay ganancia en la confusión; entre más confusión, más ganancia". "Las metas son: MEDIOS MASIVOS: mantener la atención del público alejada de los asuntos sociales reales y cautivarlo con temas sin importancia real. ESCUELAS: mantener al público joven ignorante de las matemáticas reales, la economía real, la ley real y la historia real. ENTRETENIMIENTO: mantener el entretenimiento público abajo del nivel de sexto grado [el equivalente de cuarto grado de primaria en México]". Bentkowski (2005).

"Pertenece al Grupo Bilderberg las personas que controlan todo lo que lee y ve, los barones de los medios de comunicación. Por esa razón nunca ha oído hablar antes del Club Bilderberg. Allá donde mire-gobiernos, grandes negocios o cualquier otra institución que ejerza el poder- verá una constante: el secretismo". Estulin (2005:27).

¹⁷³ Así como se ha aceptado ya la existencia de un curriculum oculto, debería aceptarse la existencia de

fundamental para su operación más efectiva y libre de obstáculos¹⁷⁴, amparada en su carácter subepticio y en el hecho de que, dada la censura casi total sobre ellos, parezca no sólo inverosímil sino hasta grotescamente ridiculizada la posibilidad de que existan tales organismos transnacionales secretos y los dispositivos a través de los cuales llevan a cabo sus propósitos¹⁷⁵.

Aceptando como supuesto la existencia de tales agencias y sus complejos y sofisticados procederes, suena lógico que sean las instancias superiores las que determinen a las inferiores¹⁷⁶ así como que las agendas educativas ocultas sobredeterminen a las abiertas¹⁷⁷. Desde este mismo supuesto, no puede menos que mover a suspicacia el robusto y difundido discurso acerca de las buenas y románticas intenciones del discurso educativo oficial, el cual presenta a la

una agenda educativa oculta: "La razón por la cual los norteamericanos no entienden esta guerra es porque ha sido peleada en secreto, en las escuelas de nuestra nación, teniendo como blancos a nuestros hijos quienes están cautivos en las aulas. Quienes apuestan en esta guerra están usando herramientas muy efectivas y sofisticadas". Iserbyt (1999:37).

¹⁷⁴ "La mayoría de la gente cree que, como todo esto [las operaciones y los productos de dichas operaciones planeadas y supervisadas por el grupo Bilderberg] no aparece en las noticias, debe de tratarse de una más de las muchas teorías de la conspiración [profusión que podría explicarse como un dispositivo de confusión y de descalificación de toda suspicacia como paranoia extraviada y delirante. Dicho dispositivo tendría como regla "genera muchas teorías conspiratorias espurias para que, así, las teorías conspiratorias verdaderas sean consideradas como espurias"] a la que despreciar, frecuentemente ridiculizar y finalmente rechazar". Estulin (2005:75).

¹⁷⁵ Así, los procesos y agentes pedagógicos estarían siendo sobredeterminados por los procesos y agentes políticos: "Todos los procesos en el nivel más bajo de una jerarquía son restringidos y actúan en conformidad con las leyes del nivel más alto". Heylighen (1995).

¹⁷⁶ "Las clases dirigentes han devastado deliberadamente la mente norteamericana a través de 1) el financiamiento de universidades y académicos que llevan a cabo la devastación del sistema de educación pública en particular, y la inteligencia norteamericana, en general; 2) desarrollando estrategias de programación (lavado de cerebro) usando todos los tipos de medios, especialmente la televisión; 3) imponiendo la maleducación y las tácticas de lavado de cerebro para destruir la habilidad de los ciudadanos norteamericanos para pensar por sí mismos; 4) sometiendo a la educación pública norteamericana a series de experimentos fallidos, desde la lectura de "ver y decir" a la "nueva matemática"; 5) redefiniendo conceptos clave de tal modo que los estudiantes de las escuelas públicas ya no entiendan los fundamentos de una sociedad democrática; y 6) cambiando lo que se llamaba "educación" en nada más que entrenamiento. Debido a esta conversión de la "educación" en entrenamiento, yo, como maestro universitario, me enfrenté con estudiantes que nunca habían aprendido a leer, escribir o pensar. Ellos son los heridos, las bajas deformes de una guerra conspirativa criminal contra la mente. Pero los dirigentes de la educación ni siquiera han reconocido la condición devastada de la educación norteamericana. Muchos profesores norteamericanos, aún de tiempo completo, no pueden hablar o escribir buen inglés. En la medida en que la educación ha sido corrompida en mero entrenamiento, tres aspectos esenciales de la inteligencia están perdiéndose: el pensamiento crítico, la autoconciencia y la conciencia crítica". Livergood (2006).

¹⁷⁷ A ese respecto, considérese esta claridosa cita, de aguda incisividad psicoanalítica: "La insistencia en el buen corazón es-la forma en que la sociedad confiesa el daño que hace". Adorno y Horkheimer (1988:83).

educación como algo por esencia edificante y libre de mácula¹⁷⁸. Bajo este discurso, toda pureza y positividad, late una mala conciencia implícita que los guionistas de la degradación educativa deliberada buscan negar a la manera del mecanismo psicoanalítico de defensa llamado formación reactiva.¹⁷⁹ Desde tal perspectiva, y expurgando al discurso pedagógico de intencionalidades de reproduccionismo y degradación, la educación aparece como un dispositivo "técnico" que, aún pudiendo tener "fallas" (iatrogenia), está orientado por las intenciones más humanistas y por la ética más desinteresada, cuyos dispositivos de formación son diseñados por expertos académicos guiados por la visión de la meta de lograr, a través de ellos, los aprendizajes más hondos y sublimes. De este modo, la educación desde dicho discurso, se erige como una empresa social imparcial y plena de bondades.

Ahora bien, considerando lo dicho anteriormente, y enfocando los efectos o resultados educativos, podremos advertir, siempre bajo la aceptación del supuesto de la existencia de los proyectos y las instrumentaciones de la degradación educativa deliberada que hemos caracterizado, la magnitud de los daños educativos, tal como son percibidos por pensadores y analistas de diversos países con diversas ópticas sobre la educación. Ante tales calamidades educativas, cabe preguntarse ¿son tan graves y teratológicos hechos educativos el producto inintencional de empeños educativos eternamente erráticos (sospechosamente fallidos a lo largo de tanto tiempo, y sin una efectiva enmienda)? o, por el contrario, ¿son claros ejemplos de la efectividad (ahí sí, aciertos ininterrumpidos) de los dispositivos de la degradación educativa deliberada?

¹⁷⁸ "Proceso defensivo mediante el cual un impulso [o una mala conciencia] inaceptable es dominado por medio de la exageración (hipertrofia) de la tendencia opuesta". Rycroft (1976:59).

¹⁷⁹

Autores de las más diversas perspectivas han señalado efectos perniciosos de la educación cuya gravedad sería impensable desde la óptica de la iatrogenia educativa, esto es, desde la inintencionalidad y la perspectiva de los daños colaterales, pero que adquieren una sólida verosimilitud desde la óptica opuesta de la degradación educativa deliberada. Así, Lacan (1994)¹⁸⁰ desde el psicoanálisis, observa los efectos stupidizantes de la educación; Naisbitt (1982)¹⁸¹, desde la óptica transversal de su postura de analista global transdisciplinario, apunta algunas evidencias del declinamiento dramático de la educación norteamericana; Jaim Etcheverry (1999)¹⁸², como pensador de la educación argentina, señala varias ineficacias supremas de la escuela (o eficacias de la degradación educativa deliberada, como se quiera ver); Coll (2006)¹⁸³ como teórico del currículum, indica la relación entre la saturación de contenidos y la frustración de los estudiantes; Taylor Gatto (2001 y 2002)¹⁸⁴, resume crudamente

¹⁸⁰ "Los actos espontáneos de un niño son algo mucho más vivo que las concepciones de un ser adulto tras largos años de cretinización amplificatoria [el subrayado es mío] que constituye eso que llaman educación". Lacan (1994:275).

¹⁸¹" Por primera vez en la historia de estados Unidos, la generación próxima a convertirse en adulta está menos capacitada que sus padres: En la medida en que nos movemos más y más dentro de una sociedad más intensamente alfabetizada, nuestras escuelas nos están dando un producto crecientemente inferior. En el futuro habrá trabajos disponibles pero ¿Quién poseerá las habilidades para cubrirlos? No los graduados actuales, quienes no pueden manejar la aritmética simple o escribir el inglés básico". Naisbitt (1982:68).

¹⁸² "Las características de la mera ignorancia son: incapacidad de hablar y de escribir, pobreza del lenguaje, expresión mediante interjecciones, frases hechas, eslóganes. Asimismo, incapacidad de realizar simples operaciones matemáticas, de elaborar conceptos, de poseer nociones. Vamos hacia una caída de la competencia verbal, los niños conocen cada vez menos palabras y esto es peligroso porque equivale a menos ideas, menor posibilidad de pensamiento articulado". Jaim Etcheverry (1999:164)

¹⁸³."Las implicaciones altamente negativas para la calidad de la educación escolar de unos currículos sobrecargados y excesivos son de sobra conocidas: generan frustración en el profesorado y sentimientos de fracaso y de incompetencia en el alumnado, obligados unos y otros a *enseñar y aprender*, respectivamente, cantidades considerables de contenidos a los que no siempre consiguen atribuir sentido; refuerzan la tendencia a primar la cantidad de los contenidos que se ven o se trabajan en el aula, por encima de su asimilación y apropiación significativas; son el caldo de cultivo de metodologías puramente transmisivas y constituyen uno de los obstáculos principales para la realización de aprendizajes reflexivos, funcionales y significativos, e introducen una dificultad añadida, muy difícil de afrontar y resolver, al ya de por sí complejo y difícil tema de la atención educativa". Coll, E. (2006)

¹⁸⁴)"La escolarización produce efectos patológicos como la apatía, la falta de curiosidad, falta de duración suficiente de la atención, sentido empobrecido del futuro y del pasado, falta de compasión, falta de capacidad de intimidad y de franqueza, materialismo, dependencia y adopción de personalidades artificiales". Taylor Gatto (2001:194). ¿Acaso no son efectos monstruosos que

sus observaciones de vida profesional sobre la degradación de los estudiantes; Estulin (2006)¹⁸⁵, menciona el objetivo de degradación intelectual presente en la agenda educativa del Grupo Bilderberg; Ajmeri (2006)¹⁸⁶, llama la atención sobre el interesante y nocivo efecto de la informatización educativa de creer que se sabe; y Holt (1965)¹⁸⁷ describe la reducción y el silenciamiento de la subjetividad del niño. Por su parte, Chomsky señala diversos efectos de la degradación educativa deliberada como la obstaculización del pensamiento y la autoconfianza cognitiva¹⁸⁸, la limitación del pensamiento posible¹⁸⁹ y el engegucamiento de los estudiantes¹⁹⁰. Estas mutilaciones funcionales, como la escotomización¹⁹¹ inducida de la cual habla Chomsky, son efectos educativos sujecionales producto de la censura, de la

difícilmente podrían adjudicarse al "azar" de la escolarización, y que sugieren fuertemente la comisión de la premeditación, la alevosía y la ventaja? En otra publicación abunda sobre los efectos perniciosos del curriculum oculto: "La escolarización enseña cosas negativas como confusión por aprender muchas cosas fuera de contexto y desconectadas, dependencia emocional por aprender que las autoridades otorgan o niegan a discreción derechos, recompensas, castigos y calificaciones; dependencia intelectual por aprender que es el maestro o los autores de los textos los que sancionan lo que es cierto o es falso; autoestima provisional por aprender que son los maestros los que, como expertos, pueden determinar si algo se hizo bien o es valioso; intimidad y privacidad escasas por aprender a aceptar la vigilancia constante". Taylor Gatto (2002:21).

¹⁸⁵ "Con respecto al ámbito educativo, también es imprescindible dar a conocer que los estudios realizados por el Club Bilderberg demuestran que han conseguido bajar el Coeficiente Intelectual de la población, gracias principalmente a la reducción de la calidad de la enseñanza, planeada y ejecutada hace años por el Club aunque, por supuesto, públicamente se lanza periódicamente la noticia de que el Coeficiente Intelectual medio está subiendo. Para conseguir esto, no sólo han manipulado a los colegios y a las empresas, sino que se han apoyado en su arma más letal: la televisión y sus "programas basura" para alejar a la población de situaciones estimulantes y conseguir así adormecerla". Estulin (2005:18).

¹⁸⁶ "podemos tener una avalancha de información en la escuela y la ilusión de creer que conocemos pero no entender realmente nada [el subrayado es mío]". Ajmeri (2006)

¹⁸⁷ "los niños oyen todo el tiempo: "La gente decente no dice esas cosas". Aprenden temprano en la vida que por razones desconocidas no deben hablar sobre una gran parte de lo que piensan y sienten, sobre lo que más les interesa y les preocupa". Holt (1965:53)

¹⁸⁸ "Lo que hacen los medios masivos y el sistema educativo es entorpecer la inteligencia de uno y reducir la confianza en sí mismo, a tal punto que es imposible pensar. Porque las cualidades que se requieren para pensar son las que sacan de la cabeza, tanto la habilidad para pensar como la creencia de que uno tiene el derecho de hacerlo". Chomsky (2004)

¹⁸⁹)."Es necesario controlar no sólo lo que hacen las personas, sino también lo que piensan. Como el Estado carece de capacidad de imponer la obediencia por la fuerza, y dado que el pensamiento puede llevar a la acción, es preciso cortar de raíz cualquier amenaza al orden establecido. Es necesario establecer un marco de pensamiento posible [el subrayado es mío], constreñido por los principios de la religión de Estado. Estos principios ni siquiera han de enunciarse, es mejor que se presupongan en calidad de marco no estipulado del pensamiento pensable". Chomsky y Heinz Dieterich (1995:285).

¹⁹⁰ "Se han llevado a cabo grandes esfuerzos en el sistema educativo, incluso en la universidad, para impedir que la gente vea que $2+2=4$. Pero esa es la respuesta: dos y dos son cuatro". Chomsky y Heinz Dieterich (1995:347). Y esta otra cita: "Una de las tareas capitales de un sistema educativo de éxito es dotar a sus víctimas de la capacidad de observar sin ver". Chomsky y Heinz Dieterich (1995:281).

¹⁹¹ El termino escotomización proviene del psicoanálisis: "Proceso defensivo por el cual el sujeto falla (concientemente) al percibir zonas circunscriptas, tanto de la situación ambiental como de sí mismo". Rycroft (1976:37).

prohibición de pensar y/o percibir ciertos aspectos de la realidad como la propia dominación o adoctrinamiento al cual somos sujetos.

Ahora bien, existen evidencias estadísticas referentes a aspectos formativos básicos de efectos más particulares y puntuales de la degradación educativa deliberada, básicamente la alfabetización y la enseñanza de la lectura en EU, como el analfabetismo¹⁹² y el analfabetismo funcional¹⁹³, el uso reiterado de métodos "inapropiados" de enseñanza de la lectoescritura¹⁹⁴ (así como de la

¹⁹² "Un tercio de todos los niños norteamericanos en edad escolar tienen serios déficits de alfabetización. Una cuarta parte de los estudiantes universitarios de primer año requieren de correctivos para deficiencias en alfabetización. 85% de los maestros norteamericanos de lectura nunca fueron capacitados apropiadamente". Moloney (2006)

¹⁹³ Con respecto a las incapacidades lectoras inducidas por el gobierno norteamericano: "En septiembre de 1993, los norteamericanos quedaron pasmados al enterarse de que la mitad de la población adulta tiene habilidades alfabéticas tan pobres que apenas pueden enfrentar las demandas de nuestra economía de alta tecnología. Ese fue el hallazgo de la investigación de 14 millones de dólares sobre el alfabetismo adulto en EU. La pregunta es ¿cómo tantos norteamericanos, quienes han pasado en la escuela más tiempo que cualquier generación anterior y en quienes se ha gastado más dinero que en cualquier generación anterior, egresaron de su educación tan pobremente equipados en habilidades alfabéticas básicas? Los educadores del Lenguaje Global están perpetrando un fraude. Están diciéndole a los padres que el lenguaje global es un modo nuevo y mejor de enseñar a los niños a leer cuando, en realidad, no es así. De cualquier manera, el lenguaje total es un modo de prevenir que los niños se conviertan en lectores fonéticos fluidos y precisos. Es una nueva manera de generar incapacidad lectora, confusión académica y aprender frustración, una nueva manera de paralizar el desarrollo lingüístico del niño. Que yo conozca, no hay ningún ejemplo en la historia de un sistema educativo nacional funcionando perversamente como un instrumento deformador del cerebro usado para degradar a un pueblo entero. Sólo el genio de la psicología conductista norteamericana podría producir tan diabólico fenómeno". Blumenfeld (1995:57)

¹⁹⁴ Varios autores documentan la existencia de estos dispositivos transmaquiavélicos de los que casi nadie habla pero que, dada la experiencia reciente de la humanidad respecto de procesos políticos encubiertos, sería de esperar que hubiera más malicia respecto de la educación controlada por el Estado. En México, este tema está censurado a tal punto que nadie se ha atrevido a manifestar la más mínima sospecha acerca de la posibilidad de que los sacrosantos métodos pedagógicos pudieran estar "envenenados". Las siguientes citas describen los dispositivos norteamericanos de degradación educativa a través de métodos degradados de enseñanza de la lectoescritura que, en un primer momento, parecerían adecuados y hasta innovadores: "La reciente tendencia en educación, donde la fonética ha sido sustituida por el "Ver-decir" es un dispositivo de ingeniería social que ayuda a que la población regrese a un nivel de comprensión que existía cuando las palabras eran representadas por símbolos. El efecto planeado de esto es restringir la conciencia del "rebaño común" a un nivel más primitivo de entendimiento". Gourley (1992). . "Cualquier escuela que insista en que un niño domine un vocabulario visual antes de enseñarle a leer con base en principios alfabéticos no sólo está perdiendo el tiempo del niño sino que está poniendo en peligro su sano desarrollo intelectual. Enseñar un vocabulario visual a un niño es, por definición, enseñarlo a reconocer palabras sin conocer las letras del alfabeto o su valor fonético. Esto hace imposible que él logre cualquier grado de capacidad lectora y de independencia hasta que tenga el conocimiento que se le niega. Se convierte en totalmente dependiente de un conjunto de libros con vocabulario controlado, limitándose de este modo sus alcances de lectura únicamente a esos libros que contienen esas palabras que él puede reconocer

intervención sistemática y para claros propósitos de manipulación mental, de académicos y expertos en ingeniería social y política¹⁹⁵) y de las matemáticas¹⁹⁶. así como de la deliberada maleducación matemática con fines abiertamente degradatorios.¹⁹⁷

de vista o en un contexto específico. Poner tales límites en la mente joven por razones pedagógicas es criminal. Blumenfeld (1977:123). "Flesch (1955) explicó como, a principios de la década de 1930, los profesores de educación cambiaron el modo en el cual la lectura era enseñada en las escuelas americanas. Ellos desearon el método alfabético-fonético, el cual es el modo apropiado de enseñar a los niños a leer un sistema alfabético de escritura y lo reemplazaron con un nuevo método de la palabra global, de ver y decir, que enseñaba a leer las palabras inglesas como si fueran configuraciones globales, como los caracteres chinos. Flesch observó que cuando se impone un método ideográfico de enseñanza sobre un sistema alfabético de escritura, se provoca una confusión simbólica que conduce a fallos de lectura. El resultado fue que E.U. empezó a experimentar el extraño fenómeno del declinamiento del alfabetismo. En 1993, el departamento de Educación de los Estados Unidos reportó que 90 millones de norteamericanos, la mitad de la población adulta, fueron considerados analfabetos fronterizos. En cambio, investigaciones con niños que usaron un método alfabético-fonético llegaron a los siguientes hallazgos: 26% de los niños que habían sido previamente diagnosticados como incapacitados para el aprendizaje, después de ser enseñados con dicho método ya ninguno fue diagnosticado así; 63% lee ahora por placer mientras antes ninguno lo hacía; reportó un mejoramiento del aprovechamiento escolar y de la autoestima en el 100% de los casos". McGuiness (1997:97)

¹⁹⁵."El relato secreto de la manipulación mental nunca antes se ha hecho público. La conducta humana ha sido científicamente investigada y esta información ha sido puesta al servicio de académicos inmorales, industrias de relaciones públicas y de ingenieros sociales políticos. Estos son hechos sabidos pero la población general no es educada para conocer cuan despóticamente está siendo manipulada y usada". Gourley (1992)

¹⁹⁶."Los estudiantes no entienden que las fórmulas matemáticas que aplican asumen un modelo matemático particularmente estructurado de una situación del mundo real [el subrayado es mío]. Aunque han aprendido un número impresionante de procedimientos matemáticos rutinarios, su aprendizaje ha sido superficial. Para la mayoría de los estudiantes, las matemáticas escolares son una secuencia infinita de memorización y olvido, de datos y procedimientos que tienen poco sentido para ellos. Los métodos de enseñanza de las matemáticas no sólo son inefectivos sino que atrofián seriamente el desarrollo del pensamiento matemático y las habilidades para resolver problemas de los estudiantes [el subrayado es mío]. El efecto de la deseducación matemática es como una enfermedad crónica oculta que gradualmente incapacita a sus víctimas". Battista (1999).

¹⁹⁷"Charlotte Thomson Iserbyt plantea que el 28 de diciembre de 1928 fue discutido un plan de degradación educativa de los estudiantes norteamericanos a través de lo que fue llamada nueva matemática por gente que acudió a una reunión de la Asociación de la Educación Progresista. Esta reunión fue presidida por el Dr. Ziegler del Comité de Educación del Consejo de Relaciones Exteriores [organismo operativo de Rockefeller], un grupo que mediante sus acciones busca destruir la soberanía de los Estados Unidos para unir a todos los países existentes bajo lo que ellos llamaron su propio Nuevo Orden Mundial de un gobierno global fascista. El Dr. Ziegler es citado en el libro de Iserbyt como habiendo dicho lo siguiente a Mr. OA. Nelson: "¡Nelson, despierte! ¡Esto es lo que queremos, una matemática que los alumnos no puedan aplicar a sus situaciones reales de vida cuando ellos salgan de la escuela!". No fue sino hasta 1952 que la nueva matemática fue instituida a través del sistema de educación pública de Estados Unidos. Este periodo de 24 años es un perfecto ejemplo de cuan lentamente procede el gradualismo del programa globalizador, evitando así la detección de casi los más astutos observadores". Después de más de dos décadas de investigación, primero trabajando como licenciado en inversiones bancarias, y diez años en mi propio negocio, he llegado a la triste conclusión de que las matemáticas del mundo real no son enseñadas en la escuela pública porque es más fácil sacar ventaja de la gente ignorante que de aquella educada y entendedora de tales materias".

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 82

Estas evidencias documentan los efectos de la degradación educativa deliberada en E.U. y es una información mucho más amplia y puntual que la localizada para el caso de México, hecho que podríamos intentar explicar a partir de la consideración de que, debido a la inocencia intelectual, y también a la censura y a la conveniente autocensura de los investigadores y estudiosos de la educación en México, es muy escasa e indirecta la información que hay sobre la degradación educativa deliberada en nuestro país. Sin embargo, existen datos sobre México que permiten no sólo documentar la "catástrofe educativa" nacional en curso sino, por extrapolación de lo hallado en E.U. (permitido por la consabida ingerencia e influencia de métodos de control político norteamericano en la vida mexicana), pensar, con un buen grado de verosimilitud, que algo parecido ocurre en nuestro país ya que aquí también los métodos y resultados educativos se parecen mucho a los métodos y resultados norteamericanos, a más de que las agencias transnacionales de la degradación educativa norteamericana (el ya mencionado Grupo Bilderberg) también nos toman en cuenta en sus siniestros planes.

Siguiendo esta línea de razonamiento, existen testimonios y datos sobre los resultados de la educación mexicana originados en diversas fuentes, que permitirían sostener, al menos, la verosimilitud de la operación de proyectos sistemáticos de degradación educativa deliberada¹⁹⁸. Nos referimos tanto a los escasos pero significativos textos de varias fuentes que fue posible encontrar en el mar de información oficialista (triumfalista), disidente (la mayor parte de ella gimiente o iracunda y pocas veces claridosa), como al panorama de resultados educativos que divulga Dresser (2006)¹⁹⁹, al recuento de los fracasos

Bentkowski (2005). Cualquiera podría afirmar que lo aquí citado es un capítulo no publicado de la novela "1984" de Orwell.

¹⁹⁸ Ya que sería por lo menos igualmente dudoso que tales resultados se debieran a una empeñosa y tenaz iatrogenia educativa o a una ecuación de factores con efectos negativos perpetuos y, mucho más increíble, que fueran el producto de un muy improbablemente sistemático azar maligno.

