

La relación escolar en el espacio educativo

The school relationship in the educational space

| *Guillermo J. R. Garduño Valero*¹

| *Ana María Macías Cedeño*²

Resumen

El artículo desarrolla el campo de la relación entre maestro-alumno en el espacio educativo a través del tiempo y en diferentes horizontes culturales. Prosigue con su vínculo con las corrientes filosóficas, para derivar hacia las orientaciones propias de la sociología de la educación. A partir de lo anterior, proyecta hacia las prácticas educativas de nuestro tiempo que nos muestran cómo tanto el espacio escolar, como su relación maestro-alumno se han transformado y se proyectan hacia nuevas formas de sistematización de la información y al desarrollo de nuevas formas de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Internalización, vínculo maestro-alumno, proceso educativo

Abstract

The article develops the field of the relationship between teacher-student in the educational space through time and in different cultural horizons. It continues with its link with philosophical currents, to drift towards the orientations of the sociology of education. Based on the above, it projects towards the educational

¹ Doctor en Sociología por la UNAM, Becario Tinker en el Center for Latinamerican Studies, University of Pittsburg, Pa. Profesor Investigador Titular C de tiempo completo en la UAM Iztapalapa, Departamento de Economía, Área de Estudios Organizacionales y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

² Manta, Provincia de Manabí, Republica de Ecuador, Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Laica Eloy Alfaro, Maestría en Administración Pública, UNAM; Doctora en Derecho, Centro de Estudios de Posgrado en Derecho. Autora de diversos artículos en materia educativa.

practices of our time that show us how both the school space and its teacher-student relationship have been transformed and are projected towards new forms of information systematization and the development of new forms of teaching–learning.

Keywords: Internalization, teacher-student bond, educational process.

*Este trabajo está dedicado a dos
grandes maestros ya fallecidos:
el Dr. Jaime Castrejón Diez y
Dr. Marcial Riquelme*

La relación escolar

Esta es la historia de la relación escolar, el punto de encuentro entre aquel que reclama de una respuesta y de quien pretende ofrecerla. En esta interacción elemental del conocimiento puede existir lo mismo la situación de aquel que simula, pero que rápidamente puede ser develado y aquel que con paciencia labra, no la respuesta simple, sino las nuevas dudas. Pero algo es esencial, la naturaleza del conocimiento siempre se ha correspondido a su forma de transmisión o de aprehensión; este es el caso de la relación escolar.

El Periodo Grecorromano

En este punto, el primer espacio que se abre en Occidente es la plaza pública de los griegos, el lugar de encuentro de hombres que como Sócrates iban a encontrar a otros que creían saber y donde la mayéutica penetraba mediante cada pregunta incisiva hasta dejar sin respuesta al interrogado, que poco antes presumía de conocer (Platón, 1963, pp. 55-96).

Platón fundaría la Academia, como una reunión de hombres en seguimiento de las enseñanzas de un maestro; de ella saldrían hombres como Aristóteles, a quien le correspondería fundar el Liceo en donde se llevaría a cabo la práctica peripatética, consistente en que el discípulo recibía los saberes siguiendo al maestro en su andar y donde se formarían figuras como Alejandro el Magno.

Dentro de estas líneas de seguimiento, los gremios serían quizás la estructura de aprendizaje más antigua, donde los aprendices se sometían a severas disciplinas por parte de maestros y oficiales. Las evaluaciones se desarrollaban en torno a prácticas del oficio y operaban en derredor de una serie de claves de los saberes introducidos en la práctica y cuyo contenido secreto no podría ser develado a ninguna estructura inferior o ajena, protegiendo así el secreto de oficio.

En el mundo romano tomaría la figura del pedagogo que era un esclavo ilustrado, capaz de formar y transmitir saberes formativos dentro del ámbito de la familia para la educación de los patricios, en particular al primogénito que a la muerte del padre se convertiría en sucesor de la tradición y bienes de la familia. En cuanto a la plebe, no tenía más recurso que seguir los lineamientos del oficio del padre, donde la primogenitura sería la base para acceder a las claves del oficio.

