PRIMER CONGRESO ESTUDIANTIL DE INVESTIGACIÓN DEL SI

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

La normalización y sus efectos ético-políticos en la institución escolar

CLAVE DE REGISTRO: CIN2012A4001

INSTITUCIÓN INCORPORADA:

Centro de Estudios Técnicos de Bachillerato Profesional S. C., Clave: 6869

PONENTES:

Daniel Balderas Velasco

Gerardo López Cisneros

Karla Estefani Peralta Maya

Alberto Trejo Juárez

ASESOR: Miguel Ángel Dávila Ramírez

ÁREA DE CONOCIMIENTO: Humanidades

DISCIPLINA: Filosofía

TIPO DE INVESTIGACIÓN: Documental

Ecatepec, México. Febrero de 2013

RESUMEN

Existe la opinión generalizada de que la escuela tiene como función central la educación. La educación, por su parte, tiende a circunscribirse a la obtención de aprendizajes significativos por parte de los alumnos. Sin embargo, se sabe también que dichos aprendizajes se dan sólo en un porcentaje mínimo de alumnos. Pese a ello, la escuela sigue funcionando aun con la predisposición a que la mayoría de los alumnos no logrará aprendizajes significativos y sólo conseguirá cubrir requisitos de acreditación que poco tienen que ver con que los alumnos sean "educados". Nuestra pregunta es, consecuentemente ¿Cuál es, entonces, la verdadera función de la escuela? Y la respuesta que hemos encontrado es: La producción de individuos sujetos al orden normativo. Orden que a su vez se basa sobre principios ético-políticos que condicionan cierto tipo de normalidad. Se trata de una normalidad establecida a través de mecanismos que vinculan el pensar y el hacer de los individuos mediante la homogeneización, la alienación, la distribución espacial y temporal de los sujetos (de sus fuerzas y sus acciones); en fin, mediante un control sobre las actuaciones que funciona bajo la técnica conjunta resultante de la vigilancia permanente, de la pequeña sanción o castigo y del examen referido a la norma. El análisis crítico de este fenómeno de normalización permite comprender que la institución escolar es un espacio de recreación del orden político vigente y que la creencia de que la escuela es políticamente neutral representa uno de los soportes de la propia alienación de sus actores.

SUMMARY

There is a widespread view that the school has the central role of education. Education, meanwhile, tends to be limited to obtaining meaningful learning by students. However, we also know that these lessons are given only in a small percentage of students. Nevertheless, the school still works even with biased that most students will not achieve significant learning and will only meet accreditation requirements that have little to do with that students be "educated". Our question is, consequently: What is the true function of the school? And the answer we have found is: Production of individuals who are subject to the normative order. Order that is based on

ethical and political principles that determine some kind of normality. Normality which is established through mechanisms linking the thinking and doing of individuals through homogenization, the alienation, the spatial and temporal distribution of the bodies (of their forces and their actions), in short, by controlling on actions which operates under the joint technical result of the vigilance of the small fine or penalty and referred to the standard examination. Critical analysis of this phenomenon of normalization let us understand that school is a place for recreation of the current political order and the belief that the school is politically neutral represents one of the holders of their own actors alienation.

Palabras clave: Normalización, deber ser, sujeto, subjetividad, objetivación, norma, alienación, institución, actitud, modo de ser, disciplina, discurso.

INTRODUCCIÓN

Recién comenzado nuestro curso académico de *Historia de las Doctrinas Filosóficas* manifestamos de manera generalizada la presencia de dificultades y de desinterés para comprender la gran mayoría de los conceptos tratados en clase y en las lecturas que debíamos hacer. Nos dimos la oportunidad de detenernos a reflexionar sobre el problema y acordamos buscar no sólo una solución definitiva a la situación prevaleciente, sino también tratar de entender el hecho de que a lo largo de nuestro paso por escuelas de niveles básico y medio el resultado último de cada ciclo escolar arrojaba como saldo nuestra casi total ignorancia de la mayoría de los conceptos y técnicas que se supone habíamos aprendido para acreditar las asignaturas. Hecho este último que hemos comprobado que se constata en la experiencia de la gran mayoría de estudiantes en dichos niveles.