¹⁹⁹ "Un sistema educativo, que cuesta mucho pero que rinde poco, sobre todo cuando se le

permanentes y a los dispositivos pedagógicos sospechosamente persistentes usados en la educación pública en México que, como fruto de investigaciones sobre la educación básica, sus planes y programas, así como sus libros de texto, consigna Vázquez Chagoyán (2005)²⁰⁰ o al acerbo y atinado dictamen de la reciente reforma a la educación secundaria que hace Fuentes Molinar (2005)²⁰¹.

compara con el de otros países de la OCDE. Una visión de la educación centrada más en la cobertura que en la calidad. Una política educativa uniforme para un país que no lo es. Y peor aún: una educación que no le permite a México competir y hablar con el mundo. Una educación que crea ciudadanos apáticos entrenados para obedecer en vez de actuar. Entrenados para memorizar en vez de cuestionar. Entrenados para aceptar los problemas en vez de preguntarse cómo resolverlos. Entrenados para hincarse ante la autoridad en vez de llamarla a rendir cuentas. Allí están, millones de niños mexicanos, coloreando figuras de héroes mexicanos muertos, aprendiendo historias de victimización, rindiéndole tributo al pasado antes de pensar en el futuro. Una educación a base de mitos que buscaron construir una identidad nacional y lo han logrado: México, el país que produce empleados en lugar de emprendedores. México, el país que produce personas orgullosamente nacionalistas, pero educativamente atrasadas. ¿Y las verdaderas víctimas de esta complicidad constante? Seis de cada 10 alumnos que no concluyen secundaria con conocimientos básicos de matemáticas. Cuatro de cada 10 alumnos que tampoco los obtienen en español". Dresser (2006)

²⁰⁰ "Desde el inicio de la década de los años sesenta a la fecha se han realizado en México cuatro reformas educativas generales (en los regímenes de López Mateos, de Echeverría, de De la Madrid y de Salinas de Gortari), además de una enorme cantidad de otras reformas parciales en Planes y Programas de Estudio, y en todos los niveles de escolaridad (desde preescolar hasta el posgrado). A pesar de tantas reformas, todas las evaluaciones del sistema educativo con que contamos arrojan resultados negativos hasta hoy. Desde el famoso informe de Jorge Carpizo en 1986, hasta las evaluaciones internacionales recientes como la de PISA, pasando por la promovida por la revista Nexos a principios de los años noventa y la línea de estudios de Felipe Tirado (además de muchos otros estudios concretos de diferentes tipos y sobre los diferentes niveles), todo indica que ninguna de las reformas ha mejorado en absoluto la calidad de la educación que se imparte en el sistema escolar, es decir, lo que debería ser aprendido no se aprende o se olvida inmediatamente después de los exámenes respectivos. ¿Qué es lo que sucede? ¿Por qué ninguna de las reformas educativas ha resuelto los problemas que pretendía resolver?" Los diagnósticos de la dimensión pedagógica en que se han fundado las distintas reformas coinciden en general en señalar un conjunto de problemas que se pueden resumir en la siguiente lista de enunciados:

- a) La educación escolar es predominantemente verbalista;
- b) La educación escolar promueve la memorización mecánica del conocimiento;
- c) La educación escolar es autoritaria;
- d) La educación escolar está desvinculada de la realidad social y de la realidad de los educandos en particular;
- e) Los contenidos educativos que se promueven en la educación escolar no llegan a ser significativos para los estudiantes;
- f) Los Planes y Programas de Estudio de la educación escolar son enciclopédicos, presentan sobresaturación de contenidos;
- g) Los contenidos de los Programas de las diferentes asignaturas aparecen a los educandos siempre desvinculados entre sí, como si fueran pertenecientes a mundos distintos;
- h) No existe vinculación tampoco entre los contenidos de los diferentes grados y ciclos escolares;
- i) Los Planes y Programas de estudio no se adecuan al nivel de maduración cognitiva de los educandos en los diferentes grados;
- j) Los contenidos de los Planes y Programas no se adecuan a las diferentes regiones del país". Vázquez Chagoyán (2005)

²⁰¹."La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RÍES), propuesta curricular difundida por la

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 84

Ante tales hechos, y pensando en el mayor rendimiento explicativo de la hipótesis de la existencia de un proyecto y de dispositivos en curso de una degradación educativa deliberada en México, no podemos menos que pensar en la frase latina "*Is fecis cuis prodesf*" ("Lo hizo a quien le aprovecha") como una fuente de explicación muy sugestiva.

La sujeción educativa es un proceso de dominación política que sacrifica las potencialidades formativas de los dominados, a más del altísimo costo-oportunidad que tiene para ellos, al impedir que el esfuerzo, dedicación, tiempo y dinero se pudiesen emplear en una buena educación. Este costo-oportunidad se eleva si lo generalizamos al campo de la investigación educativa, ya que ésta, al ignorar a la degradación educativa deliberada, ha perdido "foco" y ha tomado como aspectos principales de los procesos educativos algunos aspectos importantes, pero no tan enormemente decisivos, como el desempeño docente de los maestros, el desempeño académico de los estudiantes, las estrategias didácticas, etc.²⁰²., aspectos todos ellos, sobredeterminados por la degradación educativa deliberada y que, focalizados como centrales sin serlo, encubren aún más a ésta.

Una importantísima tarea ulterior de investigación es la de encontrar, sistematizar y articular pruebas empíricas de la degradación educativa deliberada, en nuestro país y en otros, mediante un sistemático y profundo examen, analítico y sistémico, de planes, programas, libros de texto, evaluaciones y cotidianidades escolares en

propia SEP, incluye una aglomeración informativa que agrava la ya de por sí sobrecarga inmanejable vigente en este nivel de enseñanza. Es terrorista la relación pedagógica en la secundaria, por el tamaño de los grupos y la carga brutal de información, a la cual los chicos intuitivamente se rebelan, porque no entienden ahora y la propuesta es peor". Fuentes Molinar (2005)

²⁰²). Esto lo desarrollaremos en extenso en el último capítulo, ya que es un tema central del mismo, y entre cuyos subtemas se encuentran el costo-oportunidad de no percibir la degradación educativa deliberada en la educación mexicana de por lo menos los últimos 40 años; el desperdicio de horas-hombre investigador tanto de agenda de investigación desorientada y distraída, como de esfuerzos educativos

todos los niveles educativos. De este modo, podría generarse una necesarísima agenda de investigación educativa emancipatoria, misma que se complementaría con investigaciones sobre prácticas exitosas y factores clave del éxito escolar aunque, cabe reiterarlo, desde el punto de vista de la sobredeterminación de la sujeción sobre la formación, dichas investigaciones complementarias deberían enfocarse dentro de un encuadre de resistencia educativa²⁰³, esto es, de supervivencia formativa a pesar de la degradación educativa deliberada.

Otra conclusión que podemos extraer de lo desarrollado en este apartado es la de que los autores que hablan de la sujeción educativa pueden dividirse en dos grupos: quienes la abordan "en bulto" o tímidamente (que son la mayoría), y quienes hablan en particular de ella, milimétricamente y con valentía (Gatto, Chomsky, Bemstein, McGuinness, Bentkowski, Blumenfeld, Iserbyt, Estulin, etc).

Existe una estratificación de la degradación educativa deliberada que da lugar al hecho de que es mayor en los niveles sociales más bajos, donde basta con imponer códigos elaborados a los planes y programas a quienes suelen descodificar con códigos restringidos (Bernstein)²⁰⁴, y va disminuyendo en la medida en que se consideran niveles sociales y educativos más altos.

Por último, y para abonar un argumento más acerca, no de la existencia, ya suficientemente documentada, de la degradación educativa deliberada, sino del por qué ésta no es percibida fácilmente, hay que recordar que, siendo como lo es, un caro proyecto de las élites, y siendo tan estratégico para el logro de sus propósitos el que opere silenciosamente y permanezca encubierto (siguiendo la lógica del esoterismo político), no es extraño que su diseño y operación sean

²⁰³. Las investigaciones sobre resiliencia educativa admiten dos lecturas: una, la de la resiliencia como ineffectividad de la degradación educativa, y la otra, como expresión de los estudiantes y maestros más fuertes que se sobrepusieron a las impiedades de la degradación educativa

²⁰⁴ Los códigos restringidos suponen un menor grado de abstracción y una gran dependencia del contexto en el cual son usados y son una característica lingüística emblemática de las clases populares con poca escolaridad. Los códigos elaborados implican un mayor grado de abstracción y de independencia del contexto, y caracteriza a las clases medias con grados altos de escolaridad.

objeto de la más refinada, sutil y compleja confección, y que haga uso de los conocimientos científicos y tecnológicos más avanzados, y sobradamente financiados, sobre el comportamiento humano, la desinformación, el adoctrinamiento, los dispositivos subliminales y las prácticas discursivas que permitan lograr una sujeción educativa tan insospechada como eficaz. Nos estamos refiriendo a un uso político de la ciencia aplicada a la educación con fines de dominación "legitimada" a través del engaño, de un simulacro educativo (Baudrillard) a partir del cual una educación sujetadora semeja (y sustituye) a una educación formadora mediante currículos, textos, reglamentos y metodologías minuciosa y perversamente tergiversadas, que enmascaran su *modus operandi* sujetador y degradador con la fachada de la "innovación" y del farisaico y bovarista discurso "humanista" que proclama estar encaminado al desarrollo del individuo cuando, en realidad, lo distorsiona, limita y desvía.

Formación

El tema de la formación²⁰⁵ se presenta en la literatura pedagógica como resultante de la crisis de la concepción hegemónica clásica de la formación (la formación como Paideia y como *Bildung*) y su reemplazo por un grupo de concepciones derivadas, entre las cuales se puede mencionar, en orden de influencia, a la concepción de la formación como competencias o formación preformativa, un grupo de concepciones menores que se agrupan en torno a la idea de la formación como alfabetizaciones de diverso alcance y profundidad (alfabetización científica; alfabetización tecnológica; alfabetización informática, etc), y un tercer grupo que concibe la formación como saberes y quehaceres críticos y emancipatorios. Cabe mencionar la existencia de concepciones híbridas que poseen características de dos o más de estos grupos.

²⁰⁵ Que aquí entenderemos en su acepción más general de desarrollo de las potencialidades humanas (inteligencia, conciencia moral, sentido social, etc.), de habilidades generales (leer, escribir, calcular, estudiar, negociar, etc.) y de capacidades específicas para trabajar una ocupación, un oficio o una profesión, etc. Ver Bernstein (1971).

La formación, desde el punto de vista antropológico, es una constante en todas las comunidades humanas, y está compuesta de todos los procesos sociales que facilitan el aprendizaje, tanto para la participación social (socialización) como para la adquisición de los modelos culturales (enculturación)²⁰⁶.

Las dos concepciones modernas más influyentes de formación han sido las ideas de Paideia y de *Bildung*. En el caso de la primera, podríamos decir que Paideia (en griego *paideia*, "educación" o "formación", a su vez de TTMC; país, "niño") era, para los antiguos griegos, la base de educación que dotaba a los hombres de un carácter verdaderamente humano. La *paideia* se centraba en los elementos de la formación que harían del individuo una persona apta para ejercer sus deberes cívicos. Bajo el concepto de *paideia* se subsumen elementos de la gimnasia, la gramática, la retórica, la poesía, las matemáticas y la filosofía, que se suponía debían dotar al individuo de conocimiento y control sobre sí mismo y sobre sus expresiones. El ideal de *paideia* estaba dado por la estructura específica de la *polis* griega, en que una casta relativamente reducida de ciudadanos, exentos de las actividades manuales con la excepción de la guerra, dedicaban su vida a la participación en los asuntos cívicos. El dominio cuidado de la lengua griega distinguía a los locales de los forasteros e inmigrantes; la expresión oral, cuidadosamente elaborada, respondía la obligación de mostrarse como un individuo refinado en el agora, donde las habilidades persuasivas resultaban cruciales. Las ciencias puras indicaban una disposición de ánimo objetiva y poco involucrada en los asuntos mundanos, una cualidad deseable en un potencial legislador. Las proezas gimnásticas confirmaban el dominio de sí y el carácter viril —también garantizado por el comportamiento en combate— que completaban el perfil aristocrático. La noción de *paideia* se transmitió, a través sobre todo de los filósofos estoicos a la cultura romana, donde se tradujo habitualmente como *humanitas*, de donde proviene la designación de "humanidades" para los estudios vinculados a la cultura y el movimiento ideológico, filosófico, pedagógico y cultural conocido como Humanismo que caracterizó el Renacimiento grecolatino en

²⁰⁶ Ver Banfield (2000:181).

Europa. La noción se rescató reiteradamente a lo largo de la historia occidental por parte de movimientos aristocratizantes que oponían una concepción global de la formación humana al énfasis en las habilidades prácticas²⁰⁷.

En el caso de la segunda concepción mencionada, *Bildung*, la formación es concebida como un proceso de despliegue y desarrollo progresivo de la naturaleza más auténtica y singular de un individuo, como "el proceso temporal por el cual el individuo singular alcanza su propia forma, constituye su propia identidad, configura su particular humanidad o en definitiva, se convierte en lo que es"²⁰⁸.

Tanto la formación como *paideia* como la formación como *bildung* han sido las ideas educativas que más han contribuido a la generación, no sólo de horizontes teleológicos, sino también de paradigmas en lo que a formación se refiere, y la hondura de sus planteamientos no ha dejado de seguir determinando a las concepciones sobre formación actualmente en boga, aunque sólo fuese, como es el caso de la formación por competencias, como una sombra latente.

La formación por competencias, mejor conocida como educación basada en competencias²⁰⁹, representa el paso de una formación concebida desde la racionalidad hermenéutica (*paideia* y *bildung*), preocupada por las múltiples significaciones epistemológicas y axiológicas del mundo y de la vida, a una formación concebida desde una racionalidad técnica en su expresión más pragmática. En efecto, la educación basada en competencias es definida como un sistema instruccional (no educacional)²¹⁰ en el cual se usa un proceso de aprendizaje basado en el desempeño y en el cual el aprendiz tiene que demostrar su nivel de conocimiento en una materia o área. Es un enfoque metodológico muy

²⁰⁷ Jáeger (1957).

²⁰⁸ Larrosa (2003:115).

²⁰⁹ Entre los autores más representativos se encuentran Schön (1983); Erant (1994); y Harrison y Kessels, (2004).

²¹⁰ Nótese cómo la educación por competencias es la expresión, en el plano formativo, de la degradación educativa deliberada

utilizado en la educación para el trabajo. Es en Inglaterra, Canadá y Estados Unidos donde ha adquirido mayor relevancia, al asumir el sector empresarial un rol fundamental en la definición, análisis y evaluación de las competencias laborales, vinculándose (y subordinándose) a la escuela con la empresa.

La formación por competencias es una formación preformativa (Lyotard) encaminada a generar capital intelectual²¹¹, esto es, saber y saber-hacer que se convierta lo más rápidamente posible en utilidades²¹². Estamos hablando de una formación que genere valor agregado a procesos de trabajo, productos y servicios, y de una educación centrada en generar competencias rentables en los estudiantes, capital humano, y no ciudadanos o personas con un desarrollo armónico y acorde con sus potencialidades (a menos que dichas potencialidades exhiban promisorias capitalizaciones). Los modelos formativos por competencias se diseñan curricularmente con base en perfiles de competencia laboral y en escenarios laborales²¹³. Constituyen una concepción educativa que reubica el foco teleológico de la formación, antes situado en (a sociedad pública (*paideia*) y en el individuo (*bildung*), para situarlo en la sociedad privada, pasando así de los ideales más altos del humanismo a la pasión social más destructora del tejido social que es la sed de ganancia.

Como resultado del choque de las concepciones humanistas (*paideia* y *bildung*) y preformativas (educación basada en competencias) de formación han surgido un gran número de concepciones híbridas que poseen elementos de las dos. Entre ellas, se encuentran concepciones de formación como autoconciencia

²¹¹"El capital intelectual es el conocimiento que puede ser explotado para hacer dinero de alguna forma o para otro propósito útil". Scott Colé (2003)

²¹²"En el mundo de la reingeniería empresarial, competencia significa destrezas que generan rentabilidad y competitividad". Martín-Barbero (2003:23)

²¹³ Así, las empresas se ahorran la capacitación de sus futuros empleados cuyos costos son absorbidos por las universidades

relacional²¹⁴; como exploración de la subjetividad propia²¹⁵; como capacidad de autoaprendizaje²¹⁶; como información conocida y manejada, desarrollo de capacidades y desarrollo de la subjetividad²¹⁷; como empoderamiento concebido a la manera de un cuestionamiento de la formación de las propias subjetividades y adquisición de poder entendido como la transición de una falta de control a la adquisición de control sobre la propia vida y el entorno inmediato²¹⁸; como capacidades básicas para la vida²¹⁹; como competencias jerárquicamente más complejas²²⁰; como grandes competencias como el examen crítico de uno mismo, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa²²¹; como adquisición de conocimiento, desarrollo de habilidades intelectuales y de la

²¹⁴ "Nuestra tarea es ayudar a los individuos a organizar su relación con los mundos sociales alrededor de ellos, a comprender la conexión entre los problemas "personales" y los problemas sociales, a entender las maneras complejas en las cuales están conectados tanto con la gente como ellos, como con aquellos radicalmente diferentes a ellos". Bertsch (1992).

²¹⁵ "Formarse supone explorar la propia subjetividad, aceptar el desafío de desandar un territorio de nudos, emociones congeladas, mandatos, recorridos unidireccionados e ir construyéndole a esta historia desvíos, puentes, remansos". Mercado, Patricia (1997). "La Improvisación como Exploración de la Subjetividad". Buenos Aires, Revista. P.27."

²¹⁶ El autoaprendizaje requiere del dominio de un conjunto de habilidades básicas: lectura, redacción, matemáticas, expresión verbal y capacidad para escuchar y, de igual modo, supone que el eje de desarrollo es la habilidad para utilizar el lenguaje escrito con fines de comunicación y creación. De igual forma esta área incluye el uso crítico de las tecnologías y de su selección y aplicación a proyectos concretos. Competencias para el autoaprendizaje son el conjunto de habilidades con las que se aprende a aprender: automonitoreo del avance en función de metas y prioridades, estudio independiente, elaboración de proyectos a corto y largo plazos, búsqueda y aprovechamiento de los recursos existentes, desarrollo y uso de vocabulario especializado, habilidades para comprender, resumir, analizar y elaborar informes de manera sintética". Didriksson y Herrera (2004:7-40). Otro autor, para el caso de la educación básica, la define así: "El propósito elemental de la educación básica es asegurar la competencia seminal de aprender a aprender a través de la palabra escrita en los principales lenguajes académicos y a expresar con fidelidad, oralmente y por escrito, lo que bien se aprende". Cámara (2004

²¹⁷). "Hemos podido detectar siete elementos como componentes de la definición de formación integral: la información que se puede manejar (adquisición de información), habilidades intelectuales, en especial el desarrollo de lenguajes, destrezas físicas o motoras, métodos de investigación y sistemas de trabajo (desarrollo de capacidades), y hábitos, actitudes y valores (desarrollo de la subjetividad)". Zarzar Charur (2003:102-103).

²¹⁸ Ibáñez (2004)...

²¹⁹ Garret, a partir de su trabajo de Nussbaum, señala las siguientes: vivir una vida de duración normal, goce, integridad y seguridad corporal, usar plenamente los sentidos, la imaginación y el pensamiento, desarrollar una conciencia práctica y relevante para operar y planear la propia vida, capacidad de afiliación y compromiso con otros, conciencia y acción ecológicas, capacidad lúdica, control y participación con el contexto económico y político próximo. Garret (2005)

²²⁰ "La instrucción efectiva debe incluir atención a varios aspectos o "dimensiones" del aprendizaje: percepciones y actitudes adecuadas para el aprendizaje, adquirir e integrar conocimiento nuevo, extender y refinar el conocimiento adquirido, autorregulación cognitiva, pensamiento crítico y pensamiento creativo". Marzano (1997:8).

²²¹ Nussbaum (2001).

habilidad de aprender a aprender, y mejora progresiva de la comprensión de ideas y valores²²²; y como formación de base²²³.

El panorama que ofrece el conjunto anterior de concepciones híbridas es el de una aspiración holística, el de un intento de actualizar los ideales formativos de la *paideia* y el *bildung*, o bien conciliar estos con la corriente hegemónica de la formación por competencias.

Existe un grupo de concepciones fragmentarias de formación que buscan enfatizar algún aspecto formativo bajo la idea de que constituyen alfabetizaciones básicas²²⁴ que deben formar parte de cualquier teleología educativa. Entre ellas, se cuentan la formación como aprender a aprender de los textos en forma independiente²²⁵; la formación por descubrimiento en Internet (serendipitous learning)²²⁶; la formación como empoderamiento para enfrentar la realidad²²⁷; y la formación como ciudadanía²²⁸.

²²² Adler (2004:144).

²²³"La formación de base debe aspirar a permanecer en un mundo donde todo cambia, a dotar a las personas de autonomía personal, capacidad de comunicación, conocimiento de los procesos de resolución de problemas, manejo de información, etc. Plantear la formación de base como un calidoscopio más que como un binocular, conduce a asumir que su función no es más que permitir que las personas puedan continuar pedaleando aunque cambie el terreno o la forma de la bicicleta". Ferrandez Arenaz (1988:174).

²²⁴El concepto de alfabetización se usa en diversos contextos. En inglés, el término *literacy*, además del significado básico de capacidad de leer y escribir, puede expresar el dominio de una serie de competencias y habilidades de otros muchos campos.

²²⁵Cámara (2004:23-24)

²²⁶"Experiencias de aprendizaje sorpresivo (serendipitous discovering) es de lo que trata la Red, con sus increíbles cantidades de información disponible en ella, encontramos un nuevo tipo de aprendizaje emergente que cada vez es más prominente: el aprendizaje basado en el descubrimiento". Nichani (2001).

²²⁷"El grado en el cual alguien es educado se muestra en el modo en que esta persona responde a un contexto concreto. De este modo, el proceso educativo resulta en el empoderamiento de los sujetos para responder a situaciones concretas". Szybek y Johansson (2003).

²²⁸La formación ciudadana supone superar el aislamiento rústico para promover la comunicación de la civilidad; sentimiento de pertenencia al propio país; solidaridad con los restantes paisanos, manteniendo una actitud de ayuda, que comienza con el respeto y la comprensión y que abre la posibilidad para llegar a alcanzar altos niveles de amistad con cualquiera de los miembros del propio país; responsabilidad personal y una incitación a superar la extendida inclinación hacia el parasitismo, esto es, al deseo de vivir a costa ajena; preocupación por evaluar, según justicia, las políticas públicas; y cultivar la disposición a participar en los órganos de decisión". Ibáñez-Martín (1998)

A pesar de que, ya sea por separado o en su conjunto, estas concepciones formativas fragmentarias no llegan a constituir un *corpus* lo suficientemente abarcativo como para configurar un currículum, sí tienen el valor suficiente como para erigirse en líneas-guía de formación complementarias a otras concepciones más integrales. Por otra parte, estas concepciones sugieren la idea de que surgieron ya sea como desprendimiento y amplificaciones ulteriores de concepciones formativas más completas y complejas, ya sea como conveniencias formativas que aprovechan a los avances tecnológicos (Internet, principalmente) como vehículo y fuente de aprendizajes inéditos.

Existe un tercer grupo de concepciones formativas que, desde una racionalidad emancipadora, se proponen un desarrollo de las capacidades críticas y/o un empoderamiento de los educandos. Así, encontramos concepciones de formación como adquisición, procesamiento y uso crítico de la información²²⁹; como inteligencia *cultural*²³⁰; como alfabetismo cultural de base²³¹; como comprensión de la propia identidad social, política y cultural²³²; como ciudadanía a través del fomento de la participación y la toma de decisiones en la escuela en actividades de aula democrática que promuevan un aprendizaje participativo en foros de discusión, consulta y decisión que involucren a los estudiantes²³³; como

²²⁹). Kruger (2002).

²³⁰"La inteligencia cultural es la capacidad de crecer personalmente a través del aprendizaje continuo y una buena comprensión de la herencia cultural, la sabiduría y los valores diversos, y de tratar de manera efectiva con gente de bagaje cultural y entendimiento diferente". Bibíkova y Kotelnikov (2006).

²³¹"Aprendemos más fácilmente cuando relacionamos lo nuevo con lo viejo, por ello la gente que sabe más tiende a aprender nuevas cosas más rápido y más fácilmente que la gente que no sabe mucho. Principalmente porque la gente conocedora tiene menos que aprender de lo básico necesario para aprender lo nuevo". Hirsch (2002:32).