El Medievo

La caída del Imperio Romano de Occidente llevó a un replanteamiento de las formas de organización social. En el mundo feudal emergente hubo periodos de esplendor incuestionable como el Carolingio, donde se formalizó la enseñanza de las artes conocidas en su tiempo y se estructuró el Trívium, que consistía en las tres primeras artes liberales: gramática; retórica, el arte del buen decir, según Aristóteles, y dialéctica, el arte de argumentar y probar, de la cual seguiría el Cuadrivio, que contenía las otras cuatro artes liberales: aritmética, música, geometría y astronomía, de donde derivarían las artes y oficios para su ejercicio (Abbagnano y Visalberghi, 1969, pp. 150-161). La relación comienza a ser áulica, es decir, proyectada en espacios destinados ex profeso para la transmisión de los saberes, y fue en este ámbito hacia el siglo XI de nuestra era que logra surgir la institución educativa más importante de Occidente: la Universidad.

Esta institución tiene un doble origen. En Bolonia, dentro de la península Itálica, donde los estudiantes buscaban maestros para que les enseñaran las bases del Derecho Romano, y dos años después, en París, eran maestros los que buscaron alumnos para enseñarles Teología (Mondolfo, 1966, pp. 7-20). Para el caso de Bolonia, es importante recordar que el Imperio Romano de Occidente había caído en el siglo V de nuestra era, por lo que no se consideraba derecho vigente. Sin embargo, cabe advertir que Roma, al conquistar un pueblo o adherirlo a su imperio, consultaba a su población sobre los usos y costumbres que primaban y si éstos no se oponían a la ley de las Doce Tablas y al derecho reinante se incor-

poraban sin problema al Derecho Romano, constituyéndose así en la fuente más importante de normas de la antigüedad (Petit, 1994, pp. 27-68).

Al mismo tiempo, en la Edad Media la Teología era el saber de saberes, derivado de Dios, figura central que encarnaba la creencia y explicación. Así, ambos saberes, Derecho y Teología, eran el discurso de poder que se reclamaban para resolver diferencias con y entre señores feudales y monarcas, así como para dirimir disputas territoriales. En cuanto a la Teología, todo saber y práctica reclamaba su carácter de verdad, si se apoyaba en la palabra divina. Bajo esta atmósfera, la verdad era representada como Teología y por tanto las universidades como custodios del saber terminaron por extenderse y crearse en torno a sí un enorme prestigio que le acarrearía privilegios y posiciones relevantes en las ciudades que eran sede de las *Universitas* (Mondolfo, op. cit., pp. 21 a 54).

Dichas instituciones, pese a su proximidad con el poder, guardaron para sí claves importantes en materia de su gestión interna, en la cual ni los monarcas, ni señores y aun la Iglesia respetaba la secrecía de los gremios y de las profesiones liberales. Cabe destacar que en la Universidad la posición de rector se concretaba al ejercicio administrativo, por lo que en ocasiones podía ser ejercida por un alumno, pues la visión del saber se concentraba en los decanos.

Dentro de la Edad Media se produce el surgimiento de la Escolástica, lo cual marca un hito de primera importancia en el desenvolvimiento de las universidades, lo cual permite desmentir al menos tres prejuicios con los que se enfoca a este largo periodo de la historia de Occidente (De Aquino, 1985, pp. IX-XX).

El primer prejuicio es la afirmación común de oscurantismo, rebatible bajo dos argumentos: la primera es que la cultura del islam ya domina ciertas áreas de Europa, tanto en Oriente como en la península Ibérica y la costa mediterránea de África, siendo este hecho relevante porque la herencia grecorromana fue recuperada por los árabes. Asimismo, ciertas órdenes religiosas y sociedades gremiales conservaban celosamente las claves del saber de oficio y donde los libros clásicos y manuscritos acerca de múltiples saberes eran transmitidos de manera jerárquica, como se ilustra en la novela *El nombre de la rosa* (Eco, 2017, México, p. 752).

El segundo prejuicio es el carácter monolítico que giraba en torno a una creencia cristiana. Esta afirmación es fácilmente rebatible, pues tanto a la acechanza de los asiáticos mongoles como del islam se sumaban las herejías y desviaciones de la creencia, la autonomía relativa de las órdenes que como el caso de los dominicos dominaba los recursos terrenales, la existencia de sociedades secretas como los cátaros y templarios, a los que se sumaba un Papa débil, hasta la llega-

da en el siglo XIII de Inocencio III (Laveaga, 2006), quien transformó al Obispo de Roma en la autoridad representativa en la Tierra de Cristo, imponiéndose además sobre monarcas y las fracciones mismas de la Iglesia. Dicho en términos más simples, la Iglesia unificó el mando y la autoridad temporal en el Papa antes del surgimiento de los Estados nacionales.