Comenzamos haciendo un análisis de las posibles causas de nuestro problema de aprendizaje. Algunas causas las atribuimos a los profesores y otras a nosotros mismos. Pero conforme avanzábamos en la elaboración de nuestra lista nos convencimos de que todas aquellas causas que contemplamos como explicación de nuestro problema de aprendizaje no

revelaban por qué los problemas de aprendizaje son una constante en todos los grupos de alumnos en los niveles básico y medio. Creímos que adoptar una "fórmula" de enseñanza-estudio-aprendizaje para resolver nuestra situación de ese momento no sería suficiente para entender el fondo del problema, de tal manera que decidimos aplicar de manera simultánea a nuestro encuentro con la Filosofía el tipo de investigación que ésta lleva a cabo sobre el hecho que delimitamos como nuestro problema. Es decir, que deseando entender mejor el sentido de una investigación que busca llegar hasta las raíces o primeras causas de un fenómeno emprendimos la búsqueda del fundamento que está a la base del problema del aprendizaje en la escuela de nivel básico y medio.

Supusimos que las teorías pedagógicas, psicológicas y sociológicas sobre la escuela forman parte del problema y no de su solución, debido a que no escapan de ciertos supuestos que se asumen como principios invariables y constituyentes de la base imprescindible de lo escolar. Planteamos que todos esos principios derivan del convencimiento de que existe un estado de "normalidad" para cada uno de los sujetos que intervienen en los procesos que en su conjunto conforman la escuela, y que se exige que cada uno de esos sujetos asuma de manera imperativa su respectiva normalidad. En otras palabras, que así como los padres de familia, las autoridades escolares, los profesores y los alumnos, las ciencias de la educación parten del convencimiento de que está establecido de manera previa y definitiva lo que "debe ser" y "debe hacer" un alumno "normal", un profesor "normal", una autoridad escolar "normal" y así sucesivamente, demandando que todos cumplan con su papel asignado.

A partir de este primer supuesto buscamos ubicarnos "afuera" de este juego de representaciones y observar el fenómeno escolar desde un punto de vista que nos permitiera entender por qué se acepta sin reflexión lo considerado como normal, cómo se establece esta normalidad y qué alternativas pudieran existir para modificaciones reales de dicha situación.

El plan de la investigación abría por lo menos dos vertientes metodológicas: Una de ellas era recurrir a una indagación historicista que nos permitiera analizar la combinación de factores

que dieron origen a la institución escolar; sus causas, contexto y desarrollo. Terreno en el que sin embargo no creímos poder hallar lo deseado, en la medida del rasgo descriptivo que caracteriza dicha tarea, de tratarse de una estudio que nos pareció trillado, un estudio que por lo común no es crítico y de las limitantes reales de nuestra parte para llevar a cabo tal proyecto. La otra, más acorde con el perfil filosófico que quisimos dar a nuestro examen, se orientaba hacia el estudio crítico de nociones básicas sobre el fenómeno escolar desde fuentes documentales relacionadas con el tema. De manera que nuestra elección de esta segunda opción se determinó a partir del deseo de que el resultado de nuestro trabajo se presentase como un argumento de tipo deductivo soportado por tesis filosóficas que previamente han sido ya sustentadas por teorías no dogmáticas.

De entre esas tesis hemos elegido una que se refiere al fenómeno de la alienación ideológica dentro del ámbito escolar, otra más que explica de manera sistemática cómo opera el régimen disciplinario en las instituciones y cuáles son los efectos de estos regimenes disciplinarios en el conjunto total de la sociedad. Asimismo hemos recurrido a un breve diagnóstico sobre lo que se encuentra "detrás" o "afuera" del socialmente extendido deseo o voluntad por el saber y por la verdad. Pues encontramos en esto último la posible explicación relativa al funcionamiento de la valorización de las cosas y de las acciones como el eje que atraviesa el establecimiento de un orden y una normalidad.

Bajo este respaldo teórico hemos aventurado como hipótesis de trabajo que el establecimiento, formación y desarrollo del orden normativo se da de manera simultánea y correlativa con el establecimiento, formación y desarrollo del tipo de sujetos que se dan dentro de dicho orden. Planteando en última instancia que el tipo "normal" de sujetos que actuamos dentro del ámbito escolar es producto y fuente simultáneos de un orden de normalidad que se recrea con nuestra forma de pensar y de ser cotidianos.

OBJETIVO GENERAL

El texto que se entrega como resultado del presente trabajo busca ofrecer elementos para la reflexión crítica sobre el papel que juega la escuela respecto al establecimiento del orden político y sobre los principios éticos que inciden en la formación de los sujetos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se desea la comprensión, por parte de los partícipes del hecho escolar cotidiano, sobre la influencia recíproca que tienen las relaciones que los sujetos establecemos con el discurso que se asumen como verdadero y con los otros sujetos que comparten ese ámbito de discursividad; en los términos de que dichas relaciones determinan el tipo de sujeto que se es.