²³²Una educación resistencial incluye voces, historias y experiencias de los grupos subordinados. En ella, los textos deben conectar a los estudiantes con sus propias experiencias de grupo, clase, religión, raza, género y tradición. Debe ayudar al estudiante a encontrar el lenguaje para examinar críticamente la socialización e historicidad construidas como formas en las que se vive". Aronowitz, Stanley y Giroux (1993).

²³³Maitles y Gilchrist (2005).

desaprendizaje de influencias sujetadoras²³⁴; como independencia de criterio y escepticismo sobre lo que no se haya experimentado en carne propia²³⁵; como competencias para no estar a merced de estrategias y decisiones adoptadas por otros²³⁶; como pensamiento crítico²³⁷; como lectoescritura crítica²³⁸; como autoconciencia del impacto subliminal de los medios en nuestra subjetividad profunda²³⁹; y como objetivos educativos que ayudarían a combatir y prevenir la manipulación mediática.²⁴⁰

La formación emancipatoria es una de las dimensiones formativas más soslayadas y desalentadas en los países con un fuerte control de la educación pública (como EU y México), fenómeno que abarca también a las agendas de investigación. En

²³⁴ "Para crear las condiciones de un aprendizaje crítico es necesario desocializarse de las influencias sujetadoras de nuestro desarrollo". Shor (1992:203).

²³⁵ "Educar en el verdadero sentido de la palabra significa hacer al estudiante extraordinariamente crítico. Debe aprender a no aceptar nunca nada que no haya visto claramente por sí mismo, a no repetir jamás lo que otro haya dicho". Krishnamurti (1998:6).

²³⁶ "Existe un conjunto de competencias que habilitan para no estar a merced de estrategias y decisiones adoptadas por otros actores que son las siguientes: poder identificar, evaluar y defender los recursos, los derechos, los límites y las necesidades del individuo; poder, de manera individual o grupal, formar y llevar a cabo proyectos, así como desarrollar estrategias; poder analizar situaciones, relaciones y campos de fuerza de manera integral; poder cooperar, actuar en sinergia y participar de un liderazgo colectivo y compartido; poder construir y operar organizaciones democráticas y sistemas de acción colectiva; poder manejar y resolver conflictos; poder jugar siguiendo las reglas, usarlas y funcionar con base en ellas; y poder construir ordenes negociados por encima de las diferencias culturales". Rychen y Hersh. (2002:230).

²³⁷ "Ser capaz de pensar críticamente significa ver los mensajes y los materiales a conocer a través de diferentes lentes y desde varias perspectivas; significa ser capaz de reconocer la propaganda y de percibir las piezas dispersas de un asunto, cuestionarlas, reorganizarlas mentalmente y sintetizarlas dentro de una concepción coherente y global". Page (2004:219).

²³⁸ "La lectoescritura crítica son hábitos de pensamiento, lectura, escritura y habla que operan bajo el significado superficial, las primeras impresiones, los mitos dominantes, las declaraciones oficiales, los clichés tradicionales, la sabiduría recibida y las simples opiniones, para comprender el significado profundo, las causas radicales, el contexto social, la ideología y las consecuencias personales de cualquier acción, acontecimiento, objeto, proceso, organización, experiencia, texto, materia, política, medios de comunicación de masas o discurso". Shor (1992:295).

²³⁹ "La educación en medios se debería plantear por qué gusta un mensaje audiovisual, qué instintos satisface. Los efectos de los modelos mediáticos que consumimos serían muy diferentes en función de que sepamos o no cuál es la dieta más adecuada, y cuál es la mejor manera para digerir lo que consumimos. En otras palabras, una educación que atienda las dimensiones emotiva e inconciente de la experiencia de ser espectador, a fin de convertir lo inconciente en conciente, las emociones en reflexiones, lo que exige que la educación en medios debe conceder mucha más importancia a la competencia emocional". Ferres (2003:46).

²⁴⁰ "Seis reglas para inmunizarse contra la manipulación: 1. conocer las técnicas de la manipulación; 2. estar alerta contra la manipulación; 3. ponerse a cubierto ante la fascinación injustificada; 4. practicar la independencia de juicio; 5. reprimir las propias tendencias manipuladoras; 6. poner en la picota a los manipuladores". Benesch y Schmandt (1982:158-159).

efecto, existe una tendencia generalizada a minimizar, peyorativizar o desvirtuar cualquier intento de institucionalizar o consolidar la formación emancipatoria dentro de la educación formal o de las agendas de investigación. El costo educativo que esta omisión tiene (como curriculum o educación faltante) es muy grande, ya que equivale a dejar a los niños y a los jóvenes a merced de cualquier agencia de manipulación, aunque, seguramente, estos costos son pocos para quienes obtienen tan altas ganancias económicas y políticas de tal forma de promoción de la inermidad ideológica.

Hacia una escala de formación y sujeción

Habiendo visto la diversidad de dispositivos y de efectos de sujeción y de formación, que constituyen la dimensión espectral de los mismos, toca ahora la revisión del problema de los niveles escalares de sujeción y de formación, así como de la posible integración de ambas escalas.

Mezclar la formación y la sujeción es posible y es conveniente al mismo tiempo. Es posible ya que, desde nuestra concepción de la educación, ésta se compone tanto de formación como de sujeción, ya que supone tanto el moldeamiento (sujeción) como la conversión de nuestras potencialidades en actos (formación). Es conveniente debido a que las racionalidades técnica y hermenéutica las han separado y las han polarizado al ocuparse la primera de la educación exclusivamente sujetadora, y la segunda de la educación exclusivamente formativa, por lo cual es necesario volver a los orígenes, cuando la educación era ambas cosas, ambos procesos.

Toda escala supone una jerarquía en la cual existen polos que definen los grados más altos y los grados más bajos de intensidad o de presencia de una cualidad, con los consiguientes grados intermedios entre dichos extremos. Si, además, los polos son vistos como el anverso y el reverso de un proceso oximorónico como lo es la educación (que, si no se mezcla, si permite la existencia simultánea de el

Para cada polo de esta escala existen ciertas características que es el reverso de su correspondiente. Así, tenemos estas tensiones en dicha escala de sujeción:

Cuadro de tensiones escalares de la sujeción

Sujeción encubierta	Sujeción abierta
Subordinación inconciente	Subordinación conciente
Inconciencia de la subordinación	Conciencia de la subordinación
Degradación de las capacidades	Manipulación de las capacidades
Obediencia y sumisión por convencimiento	Obediencia y sumisión por conveniencia
Rebeldía con culpa	Rebeldía sin culpa
Creencia en la legitimidad del dominio	Conocimiento de la ilegitimidad del dominio
Conformidad sin mala conciencia	Conformidad con mala conciencia
Conciencia posible abatida	Conciencia posible limitada

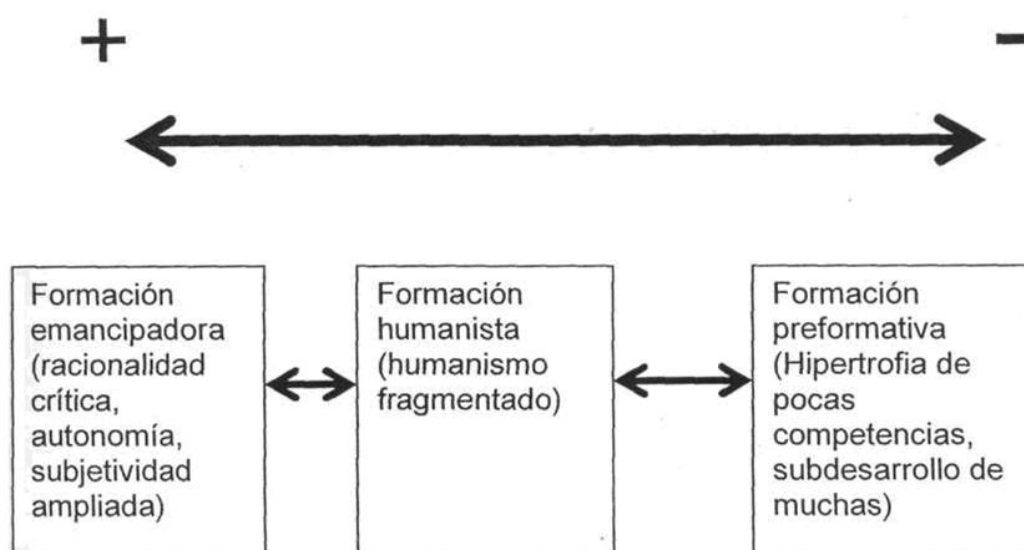
Adviértase que a mayor inconciencia, heteronomía y daño de la autonomía, mayor sujeción, lo que traducido a una terminología más familiar para la educación, se expresaría como una sujeción mayor entre más dimensiones del sujeto educativo hayan sido obstruidas, malformadas o degradadas.

En el caso de la formación, proponemos tres niveles escalares según el grado de mayor o menor autoconciencia y empoderamiento que generan sus dispositivos y aumento de la autonomía que logran:

Escala de formación

MÁS FORMACIÓN

MENOS FORMACIÓN



Al igual que en el caso de la sujeción, para cada polo de esta escala existen ciertas características que son el reverso de su correspondiente. Así, tenemos estas tensiones en dicha escala de formación:

Cuadro de tensiones escalares de la formación

Cognición proactiva	Cognición recreativa
Raciocinio complejo	Raciocinio simple
Mentalidad abierta	mentalidad cerrada
Subjetividad profunda	Subjetividad superficial
Conciencia amplia	Conciencia estrecha
Criticidad	Ingenuidad
Autonomía	Heteronimia
Criterio independiente	Juicio gregario
Autoconciencia	Inconciencia
Competencias básicas suficientemente desarrolladas	Competencias básicas insuficientemente desarrolladas

Véase que a mayor autoconciencia, autonomía y empoderamiento, mayor formación, lo cual codificado en una terminología más familiar para la educación, se traduciría como una formación mayor entre más dimensiones del sujeto educativo hayan sido desarrolladas o mejoradas.

Conclusiones

La variedad de perspectivas y de aspectos determinados de la sujeción que hemos revisado nos permite advertir que la educación formal y la educación informal son arenas en las que se lucha por dominar y no ser dominados, perdiéndose la candida imagen de que son, únicamente, espacios formativos. Existe un mayor rendimiento teórico en pensar que la sujeción en la educación es un objetivo instrumentalmente operativizado conforme a esquemas de ingeniería social, a pensar que es accidental o un afán marginal, ya que sería probabilísticamente mucho menos posible que se sujetase, como se sujeta, tan sistemáticamente, y que se degradase, como se degrada, tan sistemáticamente a

los sujetos educativos por azar, que intencionalmente. Se necesitaría ser intelectualmente muy naif como para creer que tal perversidad ocurre por accidente.

La palabra "educación" es un significante vacío (desgastado por la usura, diría Derrida) que la mayor parte de la gente usa e interpreta como algo positivo en sí. Eso (este hecho) va a dificultar ya no digamos la aceptación sino la recepción misma de conceptos como "iatrogenia educativa". Y por ello, es un ejemplo autorreferencial de cómo se da la sujeción en el sentido de la "homosintonización" goebbelsiana y el contagio del bovarismo educativo del discurso oficial "infectando" a todo mundo. A ese respecto, hay que ver esa palabra estereotipada, pero juego de lenguaje al fin y, de este modo, ver que los estereotipos lingüísticos pueden convertirse en mitos que nos atrapan en determinadas representaciones.

Así, podemos ver que la escotomización²⁴¹ inducida es un efecto educativo sujecional producto de la censura, de la prohibición de pensar y/o percibir ciertos aspectos de la realidad como la propia dominación o adoctrinamiento al cual somos sujetos. Esto está relacionado con el tema de la palabra permitida y la palabra estudiada en el aula.

Ahora bien, la escotomización puede ser concebida, en el mejor de los casos, como un efecto residual del hecho (luhmanniano) de privilegiar ciertos temas (distinciones) sobre otros (los cuales son, así, escotomizados). Pero también puede ser que dicha escotomización sea un efecto focal o central cuando la educación excluye intencionalmente ciertos temas de la realidad.

Un efecto importantísimo de la sujeción es el elevado costo-oportunidad que ocasiona al sujeto. La pseudoeducación o subeducación o mal educación, malformaciones todas ellas, pueden ser vistas como sujeción desde el punto de vista de la apropiación, por las agencias educadoras, del costo-oportunidad del

²⁴¹ El término escotomización proviene del psicoanálisis: "Proceso defensivo por el cual el sujeto falla (concientemente) al percibir zonas circunscriptas, tanto de la situación ambiental como de sí mismo" (Rycroft, 1976:52)

estudiante, ya que impiden que el esfuerzo, dedicación, tiempo y gastos económicos de éste se emplearan en una buena educación.

Un problema conceptual a dilucidar ulteriormente con mayor amplitud es el de si la iatrogenia educativa es siempre sujeción, lo cual lleva a otros, como el de si la mal educación por ineptitud docente es sujeción y el de si puede haber una sujeción inintencional.

La revisión de perspectivas y problemáticas respecto de la formación permiten advertir un panorama caracterizado por una gran variedad de concepciones de formación, la mayor parte de las cuales se orientan al desarrollo de competencias instrumentales y a llenar la agenda de románticas ambiciones educativas, de planes y programas de estudio, así como de programas de investigación siempre centrados en la búsqueda de nuevas áreas y procesos de formación a desarrollar.

Es advertible, a simple vista, en los aspectos formativos que se han revisado, que buena parte de ellos no son alcanzados por la educación formal, y a veces ni siquiera son mencionados en esas declaraciones de sublime optimismo que constituyen los perfiles de egreso de los planes de estudio de las carreras, así como los propósitos y objetivos de los programas de las materias, mismos que a veces reúnen más atributos que los que muchos libros de filosofía escolástica le atribuyen a Dios. Dichos aspectos formativos constituyen por su ausencia, lo que podríamos denominar educación faltante o ausente, en general, o currículum ausente en la educación formal, en particular.

Siendo esto así, veremos que al comparar los estándares teóricos sobre la formación con la formación efectivamente lograda en la práctica por los programas y planes de estudio, el saldo resultante indica grandes faltantes de formación que deben ser llenados por otras vías que no son las de la enseñanza exitosa, sino los de hipnótico credencialismo, la sugestión mercadotécnica o la demagogia mediática. Estamos hablando de pseudoformación, esto es, de formación

insuficiente vendida como formación suficiente y, en el caso de las escuelas "patito", con la anuencia cómplice del pseudoformado.

Otro aspecto digno de mención al hacer un balance de lo visto respecto de la formación en la literatura consultada es el de la gran cantidad, la gran oferta que hay de aspectos, tipos y grados de formación, profusión que si quisiéramos valorar tendríamos que pensar, con Bronfrenbrenner (1979) que la formación es función de la variedad sustantiva y la complejidad estructural de las actividades en las que se involucra un individuo.

A la luz de la importancia que tienen los medios masivos en la conformación de la mentalidad colectiva y en la masificación de las subjetividades, la educación para los medios, y en particular la recepción crítica de los mismos, se convierte en una de las principales metas de una educación emancipadora. Claro está que dicha inmunización simbólica va a contrapelo de los intereses, políticas y acciones de las grandes corporaciones y de los gobiernos tecnoburocráticos aliados de ellos, por lo cual la mera mención, ya no digamos su instrumentalización, serán atacados, ridiculizados o silenciados.

Por otra parte, es importante subrayar la importancia de ciertas concepciones cimera de formación, como la presente en la lectoescritura crítica de Shor, ya que constituye, si no la totalidad, buena parte del techo de una escala jerárquica de formación que permitiera, desde la perspectiva de una pedagogía transformadora y emancipadora, revalorar aspectos formativos menos profundos y trascendentes.

Otro aspecto pendiente que sugiere tanta variedad horizontal de aspectos a formar es el de lograr debatir y llegar a acuerdos acerca de lo que pudieran ser los niveles y procesos formativos mínimos que podrían constituir una alfabetización de base en varios campos vitales, cuadro que permitiría resignificar y reorientar la educación básica de un país.

La formación es un tema controversial y desestructurado por la remodelación de la formación como formación preformativa por competencias que ha efectuado el pensamiento empresarial invasor y colonizador en la educación. En tal sentido, las coordenadas del debate serían: por un lado, lo que quedó del concepto clásico (paideia) y moderno (bildung) de formación, y por el otro lado, la formación preformativa, la formación por competencias.

La gran distancia epistemológica en la que se ubican quienes perciben sin lentes pedagógicos el fenómeno de la degradación educativa deliberada, con la consiguiente visión y enfoques inapropiados, condiciona una recepción inadecuada de esta perversión educativa realmente existente, y la hace aparecer como un delirio conspirativista. Sin embargo, este fenómeno o, si se quiere respetar un sano escepticismo, esta hipótesis explicativa de la catástrofe educativa (Guevara Niebla) se adecua con suma facilidad al hecho de que se repitan y repitan los fracasos educativos.

En la sujeción educativa concurren y se complementa la comisión de dos grupos de agencias sujetadoras: el grupo de agencias transnacionales (Grupo Bilderberg, BM, OCDE, FMI) y el grupo de agencias nacionales (Grupos empresariales, SEP, SNTE). Quienes tienen cada vez más la batuta son los grupos transnacionales, pero como ambas agencias sujetadoras persiguen el control de las masas por medio de la estrategia de degradarlas educativamente, los conflictos de intereses entre ellos, a este respecto, son menores. Esto último es una expresión de lo global - transnacional, y lo local - nacional en la sujeción educativa.

A la luz de la importancia que tienen los medios masivos en la conformación de la mentalidad colectiva y en la masificación de las subjetividades, la educación para los medios, y en particular la recepción crítica de los mismos, se convierte en una de las principales metas de una educación emancipadora. Claro está que dicha inmunización simbólica va a contrapelo de los intereses, políticas y acciones de las grandes corporaciones y de los gobiernos tecnoburocráticos aliados a ellas,

por lo cual la mera mención, ya no digamos su instrumentación, será atacada, ridiculizada o silenciada.

Aparentemente, la confusión, la desinformación y la fragmentación que producen los medios masivos no incumben a la educación. Esta es la perspectiva compartimentalizada de la educación formal. Sin embargo, un sujeto confundido, desinformado y fragmentado no puede formarse integralmente, lo cual es el ideal de la educación formal. Es por ello que la educación, tanto formal como no formal e informal tienen que jugar un papel por lo menos inmunizador.

Si bien es cierto que la escuela no es sólo degradante sino que proporciona beneficios, un cuestionamiento clave sobre cualquier acción o programa educativo, como preguntarse acerca de si son mayores los costos (de degradación) o los beneficios (aprendizaje significativo) de una intervención, programa o recurso pedagógico, permite estimar el valor real de un proceso pedagógico, sin prejuicios optimistas (queriendo ver más formación de la que efectivamente se logra), o prejuicios pesimistas (queriendo ver mayor sujeción de la que efectivamente ocasiona). Estaríamos hablando de la composición oximorónica²⁴² de un proceso o programa educativo.

Si consideramos los logros en el aprendizaje, el aprendizaje remanente neto, como el indicador principal de la efectividad de un esfuerzo educativo, sea cual fuere la magnitud del mismo (ya sea un esfuerzo de aula o un esfuerzo de Estado, como una reforma educativa), y vemos los constantes fracasos que ha habido en los últimos 30 años en la educación básica, media superior y superior en México, cabe hacer la siguiente pregunta ¿cómo explicar tanto fracaso? Una respuesta hipotética podría ser que no hubo ninguna ineficacia, que se buscaba fracasar y se tuvo éxito. Suena espantoso, pero, si pensamos que a las élites detentadoras del poder económico y político les conviene tener a la gente desinformada,

²⁴²). "Oxímoron (o antología, paradojismo, alianza de palabras). Figura semántica o tropo que resulta

maleducada, sin pensamiento sólido ¿Qué mejor manera de lograr perversamente esto que ofrecer educación obligatoria y gratuita a todos y, a la vez, conformar mentes adoctrinadas, ingenuas, dóciles e inseguras? Y es que es muy difícil de creer que la reiteración de errores pedagógicos monumentales como lo son una educación verbalista, de memorización mecánica del conocimiento, autoritaria y desvinculada de la realidad social y del educando no hayan podido superarse con tantas reformas educativas, con tantos recursos económicos y humanos invertidos.

Así como la tensión reproducción-resistencia caracteriza a la dimensión política de la educación, la tensión sujeción-formación es el marco más general de consideración de los fines, procesos y efectos educativos en cualquier escala (sistema educativo, escuela, aula). Es necesario enfocar a la educación como una compleja función social contradictoria, como un Oxímoron. De este modo, en la medida en que enfoquemos a la formación, no aisladamente, sino como polo débil o dominado de la tensión formación-sujeción, podremos afirmar que toda formación que ignore la sujeción estará limitada en su alcance, a menos que se proponga fines emancipadores. Es una conclusión lógica derivada del considerar a la educación como una lucha de tendencias de control y de libertad.

Con base en lo expuesto en este capítulo, es necesario que nos pronunciemos explícitamente en torno a nuestra postura respecto de la sujeción y la formación en la educación. Creemos que la sujeción es una condición indispensable del acto y del fin educativo, más sólo en la medida en que es un medio necesario para ello, esto es, en tanto es sujeción necesaria. Por ejemplo, cuando se hace necesario acatar las indicaciones de un maestro, o los planteamientos de un autor sobre un tema que desconocemos o que conocemos menos que él. Sin embargo, y como ya lo hemos documentado sobradamente, la educación es, también, una arena política²⁴³ y, por lo mismo, se expresa en ella una voluntad de dominación política

de la relación sintáctica de dos antónimos".Beristain (1985:373).

²⁴³ O, dada la sobrepolitización de la educación, deberíamos decir que la sujeción política en las aulas es también una arena formativa

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 105

que excede los límites teleológicos del educar y hasta los desvirtúa, al grado de usarlos como camuflaje de sus fines sojuzgadores. Esa sujeción sobrante no concita la adhesión de nadie que profese una mínima fe humanista. En cuanto a la formación, creemos que en estos tiempos no es posible sostener el programa formativo de la paideia y/o el bildung, dado que su amplitud y profundidad, su inmenso aliento formativo, chocan con los mezquinos recursos y estrechez de miras de quienes deciden la orientación y el contenido de la educación de nuestros pragmáticos días. No obstante, sí es posible y necesario abrazar su inspiración como mística formativa y como horizonte utópico de un proyecto de formación emancipatoria que contemple una sólida alfabetización básica, crítica y múltiple en áreas del desarrollo como la lectura crítica; la escritura comunicativa y expresivamente eficaz; una autoeducación permanente; la competencia para allegarse la información relevante que demanda la vida contemporánea; una ciudadanía continua; la capacidad de juzgar con independencia de criterio los objetos, procesos y eventos sociales, políticos y culturales, y de involucrarse, con pasión y compromiso, en proyectos sociales, políticos y culturales libremente elegidos

LA SUJECIÓN Y LA FORMACIÓN EN EL ESTADO DEL CONOCIMIENTO DE FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN DEL CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (1992-2002).

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación. Tiene carácter voluntario y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones. Los objetivos del COMIE son:

- impulsar y consolidar la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo,
- contribuir a la extensión y desarrollo de la investigación educativa en el país,
- proponer mecanismos más adecuados para fomentar y descentralizar la investigación educativa a nivel nacional en el contexto de la federalización de la educación,
- impulsar la interacción de redes y grupos de trabajo entre las diferentes instituciones académicas,
- promover la formación y actualización de los investigadores de lo educativo,
- proponer mecanismos que mejoren la difusión y los resultados de investigación y la distribución de publicaciones especializadas en el área educativa, y
- hacer recomendaciones para mejorar el funcionamiento de las bibliotecas y bases de datos especializadas en educación²⁴⁴.

Desde hace varios años, el COMIE organiza un congreso nacional de investigación educativa cada dos años, y en varios de ellos presenta estados del conocimiento de cada uno de los campos temáticos en los cuales ha clasificado la investigación en educativa del país. Dichos campos temáticos son los siguientes:

- Sujetos, actores, y procesos de formación
- Gestión y organización de instituciones educativas
- .Aprendizaje y desarrollo
- Didácticas especiales y medios
- Currículo
- Educación, políticas, trabajo, ciencia y tecnología
- Educación, cultura y sociedad
- Historiografía de la educación
- Filosofía, teoría y campo de la educación
- El campo de la investigación educativa.

El campo temático que nos ocupa es el de Filosofía, teoría y campo de la educación (FTyCE), ya que el discurso metateórico se sitúa en este dominio y estamos interesados, asimismo, en los que consideramos son los conceptos de mayor altura (abstracción) y centralidad (sustancia) de la educación, a saber, *formación y sujeción*.