Pero el advenimiento del cristianismo como fuente de poder reclama de un discurso capaz de establecer el nexo entre el saber y el poder, y éste fue construido por Tomás de Aquino, en ese mismo siglo, al introducir la Escolástica como método y fundamento de la fe (De Aquino, op. cit., pp. xxv-xxxvii). La idea esencial fue que el poder eclesiástico expropió para sí el saber especulativo y esa fue la condición necesaria para elaborar el discurso dominante.

El tercer prejuicio es considerar que todo el pensamiento del Medievo es teológico o religioso; recordemos tan sólo que en Bizancio, Constantinopla y Antioquia se mantenían como fuentes de un saber amplio y diverso, atento a todos los desarrollos propios de una era de expansión.

El cuarto prejuicio constituye el hecho de considerar la Escolástica como derivada del pensamiento cristiano. Previo a esta corriente, hay que hablar de una Escolástica Judía y de otra Islámica, la primera fundada en el Antiguo Testamento y la segunda en el islam, con una clara mezcla de costumbres y tradiciones de Oriente medio asentadas tanto en la cultura grecorromana, como en el Corán, que se desarrolla en el periodo de expansión hacia Occidente.

Asimismo, hay que recordar las fases anteriores que fundamentaban la doctrina cristiana y que se remontan al siglo IV de nuestra era con San Agustín y que fue conocida como la Patrística. En sí, la Escolástica Cristiana es una síntesis de la tradición de la Iglesia como del pensamiento de Averroes para quien fe y razón requerían de un método y un sistema complejo de saberes, que a la vez que le daban identidad por la fe se constituían en la base explicativa que no estaba dada de antemano, ni era estática, sino que su desarrollo dependía de la capacidad de deducción de los sabios, fundamentados en la reflexión, profundización y selección, bajo el principio de que jamás encontraremos la verdad si nos contentamos con lo ya investigado, por lo que los que nos antecederon en la tarea no son amos de la verdad, sino guías, pues la verdad no es posesión, sino algo abierto según niveles de comprensión y de saber (De Aquino, op. cit., pp. xxv-xxxvii).

Al introducirse la Escolástica como método a las universidades, se dieron las bases expositivas de la nueva enseñanza, que comienza por el diseño de sillería o cátedras para los maestros presididas por el decano, mientras que en la parte in-

ferior se encontraban los alumnos. Hecha la oración del día, el decano designaba a un lector y la obra seleccionada que era colocada en un enorme atril, iniciándose así el Lectio, que casi siempre era en latín. Al concluir, el decano nuevamente establecía la problemática a ser resuelta y colocaba a maestros y alumnos en la defensa de alguna posición en torno al problema, siendo común la posibilidad de introducir hábilmente falacias que había que descubrir para no afectar todo el razonamiento, siendo esta parte conocida como el *Questio*, al cual seguía el *Disputatio* donde, llegado el momento, el decano cerraba la discusión, señalando los errores de cada argumentación y develando las claves que resolvían el problema (ibídem).

Más allá del método Escolástico, está lo que aún subsiste como base del pensamiento organizado y depositado en la institución universitaria, pues desde su formación y apogeo de estas universidades se logró integrar un sistema de correspondencias donde se establece:

1. La correspondencia entre la estructura del conocimiento en un momento histórico y la forma de organización para producirlo y reproducirlo. Dicho en términos más simples, para el caso de la escolástica su estructura de organización se corresponde al método de desarrollo del saber.
2. El saber se encuentra en correspondencia con el destino de ese conocimiento hacia el grupo social que lo pone en práctica; de esta forma, no era la misma educación y nivel de información que tendría un señor o un siervo, y la jerarquía en el saber supone una jerarquía en correspondencia con el reconocimiento social.
3. La naturaleza de la profesión o actividad se corresponde con la organización gremial, la cual preserva para sí la organización del secreto de oficio y la continuidad de la profesión.
4. El conocimiento se transmite a través de formas institucionalizadas, las cuales establecen las condiciones de inclusión y exclusión, de forma tal que el individuo es formado a través de mecanismos institucionales que le dan reconocimiento público a su quehacer.