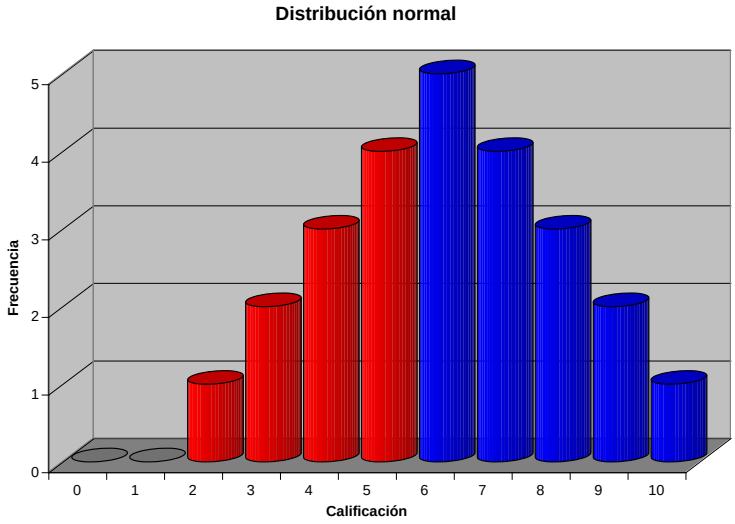
Se desea que los actores participantes en la práctica educativa reconozcan su propio estado de alienación.

Se ofrecen elementos teóricos para contribuir a la reflexión y a la discusión sobre la probable contingencia de los principios que sustentan la práctica educativa. Se pretende ofrecer un punto de vista que abandone el terreno dogmático, deseando con ello que se alimente productivamente el debate sobre el sentido y significado real de la escuela.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Nuestro punto de partida se ubica en la observación de un hecho cotidiano concreto: el aprendizaje significativo se da en un porcentaje mínimo de la población estudiantil. Este hecho sucede en un contexto plenamente identificable: los profesores, por ejemplo, están convencidos de que su misión es que a través de todos los medios y recursos de enseñanza disponibles, los alumnos aprendan significativamente conceptos, teorías y procedimientos; los padres de familia perciben como obligación de la escuela que sus hijos "aprendan" y "pasen";

etcétera. No obstante es igualmente una realidad concreta que la distribución frecuente de la población estudiantil, en los términos de la obtención de notas para la acreditación, suele presentar una tendencia estadísticamente regular:[1]



Por otra parte, a pesar de lo desvirtuada que se encuentra la evaluación de conocimientos y habilidades a través de exámenes y de tareas como parámetros de diagnóstico sobre el conocimiento significativo, la nota alfanumérica sigue siendo utilizada para interpretar cualitativamente el producto de la experiencia académica no sólo del alumno, sino también del docente y de la institución escolar en su conjunto.

El resultado de este procedimiento es que a través de los instrumentos de acreditación como mecanismos de exclusión un porcentaje mínimo de la población estudiantil es marginada para acceder a niveles de acreditación más difíciles, otro porcentaje es promovido bajo reservas y con la alta probabilidad de que pronto llegará al límite de su capacidad para acreditar, y como ya se indicó, otro mínimo porcentaje accederá a niveles más difíciles de acreditación. Pero como previamente se ha sugerido, no existe una correspondencia directa entre la capacidad de acreditación y el aprendizaje significativo, por lo que en última instancia

[1] Cfr. Woolfolk, Anita E. *Psicología educativa*, pp. 519 y ss.

podemos aseverar que no es el aprendizaje significativo lo que se consigue de manera general en las escuelas.

Aun cuando este hecho se presenta a la vista de todos, se insiste en mantener la opinión de que la labor escolar debe conseguir su misión sin reservas. Ante semejante realidad nos permitimos preguntar ¿Si la escuela no es en lo concreto lo que se cree, cuáles son las razones por las que se insiste en su mantenimiento? ¿Qué función insustituible cumple la escuela en la sociedad, como para aferrarse a la existencia de dicha institución a pesar de la evidente distancia que hay entre sus propósitos y sus logros?