Ahora bien, si elegimos para nuestro examen metateórico al discurso del campo temático de Filosofía, teoría y campo de la educación del COMIE es debido a que es el discurso líder en México sobre teoría²⁴⁵, y a que, si la teoría educativa, como sostenemos, siempre tiene como fondo discursivo referencial a los ejes temáticos de lo educativo que son la *formación* y la *sujeción*, luego entonces es posible tomar a dicho discurso y a sus referencias (explícitas o implícitas, focales o tangenciales) a la *formación* y a la *sujeción* como un objeto de análisis valioso y representativo, y, también, es justo esperar que tales conceptos formen parte de ese estado del conocimiento en virtud de que es la teoría la posición discursiva de mayor altura y profundidad de cualquier campo. En la introducción de este estado

²⁴⁴ <http://www.comie.orq.mx/quien.htm>

²⁴⁵ El estatus de liderazgo dentro del campo es autoproclamado por Alicia de Alba, coordinadora del estado de conocimiento de Filosofía, teoría y campo de la educación, cuando dice "[...] se ha contado con un grupo de punta en la temática para la realización del estado del conocimiento. El trabajo de este grupo de investigadores líderes[...]" De Alba (2002:35).

del conocimiento se expone la dirección genealógica del mismo y la conciencia en quienes lo elaboraron de que, al igual que los discursos teóricos de investigación educativa de todo el país que van a incorporar a dicho estado del conocimiento, el discurso mismo de este estado del conocimiento se inscribe en redes de poder que afectan su naturaleza y composición²⁴⁶.

Consideramos que la *formación* y a la *sujeción* son los conceptos fundamentales irreductibles de todo discurso sobre la educación ya que constituyen el horizonte referencial en el que se inscribe. No hay conceptos más sustantivos y abarcativos que estos y, por lo mismo, es ineludible para quien discurra sobre cualquier tema educativo el aludir, explícita o implícitamente, a esas coordenadas vertebrales. Y el discurso COMIE/ FTyCE no es la excepción, ya que sí se pronuncia respecto a ellos y, como veremos, cuando lo hace deja ver la manera enrarecida, lateral y desdibujada en que los concibe, lo cual no deja de extraña si tomamos en cuenta que es un estado del conocimiento y que se manejan preferencialmente otros conceptos de menor relevancia.

El tema de la sujeción es un rubro central en la agenda de investigación de la racionalidad emancipatoria en la educación. Si partimos de la idea de que tal racionalidad es, infortunadamente, una tendencia discursiva subalterna en el campo de la teoría de la educación en México, a pesar e su vital importancia y vigencia, entonces adquiere sentido nuestro punto de vista acerca del mayor peso que debieran tener las reflexiones en tomo a los temas de la sujeción y de la formación desujetadora y crítica.

Y no es que se quiera soslayar el trabajo teórico desde las racionalidades hermenéutica, que es la tendencia discursiva dominante en el Discurso COMIE/TyCE, sino que consideramos fundamental el aliento a investigaciones críticas en la educación que permitan profundizar y ampliar el pensamiento que

²⁴⁶Ellos lo expresan así: "La genealogía de un campo de investigación se refiere a los dispositivos de poder y sus correspondientes diagramas de poder, que permite comprender los vínculos entre los discursos, en nuestro caso los discursos de investigación en Filosofía, teoría y campo de la

persigue una educación más humanista, que sepa lo suficiente acerca de los sutiles y efectivos dispositivos de la sujeción educativa y, así, permita consolidar líneas y temas de reflexión más sólidos, que se opongan a la racionalidad instrumental, que es la postura hegemónica oficial, que domina la producción de conocimiento en el campo educativo.

Pensamos que es necesario fortalecer dentro del campo de la teoría educativa en México el fomento de la crítica de la educación, para lo cual dimensionar el impacto de su débil presencia en dicho campo, nos parece no sólo legítimo sino urgente, máxime si consideramos que es con señalamientos sobre su débil presencia como se puede llamar la atención acerca de ese importante vacío en el pensamiento teórico educativo en México.

Insistimos en que no hay la obligación de adherirse a una postura emancipatoria en educación pero tampoco es obligatorio afiliarse a las posturas sostenidas por las racionalidades hermenéutica e instrumental. Sostenemos la necesidad de diversificar y abrir nuevas líneas de indagación, insuficientes hasta ahora, que actualicen los planteamientos fundacionales del pensamiento crítico sobre la educación latinoamericana que defendió Freire hace más de cuarenta años, y coadyuva a esto el análisis y la evaluación de la composición ideológica del pensamiento teórico sobre la educación, como lo hemos intentado en esta investigación al ocuparnos del Discurso COMIE/ FTYCE.

El estado del conocimiento de FTYCE aborda la producción en este campo temático que va de 1992 a 2002, y está compuesto de ocho capítulos. En el primer capítulo, "Elementos conceptuales y herramientas de inteligibilidad", se expone el aparato conceptual y metodológico general empleado en el proceso de investigación; en el segundo capítulo, "Sistema Relacionado de Bases de Datos. Notas sobre su construcción conceptual, metodológica y técnica", se describe el proceso de diseño, puesta en marcha y capacitación de los equipos para la

sistematización de la información al través del Sistema Relacionado de Bases de Datos; en el tercer capítulo, "Aproximaciones en claroscuro al contexto teórico internacional", reaborda el contexto teórico internacional, así como aspectos significativos de la interlocución del equipo COMIE/FTyCE con intelectuales del campo de otros países; en el cuarto capítulo, "Producción en el periodo 1992-2002", se presenta y analiza la producción en FTyCE en el periodo en estudio; en el quinto capítulo, "Los eventos académicos realizados en México de 1992 a 2002 (espacios, agentes y debates)", se da cuenta de y se analizan los eventos académicos que coadyuvaron a la consolidación del campo de FTyCE en el periodo de estudio; en el sexto capítulo, "Programas curriculares y formación en Filosofía, teoría y campo de la educación", se analizan programas curriculares de posgrado como espacios formativos que fortalecieron la consolidación del campo de FTyCE; en el séptimo capítulo, "Una aproximación al estado del conocimiento sobre investigación educativa en FTyCE", se describen y plantean elementos de análisis sobre la situación y papel del campo de FTyCE en las distintas regiones del país; en el octavo capítulo, "'Constitución y genealogía del campo: Análisis e interpretación de la década en estudio: 1992-2002", se lleva a cabo un análisis general del estado del conocimiento, se hace un balance del mismo y se exponen algunas perspectivas.

De los ocho capítulos mencionados, sólo los capítulos primero, tercero y cuarto ofrecen suficientes elementos significativos para el examen metateórico de la sujeción y la formación en dicho discurso educativo. Cabe mencionar que es posible distinguir dos niveles discursivos en este estado del conocimiento: uno de ellos es el referente a la producción del periodo (1992-2002), y el otro, autorreferencial y el más pertinente, es el que plasma los lugares teórico-conceptuales desde los cuales se trabajó tanto tal producción como la genealogía del campo FTyCE.

En cuanto a las temáticas manejadas en el estado del conocimiento FTyCE, I habría que distinguir entre los temas principales y los temas secundarios. En cuanto a los temas principales, existe uno de ellos que articula a todos los demás, que es el de "la constitución y genealogía de los elementos constitutivos del campo Filosofía, teoría y campo de la educación en el periodo 1992-2002 en México" (DE ALBA, 2002:40).²⁴⁷

Destaca, en segundo término, el tema de la legitimación del trabajo teórico dentro del campo de la investigación educativa en México, tema que es desarrollado contraponiendo los beneficios múltiples y la necesidad epistemológica del trabajo teórico en cualquier campo, por un lado, al pragmatismo inmediatista que no ve que dicho trabajo teórico contribuya con rapidez a la solución de los problemas educativos urgentes, por el otro.²⁴⁸

Con relación a los temas secundarios manejados en el estado del conocimiento FTyCE, es posible observar lo siguiente:

- Su orientación, sostenida y enfática, al logro de la legitimación de la teoría en el campo de la investigación educativa, y a su hegemonía como vanguardia teórica dentro de él.

²⁴⁷ Aquí, la genealogía es vista como la inmersión de los discursos de investigación en las redes de poder: "La genealogía de un campo de investigación se refiere a los dispositivos de poder y sus correspondientes diagramas de poder, que permite comprender los vínculos entre los discursos, en nuestro caso los discursos de la investigación en Filosofía, teoría y campo de la educación, y las redes de poder que conforma y constituye" (De Alba, 2002:39). Esta cita hay que entenderla como una confesión de parte acerca del reconocimiento de la inclusión del campo FTyCE en redes de poder, lo cual significa tanto su subalternidad con respecto a otros campos temáticos más poderosos dentro del COMIE, como su hegemonía respecto de los campos regionales de FTyCE y respecto de la discursividad "legítima" en dicho campo a nivel nacional.

²⁴⁸ Esto es expresado así por Alicia de Alba quien, al hablar de la recepción del campo FTyCE por el gremio de investigadores de la educación, dice: "Su desconocimiento y rechazo se explica por ignorar la importancia del papel de lo teórico en cualquier campo de conocimiento, por el pragmatismo sociológico [el subrayado es mío] imperante en las políticas educativas, que supone que las teorías no apoyan la resolución de problemas educativos inmediatos". (De Alba, 2002:40). Más adelante volveremos a esta cita, ya que es una de las pocas que se refieren, aunque sea marginalmente, a la sujeción educativa, cita en la cual se manifiesta, también, la postura de racionalidad hermenéutica (Giroux) del discurso COMIE/FTyCE en oposición al ateoricismo de la

- El reiterado empeño en mostrar que existe un desarrollo y, ante todo, una capacidad teórica en quienes lideran el campo de la FTyCE, hechos que las deberían hacer merecedoras del reconocimiento y legitimidad suficientes, tanto al interior del COMIE como en el campo más amplio de la investigación en ciencias sociales en México²⁴⁹

Los autores más manejados en la producción analizada por quienes elaboraron el estado del conocimiento son "algunos clásicos de la pedagogía (Dewey, Comenio, Freinet, Freiré, Nelly, Vives), y la pedagogía en América Latina (Larroyo, Puiggrós, Vasconcelos, Torres Bidet, E. Chávez). De la filosofía destacan Nietzsche, Kant, Hegel, Rousseau, Wittgenstein, Bachelard, Gadamer, y Sartre. De teoría política se recuperan en la investigación educativa de esta área temática Gramsci y Marx y de las teorías sociales: Bourdieu y Habermas principalmente y T.W. Adorno (en menor medida). Se añaden nombres internacionalmente conocidos desde la década anterior pero hoy ya con una franca centralidad en nuestro campo: de educación: Carr, Kemmis, Sacristán; de filosofía: Foucault, Lyotard, Derrida; de psicolingüística: Piaget, Vygotsky y G. Bruner; de sociología: J.J. Bruner, B. Clark; de epistemología: Zemelman; de estudios culturales: Geertz, Heller, García Canclini, Stuart Hall; de historiografía: Braudel, Le Goff, Furet y Duby; y del humanismo cristiano: Lonergan, Kohlberg. Otros autores más, ya renombrados en otras disciplinas distintas de la pedagógica, se empiezan a conocer en la

racionalidad técnica (Giroux), percibido como dominante en el resto del COMIE

²⁴⁹Retóricamente hablando, hay una actitud discursiva de ostentación ampulosa de conocimientos actualizados en teoría, filosofía, epistemología y metapolítica contemporánea y clásica de quienes se autoproclaman, con su decir, como la vanguardia teórica de la investigación educativa en México. En ese tenor, no se pierde ocasión para exhibir erudición exquisita y sesudez sobrada, encontrándose un tono constante de autorreferencialidad reivindicativa y de suficiencia, así como la presencia, las más de las veces innecesaria, de descripciones densas (Geertz) al desarrollar profusamente ciertas ideas y conceptos, como para demostrar, cada vez, rotundamente, su superioridad intelectual dentro del campo. Así, hay una permanente y briosa estrategia discursiva consistente en el enrarecimiento del discurso a través de tácticas como la inclusión repetida de citas o alusiones eruditas, y el uso de un metadiscurso a veces didascálico (en un tono de graciosa concesión a los lectores legos), a veces autorreferencial (apuntando, valorando, enfatizando, advirtiendo, acotando, etc.), pero siempre persiguiendo mostrar ya sea el conocimiento suficiente de lo discurrecido, ya sea la suficiente autoconciencia de la adecuación (pertinencia, limitaciones,

investigación educativa: Luhmann, C.Coll, Laclau, Mouffe, Zizek." (DE ALBA, 2002,283).

En cuanto a los autores utilizados como referentes teóricos por los autores del estado del conocimiento de FTyCE, en orden de frecuencia de citado²⁵⁰ fueron Bourdieu, Laclau y Derrida, principalmente, aunque también McLaren, Wittgenstein y Zemelman, y en menor escala, Althusser, Castoriadis, Foucault, Giroux, Gramsci, Habermas, Lacan, Lyotard, Nietzsche, Rorty y Vátimo.

Brillan por su ausencia en las nóminas anteriores tres autores que, a nuestro parecer, son fundamentales para comprender los límites de la *formación* y los alcances de la *sujeción* educativa en el mundo y en México. Nos referimos a Basil Bernstein, Noam Chomsky y John Taylor Gatto. De tan significativa ausencia de dichos autores en el estado del conocimiento de FTyCE tratará el capítulo V de nuestro trabajo, donde se analizarán las consecuencias de estas ausencias para el desarrollo de la teoría educativa en el mundo y en México. En cuanto a las temáticas investigadas durante la década, se encuentran los temas de las reflexiones sobre teoría, construcciones teóricas y conceptos educativos; la problematización del poder, el discurso, la modernidad y la posmodernidad; el estudio de autores relevantes, principalmente Foucault, Lyotard, Habermas, Vygotsky y Freiré; temas emergentes como género, derechos humanos y cívicos, valores, cultura, comunicación y medio ambiente (DE ALBA, 2002: 285). Es de hacer notar que no se privilegian como temas ni debates principales ni la formación (ya sea la reformulación neoliberal de la teoría del capital humano, que es la formación por competencias, o la formación como alfabetismos múltiples), ni la sujeción (ya sea globalmente considerada como

valor) de lo dicho.

²⁵⁰ Se excluyen en este recuento los nombres de los propios autores del estado del conocimiento, aunque hay que hacer notar que hay una gran tendencia al citado

reproducción de sujetos o, en sus modalidades más sutiles, como conformación de las conciencias posibles y delimitaciones de lo pensable y lo impensable)²⁵¹.

El tema central de este capítulo es el análisis metateórico del discurso de la *formación* y la *sujeción* en el Discurso COMIE/ FTyCE²⁵². Consideramos al Discurso COMIE/ FTyCE como constituido por dos partes: una de ellas es la que da cuenta de las líneas discursivas que orientaron la elaboración del estado de conocimiento del área (Filosofía, Teoría y Campo de la educación), y la otra, por la metodología utilizada y los resultados del análisis de la producción académica en el área considerada en dicho estado del conocimiento.

Se escogió el Discurso COMIE/ FTyCE como referente ya que así estamos interpelando al discurso hegemónico de la investigación educativa, mismo que representa el plano de "lo impensable", en las coordenadas en las que Bernstein plantea este plano como producto de las formas y objetos de conciencia de la academia (supuestamente desmarcada del conocimiento oficial), que es el plano del supuesto pensamiento independiente, libre de las estrechas regulaciones de "lo pensable".

Esta interpelación de y confrontación con los agentes del discurso político del COMIE/ FTyCE se efectúan desde la perspectiva de una observación (la de quien esto escribe) de las observaciones ("distinciones", diría Luhmann) de quienes supuestamente representan el pensar desde los confines de la conciencia teórico-política, desde las fronteras de "lo impensable". Esto supone desmontar (deconstruir, diría Derrida) la conciencia posible exhibida por los agentes del

autorreferencial (muchas citas de ellos entre sí).

²⁵¹ Esto posiblemente se deba a la influencia descentrada de los planteamiento posmodernistas en el campo de la investigación educativa, con los consiguientes efectos de estimulación de producción teórica heterogénea sin centro generalizado, desde autores muy disímiles y con múltiples focos discursivos muy distantes entre si, lo cual podría haber desdibujado las temáticas centrales de la *sujeción* y la *formación* y/o las habría enmascarado bajo ropajes terminológicos inéditos en el campo y enfoques conceptuales excéntricos respecto de las tradicionales perspectivas homogéneas.

²⁵² De Alba (2003).

Discurso COMIE/ FTyCE, voceros del pensamiento legitimado más profundo de la vanguardia teórica de la educación en México.

Los planteamientos anteriores permiten teorizar sobre el Discurso COMIE/ FTyCE desde la perspectiva bemsteiniana de las reglas distributivas como conceptualización heurística que permite dar cuenta de la configuración del discurso pedagógico más legitimado sobre lo político en la educación, perspectiva metateórica que consigue ofrecer el suficiente rendimiento teórico como para dar cuenta clara y cabal de las limitaciones de dicho discurso.

Podríamos señalar algunas características del Discurso COMIE/ FTyCE que permitirán contextualizarlo. Debido a la falta de legitimidad teórica que tienen los autores educativos dentro del campo de las ciencias sociales, pareciera que esto explica, como compensación, la ampulosidad, la sintaxis compleja y el fraseo elíptico de algunos de los teóricos de lo educativo más sedientos de dicha legitimidad, lo cual al interior del campo educativo se traduce en una postura de soberbia y suficiencia respecto de los autores "no teóricos" del campo educativo. Esto sería, más visible si se le preguntara a estos autores acerca de qué tanto entienden el discurso teórico de la educación. Seguramente la mayoría diría que lo entiende muy poco, y dichas respuestas apuntarían hacia ese "enrarecimiento" discursivo innegable.

Tal "enrarecimiento discursivo" se debe, asimismo, al alto nivel de academicismo abstracto de algunos de esos discursos, los cuales están plagados de terminologías, problemáticas y ópticas importadas de otros campos discursivos (ya sea disciplinarios, como la filosofía o la sociología, o corrientes de pensamiento como la hermenéutica, el posmodernismo, etc.) percibidos por la mayoría como poco emparentados con el campo educativo. Además, pocos de estos autores definen sus referentes teóricos para familiarizar a los lectores del campo educativo con asuntos tan novedosos y extraños. Por el contrario, se adivina cierto desplante de soberbia en muchos textos inexpugnables e

ininteligibles para el académico de la educación ajeno al campo de la teoría de lo educativo.

Otra de las características del discurso de los teóricos mexicanos de lo educativo es el relativismo del mismo, que se expresa en el hecho de que caben en él cualesquiera de los conceptos de otros campos discursivos sin más arancel disciplinario que la "ventaja" que obtiene el campo educativo de "vestir" su discurso con las galas conceptuales de ellos. El campo de la teoría educativa en México es no sólo incipiente sino también un lujo. Es un lujo porque sólo unos cuantos privilegiados se dedican a él. Esto, en parte, se debe a la dificultad del campo que, a su vez, se explica por la poca formación para el trabajo teórico que se ofrece en México en este campo, ya que la educación es más trabajada a partir de teorías disciplinarias o a nivel técnico.

Con base en lo anterior, y para el análisis del Discurso COMIE/ FTyCE, suponemos que los dos grandes ejes referenciales sobre los cuales se debiera edificar cualquier construcción conceptual son los de *formación* y *sujeción* en la educación, ya que son las dos grandes dimensiones ontológicas de lo educativo y, por lo mismo, el fondo referencial omnipresente de todo discurso educativo. Esto no implica descalificar temáticas y problemáticas derivadas, suplementarias y legítimas en torno a dichos ejes referenciales²⁵³, pero si establecen la condición necesaria de que, independientemente de las innumerables mediaciones, relaciones y focos de reflexión que se producen al trabajar teóricamente el fenómeno educativo, no se pierda el piso referencial de lo formativo y/o lo sujecional como centro de gravedad discursiva que evite a ese discurrir el perderse por el impulso epistemológico centrífugo de buscar la conquista de nuevos territorios de conocimiento de lo educativo. En ese tenor, el análisis del Discurso COMIE/ FTyCE tendrá como foco principal la consideración analítica de la correspondencia, inmediata o mediata, entre sus referentes discursivos y los

²⁵³ Como lo son aquellos que atienden al contexto y a las líneas múltiples de producción discursiva que ensanchan y profundizan las perspectivas acerca de sus dimensiones y que atienden al carácter complejo del objeto que atienden.

ejes referenciales primarios de la *formación* y la *sujeción*, buscando determinar si estos conservan su calidad de piso último de significación.

El que nos ocupemos del Discurso COMIE/ FTyCE obedece, también, a la razón de que, por ser sus agentes la "vanguardia teórica", es la postura más visible y legitimada dentro del campo y expresa en su decir lo que predomina en sus preocupaciones académicas. Resulta curioso que las menciones explícitas sobre la *formación* o la *sujeción*, no como tensión o tema central, desde luego, brillen por su ausencia, misma que es indicativa del efecto del control discursivo por enrarecimiento (Foucault) que explica tal omisión. En efecto, buena parte del estado de conocimiento del Discurso COMIE/ FTyCE constituye un discurso relativamente indisponible para el maestro, por su criticidad, opacidad y creciente complejidad, lo que resulta crucial si se piensa en que un estado de conocimiento funciona sobre la premisa de que es un documento para el diálogo y su difusión y, como texto claro, permitiría adhesión a él, con la concomitante ganancia de legitimidad en la comunidad educativa, y no como un discurso enrarecido, como discurso de poder, por lo cual se despilfarra ese recurso legitimatorio.

Por otra parte, es advertible que la masa crítica multiparadigmática de conceptos que el Discurso COMIE/ FTyCE incorpora, lo dotan de cierta riqueza multirreferencial, pero también resalta el hecho de que existe una gran dispersión inarticulada de líneas discursivas cuya lógica trataremos de descubrir a la luz del supuesto de que, quienes emiten dicho discurso, son agentes de control simbólico, y que su discurso legitima ciertas tendencias temáticas de "lo impensable" (Bernstein), excluyendo otras que, nos parece, son más sustantivas y promisorias.

Debido a que los temas de la *sujeción* y la *formación* no son centrales en el Discurso COMIE/ FTyCE, nuestro análisis del mismo privilegiará tanto una mirada transliteral, esto es, una interpretación de todo aquello que, no importando su ubicación jerárquica literal dentro del discurso, desborda el sentido del texto (lo que Derrida denomina lo marginal), como una hermenéutica a profundidad

(excavación), lo cual supondrá una amplificación de aquellos márgenes textuales más significativos que, en su conjunto, permitirán pronunciarnos acerca de la postura de dicho Discurso ante los temas de la *sujeción* y la *formación*.

Control simbólico y discurso COMIE/ FTyCE

Como veíamos en el apartado de MÉTODO de esta investigación, para Bernstein, el *control simbólico* es una categoría que alude al conjunto de agencias especializadas en códigos discursivos que sujetan, especializan y distribuyen formas de conciencia. El concepto de control simbólico permite identificar a los sujetos institucionales e individuales que, por su posición en el campo educativo, operan la compleja trama de la constitución simbólica de la subordinación simbólica (sujeción) y la especialización diferencial de formas de conciencia (formación) de los diferentes actores sociales estratificados. Para nuestro caso, el COMIE, en general, y el grupo de académicos corporativos del campo de filosofía, teoría y campo de la educación, en particular, sería una de las agencias de control simbólico en el campo de la educación en México.

Hay en Bernstein varios temas sustantivos sobre la configuración del discurso tanto de la investigación como de la transmisión educativa que no son abordadas en el Discurso COMIE/ FTyCE. Las resumiremos puntualmente a continuación para permitir estimar la envergadura de las omisiones del mismo:

- a) Identificación de las agencias sujetadoras y de las funciones de las mismas en la conformación del sujeto educativo (control simbólico)
- b) Distribución diferencial del conocimiento educativo legítimo a producir, esto es, de "lo impensable" (reglas distributivas del dispositivo pedagógico)
- c) Distribución diferencial del conocimiento educativo legítimo a transmitir, esto es, "lo pensable" (reglas distributivas del dispositivo pedagógico)
- d) Conformación del conocimiento educativo hegemónico y legítimo a

transmitir, esto es, el conocimiento oficial (reglas recontextualizadoras del dispositivo pedagógico)

- e) Acotamiento del conocimiento educativo a recontextualizar con posibilidades de legitimación en la medida de su compatibilidad con el conocimiento oficial a transmitir (reglas recontextualizadoras del dispositivo pedagógico)
- f) Supervisión y constatación de que el conocimiento legítimo a transmitir (todo el conocimiento oficial más parte del conocimiento académico de origen no oficial pero legitimado oficialmente) sea efectivamente transmitido a través de las prácticas pedagógicas transmisoras correspondientes (reglas evaluadoras del dispositivo pedagógico)

Todas las puntualizaciones anteriores están ausentes del Discurso COMIE/ FTyCE y, dada su importancia (que salta a la vista), deberían ser al menos aludidas en él, ya que son planteamientos de una gran riqueza hermenéutica y heurística.