Renacimiento

Un sitio que se ha hecho común es considerar el Renacimiento como el renacer del mundo clásico de Grecia y Roma; si así fuese, tendríamos el caso de Tomás de

Aquino que en el siglo XIII recuperó para la Escolástica estos saberes, al tiempo que en las universidades medievales estos textos se constituyeron como la base del conocimiento de esa época histórica. Al mismo tiempo, se habla de un retorno al humanismo, pero esta condición ya existía entre los intelectuales de la Edad Media, por lo que habría que redefinir el término para darle al surgimiento de la llamada edad Moderna una mejor caracterización.

En efecto, es en este periodo en el que surge la idea de la modernidad como contraria a la tradición, que de acuerdo con Weber se definía como el «eterno ayer» (Weber, 1974, pp. 180-190), por lo que la idea del desplazamiento de creencias, valores y prácticas va asociada al menos con los siguientes movimientos que se desarrollan en la nación europea.

1. La primera sería la formación de los primeros Estados nacionales surgidos en torno a una lengua y cultura común, lo que enmarca el surgimiento de las primeras identidades que iban más allá de los límites impuestos por los feudos. En este sentido, 1492 representa un año en el que coinciden tres grandes acontecimientos en la península ibérica: la expulsión de los moros del califato de Granada al ser derrotados; la unificación de los reinos ibéricos para formar el Reino Español bajo la égida de Castilla y Aragón y se remata con el descubrimiento de América (Mechoulan, 1981, pp. 17-32; cfr. Schwanitz, 2003, pp. 95-97). Por eso, la versión común que ubica el surgimiento de la era Moderna a la caída del Imperio Romano de Oriente sería inexacta, pues hay que recordar que Constantinopla era mucho tiempo antes la sede de la Iglesia Ortodoxa, que se encontraba en contradicción con la de Roma, al tiempo que el paso cerrado a los venecianos hacia Oriente se compensaba con la existencia de califatos ubicados en la costa mediterránea de África y en la península ibérica, pero el problema se volvió crítico, cuando después del descubrimiento se produjo la expulsión de árabes y judíos, no sólo por el fanatismo de Torquemada, sino ante el hallazgo de rutas alternas. Por ello, el primer factor fue la unidad cultural que identificó a Europa con su diversidad, pero bajo una misma ideología cristiana y el surgimiento de los Estados nación.
2. El segundo factor corresponde al marco de creencias, que posibilita la Reforma Protestante. Sobre este acontecimiento, Marx en sus escritos juveniles plantea:

Lutero venció, efectivamente a la servidumbre por la devoción, porque la sustituyó por la servidumbre de la convicción. Acabó con la fe en la autoridad, porque restauró la autoridad de la fe. Convirtió a los curas en seglares, porque convirtió a los seglares en curas. Liberó al hombre de la religiosidad externa, porque erigió la religiosidad en el hombre interior. Emancipó de las cadenas al cuerpo, porque cargó de cadenas al corazón (Marx, 1967, p. 10).