Volviendo a nuestra observación sobre hechos cotidianos concretos nos detuvimos a señalar que dentro de las instalaciones que albergan labores escolares existe, además, un énfasis sobre actividades no estrictamente académicas. Que se establecen, por ejemplo, mecanismos de supervisión y vigilancia sobre las acciones y omisiones de los alumnos, de los maestros y de las mismas autoridades escolares. Que existe de manera permanente una vigilancia sesgada y prejuiciosa que abarca todo el espacio escolar. Se trata de un esfuerzo continuo por cubrir con mirada escrutadora todo movimiento interpretable. El juego de la observación vigilante atraviesa el espacio escolar de manera preponderantemente vertical, pues suelen ser los individuos de nivel jerárquico superior quienes acechan ocularmente a sus subordinados. La disposición espacial de los individuos resulta ser tal que facilita esta vigilancia; la arquitectónica se adecua siempre al juego de observar. Pero aunada a esta vigilancia, es igualmente cotidiana la sanción que se aplica a la infracción de todo aquello que no se apega al "deber ser". Aunque la característica predominante de esas pequeñas sanciones es que se concentran en la corrección de acciones físicas o corporales que pueden estar acompañadas o no de una correspondencia con el pensar del sujeto sancionado. Es decir, que esas mínimas sanciones se refieren más a un "deber ser" del cuerpo controlado y sometido que a un pensamiento "rebelde".

Dados estos apuntes, hemos procedido a averiguar cuál es el punto de separación entre el discurso que afirma lo que es la escuela y el hecho que nos muestra lo que en realidad sucede en ella, tanto de manera cotidiana como en los diferentes momentos de sus ciclos lectivos. Lo primero que hallamos fue una aseveración en principio desconcertante: *El docente es un individuo alienado que, a su vez, se encarga de alienar a más individuos*[2].

Queriendo nosotros proceder con precaución tratando de evitar nuestra caída en dogmatismos o relativizaciones apresuradas, hemos revisado el argumento que respalda a la afirmación anterior bajo la forma que a continuación se desarrolla: La premisa inicial plantea que el acto educativo en general, y la docencia en particular, se encuentran caracterizados bajo una concepción plagada de mitos e ilusiones, y que una alternativa para la transformación verdadera de la práctica docente consiste en abandonar ese estado de alienación desde el esfuerzo por «dejar de creer en lo que he creído, dejar de pensar como he pensado y dejar de hacer como he hecho»[3]. Con la noción de *ideología alienante*, el autor de este argumento se refiere a un estado de deformación de la realidad, al producto de una falsa conciencia, a una deformación de la realidad que no se limita a la interpretación de cómo son o qué son las cosas, sino que se extiende hacia la base que justifica el modo de ser de los individuos, sus acciones, relaciones y comportamientos. La consecuencia última de esta ideología alienante es la aparición de mitos, utopías y dogmas sobre el Estado, la familia, la comunicación, la política, la educación, etcétera; además de convertirse en una manera generalizada de pensar. Una característica notable de esta manera de pensar y de actuar consiste en que pareciera que "siempre ha estado ahí", lo que favorece su aceptación de manera acrítica y su asimilación como conjunto de "verdades dadas y evidentes". Aunque dicho conjunto de verdades posee una clara historicidad. Esto es, cambia a lo largo del tiempo y en función de determinadas condiciones históricas. Desde el punto de vista ideológico, el autor refiere la tesis anterior al marco teórico del marxismo: «Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder

[2] Cfr. Carrizales, César. *Alienación y cambio en la práctica docente*, p. 3.
[3] *Idem*.

material dominante en la sociedad ejerce, al mismo tiempo, su poder espiritual dominante»[4]. Un dato más notable aún es que la socialización de esta ideología alienante es el producto resultante de una aprehensión violenta por parte de los individuos, es «incorporación simbólica combinada con represión física y/o psíquica. La socialización está inmersa en relaciones de poder, a partir de éstas se producen y se valoran los modelos hegemónicos; de tal manera, el niño aprende a ser niño de acuerdo con el modelo hegemónico de niño; lo mismo sucede con el docente, el cual también asume el modelo hegemónico o dominante»[5]. A estas relaciones de poder nos referiremos más adelante aclarando que no siempre se trata de la manifestación de un dominio que recurre a medios violentos, sino que se da bajo la forma de pequeñas reconvenciones orientadas hacia la norma, y que asimismo no se trata de un poder jerárquico y vertical sino de un juego alterno de sometimientos voluntarios y de ejercicios de coerción con diversas formas e intensidades.