Control discursivo y Discurso COMIE/ FTyCE

Recordando lo desarrollado en el apartado de MÉTODO de esta investigación, para Foucault, el control discursivo es un conjunto de procedimientos de regulación de la producción, distribución y consumo de discursos, los cuales pueden ser de exclusión, de control interno o de enrarecimiento. En las clases de control discursivo planteadas por Foucault existen varios temas sustantivos identificables que permiten comprender con mayor agudeza las razones de la ausencia de los mismos en el Discurso COMIE/ FTyCE sobre la investigación y la transmisión educativas. A continuación, los distinguiremos analíticamente para apreciarlos mejor:

- a) Censura de ciertos temas tabú (control discursivo por exclusión)

- b) Determinación de ciertos contextos únicos para expresar un discurso (control discursivo por exclusión)
- c) Autorización sólo a ciertos sujetos para pronunciar un discurso (control discursivo por exclusión)
- d) Permiso para comentar legítimamente otros discursos (control discursivo interno al discurso)
- e) Venia para tener cierto tipo de discurso (control discursivo interno al discurso)
- f) Determinación del régimen de verdad que deberá cumplir una proposición para ser considerada tanto legítima, como aspirar a ser enjuiciada como verdad o falsedad (control discursivo interno al discurso)
- g) Densidad retórica necesaria para aprobar la circulación y la distribución de ciertos discursos que, de otro modo, serían deslegitimados y/o desaprobados (control discursivo por enrarecimiento)
- h) Observación de la referencialidad terminológica disciplinaria establecida y/o la intertextualidad mínima para aceptar juegos de lenguaje nuevos (control discursivo por enrarecimiento)

Los temas de control discursivo anteriores constituyen un bagaje heurístico importantísimo para evaluar no sólo las ausencias paradigmáticas de ciertos temas sustantivos en el Discurso COMIE/ FTyCE, sino también la ausencia de elementos de autocrítica de ese mismo discurso que también están ausentes de las líneas discursivas autorreferenciales del mismo, lo cual permite calificar el grado de autoconciencia exhibida existente en él sobre las limitaciones exógenas o autoimpuestas por la conveniencia de no mencionarlas para los sujetos generadores de dicho discurso.

Nos detendremos aquí un poco sobre el control discursivo por enrarecimiento en el Discurso COMIE/ FTyCE debido a que es un relieve del mismo que muestra una característica idiosincrática del enrarecimiento del mismo. Comenzaremos por el tema del uso fatuo u ostentoso que este Discurso señala como uno de los usos

que este advierte de la teoría²⁵⁴ y que, sin sospecharlo, ya que lo critican de otros discursos y no del propio, se aplica a este mismo Discurso, ya que al hablar de tal uso "fatuo u ostentoso" de la teoría en educación, el Discurso COMIE está efectuando una confesión de parte, una crítica de la paja en el ojo ajeno sin ver la viga en el propio, proyectando en otros lo negativo de sí.

Por otra parte, uno de los efectos de la saturación²⁵⁵, del enrarecimiento y de la distracción temática de la *sujección* en el Discurso COMIE/ FTyCE es el "sepultarla" con una gran variedad de textos elípticos y/o tangenciales alusivos a ella que, con tanta "tierra textual sustitutoria", apenas puede levantarse de entre los discursos que han tomado su lugar para, así, aparecer, "exhumada", bajo ropajes terminológicos enrarecidos como "identidades impuras", "lugares de poder", "decidibilidad de las estructuras"²⁵⁶.

Cuando se habla de lo político en el Discurso COMIE/ FTyCE, se habla en general de lo político, no de lo político de lo educativo y mucho menos se habla del tema político nuclear de la educación, que es la *sujección* educativa, elipsis que salta a la vista de cualquier lector del Discurso COMIE/ FTyCE que espera hallar un

²⁵⁴Uso fatuo u ostentoso [de la teoría]: cuando las filosofías y teorías aparecen como un cuerpo de conocimientos altamente sofisticados y difíciles de entender, con un lenguaje que sólo los "iniciados" comprenden, y que generalmente logra un efecto de rechazo entre los interlocutores. Este uso es también frecuente en dos formas: una vana, en la que el prestigio del conocimiento pareciera atribuirse a la dificultad de los términos usados, y otra honesta [la forma que el Discurso COMIE/ FTyCE usa, desde luego...] pero igualmente desafortunada ya que, aunque los conceptos puedan estar usados en forma adecuada, no se realiza una mediación para la difusión de dichas articulaciones teóricas en los conocimientos de fenómenos particulares que se estudian". De Alba (2003:652). Un ejemplo ilustrativo de lo anterior es la siguiente cita: "En este capítulo la intención es mostrar, en el sentido en que Wittgenstein (1952) trabaja conceptualmente este término [...]". De Alba, Alicia (Coord.) (2003). Op. Cit. P. 47. Otro ejemplo igualmente ilustrativo es el siguiente: "Se entiende por crisis estructural generalizada el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etc., el cual conduce a la proliferación de elementos flotantes. Esto es, al debilitamiento de los elementos de las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, educativas, cognoscitivas, etc.". De Alba (2003:50-51).

²⁵⁵Concebimos la saturación a la manera en que la formula y analiza Cortés del Moral como "Saturación de significados en los significantes, de significantes en los lenguajes operantes, y de lenguajes operativos en cada espacio o contexto discursivo (y por añadidura, un incremento y una movilidad crecientes de estos últimos)." (Cortés del Moral.2000:29).

²⁵⁶ Todas estas, alusiones elípticas de Alicia de Alba en el Discurso COMIE/ FTyCE.

tratamiento focal de ella, pese a que se aborde enrarecidamente. Se cita a autores como Laclau, Derrida, Zemelman, Žižek, Lacan, Ardite, Schmitt, Wittgenstein, Saussure, Castoriadis, Barthes, Rorty, Habermas, Gramsci, Foucault, etc., y ninguna cita de ellos aborda el tema de la *sujeción* educativa. ¿Por qué no se habla de Bernstein o de Chomsky, que si la abordan de manera central y profunda? No hay que ser muy perspicaz como para darse cuenta de que aquí opera el control discursivo por exclusión, lo sepan o no los agentes del Discurso COMIE. De este modo, se eluden autores que hablan descarnadamente de procesos de *sujeción*, del *modus operandi* de ésta (no sólo de las causas finales de ésta, como cuando se permiten hablar de "reproducción", término tan desgastado y tan inofensivo a estas alturas), que tejen fino sobre ella y abren nuestros ojos al respecto. En cambio, se habla de la *sujeción*, se la recodifica y enrarece, de manera global, abstracta (abstrusa, también), generalizada, casi como un efecto "atmosférico" de las estructuras. Los planteamientos de Chomsky y Bernstein, fundamentales para esclarecer la ausencia paradigmática de la *sujeción* profunda premeditada²⁵⁷ y el ajedrez alambicado de los dispositivos distributivos de "lo impensable" en los niveles académicos más altos del campo pedagógico, han sido excluidos del debate y la investigación, como da cuenta el Discurso COMIE/ FTyCE, ya sea por desestimulación exógena, ya sea por autocensura endógena.

Veamos un ejemplo más de enrarecimiento y de exclusión discursiva (en este caso, la exclusión de lo político de lo educativo). Al abordar, de manera general, el tema de lo político, Alicia de Alba, siguiendo a Schmitt dice que "la oposición central que propone Schmitt para la constitución de lo político es la de amigo versus enemigo ("nosotros" o "ellos")", para, a continuación, maniobrar discursivamente para expulsar a lo político como sobredeterminación endógena de lo educativo diciendo que "la relación constitutiva de lo educativo se caracteriza por el encuentro de un nosotros "y" ellos, que de manera conjunta y compleja

²⁵⁷ Lo que, como ya vimos en el MARCO TEÓRICO, Taylor Gatto denomina degradación educativa intencional. Ver Taylor Gatto (2000).

asumen las tareas educativas. Estos, nosotros "y" ellos, son diferentes, pero no son necesariamente antagónicos. Si esto es válido, estamos ante una diferencia nodal en la constitución del plano discursivo-ontológico de lo político y del plano discursivo-ontológico de lo educativo"²⁵⁸.

La formulación anterior, a nuestro juicio, merece un análisis más profundo que el que en este texto podemos efectuar. Sin embargo, permítaseme apuntar que hay en ella cierta ingenuidad "habermasiana", al suponer lo que algunos autores llaman reduccionismo normativo (como Cortés del Moral 2000:415) y que se basa en el subepricio supuesto imperativo de "una comunidad trascendental de interlocutores competentes unánimemente interesados en ponerse de acuerdo " (Cortés del Moral 2000: 411). De este modo, "el encuentro de un nosotros "y" ellos, que de manera conjunta y compleja asumen las tareas educativas" que defiende Alba ¿acaso no supone una intersubjetividad comunicativa ideal, inexistente, y que sólo puede defenderse a partir de suponer que hay "consenso" sobre lo básico y meros diferendos sobre lo secundario? ¿No es cierto que esto es más un estado de cosas óptimo para una concepción colaboracionista de la educación, que una realidad en la que la reproducción y la sujeción, ancladas nodalmente en el antagonismo, son lo principal, y la formación lo secundario, la cual sólo hasta después de tener el control de lo principal se permite como beneficio de la sumisión?

Ahora bien, si como pensamos, la relación entre lo educativo y lo político es una tensión en la cual, creemos, el polo dominante es este último, entonces ¿por qué es tan difícil encontrar evidencias de ello? Creemos que la respuesta, o la vía para contestar esta pregunta, la proporciona Buenfil Burgos cuando plantea el concepto de sedimentación desde su postura de analista política (suspica) del discurso al decir *"Entenderemos aquí la sedimentación sin una restricción especial de larga, mediana o corta duración; pero lo más importante es que la elaboramos en tres planos imbricados: primero como el proceso de interacciones (repetición*

²⁵⁸De Alba (2003):66-67

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 124

con alternación) mediante el cual una asociación de sentido, una delimitación de fronteras, etcétera, se va consolidando gradualmente hasta dar la impresión de ser una fijación sólida; segundo, y montado en lo anterior, un proceso en el que el momento instituyente, la decisión que incluye y excluye, (i.e. la dimensión política de lo que emerge) se va borrando paulatinamente, va perdiéndose de vista; tercero, este desdibujamiento del carácter político de la institución o emergencia de un discurso (del tipo que este sea) "naturaliza" o hace sentir que el discurso en cuestión es "lo normal", lo lógico, lo natural, que "así es". Es por lo anterior que la búsqueda de huellas, marcas, indicios de estos procesos de irrupción de fuerzas, institución de una configuración y sedimentaciones sirve tanto al geneólogo como el analista político de discursos²⁵⁹.

Adviértase la importancia de ese segundo momento de la sedimentación, aquel en el cual "la decisión que incluye y excluye [...] se va borrando paulatinamente, va perdiéndose de vista", y piénsese si no es esta operación política una astucia que muy pocos en el campo educativo alcanzan a asumir porque, como decía Alba, no hemos sido empoderados con los "instrumentos intelectuales, culturales, políticos, éticos, educativos, etc.", para ser capaces de construir esa suspicacia, lo cual le resta malicia y puntería fina a nuestro escudriñamiento de (a realidad de lo educativo.

Creemos que lo anteriormente expuesto es un pliegue importantísimo de los dispositivos de sujetación y que tienen mucho que ver con la descalificación política, en nuestro campo educativo mexicano, de la teoría como "ideología", como indagación "conspirativista" falaz. ¿No será que se nos permite pensar la reproducción de manera tosca y burda (en metros), pero se nos educó para no verla de manera fina y sutil (en centímetros y en milímetros)? ¿No es otra astucia el que se permita que pensemos la sujetación como una caricatura grotesca y no como un dispositivo largamente perfeccionado cuyo culmen es la ceguera de su

²⁵⁹). De Alba (2003:88-89).

modus operandi (la invisibilidad de las causas eficientes), a cambio de la visión seductora del burdo "bulto" de su eficacia (la percepción de sus causas finales)?.

Si reconsideramos a los agentes del Discurso COMIE/ FTyCE como líderes de opinión, como válvulas de la regulación de "lo pensable" y "lo impensable" dentro del campo educativo, veremos que desvían la atención de los problemas cruciales de lo político de la educación y generan silencio académico sobre el mismo.

"Lo impensable" pensable en el Discurso COMIE

Como vimos en el apartado de MÉTODO de esta investigación, para Bernstein las reglas distributivas del dispositivo pedagógico especializan "lo impensable" para ciertos grupos y lo pensable para otros. Ahora bien, esto nos lleva a formularnos algunas preguntas: ¿Cómo se configura "lo impensable" y sus límites, esto es, la conciencia posible de la sujeción en el campo de la vanguardia de la investigación de la educación en México? ¿Cómo se construye "lo impensable" en dicho campo, en términos de lo que podrían ser las reglas recontextualizadoras (Bernstein) de las reglas distributivas de "lo impensable"? ¿Cuáles son los polos de la tensión de lo constituyente y lo constituido en el campo de "lo impensable" (plano de la producción de conocimientos) que equivalgan analógicamente a la recontextualización oficial (lo constituido) y la recontextualización pedagógica (lo constituyente) en el plano de la transmisión? En la terminología bernsteiniana ¿podrían ser la "vanguardia hegemónica" ("lo impensable" pensable) y la "vanguardia subalterna resistencial" ("lo impensable" impensable) los polos de dicha tensión? ²⁶⁰ ¿Podrían caber los temas que podríamos denominar "temas sustantivos ausentes de formación y de sujeción" dentro de "lo impensable" impensable? De ser así, aquí podrían caber como discurso indicativo, como pensamientos impensables en México, pero ya pensados (marginal y atomísticamente) en otros países, y cuya incorporación al debate de "lo

²⁶⁰ Otra manera de pensar dicha tensión podría ser la de oponer la investigación oficial a la

impensable" en México abriría muchas líneas de reflexión y grandes posibilidades de desbloquear los controles discursivos sobre ellos, con la consiguiente posibilidad de generar nuevos y más sustantivos conocimientos educativos.²⁶¹

Siguiendo el planteamiento anterior, surgen más preguntas: ¿Cómo reconceptualizar y resignificar terminológicamente los atisbos intuitivos tan sugerentes de Bernstein cuando habla de "lo pensable" y "lo impensable"? ¿Podría pensarse en que "lo pensable" es el pensamiento permitido y "lo impensable" es el pensamiento prohibido?²⁶² De ser así, el tema del pensamiento prohibido²⁶³ da lugar a preguntas como estas: ¿Cómo se excluye el pensamiento prohibido en el campo educativo? O, mejor ¿Cómo es controlado discursivamente el pensamiento prohibido? Un adelanto de respuesta parcial sería que el pensamiento prohibido no es controlado únicamente por exclusión o represión, sino también por remodificación (remodificación del pensamiento prohibido), esto es, sustituyendo lo prohibido como, por ejemplo, la obscenísima y ofensivísima degradación educativa intencional que instrumentan los gobiernos y que resultan en las catástrofes educativas que padecemos, por algo pseudo prohibido, aparentemente revelador y vendido como "concluyente", como última palabra, como la "reproducción", o un concepto despistador como "la resistencia al cambio dentro de la burocracia educativa oficial", o vaguedades infinitas despolitizadas como "la concurrencia de un sinnúmero de factores", remodificaciones explicativas todas ellas que excluirían del pensamiento, mismo al que se quisiera preservar ingenuo e inocente, las agencias perversas que medran en la educación, y las sustituirían por la "mano invisible" de las estructuras. Todo esto constituye

investigación libre de compromisos oficiales

²⁶¹. Lo cual estimularía el pensamiento paralógico (Lyotard) referente al trabajo de los límites y las fronteras del conocimiento, al juego con las tensiones antinómicas y las inestabilidades, y a la apertura de nuevas líneas de reflexión imaginativa.

²⁶² Desde otra perspectiva, "lo impensable" no sería sólo lo prohibido sino lo aún no pensado, inhibido en buena parte por las prohibiciones pero no sólo por ellas sino por la falta de puntería de ciertas conceptualizaciones libres, esto es, por deficiencias de rendimiento teórico de algunas perspectivas.

²⁶³ Y hablar de pensamiento prohibido sería también hablar de que no es pensado por aquellos a quienes se les prohíbe, pero ya fue pensado por quienes lo prohíben, lo cual lleva a los temas del - conocimiento esotérico y exotérico, y a que quienes tienen el conocimiento esotérico, por ejemplo, de la sujeción, son quienes idearon (maquinaron) e instrumentaron dispositivos de sujeción cuyo conocimiento por las víctimas de estos les restaría eficacia

"Consideraciones metateóricas sobre la información y la sujeción en el discurso teórico de la educación en México" 127

expedientes de ausencias paradigmáticas (exclusiones o desplazamientos del discurso) que bien podrían concebirse, metafóricamente, como los expedientes secretos x de la educación.

¿Por qué no existen investigaciones hechas públicas, y es tan reducida o inexistente la agenda de investigación acerca del bajísimo nivel educativo de la población? ¿Por qué un tema tan importante es tan soslayado en las publicaciones especializadas en educación? ¿Por qué es tan reducido el espacio de "lo impensable" dedicado a este tema en nuestro país? ²⁶⁴ Lo anterior permite afirmar que el Discurso COMIE es un discurso de lo impensable regulado. No es gratuito que el elenco de autores educativos extranjeros de referencia del Discurso COMIE sean Carr, Follari, McLaren, Peters, Popkewitz y Puiggros, y no Chomsky, Gatto e Iserbyt. ²⁶⁵

Las vías clausuradas de lo impensable que menos aborda el Discurso COMIE/FTyCE son, básicamente, las del pensar el *modus operandi* de la sujeción. Puede pensarse (impensable pensable) en la perversidad intencional (perversidad ética) pero no (impensable impensado) en la perversidad instrumental (perversidad política). De este modo, vemos que hay un discurso pedagógico oficial²⁶⁶ y hay un discurso de investigación oficial²⁶⁷ constituido por las reglas corporativas (en este caso, del órgano o agencia corporativa COMIE) que regula parcialmente la

²⁶⁴ "Es necesario controlar no sólo lo que hacen las personas, sino también lo que piensan. Como el Estado carece de capacidad de imponer la obediencia por la fuerza, y dado que el pensamiento puede llevar a la acción, es preciso cortar de raíz cualquier amenaza al orden establecido. Es necesario establecer un marco de pensamiento posible [el subrayado es mío], constreñido por los principios de la religión de Estado. Estos principios ni siquiera han de enunciarse, es mejor que se presupongan en calidad de marco no estipulado del pensamiento pensable". Chomsky y Heinz Dieterich (1995:285).

²⁶⁵ De Alba (2003:203-212).

²⁶⁶ "Conjunto de reglas oficiales que regulan la producción, distribución, reproducción, interrelaciones y cambios de los textos pedagógicos legítimos al nivel de la educación formal". Domingos, Berrudas y Neves (1986:17).

²⁶⁷ O semi oficial, en tanto no depende directamente del Estado en cuanto a fondos y encomiendas (mandatos) de investigación específicos, pero controlados por él a través de asignaciones presupuestales para financiar investigaciones, sobreentendiendo la observancia de no trabajar temas tabú, de mantener en secreto resultados de investigaciones educativas políticamente delicadas, etc.

producción, distribución y reproducción de investigaciones educativas legítimas a través de medios como los estados del conocimiento, la dictaminación de ponencias para los congresos nacionales, etc.

Por otra parte, y considerando su papel de porteros (gatekeepers), la regulación de lo impensable por el Discurso COMIE/ FTyCE le permite dosificar y solidificar su *status* al "liberar" cierto conocimiento educativo esotérico a la masa de consumidores de lo impensable regulado (por ejemplo, los asistentes a congresos). De este modo, la élite del Discurso COMIE/ FTyCE es percibida como los privilegiados que saben de los intrínquilis de lo político de la educación y, así, aparecen como quienes, por prudencia, no hablan de muchos secretos esotéricos pero que, en cualquier momento, puede ser en una sobremesa o un corrillo de un evento académico, pueden "soltar" algún secreto, hacer alguna "revelación".

"Lo impensable" impensado en el Discurso COMIE/ FTyCE

El conocimiento educativo, como ya hemos visto, puede clasificarse en conocimiento de lo impensable pensable (lo esotérico exotérico, el conocimiento generado) y conocimiento de lo impensable impensado (conocimiento esotérico esotérico, el conocimiento posible de generarse). El Discurso COMIE/ FTyCE hace parecer que el primero, generado por ellos, es la regla para trabajar legítimamente el segundo. Controla, pues, lo todavía por pensarse que no ha sido pensado (y que, por lo mismo, ha sido excluido de lo pensable de lo impensable) ¿Cómo lo hace? Deslegitimando conatos o insipiencias de indagación o frutos de pesquisas que no sean "autorizados" por ellos (dictaminando una ponencia, una tesis, un artículo), quienes gozan del prestigio de ser la inteligencia educativa, los legítimamente autorizados por su gran saber a calificar o descalificar los discursos sobre "lo impensable", quienes siempre tienen la puntería intelectual para vetar caminos inconducentes y señalar los promisorios.

Esta función de regulación del acceso a "lo impensable" quedara más clara si recordamos la idea bernsteiniana de que tanto las sociedades simples como las complejas comparten un tipo particular de abstracción que es aquella que une lo conocido con una modalidad de lo desconocido, misma que se difunde como conocimiento pensable (que se permite pensar), y que es la señal de que hay "lo desconocido" para quienes, no teniendo acceso a "lo impensable", creen que es la única puerta a lo desconocido. Ahora bien, el Discurso COMIE es el encargado de regular el acceso a lo desconocido ("lo impensable"), es quien define el campo, y la puerta, de lo desconocido de manera enrarecida y, de este modo, se da la paradoja de que lo desconocido sea demasiado abstracto, difícil y abstruso y, en consecuencia, se pierda el interés en "eso" desconocido por ser irresoluble, inaprensible y, en última instancia, un objeto epistemológico frustrante. Por ejemplo, lo desconocido de la sujeción, "lo impensable" de la sujeción, se presenta, en el alambicado y centrífugo Discurso COMIE/ FTyCE, como algo cuya condición para pensarlo es haber comprendido innumerables y abstractísimos conceptos de la filosofía, el análisis del discurso, la semiótica, el postmodernismo, el postestructuralismo y de muchas otras disciplinas y escuelas de pensamiento, con lo cual dicho tema se convierte en algo inalcanzable que, tarde o temprano, desalentará al atrevido que se asome a tan inescrutable territorio simbólico, moviéndolo a abandonarlo. Y si a lo anterior le sumamos el hecho de que la autonomía de la investigación educativa en México es función del grado de recontextualización de las directrices dominantes del Estado²⁶⁸ en la constitución del discurso de la investigación educativa, tenemos que el paso a lo impensable impensado se hace aún más angosto e inaccesible.

Otra consideración más permite apreciar cómo se dificulta el pensar la sujeción como degradación educativa deliberada. Nos referimos al hecho de que hay en el Discurso COMIE/ FTyCE ciertas tendencias a la regulación de lo impensable impensado, como lo son favorecer la racionalidad hermenéutica como vía de

²⁶⁸Dichas directrices son los vetos temáticos o temas tabú, el bovarismo educativo, la intensa y difusa creencia ingenua (naif) sobre la bondad intrínseca de la educación y de cualquier esfuerzo educativo.

producción de conocimiento amplio y diverso; alentar la crítica a los productos de la racionalidad instrumental chata (como la conductista); y a producir una crítica muy abstracta y enrarecida de la educación, focalizada en el análisis del discurso. Estas tendencias reguladoras de lo impensable impensado, que constituirían, así, lo político impensable permitido, ocuparían el lugar de una epistemología de la sujeción más certera y aguda, como lo sería la que se efectuara desde la racionalidad emancipatoria²⁶⁹ misma que, a diferencia de las posturas anteriores, tendría como focos de indagación los temas políticos de la degradación educativa deliberada y de una educación crítica emancipadora pero que, por la hegemonía de las tendencias favorecidas por el Discurso COMIE/ FTyCE, serían lo político impensable excluido (o sustituido, como se quiera).