3. El tercer factor va asociado al surgimiento de la Ciencia Moderna y, en consecuencia, del método inductivo, lo que representa un cambio radical en materia de saber y del modo de conocer. Figuras como Bruno y Copérnico, entre otros, dan una nueva cuenta del universo y la naturaleza a partir de un método que no parte deductivamente, sino de la observación sistemática, al tiempo que en la Filosofía, Hobbes, Spinoza, Locke, Vico, Descartes, remontan las viejas concepciones, lo que significa que la Escolástica, aun siendo un método de investigación, es desplazada por el surgimiento de una nueva academia, que, separada de la visión de la universidad tradicional, buscará nuevos mecanismos para el aprendizaje de los nuevos objetos.
4. El cuarto factor es estético y se vinculó a las artes; en ella, Miguel Ángel, Leonardo y Rafael, transforman las artes plásticas. El Siglo de Oro Español con Miguel de Cervantes transformará nuestra lengua, al igual que su contemporáneo William Shakespeare daría un nuevo estatuto al inglés; en fin, que si el genio se dio cita es porque hay un ambiente capaz de percibirlo, auspiciarlo y darle desarrollo.
5. En esta línea, el pensamiento de los siglos xv al xvii en una síntesis parte de los siguientes principios:
6. El universo es un orden regido por leyes de causalidad inmutables. Como consecuencia de lo anterior, la armonía supone correspondencia entre el orden de la naturaleza y la del mundo social.
7. Un universo así concebido tuvo su punto de equilibrio en los principios de armonía como correspondencia y ubicación de cada sujeto y objeto dentro de un orden que terminaba justificado como derivado de la «perfección», y el resultado de ello se derivó a la idea del absoluto en el plano de la Naturaleza y del Absolutismo en el plano de lo político y social.
8. Dentro de ese orden universal, el hombre es colocado en la posición más alta presidiendo la naturaleza y para abordarla adquiere saberes donde se conjugan Filosofía, Estética y Ciencia, y en torno a ellas se organizan los

gremios poseedores de secretos de oficio guardados bajo celosas claves, adquiridas sólo mediante el ascenso jerárquico riguroso que va de aprendiz a oficial y culmina en maestro, donde la libertad no alcanzaba el carácter de colectivo, sino descansa en la voluntad del elegido por Dios para regir los destinos colectivos, que vendría a representarse en el monarca, entendido como soberano.

9. Un orden de esta naturaleza buscaría en el ámbito de los gremios reproducir los saberes celosamente aprendidos, limitando la innovación y alentando la obediencia a los patronos aprendidos. De hecho, desde la más tierna edad el niño era ubicado en un taller y sometido a la rigurosa disciplina de oficiales y maestros, poseedores del saber constituido en el secreto de oficio, que no podía ser develado bajo la consigna de la exclusión definitiva y la amenaza de muerte.

Simultáneamente, el capitalismo brotaba en sus primeras fases con su expresión colonialista y mercantilista, lo que posibilitaba el inicio de una nueva atmósfera en la que emergía una práctica diferente de relación escolar. En efecto, el protestantismo posibilitó la alfabetización de los hombres del campo y la ciudad. Por lo que el oficio de lector y de amanuense, que eran artes separados, se fundieron en la lecto-escritura, que combinado con la imprenta abrieron nuevos horizontes a los sujetos, lo que posibilitó a un seguidor del protestantismo como fue Comenius en el siglo **XVII** para que formulara la Didáctica Magna, antecedente de la Educación Pública, fundada no en la creencia, sino en la experiencia sensible; en un método natural; bajo la concepción de indagar y probar; dentro de una visión placentera que proporciona la didáctica y en el inicio del claustro escolar como estructura disciplinaria de transmisión del conocimiento (Comenius, 2005, pp. 155-158).

Esta es una síntesis apretada de cómo surgió el espacio escolar dentro de la gran contribución de algo que fue más que un renacer, sino de una verdadera revolución científica en términos de Kuhn (Kuhn, 1993, vid capítulo **IX**), lo que sin duda modificó la relación maestro-alumno de modo radical.

Siglos XVIII y XIX

A partir del Renacimiento y durante su periodo, la Ciencia Moderna se va integrando y desprendiendo de la Filosofía. Hombres como Francis Bacon (1561-1626) que abrieron paso a la inducción y la experimentación, rompiendo con los moldes del

pasado e integrando la unidad de la naturaleza, al tiempo que se abren los enfoques en torno al racionalismo y empirismo como base de la explicación. Desde otra perspectiva, se alzó la figura de René Descartes (1596-1650), para quien el mundo es inteligible y parte para conocer de la duda sistemática. Galileo (1563-1642) distinguió entre lo real y lo sensible. Blas Pascal (1632-1662) introdujo la prueba experimental e Isaac Newton (1642-1727) articuló el vínculo entre matemáticas y el método experimental. Por su parte, Emmanuel Kant (1724-1804), quien vivió toda su vida en su ciudad natal, Koenigsberg, representa para la Filosofía la culminación de la modernidad, al distinguir entre el conocimiento teórico y práctico con el enlace al pensamiento del mundo contemporáneo.