El producto resultante de esta ideología alienante es la aparición de valores, mismos que encauzan la voluntad y el sentido del pensar y del actuar. Estos valores, a su vez se concretan en normas que ponen límites a lo permitido y señalan lo prohibido. El sistema lógico de la experiencia que conforman estos valores y normas produce el establecimiento de un ámbito moral dogmático y simplificado que se percibe como no histórico y definitorio de lo normal. Este sistema lógico permite, finalmente, la incorporación de nueva información que se adecue a la interpretación aceptada de la realidad, pero excluirá todo aquel dato que no cubra el requisito de estar regulado por tal lógica. Por ejemplo, si una teoría pedagógica innovadora se circunscribe a los valores, creencias, ideas y normas predominantes, será aceptada y aplicada; pero dicha innovación no habrá salido del marco alienado de interpretación de la realidad. Esta situación alienada no se limita al ámbito de la interpretación de la realidad, sino que más intensamente determina al código valorativo y a la estructura lógica; lo que se refleja de manera directa en los comportamientos.

[4] Marx, C. *La ideología alemana*, Ediciones de cultura popular, México, 1974. Citado en *Ibid.*, p. 4.
[5] *Idem*.

En este sentido, la práctica docente actual se encuentra ubicada dentro de un campo en el que se asumen como incuestionables los puntos de partida, los principios, las normas, los valores, las funciones y los objetivos. Los discursos pedagógico y psicológico que sostienen la verdad sobre la práctica docente no abandonan este mismo campo, lo consolidan y lo recrean bajo su pretensión de verdad científica. De tal manera que el docente, así como la institución escolar en general basan su práctica a partir de tipologías y estereotipos, y de la interpretación de comportamientos idealizados, «el docente percibe el comportamiento, lo valora, lo clasifica y jerarquiza; todo ello lo hace desde su propia experiencia. No experimenta la experiencia del estudiante pero sí su comportamiento, y es precisamente su experiencia del comportamiento del estudiante lo que le permite valorarlo»[6]. En el fondo lo que el docente percibe son comportamientos que él mismo ha colaborado a formar.

La práctica docente se realiza, por ende, de manera paradójica, pues pretende formar individuos críticos y creativos, pretende un cambio de comportamientos mediado por el aprendizaje, a la vez que busca que esos comportamientos estén referidos a lo aceptado y valorado como normal. Busca producir cambios al mismo tiempo que busca conservar. La paradoja consiste formalmente en que frente a la presencia del conflicto, del enfrentamiento contra resistencias y persistencias, el propio comportamiento del docente nunca logra una transformación real del comportamiento del alumno, sino que este último se consolida de manera hegemónica por medio de las mismas resistencias y persistencias. El docente actúa como docente y al mismo tiempo refuerza que el alumno actúe como alumno. «El ideal hegemónico de buen docente, pleno de mitos y utopías, genera en sí mismo su tipo de problema, de tal manera que el problema es un nuevo mito»[7]. Esto significa que lo que la institución escolar concibe como "problema" (que casi siempre se asocia con el fracaso en lo tocante al aprendizaje del alumno o a las desviaciones manifiestas de la disciplina exigida al mismo) no es tal sino exclusivamente dentro del entorno alienado de la práctica escolar. Al tiempo que toda acción encaminada a dar soluciones a semejantes "problemas" es una

[6] *Ibid*., p. 5.
[7] *Ibid*., p. 7.

acción que refuerza la alienación en que se gestan esos mismos problemas. La práctica escolar alienada inventa sus propios problemas y al hacerlo y buscar resolverlos se inventa a sí misma.

Todo lo anterior anula la posibilidad de un pensar y un hacer distintos, por lo que habría de concluirse que la práctica escolar tal y como se lleva a cabo anula toda posibilidad de transformación. Transformación que no se da ni al nivel de las individualidades ni al nivel de lo social. Las transformaciones no son posibles porque «si no sé que no sé, pienso que sé»[8]. Consecuentemente, la acción de "normalizar", entendiéndola provisionalmente como un proceso de alienación que implica simplificar la realidad remitiendo lo que se piensa y lo que se hace a un marco de valores que se asumen como universalmente válidos, vendría a ser la función preponderante de lo escolar. Una función que se cumple de manera plena y satisfactoria. Los cambios que se llevan a cabo dentro de este ámbito alienado son cambios que el orden vigente necesita para perpetuarse. Se trata de cambios funcionales, de cambios que se dan al nivel de los conocimientos y de los comportamientos bajo el argumento del progreso y del éxito, pero que dejan intactos los valores y la estructura lógica del orden vigente.