Así, resulta que una de las consecuencias más graves de la censura y el control de lo impensable, en general, y de lo impensable emancipador en particular, llevados a cabo por el Discurso COMIE/ FTyCE, es la de que no se acumula el suficiente conocimiento emancipador (porque se bloquea, desvaloriza o deslegitima) y, por ello, no se profundiza en las razones, dispositivos, intrínquilis y mecanismos de la sujeción y la degradación educativa. Una prueba irrefutable de dicha acción inhibitoria del Discurso COMIE es la poca, cuando no ausente, investigación al respecto, y la ingenuidad presente en la existente²⁷⁰

Es por eso que, considerando el papel que juega de valladar contra investigaciones desmitificadoras y ampliadoras del horizonte de la concepción política de la educación en nuestro país, y confrontando los reclamos reivindicatorios del Discurso COMIE/ FTyCE acerca de que la teoría no se alienta,

²⁶⁹ Aquí habría que recordar el papel que juega la racionalidad emancipatoria al buscar no sólo una formación sino, simultáneamente, una desujetación, para lo cual necesitaría promover la conciencia del sujeto educativo acerca de los efectos devastadores de la sigilosa degradación educativa deliberada en su propia subjetividad. La racionalidad emancipatoria, entonces, tendría una doble función: una función formativa (alfabetismos básicos) y una función desujetadora (el desmantelamiento, entiéndase desaprendizaje, de los contenidos abstractos, espurios y parásitos inoculados, vía el adoctrinamiento y la enseñanza subliminal).

²⁷⁰ Un dato revelador de lo anterior es el hecho de que de las 61 maestrías en educación en el país sólo "siete programas de maestría se plantean explícitamente la formación crítica a través de sus objetivos". De Alba (2003:479). Estaríamos hablando de apenas poco más del 10% de las mismas

desde una postura emancipatoria dichas protestas se antojan poco legítimas en quienes deberían ser la inteligencia mexicana alerta en educación. Lo mismo valdría para muchos otros investigadores educativos de élite, vacas sagradas, que, o no han podido, o no les ha convenido, o no han querido enfocar y/o estudiar la degradación educativa deliberada.

Limitaciones de lo impensable impensado en el Discurso COMIE/ FTyCE

Comenzaremos por formular algunas interrogantes acerca de este tema que nos permitan ubicar nuestra reflexión: ¿qué tan amplio es el espacio de lo impensable impensado para el Discurso COMIE/ FTyCE? ¿Qué tan centrífugo y/o libre es? ¿Qué tan diverso o tan homogéneo es? Partimos, además, del planteamiento definitorio de la característica básica de este espacio, la autonomía, que hace el propio Discurso COMIE/ FTyCE²⁷¹ De este modo, revisaremos qué tanto el propio Discurso COMIE/ FTyCE asume dicho planteamiento a la luz del análisis de algunos de sus pronunciamientos.

Primeramente, consideraremos un planteamiento clave para ubicar al Discurso COMIE ante nuestro emplazamiento interrogativo:

"Lo que interesa aquí es en qué medida excluir o posponer los debates teóricos ayuda a "resolver" la miseria, el abandono y otros problemas sociales o puede contribuir a causar un desacierto total en su comprensión y formas de combatirlo"²⁷²

Una lectura primera del planteamiento anterior permite percibir, en lo manifiesto del mismo, el gran valor que el Discurso COMIE/ FTyCE le da a la teoría. Y no podría ser de otro modo, ya que la teoría es el principal recurso de la racionalidad hermenéutica. Sin embargo, esa primera impresión de percepción de la censura

²⁷¹ "La investigación teórica es la que requiere una mayor autonomía para su realización". De Alba (2003:41).

²⁷² De Alba (2003:643).

externa a la teoría y de sus costos hace pensar, por contraste, en la ausencia paradigmática de la mención autocrítica (por lo demás inexistente en un discurso tan soberbio) de la censura interna y la autocensura en el Discurso COMIE/FTyCE: ¿Hasta qué punto la exclusión (censura y/o autocensura) o ausencia (desconocimiento) de la degradación educativa intencional y de los mecanismos más finos de la sujeción educativa pueden "causar un desacierto total en su comprensión y formas de combatirla"? ¿Acaso no es desastroso que se piense que la educación "falla" por razones técnicas (ineficiencia) y no por razones de ingeniería política (eficacia)?

Cuando el Discurso COMIE/FTyCE alude a las sobredeterminaciones supranacionales de la educación mexicana, lo hace en el sentido restringido y tímido de una tibia denuncia acerca de la desestimulación de la teoría, esto es, de un quehacer complejo pero neutral políticamente hablando²⁷³. No se pronuncia en lo absoluto respecto de la mínima sospecha acerca de algún dispositivo educativo en curso (o pasado) de adoctrinamiento, o intromisión en las decisiones curriculares o de políticas educativas nacionales.

Los costos, esos sí, muy costosos, de esa ingenuidad manifiesta respecto de la *realpolitik* educativa supranacional, de esa ignorancia de las rotundas pruebas sobre la degradación educativa en EL), convierten a la supuesta inteligencia educativa nacional en un radar descompuesto, incapaz de detectar intrusos en la propia cocina de la educación mexicana ya que, aún en el caso de que ningún dispositivo de degradación educativa estuviera en curso, ignoran lo que pasa en el país vecino denunciado por intelectuales tan respetados internacionalmente como Noam Chomsky.

²⁷³ "De los años ochenta en adelante, las recomendaciones producidas previamente por las agencias internacionales no podían ser ignoradas en el ámbito nacional". De Alba (2003:644). No dicen ni suponen más que esa tenue aseveración: ¿De veras no serán capaces de maliciar algo más?

A estas alturas de nuestra exposición ya podemos estimar las reducidas dimensiones de lo impensable impensado para el Discurso COMIE/ FTyCE: un espacio atascado en conceptualizaciones estratosféricas sin salida, incapaces de dar razón de procesos educativos estratégicos, soñando autísticamente en la gloria académica internacional, mientras la educación mexicana chilla de agonía.

Y es que es ignominiosa la ausencia de investigación seria sobre la catástrofe de la educación pública en nuestro país, la falta de estudios y evaluaciones sobre la efectividad de nuestras escuelas, libros de texto, currículos, etc. Es increíble que no se conozca a Bernstein y se estudie a autores como Laclau que poco sirven para dar cuenta de nuestra verdadera agenda educativa. No hay debates (ya no digamos teóricos... ¡empíricos!) sobre la calidad (la **no calidad**) de la educación pública oficial. La "invisibilidad" de la maleducación ocurre debido al "punto ciego" de la ignorancia acerca de lo dominante del discurso regulativo sobre el discurso instruccional (Bernstein), esto es, de *la* censura, los recortes y malformaciones que los diseños regulativos operan en el discurso instruccional (los currículos, libros de texto y prácticas educativas lamentables en nuestras aulas). No podemos evitar el recordar la elocuente cita (referida en el capítulo IV) de lo que el Dr. Ziegler (un doctor Mengele de la educación, operador del Council on Foreign Relations) le dice al pedagogo Nelson *"¡Despierte, Nelson! Esto es lo que queremos: una matemática [o un español, o una historia] que los alumnos no puedan aplicar a situaciones de la vida cotidiana cuando salgan de la escuela"*. El cómo se estructuran y disfrazan su letalidad educativa esos discursos instruccionales es algo que tendría que estudiarse. Pero eso no cabe dentro del espacio de lo impensable impensado del Discurso COMIE, tan lejos de ser un impensable impensado surcado por una imaginación radical y no por elaboraciones conceptuales enrarecidas incapaces de dar cuenta de lo que está pasando. Porque no hay nadie más alejado del "magma" de lo impensable impensado que investigadores ingenuos y extraviados.

Concluiremos este apartado con la reiteración de una iluminadora cita de Chomsky sobre el control de la crítica y los críticos, que muestra las razones del achatamiento de lo impensable impensado en el Discurso COMIE:

"Los críticos refuerzan este sistema [de control del pensamiento] al aceptar tácitamente estas doctrinas y confinar su crítica a las cuestiones tácticas que surgen dentro de ellas. Para alcanzar la respetabilidad, para ser admitidos en el debate [y en el presupuesto], han de aceptar sin cuestionársela, sin inquirir a fondo, la doctrina fundamental de que el Estado es benévolo, de que está gobernado por las más ensalzadas intenciones [véase nuestro planteamiento acerca del bovarismo educativo]. Este es un sistema de control del pensamiento en el que no reparó Orwell, y que nunca entienden los dictadores que no logran comprender la utilidad del adoctrinamiento de una clase de críticos que denuncian los errores y los fallos de liderazgo a la vez que tácitamente adoptan las premisas cruciales de la religión de Estado [Jesús Reyes Heróles, viejo zorro de la política, afirmaba que "la crítica apoya"]"²⁷⁴

La formación y la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE

La revisión efectuada de la literatura pedagógica seleccionada a lo largo de nuestra investigación, con la variedad de planteamientos teóricos acerca de la formación y la sujeción que logramos recopilar²⁷⁵, constituyen el horizonte de inteligibilidad y de valoración temática y argumental del Discurso COMIE / FTyCE sobre la formación y la sujeción.

²⁷⁴Chomsky (1984:285).

²⁷⁵Muy especialmente aquellos desarrollos conceptuales subalternos y/o resistentes (Giroux) a las tendencias hegemónicas de ver la formación como performatividad y la sujeción como necesidad de reproducción cultural que, más abiertos y profundos, conciben a la formación como una neopaideia de alfabetismos básicos y críticos, y a la sujeción como adoctrinamiento, degradación educativa y dominación cognitiva y actitudinal.

Percibimos que el Discurso COMIE/ FTYCE se ubica en una tercera zona de elaboración teórica²⁷⁶ que se desmarca de la hegemónica y de la subalterna resistencial crítica, construyendo una enrarecida y atomizada producción discursiva que se caracteriza por paradigmas reflexivos múltiples y poco articulados que oscilan y parecen afiliarse, a momentos, a la elaboración teórica hegemónica, y en otros momentos a la subalterna resistencial, titubeos que indican la dificultad que tienen sus agentes para conciliar sus intereses y posiciones encontradas en el sistema educativo.²⁷⁷

Esta elusión del tema de la sujeción en el Discurso COMIE/ FTYCE puede también ser conceptualizado con mayor suficiencia multirreferencial desde la semiótica, como un significante ausente²⁷⁸, es decir, como un significante que se esperaría que estuviese presente en un texto y que, por frustrar esas expectativas, brilla por su ausencia. Así, "el análisis de las ausencias textuales puede ayudar a revelar qué intereses son servidos por dicha omisión", ya que "el análisis paradigmático implica comparar y contrastar cada uno de los significantes presentes en el texto con los significantes ausentes, los cuales en circunstancias similares podrían haber sido escogidos, y considerando la significación de las elecciones de significados alternos"²⁷⁹.

Continuando con el desarrollo de esta apreciación semiótica de la evitación del tema de la sujeción en el Discurso COMIE/ FTYCE, podríamos añadir que en él hay una codificación dominante que guía a los lectores del mismo a una lectura

²⁷⁶ Entendemos a las elaboraciones teóricas como " el plano en que las prácticas discursivas se hallan abocadas a la generación de saberes sistemáticos y a su evaluación crítica o reflexiva. A él pertenecen los discursos científicos y filosóficos, según la más vasta acepción que estos términos llegaron a cobrar en el curso de modernidad. Los lineamientos lógicos y metodológicos, así como la organización disciplinaria de dichos discursos integran una episteme....". (Cortés del Moral (2000:39).

²⁷⁷ Así, tendríamos tres posturas de elaboración teórica que corresponderían a las tres formas de racionalidad planteadas por Giroux (1992): una postura hegemónica (racionalidad técnica), una postura subalterna resistencial crítica (racionalidad emancipadora) y la postura del Discurso COMIE (racionalidad hermenéutica)

²⁷⁸ "Los significantes ausentes son aquellos que, aún estando ausentes de un texto, de todas maneras influyen, por contraste, en el significado de los significantes presentes en él". Chandler (2005). "

²⁷⁹ Chandler (2005).

preferente del tema abordado, al presentarse el texto como un texto "objetivo", "natural" y "transparente", sin una orientación ideológica aparente o, como se verá en un análisis posterior más minucioso, presentándose como la opción ideológica más avanzada, la más políticamente fundamentada en los planteamientos teóricos más incuestionables. De este modo, el Discurso COMIE/ FTyCE se presenta textualmente como un simulacro (Baudrillard) de la teoría educativa en México, como una simulación en tanto reemplaza los temas educativos cruciales de la formación crítica y la crítica de la compleja y efectiva sujeción, por abstracciones y hasta exotismo conceptuales como la *"indecidibilidad"*, *"la crisis estructural generalizada"*, la *"inexactitud"*, el *"estallamiento de los sujetos educativos, pedagógicos y del curriculum"*, etc., constituyendo un discurso de referentes descentrados y centrífugos que poco aclaran la visión de la educación y que pese a algunos beneficios heurísticos, extravían y deslocalizan la reflexión sobre lo educativo, ya que abren muchas líneas de pensamiento que, por su mismo origen, terminarán por perderse en el horizonte de un discurrir hermenéutico progresivamente enrarecido y condenado a desdibujarse en la vaguedad y en un infinito intertextual sin foco.

El Discurso COMIE/ FTyCE no se ocupa de la formación más que de modo tangencial, excepto en una cita que examinaremos a continuación:

"Se considera básica la relación constitución del sujeto (en este caso de los sujetos de la educación) y el empowerment (empoderamiento), ya que implica no sólo dotar a los sujetos de instrumentos intelectuales, culturales, políticos, éticos, educativos, etcétera, para que sean capaces de construir la realidad, sino para que se incorporen a la construcción social de las articulaciones epistemológicas y teóricas desde las cuales se harán las lecturas de la realidad, de tal forma que sean capaces de escribir sus propias interpretaciones en un distinto crisol de significación. Esto es, para ser sujetos, inscritos ellos mismos en sus propias

*superficies de inscripción*²⁸⁰.

Se puede identificar en este planteamiento una concepción de formación como autonomización progresiva, como habilitación para comprender el mundo, pero no para transformarlo. Así, la formación deviene escolarización para la representación, eso sí, personalísima, de la realidad, más no se habla para nada de crítica o de modificación de la realidad. Y si la realidad se modifica, esto no ocurre más que en el cerebro del formado. A todas luces, esta conceptualización de la formación deja mucho que desear, y más deslucen si la confrontamos con concepciones de formación como inteligencia cultural; como alfabetismo cultural de base; como comprensión de la propia identidad social, política y cultural; como ciudadanía; como desaprendizaje de influencias sujetadoras; como independencia de criterio y escepticismo sobre lo que no se haya experimentado en carne propia; como competencias para no estar a merced de estrategias y decisiones adoptadas por otros; como pensamiento crítico; como lectoescritura crítica; como autoconciencia del impacto subliminal de los medios en nuestra subjetividad profunda; y como objetivos educativos que ayudarían a combatir y prevenir la manipulación mediática, aspectos formativos en los que se enfatiza la racionalidad crítica, la autonomía operacional y la subjetividad ampliada.

En otro lugar, el Discurso COMIE/ FTYCE alude a la formación, sólo que como resultado de las limitaciones de la .autoformación y no como una formación sujeta:

"Nos hemos formado para dar respuestas, no para plantear preguntas, para aprender los conocimientos nuevos, para adaptarnos a la sociedad y no para imaginar una nueva sociedad. Toda esta situación de crisis nos lleva a afirmar que existe un bloqueo histórico social de los

²⁸⁰ De Alba (2003:62-63).

académicos para constituirnos como sujetos sociales y sujetos de la educación, capaces de asumir contornos sociales que orienten y aporten contenidos a las propuestas educativas"²⁸¹.

En este planteamiento vemos que se elude hablar de sujeción y, en cambio, se prefiere pensar lo que es sujeción como una autorrestricción del propio sujeto (*"Nos hemos formado..."*). Además, se menciona un misterioso y nebuloso *"bloqueo histórico social"* del cual no se dice más, dando lugar a sospechar que es un efecto de enigmáticas causas, sin adjudicar su existencia a ninguna agencia externa (y sujetadora) del propio sujeto²⁸². ¿No sería más lógico (pero menos conveniente, por supuesto), pensar que una de esas causas podría ser la Secretaría de Educación Pública? Estamos, una vez más, ante un punto ciego del Discurso COMIE/ FTyCE que es el de no hablar de los efectos negativos de la escolarización, en particular, y de la educación, en general, ya sean concebidos como inintencionales (iatrogenia educativa) o intencionales (degradación educativa deliberada).

Lo dicho anteriormente sobre la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE podría quedar más claro si lo confrontamos con el modo en que es tratado, más amplia y profundamente, el tema de la sujeción en los discursos trabajados en el MARCO TEÓRICO de esta investigación. El presente cuadro permite ver lo que se ha excluido de sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE, por control discursivo, y lo que está presente en los discursos revisados.

²⁸¹De Alba (2003:58).

²⁸² En otra cita, se habla de otra entidad procesual nebulosa como responsable "atmosférica" de ese *bloqueo histórico social*: *"Es importante señalar que la inteligencia mexicana, así como la de otros muchos puntos del orbe [mal de muchos...] se ha visto afectada por la crisis estructural generalizada, de tal forma que es posible afirmar que enfrenta un bloqueo histórico y social por pensar"*. De Alba (2003:607). Aquí, otra vez, se concibe la sujeción como un efecto estructural misterioso y vago, como consecuencia de un nebuloso pero efectivísimo *zeitgeist*, o de la "mano invisible" de la dinámica impersonal e inintencional de caprichosas estructuras

Cuadro comparativo sobre sujeción en el discurso COMIE/FTyCE y en la literatura revisada

Discurso COMI/FTyCE E sobre la sujeción (lo impensable pensable)	Discurso excluido sobre la sujeción (lo impensable impensado en México, pero pensado en otros países)
Sujeción como reproducción, como autoformación limitada y adaptación a la sociedad, y concebida difusamente como bloqueo histórico social	Sujeción como degradación educativa deliberada, instrumentada por el estado y grupos de poder transnacionales y nacionales
Sujeción concebida de modo abstracto y enrarecido	Sujeción concebida como proyecto sistémico, concreto y claramente referido a todos los niveles jerárquicos de decisión y operación del sistema educativo publico
Sujeción concebida como intencionalidad difusa, sin referentes empíricos explícitos	Sujeción concebida como intencionalidad operativa, con referentes empíricos explícitos
Sujeción elaborada desde una racionalidad hermeneuticamente constreñida	Sujeción elaborada desde una racionalidad emancipatoria de gran aliento
Sujeción concebida desde autores que no se ocupan focal y puntualmente de la sujeción educativa (Foucault, Derrida, Laclau, Bourdieu)	Sujeción concebida desde autores que se ocupan focal y puntualmente de la sujeción educativa (Bernstein, Chomsky, Taylor, Gatto, Iserbyt)

Podríamos concluir diciendo que los temas de la formación y la sujeción en el Discurso COMIE/ FTyCE tienen muy poca presencia, y que están enrarecida, elusiva y pobremente conceptualizados, rasgos discursivos que, si pensamos en cómo están desarrollados estos temas en la literatura educativa que examinamos en el Marco Teórico, no alcanzarían para constituir una agenda suficiente de investigación educativa, mientras que en dicha literatura encontramos una gran fuente de temas que podrían, ellos si, conformar un rico y nutrido programa de investigación educativa de relevancia estratégica.

CONCLUSIONES

Comenzaremos por señalar la principal limitación de este trabajo, que fue la de no haber podido desarrollar y sistematizar con mayor detalle la enorme cantidad de planteamientos y concepciones sobre formación y sujeción que encontré en mi proceso de búsqueda de referentes al respecto. A pesar de ello, sí me fue posible organizarlos y contextualizarlos, al punto de lograr una visión coherente que permitió mostrar importantes correlaciones y jerarquizaciones de los mismos, posibilitando, así, su inteligibilidad de conjunto.

En cuanto a los hallazgos de esta investigación podemos consignar los siguientes:

- La potencia heurística de una perspectiva de construcción discursiva multirreferencial que permitió generar múltiples líneas de reflexión, nacidas en diversos lugares discursivos que posibilitaron la emergencia de núcleos transdisciplinarios de convergencia conceptual y consolidación sintética de aportes inéditos.
- La buena orientación proporcionada por conceptos como el de *informatización* (Lyotard), entendida como multiplicidad de lenguajes y profusidad de información acerca de lo educativo, y el de *paralogía* (Lyotard) referente al trabajo de los límites y las fronteras del conocimiento, al juego con las tensiones antinómicas y las inestabilidades, y a la apertura de nuevas líneas de reflexión imaginativa.
- El enorme rendimiento teórico de los conceptos metateóricos fundamentales de mi trabajo, a saber, el concepto de control discursivo de Foucault y los conceptos de control simbólico y dispositivo pedagógico de Bernstein
- El descubrimiento de conocimiento acerca de la degradación educativa deliberada como proyecto estratégico encubierto y tecnologizado de las élites, cuyo diseño y operación son objeto de la más refinada, sutil y compleja confección, ya que hace uso de los conocimientos

científicos y tecnológicos más avanzados, y *sobradamente* financiados, sobre el comportamiento humano, la desinformación, el adoctrinamiento, los dispositivos subliminales y las prácticas discursivas, y de sus enormes estragos en los sujetos educativos de la educación pública.

- El descubrimiento de que en la sujeción educativa concurren y se complementa la comisión de dos grupos de agencias sujetadoras: el grupo de agencias transnacionales (Grupo Bilderberg, BM, OCDE, FMI) y el grupo de agencias nacionales (Grupos empresariales, SEP, SNTE).
- La importancia mayúscula de la formación emancipadora por su potencial desujetador, que contrasta con su tenue presencia no sólo en los currículos sino en la agenda de investigación del área de filosofía, teoría y campo de la investigación educativa en México.
- El hecho lamentable de que los temas de la formación y la sujeción tienen muy poca presencia en la agenda de preocupaciones teóricas del Discurso COMIE/ FTyCE.

Por otra parte, con relación a los frutos obtenidos por esta investigación, sobresale el de haber trabajado un buen número de planteamiento sobre formación y sujeción insuficientemente desarrollados en la literatura mexicana al respecto. Este logro es deudor de la orientación paralógica que, a instancias de mi tutor principal, guió mi trabajo.

Otro fruto más fue el de haber posicionado planteamientos y autores claves para entender la sujeción y la formación injustamente marginales o ausentes en la literatura de investigación del campo, como es el caso principalísimo de Basil Bernstein, autor fundamental que, lamentablemente, ha sido escasa y pobremente estudiado y aprovechado en nuestro país, pese a la importancia crucial de su obra, misma que considero la teoría más profunda existente en la actualidad sobre no sólo la sociología de la educación sino sobre ésta en su conjunto. Otros autores también importantes encontrados en mis búsquedas bibliohemerográficas y en Internet, y de igual modo poco pensados o desconocidos en el campo de la teoría

educativa en México, fueron Chomsky, Iserbyt y Taylor Gatto, entre los extranjeros, y Vázquez Chagoyán, entre los mexicanos. Todos ellos revelaron poseer un pensamiento incisivo y una buena porción de imaginación radical para hacer visibles e incorporar al debate teórico aspectos fundamentales para comprender más cabal y profundamente la naturaleza oximorónica de la educación.

Otro fruto más de esta investigación fue el de haber identificado tres importantes problemas epistemológicos en mi investigación:

1. El problema de la articulación de la multiplicidad de paradigmas sobre sujeción y formación: inconmensurabilidad (fatalismo: no se pueden articular) o redes crecientemente sistémicas (optimismo: si se pueden articular). Sin ignorar los obstáculos que implica tratar de vincular en un discurso orgánico y coherente el gran número de planteamientos existentes identificados sobre formación y sujeción y el riesgo de que se fracasase en el intento y que tan sólo se obtuviese un conglomerado de planteamientos eclécticos que se quedara en la mera clasificación sin relieves jerárquicos de los mismos, creemos que la adopción de un enfoque metateórico que lograra distinguir tanto las racionalidades (técnica, hermenéutica o emancipadora) de procedencia como la adscripción de dichos planteamientos a los diferentes niveles y contextos operativos (distributivo, recontextualizador o evaluador) del dispositivo bernsteiniano permitiría lograr una articulación con suficiente congruencia sistémica.. De este modo, se desestructurarían las genealogías inconmensurables de partida de dichos planteamientos tan diversos y se generaría una nueva genealogía, de índole bernsteiniana, que los reestructuraría y articularía. Tal sería la apuesta epistemológica que pensamos más promisoría.