Bajo esta atmósfera en la que surgieron las ciencias físicas y más precisamente la Física Clásica, entendida como Mecánica, se descubrieron leyes del movimiento del universo y del mundo de las cosas. Sin embargo, todos estos notables avances serían insuficientes sin Kant, para comprender el problema del conocimiento hasta la explicación del hombre en sociedad.

Kant partió de una concepción de la realidad concebida como infinita, amorfa, indeterminada y compleja. Esto contrasta con el carácter finito, relativamente estable, selectivo y que identifica por formas a los objetos la razón humana. Esta situación planteó que el objeto rebasa la razón del sujeto; sin embargo, si no es posible conocer lo real en sí, el sujeto construirá el fenómeno para sí. Por lo que bajo este principio el conocer es una síntesis entre razón y experiencia, donde para la primera se abstrae de lo real lo que la razón elige, mientras que la experiencia confirma o no esta aproximación.

Establecida la posibilidad de conocer dentro de los límites de la razón humana, queda ahora identificar la distinción entre lo que Kant identifica como las Ciencias Físicas, cuyo desarrollo y asentamiento ya es innegable, de las Ciencias del Espíritu, pero estas últimas están contenidas y presas dentro de la filosofía antigua desde el Medievo y están indisolublemente ligadas a la reflexión teológica; por tanto, forman parte del saber religioso.

Bajo esa circunstancia, hay que entender que Kant vivió en Prusia Oriental y por tanto estos pueblos desde la época de la Reforma Protestante se habían emancipado de la Iglesia Católica, situación que le permitió plantear la exigencia de liberar y separar Moral, Ética y Derecho del conocimiento de la Teología vinculado a la religión.

Para lograr constituir las Ciencias del Espíritu como tales, hay que derivarlas de una problemática humana y bajo esta idea Kant desentrañó cuatro problemas implícitos centrales de la Filosofía (Kant, 1975, p. 19 y ss.):

- ¿Qué puedo saber?
- ¿Qué debo hacer?
- ¿Qué se necesita esperar?
- ¿Qué es el hombre?

El primer problema es reconocer mi posibilidad de acceder al conocimiento y en qué nivel; el segundo saber, el potencial de mi acción vinculada a la voluntad y libertad que se enfrenta a las condiciones y otras voluntades que se le oponen. En cuanto al tercer problema, es liquidar la ilusión o la visión mágica en que se tenía envuelto al hombre dentro de la Teología y el mundo religioso. Para rematar en conocer la naturaleza de mi ser. Bajo esta consideración, la moral descendió del plano de la divinidad convencional a los valores humanos que orientan los fines de su acción. La Ética responde no al premio o al castigo divino por el comportamiento, sino que los actos humanos deben reconocer su límite en sus instituciones. Mientras que el Derecho se transformó en ley y sistema que en el nombre de un orden social fue establecido y la norma derivada del Derecho no sólo aspira a ser cumplida, sino que cuenta con elementos humanos de coerción, para en última instancia hacerla valer, porque el hombre al conocerse y responsabilizarse de su acción libre y sus consecuencias, lo es también ante la sociedad y ante sí mismo.

Moral, Ética y Derecho han obtenido su vinculación, objeto y método y las Ciencias del Espíritu han de plasmarse en sus valores trascendentes como Estado, como comportamiento en Ética y como institución encargada del cumplimiento de las normas en orden jurídico. Cada una de estas Ciencias del Espíritu mantendrán una autonomía relativa, pero su distinción queda delimitada en la formación del espíritu, lo cual hace que la distinción quede delimitada en la formación del espíritu que guía a la sociedad y que encarna en Pueblo y éste, a su vez, está constituido por ciudadanos, donde este último es sujeto de derechos como la propiedad y obligaciones normativas. Por tanto, no todos son ciudadanos, sino aquellos que han construido para sí estos atributos. Además, las Ciencias del Espíritu han de conformarse dentro de los principios éticos y de legalidad. Cada una de estas ciencias, como hemos dicho, mantendrán una autonomía relativa, pero su distinción queda delimitada en la forma en que guía a la sociedad.