Ahora bien, tratando de tomar una distancia razonable de la tesis anterior buscando no perder objetividad hemos creído conveniente probarla a través de la reflexión sobre nuestra propia situación, teniendo como marco de interpretación dicha teoría. Y lo que hemos encontrado es que no podemos asegurar que la propia interpretación de nuestro caso sea capaz de salir del ámbito dominado por el orden normativo (alienado) y que una supuesta "toma de conciencia" estaría obligada a referirse a la escala valorativa imperante. Renunciar a lo valorado por la mayoría implica ser señalado como anormal, extraño, ajeno. Pero eso mismo nos ha permitido comprender que tal señalamiento, tal clasificación, tal conceptualización, es otro de los mecanismos que utiliza el orden establecido para hacer entrar dentro del mismo a lo que le es extraño o ajeno. Por la razón de que se vuelve a entrar en el juego de lo que "debe ser". Esta vez de lo que "debe ser" lo anormal, extraño, ajeno. Se podría decir que nada escapa al orden. Por lo que podemos constatar así que, tal y como lo afirma esta teoría, todos los mecanismos

[8] *Idem*.

del orden de lo normal buscan la puesta en marcha de cambios tanto al nivel de los conocimientos como al nivel de los comportamientos para su conservación.

Es de esta manera como reconocemos que surgen más preguntas durante nuestro análisis, mismas que requieren una respuesta imperativa: ¿Quién o quiénes determinan la estructura lógica del orden y los valores que le soportan? ¿Quién resulta beneficiado de que las cosas sean como son, sin transformaciones reales? ¿Qué es primero, el sujeto normal o la normalidad? ¿Cómo se produce la normalización? ¿Es posible escapar a los mecanismos de normalización?

Para tratar de responder a ello hemos seguido en sus argumentos la tesis que sostiene que el poder no es algo que se posee sino que es algo que actúa[9]. A través de tal seguimiento consideramos oportuno destacar lo que sigue.

Esta segunda tesis que respalda nuestro estudio inicia revelando que un cambio de perspectiva sobre el planteamiento de un "problema" permite identificar que detrás de dicho planteamiento existe un deseo, una intención, una *voluntad* hacia la invención de discursos que alcancen el estatuto de científicos y verdaderos[10]. Discursos científicos que conceptualizan, definen y delimitan el "ser" y el "deber ser". Por ejemplo, si nos preguntamos «¿Por qué no hay aprendizaje significativo en las escuelas?», presentando dicha pregunta como enfrentándonos a un problema, lo que hay detrás de esa pregunta es el deseo de que al tratar de darle respuesta se puedan "inventar" teorías pedagógicas que digan la *verdad* científica sobre la escuela. Verdad que incluye el trato de los sujetos como objeto de estudio. Objetos que deben ser definidos y caracterizados. Esta definición y caracterización de los sujetos-objetos permite que sea el discurso científico el marco de referencia que produce un poder para someter a los sujetos objetivados dentro de un orden. Posteriormente, la aplicación de diversas técnicas de sometimiento al orden (técnicas de normalización) produce un saber que es reutilizado por el

[9] Cfr. Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar*, pp. 33 y s.
[10] Cfr. Foucault, Michel. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, pp. 15 y s.

discurso científico para la recreación del poder. Las técnicas de normalización[11], como la vigilancia, la sanción y el examen, no deben ser vistas sólo en su aspecto negativo, represivo y excluyente. El aspecto positivo de las mismas es la producción de datos, informes, reportes, archivos, expedientes, teorías, que fortalecen la pretensión científica del discurso que sostiene la verdad sobre la escuela. Es así como la pedagogía, la psicología, la sociología, inventan sus objetos de estudio y al mismo tiempo se inventan a sí mismas.

Ahora bien, es muy importante aclarar que lo que aquí se entiende por *poder* no es el concepto de "algo" que se posea[12]. El poder son relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen. Juego de relaciones cuyo éxito depende de su capacidad para ocultar sus mecanismos. No circula de manera vertical o jerárquica, sino que todos lo ejercen como un efecto de conjunto. El poder no es una institución ni una estructura, se trata más bien de una situación estratégica y compleja en una sociedad dada. Las relaciones de poder nos son externas a las relaciones económicas, a las relaciones de conocimiento, a las relaciones entre los individuos. Son esas mismas relaciones. Estas relaciones son efectos inmediatos de las desigualdades y desequilibrios entre los sujetos, al mismo tiempo que son las condiciones para que se den tales efectos. Las relaciones de poder son básicamente relaciones productoras de saber. Estas relaciones no deben simplificarse como dadas en la pareja dominador-dominado, sino que su complejidad recorre la totalidad del cuerpo social en la forma de relaciones de fuerza múltiples con efectos de separación, redistribución, homogeneización, unión, convergencia, etcétera. «Las grandes dominaciones son los efectos hegemónicos sostenidos continuamente por la intensidad de todos esos enfrentamientos»[13]. Consecuentemente queda entendido que el poder es anónimo. También consecuentemente, queda entendido que los procesos de normalización son efectos del establecimiento de un orden normativo que determina tipos de sujetos específicos que a su vez determinan el tipo de orden normativo en el