2. El problema de la sobredeterminación de los controles discursivos sobre las lógicas multiparadigmáticas de producción de elaboraciones teóricas (el freno de lo político (regímenes de verdad legítima emanados de los controles discursivos) sobre lo epistemológico (los cauces posibles a "lo impensable" impensable)). Un abordaje venturoso de este problema supondría la necesidad de identificar los obstáculos al libre desarrollo epistemológico de elaboraciones teóricas que generan las actuales reglas de control discursivo (Foucault) y distributivas (Bemstein) que lastran, sea como censura, autocensura o tabúes, sea como horizontes de pensamiento deliberadamente restringidos, el libre flujo de indagaciones más ambiciosas y mejor pertrechadas para burlar y/o imponerse a esas limitaciones tan sólidamente establecidas en el campo de la teoría educativa en México. Ese es el reto que tienen todos aquellos que ambicionen superar las timideces, las ingenuidades, los tapujos y la cortedad de miras que a este respecto aún siguen siendo los fantasmas no conjurados que inhiben elaboraciones teóricas más audaces, maliciosas y certeras.

3. El problema de la relación entre la racionalidad técnica (discurso hegemónico oficial), la racionalidad emancipatoria (discurso subalterno resistencial) y la racionalidad hermenéutica (Discurso COMIE). Cada una de estas tres matrices metateóricas de producción de elaboraciones teóricas tendría que ser analizada para ver las posibilidades y límites que su naturaleza epistemológica les marca y, habida conciencia de sus posibilidades, se podría, entonces, estimar sus aportes heurísticos y conceptuales y la posibilidad de generar articulaciones de los mismos que ensancharan y profundizaran los horizontes de investigación en el campo de la producción de conocimientos teóricos en el campo educativo superando, así, las limitaciones de sus lógicas de origen y las posturas sectarias que actualmente las caracterizan, abriendo la posibilidad de generación de debates fructíferos y de conflictos de

interpretaciones que resultarían en avances más significativos en el conocimiento de la complejidad de lo educativo.

Un último fruto a destacar de mi trabajo es el de haber podido reunir en él una masa discursiva de planteamientos teóricos ricos y diversos que, inicialmente, se hallaban dispersos en el inmenso espacio de la información educativa asequible en nuestro campo.

Asimismo, vale la pena resaltar un importante saldo de interrogantes que se fueron gestando a lo largo del desarrollo de este trabajo, y que constituyen un conjunto de líneas posibles de trabajo ulterior en la misma dirección de esta investigación y que a continuación se presentan:

- ¿Cuál es el equivalente en la formación de la tensión sujeción necesaria-sujeción sobrante?
- ¿Existe una sujeción "formativa" (la disciplina de estudio impuesta) que sea el par tensional benéfico de la formación desujetadora?
- ¿La iatrogenia educativa es siempre sujeción?
- La maleducación por inepticia docente ¿es sujeción?
- ¿Puede haber una sujeción inintencional?
- ¿Hasta qué punto es necesaria, como moldeamiento supervivencial de la nación, el estereotipamiento, el ritualismo, y el sacralismo simbólico en la educación cívica orientada al logro de la interiorización de símbolos cohesionantes como Nación, Patria y Estado? ¿Qué tanto forma o deforma eso?

En cuanto al trabajo ulterior en la línea de esta investigación, consigno las siguientes tareas:

- Trabajar sistemáticamente la tensión sujeción-formación como una razón inversa: a mayor sujeción, menor formación y viceversa. En tal

sentido, examinar los dispositivos de sujeción más característicos, y pensar en su contrario, esto es, en el dispositivo de formación correspondiente generado o por generar.

- Analizar los dispositivos de recontextualización (Bernstein) que actualizan las reglas distributivas del dispositivo pedagógico, presentes en el diseño y operación de las políticas, currículos, libros de texto y prácticas educativas dentro del aula. Esta tarea tendría como modelos de orientación las perspectivas y el trabajo ya efectuado en este sentido por Bernstein, Chomsky, Taylor Gatto, Iserbyt y Vázquez Chagoyán.
- Identificar los dispositivos específicos de formación y de sujeción en la educación no formal e informal y ver la manera en la cual se relacionan con los dispositivos de formación y sujeción en la educación formal.

RECOMENDACIONES

Por último, presento aquí dos recomendaciones que se derivan de mi trabajo:

- La necesidad de impulsar la incorporación de líneas de indagación sobre la degradación educativa deliberada al debate de la teoría educativa y, así, remediar el hecho de que sea un tema notoriamente ausente en la agenda de la investigación educativa mexicana.
- La necesidad de favorecer la incorporación de contenidos de alfabetización crítica a los planes y programas de los diferentes niveles del sistema educativo, ya sea de manera oficial o como una acción resistencial de los actores educativos más concientes, ya que es un imperativo estratégico del desarrollo social y político de nuestro país el formar estudiantes con mayores y mejores recursos intelectuales tanto para defenderse de las influencias nocivas de la escolarización y mediáticas que buscan convertirlo en un consumidor manipulable y un súbdito acrítico y dócil, como para el ejercicio de una ciudadanía sólida y reflexiva que les permita convertirse en una masa crítica generadora y regeneradora de un mejor tejido social en nuestro país.

BLOGRAFÍA

- Adler, Mortimer (2004). *"The Paideia Proposal. Rediscovering the Essence of Education"*. En: CANESTRARI, Alan S. Y MARLOWE, Bruce A. (2004). "Educational Foundations. An Anthology of Critical Readings". California, Sage.
- Adorno, Theodore W. y Horkheimer, Max (1974). "La industria cultural". En: Varios autores (1974). "Industria cultural y sociedad de masas". Caracas, Monte Avila.
- Adorno, Theodore W. y Horkheimer, Max (1988). "Dialéctica del iluminismo". Buenos Aires, Sudamericana
- Adorno T. (1998) "Educación para la Emancipación". Ediciones Morata. Madrid.
- Aguado, Juan Miguel, San Nicolás, César y Hellín, Pedro (2004). "Introducción". Razón y Palabra, No. 39, Junio-Julio 2004.
- Ajmeri, Shaukat (2006). "The Age of Disinformation".
http://www.puniabilok.com/misc/education/ageof_disinfo.htm. Consultado el 8 de octubre de 2006.
- Alberti, Alberto. (1975) "El autoritarismo en la escuela". Madrid, Fontanella.
- Aldridge J.; Kuby P.; Strevy D. (1992). "Developing a metatheory of education". Psychological reports, 1992, vol. 70 (1), no3, pp. 683-687
- Alexander, Jeffrey C. (1992), *"Las Teorías Sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial. Análisis Multidimensional"*. Barcelona, Gedisa.
- Annakindt, Nissa (1995). *"Why Educate When We Can Brainwash?"*
<http://www.blogwars.com/modules.php>. Consultado el 3 de agosto de 2005.
- Apple, M. W. (1986). *"Ideología Y Curriculum"*. Madrid, Akal.
- Appleby, Ellen S. (2001). *"Dramatic Empowerment-Education, Citizenship and the Earth"*. Melbourne, Australian Association for Environmental Education.
- Aumague-Despain, JeanMarie - BAAS, Alan (1989). "Censorship of Curriculum Materials". Eugene OR, ERIC Clearinghouse on Educational Management.
<http://www.ericdigests.org/pre-9214/censorship.htm>. Consultado el 3 de mayo de 2006
- Ardoino, J. (1980). *"Perspectivas Políticas de la Educación"*. Madrid, Narcea.

- Ardoino, J (1993). "Dictionnaire critique de la communication. "Tomo 1". PUF. París.
- Ardoino, Jacques (2000). *"Diálogo a Varías Voces a Propósito del Sujeto"*. (Versión traducida por Lilly Patricia Ducongway). En: "Les Avatars de l'éducation. Problématiques et notions en devenir". París, PUF.
- Arenas, L. (2002). "Identidad y Subjetividad. Materiales para una Historia de la Filosofía Moderna", Madrid, Biblioteca Nueva.
- Aronowitz, Stanley y Giroux, Henry (1993). "Postmodern Education. (Politics, Culture and Social Criticism)." Minneapolis-London, University of Minnesota Press.
- Azócar A, Ramón E. (2006). "El legado de Cornelius Castoriadis". http://www.aladecuervo.net/logogno/0503/sem4/legado_de_cornelius_castoriadis.htm
- Badiou, A. (1982). *"Théorie du Sujet"*. París, Sevil.
- Ball, S. (Ed.) *"Foucault y la Educación"*. Morata, Madrid, 1993.
- Barbero, Jesús Martín (2003). *"Saberes Hoy: Diseminaciones, Competencias y Transversalidades"*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 32, pp. 17-34.
- Barfield, Thomas (2000). *"Diccionario de Antropología"*. México, Siglo XXI.
- Barren, Wendy D. (1999). "World hypotheses as epistemologies of perception: metaphysical problems of abstract art in the public eye". Thesis. Department of Curriculum, Teaching and Learning. Ontario institute for Studies in Education of the University of Toronto
- Barrow, Mark (12-15 Julio 1999). *"Higuer Education: subjection or Emancipation"*. Melbourne, HERDSA Annual International Conference.
- Basave, Agustín (1998). *"Integral Philosophy of Education: A New Paideia"*. Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998.
- Batliwala, Srilatha (1995). *"Defining Women's Empowerment: a Conceptual Frame Work"*. Beijing, Asia-South Pacific Bureau of Adult Education, September 1995.
- Battista, Michael T. (1999). "The mathematical miseducation of America's youth". www.pdkintl.org/kappan/kbat9902.htm. Consultado el 22 de febrero de 2006.
- Bauman, Zigmunt (2003). *"Modernidad Líquida"*. México, FCE.
- Beck, Ulrich y Beck-Gemshelm, E. (2000). *"Individualisation"*. Londres, Sage.

- Benesch, H. y Schmandt, W. (1982). "Manual de autodefensa comunicativa. La manipulación y cómo burlarla". Barcelona, Gustavo Gili.
- Bentkowski, Kent Daniel (2005). "Will you survive the coming financial crash?" <http://www.hermes-press.com/bentkowski-crash.htm>. Consultado el 17 de mayo de 2005.
- Beristain, Helena. (1985) "Diccionario de retórica y poética". México, Porrúa.
- Bernays, Edward L. (1928). "*Propaganda*". New York, Horace Liveright.
- Bernstein, Basil (1988). "Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural". Santiago de Chile, CIDE.
- Bernstein, Basil 1971. *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, Basil (2001). "*La Estructura del Discurso Pedagógico*". Madrid, Morata.
- Bertsch, Charlie (1992). "*Notes on Teaching Self-Consciousness*". *Bad Subjects*, No. 1, September 1992.
- Bibikova, Anastasia y KOTELNIKOV, Vadim (2006). "Cultural intelligence". <http://www.1000ventures.com/businessguide/crosscuttings/culturalintelligence.html>. Consultado el 25 de octubre de 2006.
- Bible Belivers (2007). <http://www.biblebelivers.org.au/weekdy.htm>
- Biller, Karlheinz (1998). "*Paidea: An Integrative Concept as a Contribution to the Education of Humanity*". Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts. August 10-15, 1998.
- Bishop, J. (1994). "Overeducation". En: HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (Editores). (1994). New York, Elsevier Science. P. 4249.
- Blankertz, Stefan (1992). "*The Manufacture of Subjection: a Critique of Compulsory State Education*". London, Libertarian Alliance.
- Blevins, G. (2000). "*Empowering Students for Learning and Ministry*". Johannesburg, Nazarene.org.
- Blumenfeld, Samuel L. (1995). "The Whole Language/Obe Fraud: the shocking story of how America is being dumbed down by its own educational system". USA, Paradigm Company

- Blumenfeld, Samuel L. (2003) "Dumbing down our children". WorldNetDaily, 5 de septiembre de 2003
- Bourdieu, P. Y Passeron, J. C. (1977). *"La Reproducción"*. Barcelona, Laia.
- Bourdieu, Pierre (1997). *"Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción"*. Barcelona, Anagrama.
- Bowles, Samuel y Gintis, Herbert (1976). *"Schooling in Capitalist America"*. Londres, Routledge and Kegan Paul.
- Brew, J. M. (1950) *"Discussion with Young People"*. En: "Bureau of Current Affairs Discussion Method". The Purpose , Nature and Application of Group Discussion". London, Bureau of Current Affairs.
- Bronfenbrenner, A. (1979). *"The Ecology of Human Mind"*. Cambridge, Harvard University Press.
- Brown, Dale S. (1991). *"Self-Help: Key to Empowerment"*. Peer Support Programs to Promote Independent Living and Career Development of People with Disabilities in Louisville, Kentucky, November 14, 1991.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1992). *"El Debate sobre el Sujeto en el Discurso Marxista: Notas sobre el Reduccionismo de Clase y Educación"*. México, DIE/CINVESTAV/IPN.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. "Filosofía, teoría y campo de la educación". México: Comité Organizador del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa/SNTE, 1993.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. "Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo". En: "Teoría, campo e historia de la educación". México: COMIE, 1995.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2002). "Diseminación y semejanzas de familia del signficante niñez en la legislación mexicana sobre educación". En: BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (2002). "Configuraciones discursivas en el campo educativo". México, Plaza y Valdés/SADE
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2003). *"¿Cómo nos posicionamos para mirar el Campo?"* En: Alba, Alicia de (Coord.). "Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacional y Regionales". México, COMIE.
- Burns, Alex (2001). *"Memetic Engineering"*.

<http://www.disinfo.com/archive/pages/dossier/idpgl>. Consultado el 14 de diciembre de 2006.

- Butler, Judith. (2001). "Mecanismos psíquicos del poder". Madrid, Cátedra/Universitat de Valencia/Instituto de la Mujer
- Calvillo, Myriam y Favela, Alejandro (1995). "Los Nuevos Sujetos Sociales. Una Aproximación Epistemológica". Sociológica, No. 28, UAM, México, 1995.
- Cámara Cervera, Gabriel (2004). "Comunidad de Aprendizaje. Cómo hacer de la Educación Básica un Bien Valioso y Compartido". México, Siglo XXI.
- Cámara Cervera, Gabriel (2004). "¿En pro o en contra de la reforma educativa en curso?". Periódico La Jornada, 18 de julio de 2004.
- Calvo Muñoz, Carlos (2002). "Complejidad, Caos y Educación Informal". Revista de Ciencias de la Educación, No. 140, abril-junio 2002.
- Carlson, J. Y Thorpe, C. (1987). "Aprender a ser Maestro". Barcelona, Martínez Roca.
- Carnoy, Martin (2000). "La educación como imperialismo cultural". México, Siglo XXI.
- Castoriadis, Cornelius. (1999) "Psique y educación en figuras de lo pensable". Cátedra. Madrid.
- Castoriadis, Cornelius (2004). "Sujeto y Verdad en el Mundo Histórico-social". Seminario 1986-1987. La Creación Humana 1. Buenos Aires, FCE.
- Castro Rosales, Elba Aurora y Balzaretto, Karim (2000). "La Educación Ambiental no Formal. Posibilidades y Alcances". México, Revista Educar, No. 13, Abril-Junio 2000.
- Colom, A. J. (1982). Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas. México: Trillas.
- Coll, E. (2006). "Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1). <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Colleta, N. J. (1994). "Formal, Nonformal and Informal Education » en: « International Encyclopaedia of Education". HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T. N. Editor, New York, Elsevier science.
- Coombs, P. H. y Ahmed, M. (1974). "Attacking Rural Poverty: How Non Formal

Education can Help". Baltimore, Johns Hopkins University Press.

Córdova, María Dolores. (2002) "Las tesis de maestría".
<http://uvirtual.sld.cu/wssc/slides/slides.php3?c=48&d=3&sz=small>

Cortes del Moral, Rodolfo (2000). *"La Filosofía y la Racionalidad Contemporánea"*.
Guanajuato, Universidad de Guanajuato.

Cullen, Carlos (1997). *"Cuerpo y Sujeto Pedagógico: Malestares, Simulaciones y Desafíos"*. Conferencia. Buenos Aires, Asociación de Docentes de Educación Física.

Cullen, Carlos (2004). *"Perfiles Ético-políticos de la Educación"*, Buenos Aires, Paidós.

Clayton M. Christensen (2001) The Thought Leader Interview <http://www.strategy-business.com/press/16635507/14501>

Chandler Daniel (2005). "Semiotics for beginners".
<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/sem05.html>. Consultado el 18 de junio de 2006.

Chartier, Roger (1998). *"El Mundo como Representación"*. Barcelona, Gedisa.

Chlon-Kenney, Linda (1989). *"Censorship" and Selection. Managing the Controversy"*.
Virginia, National School Boards Association.

Chomsky, Noam (1984). "Mecanismos y prácticas del adoctrinamiento". En: OTERO, C.P. (2005). "Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Vol.1". Barcelona, Paidós.

Chomsky, Noam. y Heinz Dieterich, Steffan (1995). "La sociedad global. Educación, mercado y democracia". México, Joaquín Mortiz.

Chomsky, Noam (2004). *Entrevista con Jim Cason y David Brooks*. La Jornada 19 de Septiembre de 2004.

Christopher, J. C. y Richardson, F. C. (2000, July). Philosophical hermeneutics: A metatheory to transcend dualism and individualism in Western psychology. In K. D. Smith (2000), *Metatheories in the natural sciences and in cross-cultural psychology*. Symposium conducted at the International Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychologists, Warsaw, Poland.

Dapía Conde, María Dolores (2002). *"Evaluación de Programas de Educación no Formal. Hacia una Propuesta Integradora"*. Revista de Ciencias de la

Educación, No. 191, Julio-Septiembre 2002.

- Darling, C. A. (1987). *"Family Life Education"*. En. Sussman, M B. y Steinmetz, S. K. (editores) "Handbook of Marriage and the family" New York, Plenum.
- De Alba, Alicia. "Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación". México: CESU/UNAM, 1990
- De Alba, Alicia (Coord.) (2003). *"Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacional y Regionales"*. México, COMIE.
- De Alba, Alicia (2003). *"Crisis Estructural Generalizada: sus Elementos y sus Contornos Sociales"*. En: Alba, Alicia de (Coord.). "Filosofía, Teoría y Campo de la Educación: Perspectivas Nacional y Regionales". México, COMIE.
- De Castilla Urbina, Miguel (2005). *"La Educación Extraescolar"*. Nicaragua, El Nuevo Diario, 11 de Septiembre de 2005.
- Del Basto, Liliana Margarita. (2005). "Reflexión sobre el currículo universitario desde la teoría discursiva de la educación". En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio - Diciembre de 2005). *Disponible en internet: <http://revista.iered.org>*
- Dervin, Brenda (1999). From metatheory to methodology to method: Sense-Making as exemplar. Paper presented at International Communication Association annual meeting, San Francisco, California, May 27.
- Dervin, Brenda. (1999). "On studying information seeking methodologically: the implications of connecting metatheory to method". Information Processing and Management 35
- Didriksson, A. P. y Herrera, A. M. (2004). *"Innovación Crítica. Una Propuesta para la Construcción de Currículos Universitarios Alternativos"*. Perfiles Educativos, Vol. XXVI, núms. 105-106. pp. 7-40.
- Domingos, A.M., Berrudas, H. y Neves, I.P. (1986). "A teoría de Bemstein em sociología da educacao". Lisboa, Fundacao Calouste Gulbenkian.
- Dresser, Denise (2006). "El diablo viste". Editorial Periódico Reforma. 23 de octubre de 2006.
- Duby, Deanna y Sedway, Mark (1994). *"Protecting the Freedom to Learn"*. Washington, People for The American Way.

- Echeverría, J. (1989). *Introducción a la Metodología de la Ciencia. La filosofía de la Ciencia en el siglo XX* Barcelona: Barcanova.
- Educational Theory / Summer 2000 / Volume 50 / Number 3. Board of Trustees / University of Illinois
- Elías, Norbert (1990). *"La Sociedad de los Individuos"*. Barcelona, Península.
- Elster, J. (1997). "Ergonomías. Análisis de la Interacción entre Racionalidad, Emoción, Preferencias y Normas Sociales en la Economía de la Acción Individual y sus Desviaciones". Barcelona, Gedisa.
- Estulin, Daniel (2005). "La verdadera historia del Club Bilderberg". Barcelona, Planeta.
- Ferrada Torres, Donatila (2001). *"La Diversidad de Racionalidades en las distintas Acciones Pedagógicas"*. Revista de Ciencias de la Educación, No. 186, abril-junio 2001.
- Ferrandez Arenaz, A. (1988). *"Formación Docente para la Enseñanza Profesional"* En: VICENTE, P. (1988). "La Formación de los Profesores". Granada, Servicio de Publicaciones.
- Ferres, Joan (1996). "Televisión subliminal". Socialización mediante comunicaciones inadvertidas". Barcelona, Paidós.
- Ferres, Joan (2003). *"Educación en Medios y Competencia Emocional"*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 32, pp. 49-69.
- Ferry, Filies (1990). *"El Trayecto de la Formación: los Enseñantes entre la Teoría y la Práctica"*. México, Paidós.
- Field, J. (2000). *"Lifelong Learning and the New Educational Order"*. London, Trentham Books.
- Fitoussi, Jean Paul y ROSANVALLON, Pierre (1997). *"La Era de las Desigualdades"*. Buenos Aires, Manantial.
- Fordham, P. E. (1993). "Informal, non-formal and Formal Education Programmes". En : « Lifelong Learning Unitz ». London, YMCA George Williams College.
- Foucault, Michael (1970). *"La Arqueología del Saber"*. México, Siglo XXI.
- Foucault, Michael (1976). *"Vigilar Y Castigar. Nacimiento de la Prisión"*. México, Siglo XXI.
- Foucault, Michael (1990). *"Tecnologías del Yo y otros Textos Afines"*. Barcelona, Paidós.

- Foucault, Michael (1992). *"Microfísica del Poder"*. Madrid, La Piqueta.
- Foucault, Michel (1992). "El orden del discurso". Barcelona, Tusquets Editores.
- Foucault, Michael (1999). *"Estética, Ética y Hermenéutica"*. Barcelona, Paidós.
- Franco, Y. (2000). *"Subjetividad: lo que el Mercado se llevó; una Perspectiva desde el Pensamiento de Castoriadis"*. Disponible en: <http://www.magmanet.com.ai7subjetividad.html>. Consultado el 24 de noviembre de 2006.
- Fraser, Ivan y Beeston, Mark (2006). "Who we are and mind manipulation". <http://educate-yourself.org/nwo/brotherhoodpart7.shtml>
- Freiré Paulo. (1970). "Pedagogía del oprimido". México. Siglo XXI.
- Freiré, Paulo (1974). *"La Educación como Práctica de la Libertad"*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fuentes Molinar, Olac (2005). Entrevista a Olac Fuentes Molinar, ex Subsecretario de Educación Básica. La Jornada. Jueves 22 de diciembre de 2005.
- Fullat, Octavi (1994). "Política de la educación. Politeya - Paideia". Barcelona, CEAC.
- Gadamer, Hans George (1988). *"Verdad y Método. Fundamentos de una Humanística Filosófica"*. Salamanca, Sígueme.
- Gracia Núñez, María. "Diálogo y emancipación". <http://www.chasque.apc.org/frontpage/relacion/0303/rebellato.htm>. Consultado el 28 de octubre de 2007
- Garret, Jan. (2005). "Martha Nussbaum on capabilities and human rights". <http://www.wku.edu/jan.garret/ethics/nussbaum.htm#bcap>. Consultado el 4 de mayo de 2006.
- Garretton, Jean Claude (1999). *"Hacia Nueva Era Política. Estudio sobre las Democratizaciones"*. Santiago de Chile, FCE.
- Gatekeeper <http://en.wikipedia.org/wiki/Gatekeeper>.
- Gatekeeping http://en.wikipedia.org/wiki/Gatekeeping_%28communication%29 Consultado el 27 de mayo de 2006.
- Gatto, John Taylor (1992). *"The 7-Lesson Schoolteacher"*. British Columbia, New Society Publishers.

- Gatto, John Taylor (2000). *"The Underground History of American School Teacher's intimate Investigation in the Problem of Modern Schooling"*. Nueva York, Oxford Village Press.
- Gatto, John Taylor (2002) "Dumbing down us: the hidden curriculum of compulsory schooling". USA, New Society Publishers
- Gear, M C. y Liendo, E. (1990). *"Supervisión Clínica"* Buenos Aires, Paidós.
- Gergen, Kenneth J. (1992). *"El Yo Saturado. Dilemas de Identidad en el Mundo Contemporáneo"*. Barcelona, Paidós.
- Giddens, Anthony (1995). *"Modernidad e Identidad del Yo. El Yo y la Sociedad en la Época Contemporánea"*. Barcelona, Península.
- Gil Calvo, E. (2001). *"Nacidos para Cambiar. Cómo Construimos nuestras Biografías"*. Madrid, Taurus.
- Gilbert, R. (1984). *"The Impotent Image: Reflections of Ideology in The Secondary School Curriculum"*. London, Falmer Press.
- Gimeno, Sacristán, J. (1998). *"El Curriculum: una Reflexión sobre la Práctica"*. Madrid: Morata.
- Giroux, Henry (1992). *"Teoría y Resistencia en Educación"*. México, Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1993; *"La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía"*. México, Siglo XXI.
- Giroux, Henri A. (1996). "Placeres inquietantes". Barcelona. Paidós.
- Goodman, Paul (1966). *"The Psychology of Being Powerless"* New York, Free Life Editions.
- Goodson, Ivor y Dowbiggin, Ian (1993). *"Cuerpos Dóciles: Aspectos Comunes de la Historia de la Psiquiatría y la Enseñanza"*. En: BALL, S. (Ed.) "Foucault y la Educación". Madrid, Morata, 1993.
- Gordon Lawrence, W. (1999). "Estados mentales totalitarios en las instituciones". En: Young, Robert M. (1999). "What ever happened to human nature? Lectures and essays". London, Process Press. P. 76
- Gourley, Alan. (1992). <http://www.biblebelievers.org.au/brain7.htm>. Consultado el 19 de abril de 2006.
- Gourley, Alan (2000). *"Brainwash"*. Sydney, The Constitutional Heritage Protection Society.