[11] Cfr. *Vigilar y Castigar*, pp. 115 y ss.
[12] Cfr. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, pp. 114 y ss.
[13] *Ibid*., p. 115.

que ellos mismos quedan determinados. Y que los procesos de normalización se llevan a cabo a través de relaciones de saber y de poder.

Finalmente, nos sentimos obligados a tratar de comprender con más profundidad cuál es la razón de ese deseo generalizado por la "invención", o mejor, creación de saber; qué es lo que motiva nuestra *voluntad* hacia los discursos verdaderos. Pues también existe la opinión generalizada de que el saber verdadero es siempre un saber desinteresado: Un saber por el saber. Y que por lo tanto no hay relación directa entre lo académico —como espacio de producción del saber científico y desinteresado— y lo político.

Este último análisis lo motiva nuestra adhesión al planteamiento de que el *conocimiento* es un producto exclusivamente humano[14], y que como tal posee el carácter finito de su creador. Por lo que la suposición de que el conocimiento humano sea capaz de saber con certeza sobre lo universal es un supuesto que aquí asumimos como contrario a nuestra postura.

Las consecuencias de nuestra posición respecto al *conocimiento* se diversifican en los siguientes aspectos: El conocimiento vendría a ser una creación de tipo utilitario para ayudar a la sobrevivencia de la especie humana y para facilitar la preferencia por convivir socialmente. Se trata de un conjunto de elementos significativos que por convención adquieren un valor que obliga moralmente; que premia la verdad y penaliza la mentira. El impulso a la verdad, por lo tanto, es el olvido de que se trata de una convención, de lo que el autor de esta postura caracteriza como una «mentira colectiva»[15]. El conocimiento es producto no de la lógica, sino de la capacidad inventiva del ser humano. Capacidad que se manifiesta en la creación de metáforas, ilusiones, analogías. Mismas que, en la medida en que se aproximan de manera complaciente a la interpretación de los fenómenos, adquieren valor de verdad. Por todo ello, el impulso hacia la verdad esconde en el fondo una voluntad por dominar dentro del juego de fuerzas que existen en las relaciones que el ser humano establece con las cosas y con los

[14] Cfr. Nietzsche, Friedrich. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, p. 17.
[15] *Ibid.*, pp. 18 y ss.

individuos de su propia especie. «Por eso los hombres no huyen tanto de ser engañados como de ser perjudicados por engaños. En el fondo, en esta fase tampoco detestan el fraude, sino las consecuencias graves, odiosas, de ciertos tipos de fraude. El hombre nada más que desea la verdad en un sentido análogamente limitado: desea las consecuencias agradables de la verdad, aquellas que conservan la vida, es indiferente al conocimiento puro y sin consecuencias, y está hostilmente predispuesto contra las verdades que puedan tener efectos perjudiciales y destructivos»[16]. Por lo tanto, no existe identidad entre el pensamiento, las palabras y las cosas. La generalización o universalización dada en los conceptos desconoce de manera arbitraria las diferencias y la singularidad de las cosas. El hombre, a través del lenguaje se limita por lo tanto a «designar las relaciones de las cosas con respecto a los hombres y para expresarlas apela a las metáforas más audaces»[17]. La verdad es, entonces, una suma de relaciones humanas que han sido llevadas más allá de lo concreto hacia lo ilusorio y que a fuerza de un uso prolongado terminan siendo consideradas como firmes, canónicas y vinculantes; el olvido de que se trata de ilusiones las convierte en la verdad[18].

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la clasificación de Grawitz[19] el presente trabajo se inscribe bajo el rubro *Método de Análisis de Contenido*, por tratarse de una investigación sobre un discurso mediante análisis de exploración y verificación orientadas, a través de la crítica cualitativa e indirecta de nociones. Posee un carácter racional, intuitivo y subjetivo respaldado por posturas filosóficas de las cuales se reconoce su condición controversial y polémica.

El procedimiento es deductivo, con la salvedad de que se han tomado como premisas de argumentos tesis que no poseen valor axiomático, sino que su índole crítica sostiene un

[16] *Ibid*., p. 21.
[17] *Ibid*., p. 22.
[18] Cfr. *Ibid*., p. 25.
[19] Grawitz, Madeleine. *Methodes de Sciences Sociales*, Paris, Dalloz, 1974., citado en Tena, Antonio, *et al. Manual de Investigación documental*, México, UIA-Plaza y Valdés, 2007, pp. 27 y ss.

desarrollo que busca no ser dogmático ni concluyente. Este procedimiento respalda más una actitud filosófica que un saber definitivo.

RESULTADOS OBTENIDOS

- Desde un punto de vista filosófico, crítico y radical, no es la obtención de aprendizajes significativos la función primordial de la escuela.
- La función primordial de la escuela, socialmente hablando, es la de consolidar un orden normativo.
- La caracterización de los problemas de aprendizaje es una de las formas de crear objetos de estudio para consolidar el saber científico sobre los individuos. Saber que produce mecanismos y técnicas de normalización.
- Más que tratarse de "problemas", los así considerados en el ámbito escolar son manifestaciones de *actitudes*. Son las manifestaciones del *modo de ser* aprendido, asimilado y practicado.

CONCLUSIONES

La dirección filosófica que dimos a nuestra búsqueda por resolver lo que planteamos inicialmente como problema, pero que hemos reconocido más bien como una *actitud*, nos ha llevado a un terreno de probables fundamentos sobre la razón de ser de esa y otras *actitudes*. Desde ahí hemos concluido que el tipo de sujetos que somos es producto del tipo de orden social imperante. Pero al mismo tiempo, el tipo de orden social imperante es el producto del tipo de sujetos que somos. Ambos se forman a través del establecimiento de un marco valorativo y una estructura lógica. Estas formaciones aparecen dentro de relaciones de poder que se caracterizan por enfrentamientos y convenciones entre fuerzas de diversa intensidad y forma. Las relaciones de poder producen conocimientos y los conocimientos producen relaciones de poder.

A partir de esta teoría interpretamos a la institución escolar como un espacio donde la dinámica entre relaciones de poder y de conocimientos favorece la formación de subjetividades adecuadas al orden imperante.

Sostenemos así que no parece haber posibilidades de renunciar o escapar al orden que condicionan el marco valorativo y la estructura lógica. El riesgo que se corre en el intento es el de la exclusión y con ello el de una reinserción violenta dentro del orden. Por lo que tal vez la única alternativa sea la modificación estratégica de actitudes individuales. En este último sentido proponemos la puesta en práctica de un ejercicio escolar no dogmático. Un ejercicio que se caracterice por una crítica profunda tanto de la verdad que se dice dentro del aula como de la verdad que dice lo que son los individuos que participan en lo escolar. Siendo más precisos, por crítica entendemos una actitud que reflexiona permanentemente sobre los límites socialmente impuestos al nivel de los conocimientos y de las actuaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Carrizales, César. «Alienación y cambio en la práctica docente», en *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1998, pp. 3-11.

Del Torto, Daniel. *La construcción de la subjetividad en el espacio escolar*, Tres de Febrero, Argentina, s. f., en http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/4300/4314.asp

Foucault, Michel. *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*, [Tr. Aurelio Garzón del Camino] Buenos Aires, Siglo XXI, 2002 (c1976), 314 pp.

_____ *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, [Tr. Ulises Guiñazú] México, Siglo XXI, 2007 (c1977), 194 pp.

Laza, Sebastián y Néstor Navarro. *Funciones sociales de la escuela*, Cuyo, Argentina, s. f., en http://www.monografias.com/trabajos26/sociologia-educacion/sociologia-educacion.shtml

Nietzsche, Friedrich. *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, [Tr. Luis M. Valdés] Madrid, Tecnos, 2003 (c1990), 90 pp.

Tena, Antonio y Rodolfo Rivas-Torres. *Manual de Investigación documental*, México, UIA-Plaza y Valdés, 2007, 205 pp. En http://books.google.com.mx/books/ Manual de Investigación documental.html

Woolfolk, Anita E., *Psicología educativa*, [Tr. Rafael Gutiérrez Aguilar] México, Prentice-Hall, 1990, 649 pp.