- Greene, Robert (1999). "Las 48 leyes del poder". Buenos Aires, Paidós.
- Guajardo, E. (1999). *La inclusión e integración educativa en el mundo: Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales*. Revista Educar, No. 11, Jalisco. México.
- Gubern, Román (1987). *"La Mirada Opulenta. Exploración de la Iconósfera Contemporánea"*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Guillebaud, Jean Claude (1999). *"La Refundation du Monde"*. París, Sevil.
- Hanson, N.R. (1958). *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science*. Cambridge University Press
- Hawk, Byron (2006). "Simulation". <http://www.uta.edu/english/hawk/semiotics/baud>. Consultado el 19 de abril de 2006.
- Herman, Edward S. And Chomsky, Noam. *"Manufacturing Consent: the Political Economy of the Mass Media"*. New York: Pantheon Books, 1988.
- Hernández Zamora (1994). *"Identidad y Educación en Consumo Cultural y Educación"*. México, DIE/CINVESTAV/IPN.
- Hernando A. Romero P. María Esther Tobos. Miryan Jinete. Mónica Lindo. (2006). "La praxis profesional del docente en formación: ¿formarlo viviendo el pasado, el presente, o la forma de vida del proyecto de sociedad por construir?". <http://www.rieoei.Org/deloslectores/1313Grinpectra.pdf>
- Heylighen F. (1995). Downward causation". <http://pespmc1.rub.ac.be/DOWNCAUS.html>. Consultado el 30 de agosto de 2006.
- Hirsch Jr., E. D. (1988). *"Cultural Literacy. What Every American Need to Know"*. USA, Vintage Books.
- Hirsch, E.D. (2002). "The theory behind the dictionary: cultural literacy and education". USA, Houghton Mifflin Company
- Holt, John. (1965). "Cómo fracasan los niños". En: FUENTES MOLINAR, Olac. (1985). "Crítica a la escuela. El reformismo radical en Estados Unidos". México, SEP/El Caballito.
- Horkheimer, Max. *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona, Paidós, 2000.
- Hornberg, Nancy H. and Carson, David. (1997). "Research methods in language and education". London, Kluwer Academic Publishers.

- Ibáñez, J.E. (2004). "La Educación Transformadora: Concepto, Fines, Métodos".
<http://www.pangea.Org/iei/edu/f/edu-transf-conc.htm>. Consultado el 9 de marzo de 2006.
- Ibáñez-Martín, José A. (1998). "*Educación para una Ciudadanía Solidaria*". Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998.
- Illich, Iván (1976). "*La Sociedad Desescolarizada*". Barcelona, Bonal.
- Iserbyt, Charlotte Thomson (1999). "The deliberate dumbing down of America". USA, 3d Research Co
- Jâeger, Werner (1957). "Paideia: Los Ideales de la Cultura Griega". México, FCE.
- Jaim Etcheverry (1999). "La tragedia educativa". México, FCE.
- Jauretche, Arturo. "*Manual de Zonceras Argentinas*". Buenos Aires, A. Peña Lillo Editor, 1968. 4to; 257 pp. 3 hs. Láminas.
- Jauretche, Arturo (1962). "*Forja y la Década Infame*". Buenos Aires, Ediciones Corregidor.
- Jauretche, Arturo (1967). "*Los Profetas del Odio y la Yaga*". Buenos Aires, Peña Lillo Editores.
- Jeffs, T. And Smith, M. K. Eds. (1999). "*Using Informal Education. An alternative to case work, Teaching and Controls*". London, Open University Press.
- Jones, Landa Montenegro, Ontalba Y Ruipérez. (2000). "Investigación sobre comunicación en España. Aproximación bibliométrica a las tesis doctorales (1926-1998)". COMSAT, Barcelona, 2000.
<http://www.unav.es/cys/xiv1/rjones.htm>
- Kasterztein, Joseph (1999). "*Las Estrategias Identitarias de los Actores Sociales: Enfoque Dinámico de las Finalidades*". En: CAMILLIERI, Carmel et. al. "Stratégies Identitaires". París, PUF.
- Kemmis, Stephen (1988): *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Morata
- Kincheloe, Joe L. (2001) "Hacia una revisión crítica del pensamiento docente". Barcelona., Ediciones Octaedro
- Kishnamurti (1998). "*La Educación*". México, Árbol Editorial.

- Kolteniuk, Miguel (2003). *"La Encrucijada del Sujeto"*. México, UNAM. Simposio de Filosofía y Psicoanálisis, 10 y 11 de Septiembre de 2003.
- Kruger, M. A. (2002). *"Empowering Education"*. Retrieved June 14, 2005 from <http://homepage.mac.com/maktress/Documents/education/html>. Consultado el 9 de marzo de 2006.
- Krupskaya, N. (1978). *"La Educación Comunista"*. Madrid, Nueva Cultura.
- Lacan, J. (1994). *"El Seminario de Jacques Lacan 4. Relación de Objeto"*. Buenos Aires, Paidós.
- Laclau, E. (1993). "Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo". Buenos Aires, Nueva Visión.
- Larrosa, Jorge (2003). "La experiencia de la lectura. Ensayos sobre literatura y formación". México, FCE
- Livergood, Norman D. (2006). "The destruction of american education and what we must do about it". <http://www.hermes-press.com/education-index.htm>. Consultado el 15 de Julio de 2006.
- Lugo, Raúl (2004). *"El Empoderamiento y sus Significados"*. Revista Vitral, No. 60, Año X, marzo/ abril 2004.
- Luna Serrano, Edna y Rueda Beltrán, Mario. *"Participación de Académicos y Estudiantes en la Evaluación de la Docencia"*. Perfiles Educativos. 2001, Vol. XXIII, Núm. 93. p. 7-27.
- Lyotard, J. F. (1990). *"La Condición Posmoderna"*. México, Cátedra.
- Maitles, Henry y Gilchrist, Isabel (2005). *"We're citizens now! The Development of Positive Valúes Through a Democratic Approach to Learning"*. Journal of Critical Education Policy Studies, Volume 3, Number 1, March 2005.
- Malagón, Luis Alberto. (2004). "El currículo: dispositivo pedagógico para la vinculación universidad - sociedad". En: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: <http://revista.iered.org>
- Manheim, K. (1944). *"Diagnóstico de Nuestro Tiempo"*. México, FCE.
- Markova, Ivana (1996). *"La Teoría Sociocultural y la Psicología Social Actual"*. Madrid,

Fundación Infancia y Aprendizaje.

- Marcuse, Herbert (1968). "El hombre unidimensional". México, Ed. Joaquín Mortiz.
- Marcuse, Herbert (1985). "Eros y civilización". Buenos Aires. Ariel.
- Marques Graells, Pere (1999). *"La Educación Informal en los Albores del Siglo XXI"*. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona. <http://dewey.uab.es/pmarques/eparalel.htm>. Consultado el 4 de mayo de 2006.
- Martin, J.R. (1976) "What should we do with a hidden curriculum when we find one?" *Curriculum Inquiry*, 6 (2).
- Marti Ferrandiz, José J. (2002). "Poder político y educación. El control de la enseñanza (España, 1936-1975)". Valencia, Universitat de Valencia.
- Martín-Barbero, Jesús (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". Revista Iberoamericana de Educación, No. 32.p. 23
- Martínez, Sergio. (1997). "De los efectos a las causas. Sobre la historia de los patrones de explicación científica". México, Paidós/Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM
- Martínez Rosas, José Luis (1999). Programa de la Materia *"Teorías en la Ciencia Educativa II: Sujeto"*. Guanajuato, Maestría en Educación, Práctica Educativa.
- Marzano, Robert (1997). *"Dimensiones Del Aprendizaje"*. México, ITESO.
- McGuinness, Diane (1997). "Why our children can't read and what we can do about it: a scientific revolution in reading". New York, The Free Press.
- McLaren; Peter (1995). "La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos". México, Siglo XXI.
- Mejías Pastene, David (2002). *"Sociedad del Conocimiento: la Masa Estúpido noble"*. Antofagasta, *Revista Tercer Milenio*. Año 7 No. 7, 2002.
- Meneses Díaz, Gerardo (2006). "¿Sociedad del Conocimiento o Promoción del Pensamiento Único? Comunidad Virtual de Gobernabilidad". Diciembre 23, 2006 <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=951>.
- Mendel, Gerard (1973). Sociopsicoanálisis". Buenos Aires, Amorrortu.
- Mendel, Gerard (1974). "La descolonización del niño". Barcelona, Ariel.

- Mercado, Patricia (1997). "La Improvisación como Exploración de la Subjetividad". Buenos Aires, Revista.
- Mere Rouco, Juan José (1999). "El estallido de las certezas. Los desafíos de la prevención del sida". Nueva Sociedad 159. Enero / Febrero, 1999.
- Moloney, William J (2006) "To find the answer to our illiteracy crisis, Americans must look within". [http://blogs.usatoday.com/oped/2006/08/to find the ans.html](http://blogs.usatoday.com/oped/2006/08/to_find_the_ans.html). Consultado el 21 de febrero de 2006.
- Mora-García J. Pascual. (2000). "Universidad, Curriculum y Postmodernidad (De las Teorías Curriculares de la Modernidad al Curriculum Postmoderno)". Cuadernos del Doctorado. UPEL-Barquismeto.
- Morduchowicz, Roxana (2004). "*El Capital Cultural de los Jóvenes*". México, Colección Popular No. 67, FCE.
- Morfín, López, Luis (2004). "*Globalización Neoliberal y Educación*". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXXIII, No. 4, p. 5-8.
- Morin, Edgar (1997). "Castoriadis, un titán del espíritu". Texto reescrito por Edgar Morin con base en su discurso en el funeral de Cornelius Castoriadis. <http://www.fundanin.org/morin2.htm>
- Morin, Edgar (1998). "*La Noción de Sujeto*". En: FREÍD SCHNITMAN, Dora (1998). "Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad". Buenos Aires, Paidós.
- Morin, Edgar (2001) "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Morrow, Raymond Alien y Torres, Carlos Alberto. (1995). "Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction". New Cork, State University of New Cork Press.
- Moshman, David. (). "To really get ahead, get a metatheory". New Directions for Child and Adolescent Development. Volume 1979, Issue 5, Pages 59 - 68.
- Moya Otero (2001) www.r020.com.ar/docs.php?id=827
- Muñoz, Blanca. "Escuela de Frankfurt: primera generación". http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo13/franckfurt_primeragen.htm. Consultado el 4 de noviembre de 2007.
- Muñoz Isquierdo, Carlos y Ulloa, Manuel (1992). "*Cuatro Tesis sobre el origen de las Desigualdades Educativas*". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XXII,

No. 2, 1992.

Murray, Bridget (1999). *"Boys to Men: Emotional Miseducation"*. APA Monitor Online, Volume 30, Number 7 July/August 1999.

Naisbitt, John (1982). *"Megatrends. Ten new directions transforming our lives"*. New York, Warner Books

Nichani, Mais (2001). "Serendipitous learning".
<http://www.elearningpost.com/features/archives/002086.asp> .

Niremberg, Olga/ Brawerman, Josette y Ruiz, Violeta (2000). *"Evaluar para la Transformación. Innovaciones en la Evaluación de Programas y Proyectos Sociales"*. Paidós, Buenos Aires.

Nussbaum, Martha C. (2001). *"El Cultivo de la Humanidad. Una Defensa Clásica De la Reforma en la Educación Liberal"*. Barcelona, Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, Martha C. (1999). *"Sex and Social Justice"*. London, Oxford University Press.

Oldroyd, D. (1993). "El arco del conocimiento. Introducción a la historia de la filosofía y metodología de la ciencia". Barcelona: Crítica.

Otero, C.P. (2005). "Noam Chomsky. Sobre democracia y educación. Vol.1". Barcelona, Paidós

Ortega, Félix (1999). "La educación como forma de dominación: una interpretación de la sociología durkheimiana". En: ENGUITA, Mariano F. (1999). "Sociología de la educación". Barcelona, Ariel

Page, Marilyn (2004). *"Speaking in a Critical Voice"*. En: Canestrari, Alan S. y Marlowe, Bruce A. (2004). "Educational Foundations. An Anthology of Critical Readings". California, Sage.

Parra Sabaj, María Eugenia. (1988). " La Etnografía de la Educación " Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales. N° 3 - Abril - 1998.

Parsons, T. (1959). *"Social Structure and Personality"*. Nueva York, Free Press.

Payne, Phillip. (2002). "Post-metatheorizing Environmental Behaviours in Environmental Education". *Environmental Education Research*, Volume 8, Issue 3, August 2002, pages 307 - 314.

Paz S. Alfonso (2002). "Problemas y perspectivas de la educación matemática universitaria". Universidad Santiago de Cali, Cátedra Emblemática "Alvaro Pío Valencia".

- Peretti, Cristina de. (1988). "Deconstrucción". En: Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. (1988). "Diccionario de Hermenéutica". Universidad de Deusto, Bilbao, 1998.
- Pérez Tapias, José Antonio (1995). *"El Homo Moralis y su Ciudadanía Democrática. A Propósito de la Corrupción: Democracia y Moral en Perspectiva Antropológica"*. Gaceta de Antropología, No. 11, Texto 11-05, 1995.
- Petraglia, Joseph. (1998). "Reality By Design: The Rhetoric and Technology of Authenticity in Education". NJ: Lawrence Erlbaum.
- Phinnweb (2006). *"Brainwashing and Mind Control Techniques"*. <http://www.phinnweb.org/neuro/brainwash/>. Consultado el 21 de junio de 2006.
- Portocarrero, Gonzalo (2005). *"Problematizando la Subjetividad"*. <http://gonzaloportocarrero.blogspot.com/2005/10/11/problematizando-la-subjetividad/>. Consultado el 24 de junio de 2006.
- Priego Castro, Gerardo. (2003). *"Schwab y la teoría del curriculum"*. Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen III, número 67. México, agosto de 2003. Disponible en:
<http://www.observatorio.org/colaboraciones/priego2.html>. Consultado el 21 de noviembre de 2007
- Question Everything (2006). "Ideological hegemony. Thought control in american society". <http://question-everything.mahost.org>. Consultado el 18 de mayo de 2006.
- Reichman, Henry (1988). *"Censorship and Selection. Issues and Answers for Schools"*. Virginia, American Library Association.
- Renaut, Alain (1993). *"La Era del Individuo. Contribución a una Historia de la Subjetividad"*. Barcelona, Destino.
- Rey, Ana. Canales, Inma. (2007). "Discurso epistémico para una ciencia de la motricidad". Cinta de Moebio, marzo, No. 28.
- Ricoeur, Paul (1987). *"Tiempo y Relato I"*. Madrid, Cristiandad.
- Ricoeur, Paul (1996). *"Sí Mismo como Otro"*. México, Siglo XXI.
- Ricoeur, Paul (1999). *"Historia y Normatividad"*. Barcelona, Paidós.
- Rogers, A. (2004). *"Looking Again at Non-formal and Informal Education"*. Towards a New Paradigm". The Encyclopedia of Informal Education. <http://www.infed.org/biblio/non>

[formal paradigm.htm](#). Consultado el 18 de mayo de 2006.

Romero, Luis Alberto (1990). *"Los Sectores Populares Urbanos como Sujeto Histórico"* Proposiciones, No. 19, SUR, Santiago de Chile, 1990.

Romero Pérez, C. (2001). "El constructivismo cibernético como metateoría educativa: aportaciones al estudio y regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje", *Teoría de la Educación. Sociedad y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3 (Revista Electrónica).

Rozengardt, Rodolfo. (2004). "Encrucijadas y laberintos para la investigación en la Educación Física". *Revista Digital - Buenos Aires - Año 10 - N° 71 - Abril de 2004* <http://www.efdeportes.com/efd71/investig.htm>

Rycroft, Charles (1976). *"Diccionario de Psicoanálisis"*. Buenos Aires, Paidós.

Rychen, Dominique Simone y Hersh, S.L. (2002) *"Definir y Seleccionar las Competencias Fundamentales para la Vida"*. México, FCE.

Sader, Eder (1990). *"La Emergencia de Nuevos Sujetos Sociales"*. *Acta Sociológica* Vol. III, No. 2, Mayo-Agosto. FCPyC/UNAM, México.

Sáez Alonso, Rafael. (1994). "Interrogación sobre el sentido y las bases de una metateoría pedagógica". *Revista Complutense de Educación*, vol. 5 (2)- 231 -248. Edit. Complutense, Madrid. 1994.

Santos Guerra, Miguel A. (1995). *"La Evaluación: Un Proceso de Diálogo, Comprensión y Mejora"*. Málaga: Aljibe.

Sarramona, Jaime (1998). *"Educación No Formal"*. Barcelona, Ariel Educación.

Schôn, D. A. (1992). "La formación de los profesionales reflexivos". Paidós. Barcelona.

Scott Colé, Dorian (2003). "Intellectual capital". <http://www.visualwriter.com/WhatKindWorld/ChallengeCapIntelCapPrint.htm>. Consultado el 3 de octubre de 2006.

Sen, Amartya (1992). *"Nuevo Examen de la Desigualdad"*. Madrid, Alianza.

Shor, Ira (1992). *"Empowering Education: Critical Teaching for Social Change"*. London and Chicago, University of Chicago Press.

Silva, Ludovico (1971). "Teoría y práctica de la ideología". México, Nuestro Tiempo.

- Simmons, Helen (1999). *"Evaluación Democrática de las Instituciones Escolares"*. Morata, Madrid.
- Smith, Mark. (2001). *"Lifelong Learning"*. London, The Encyclopaedia of Informal Education". <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-life.htm>. Consultado el 24 de agosto de 2006.
- Smith, Mark (1997). *"Introducing Informal Education"*. London, The Encyclopaedia of Informal Education. <http://www.infed.org/i-intro.htm>. Consultado el 24 de agosto de 2006.
- Smith, Mark (1999). "Informal Learning". London, The Encyclopaedia of Informal Education. <http://infed.org/biblio/inf-lrn.htm>. Consultado el 24 de agosto de 2006.
- Snook, I. (1972). "Indoctrination and education". London, Routledge and Kegan Paul.
- Stevenson, D. E. (1998). "Interdisciplinary Knowledge for Education in Modeling and Simulation". Summer Computer Simulation Conference. Society for Computer Simulation International.
- Stromquist, Nelly (1998). *"La Búsqueda del Empoderamiento: En qué puede Contribuir el Campo de la Educación"* En: LEÓN, Magdalena (1998) "Poder y Empoderamiento de Mujeres". Bogotá, T/M Editores.
- Szybek, Piotr y Johansson, Magnus (2003). *"Education as Empowerment: Between Political Power, Working Life and Personal Responsibility"* University of Hamburg, European Conference on Educational Research, 17-20 September 2003.
- Taba, H. (1983). *"Elaboración del Currículo"*. Buenos Aires, Troquel. Tight, M. (1996). *"Key concepts in Adult Education and Training"*. London, Routledge. Touraine, Alain (1993). *"Crítica de la Modernidad"*. Madrid, Temas de Hoy. Touraine, Alain (1997). *"¿Podremos Vivir Juntos?"* México, FCE.
- Tricoglus, Gillian (2001). "Living the Theoretical Principles of Critical Ethnography in Educational Research". Educational Action Research Routledge, Volume 9, Number 1 / March 2001
- Trilla, J. (1992). *"La Educación no Formal: Definición, Conceptos Básicos y Ámbitos de Aplicación"*. En: SARRAMONA, J. Ed. (1992). "La Educación no Formal". Barcelona, CEAC.
- Vain, Pablo Daniel (2002). "Los rituales escolares y las prácticas educativas".

- Valsiner, Jaan y van der Veer, Rene (1996). *"Desde el Gesto hasta el Self: Perspectivas Comunes en las Psicociologías de George Herbert Mead y Lev Vygotski"*. En: PAEZ, Darío y BLANCO, Amalia (1996). "La Teoría Sociocultural y la Psicología Social Actual". Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Varios Autores. "Innovaciones en educación básica de adultos. Sistematización de 6 experiencias". Santiago de Chile: OREALC, 1995
- Vattimo, G. (1989). *"Más allá del Sujeto: Nietzsche, Heidegger y la Hermenéutica"*. Barcelona, Paidós.
- Vázquez Chagoyán, Ricardo (2005). *"La Escuela a Examen. Las Reformas Educativas, más de Cuatro Décadas de Fracasos"*. México, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres. Volumen V, número especial (1). Octubre 2005.
- Vázquez de Knauth, Josefina (1970). "Nacionalismo y educación en México". México, El Colegio de México.
- University of London "Regulations for the degrees of MPhil and PhD". <http://www.lse.ac.uk/resources/schoolRegulations/uOfLregulationsForMPhil.htm>
- Usher, Robin. (1991). "Theory and Metatheory in the Adult Education Curriculum". *International Journal of Lifelong Education*, v10 n4 p305-15 Oct-Dec 1991.
- Wertz, Marianna (1993). *"Wilhelm von Humboldt's Classical Education Curriculum"*. *The American Almanac*, March 15, 1993.
- Williams, R. (1950). *"Discussion Method in the Tutorial Class"*. En: "Bureau of Current Affairs Discussion Method. The Purpose, Nature and Application of Group Discussion". London, Bureau of Current Affairs.
- Winner, Ellen (1996). *"The Miseducation of the gifted Children"*. *Education Week*, October 16.
- Wittgenstein, Ludwig (1980). "Culture and values". USA, University of Chicago Press.
- Yeaxlee, B. A. (1929). *"Lifelong Education"*. London, Casell.
- York University. "Degree Requirements - Ph.D.". Faculty of Arts. York University. Canadá, <http://www.arts.yorku.ca/soci/grad/phd.html>

- Young, Robert M. (1999). "What ever happened to human nature? Lectures and essays". London, Process Press.
- Zarzar Charur, Carlos (2003). "*La Formación Integral del Alumno: Qué es y cómo Propiciarla*". México, FCE.
- Zeitz, C. M. "*Knowledge Organization and the Acquisition of Procedural Expertise*". Applied Cognitive Psychology, 3 (4). Pp. 313-336.
- Zemelman, Hugo y León, Emma (1997). "*Subjetividad: Umbrales del Pensamiento Social*", Barcelona, Anthropos.
- Zizek, Slavos (2001). "*El Espinoso Sujeto*", Buenos Aires, Paidós.
- Zschirnt, Christiane (2004). "*Libros. Todo lo que hay que Leer*". México, Taurus.
- Zurcher, L. A. (1997). "*The Mutable Self*. Beverly Hills, Sage.
- "Gatekeeper" <http://en.wikipedia.org/wiki/Gatekeeper>. Consultado el 3 de febrero de 2007.
- "How do we Evaluate Teaching and Teachers?" <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/how.htm> - SEC2. Consultado el 23 de Julio de 2006.
- "Profile of an Excellent Teacher". <http://www.cdtl.nus.edu.sg/publications/assess/ewho.htm#SEC3>. Consultado el 23 de Julio de 2006.
- "Razonamiento abductivo". http://es.wikipedia.org/wiki/Razonamiento_abductivo. Consultado el 29 de enero de 2007.
- "Teaching and Learning Processes". http://www.hku.hk/acad/hku-tlqpr/tlq_annx.htm. Consultado el 23 de Julio de 2006.
- "Teaching as Facilitating, Learning". <http://www.cdtl.nusedu.sg/publications/assess/teach.htm>. Consultado el 23 de Julio de 2006.
- <http://dallasmorningviews.belobloq.com/archives/2007/03/recuban13.html> Consultado el 4 de Mayo de 2006.
- <http://www.metapolitica.com.mx/meta/metapass/1/presentacion.html>. Consultado el 12 de Julio de 2006.
- <http://es.wikipedia.org/wiki/Deconstrucci%C3%B3n>. Consultado el 5 de diciembre de 2007.