Con esto, Kant no niega a Dios, sino que lo coloca entre los hombres, al reconocer que la acción humana es libre, que esta acción llega a resultados y que Dios conjuga libertad y orden. Pero junto a este reconocimiento, la filosofía crítica y la ciencia se desarticulan de la religión y de los quehaceres que posibilitaron por siglos su dominación. Sin embargo, para Kant la existencia o no de Dios no es demostrable en ninguno de los dos sentidos, ni es materia de la ciencia que pretende explicar o comprender lo real.

Por ello, la obra de Kant parte de la *Crítica de la Razón Pura*, para continuar en la *Crítica de la Razón Práctica* y deriva a la *Metafísica de las Costumbres* para elevar la acción humana al plano terrenal más elevado del espíritu: la Paz Perpetua (Kant, 2009; ver también Kant, 1978), donde la libertad se conjuga en la convicción de la necesidad de apegarse a la Moral, a la Ética y al Derecho; tanto del Estado, como entre ellos; junto a las instituciones y los hombres. Fue así que bajo estas premisas se remató en la idea de que la Educación supone «realizar en cada individuo, pero agrupándolo, para llevarlo a su más alto punto de perfección posible» (Durkheim, 1978, pp. 46).

La Era de las Transformaciones

El siglo *XIX* es el punto de partida de la primera revolución industrial. Sobre ella, G. F. Hegel afirmó:

“Por la Dialéctica que le es propia, la sociedad civil es empujada más allá de sí misma; en primer lugar, tal sociedad es llevada a buscar fuera de ella misma consumidores y después medios de subsistencia en otros pueblos que le son inferiores tanto en recursos —que ella tiene en exceso—, cuanto en general, en la industria” (Hegel, 1977, p. 78; Hegel, 1971).

En este párrafo, Hegel abrió la discusión en torno a la acumulación originaria y cómo ésta derivaría en imperialismo bajo la visión marxista. Puede argüirse que es una concepción eurocentrista propia del tiempo en que se escribió; sin embargo está contenida no sólo la revolución industrial, sino en el desenvolvimiento en paralelo de las fuerzas productivas y las del mercado, y cómo éstas tendrán que ser encuadradas dentro de las relaciones jurídicas entre los Estados, además de la posición de inferioridad en que se colocan los pueblos periféricos, frente a quienes han de dominar esta nueva forma de producción que hoy denominamos capitalismo.

En Hegel, a la visión del absoluto se llega mediante el desenvolvimiento del Espíritu y ésta encarna en Pueblo y llega a su mejor expresión terrena en Estado y en el ámbito trascendental a Dios, que no es la reproducción de la religiosidad judeocristiana, sino el punto en que descansan las transformaciones. Por ello, este ilustre profesor de las universidades de Jena, Berlín y Heidelberg, planteó en su discurso inaugural de su curso magistral de Lógica en 1818:

La universidad es donde la Ciencia se desenvuelve y engrandece como uno de los momentos esenciales de la vida del Estado. En esta universidad, que es la universidad del centro de Alemania, es donde la ciencia, que es el centro de toda educación del Espíritu, de toda ciencia y de toda verdad, la Filosofía debe encontrar su puesto verdadero y ser estudiada con más ardor. Pero, al lado de esta vida espiritual que es el elemento fundamental de la vida del Estado (Hegel, 2002, p. 12).

Varias reflexiones se desprenden del párrafo anterior: la primera y más evidente, el vínculo Universidad-Estado de donde deriva una relación entre el poder del saber y el saber del poder. Al tiempo que reflexiona sobre el carácter activo de la Filosofía en la constitución del discurso Estatal y simultáneamente abrió el campo para definir el carácter público estatal de esta institución.

Con ello, Hegel fue contemporáneo de la visión de su tiempo, advirtiendo que la institución estatal, derivada de la idea de nación y pueblo, no puede ser confundida con la autoridad temporal de los gobiernos o de las fracciones del poder, siempre transitorias y cambiantes. Por ello, no es una sumisión del saber a personas, sino al desenvolvimiento de un Espíritu que trasciende y encarna en Estado y de un saber propio de un momento del desenvolvimiento del Espíritu Absoluto, para quien la ciencia y verdad son referidas a un tiempo determinado, donde sólo la Universidad como institución prevalece por sus transformaciones.

Bajo esta revolución filosófica combinada con el ascenso del capitalismo como espacio, se abrió paso la nueva relación escolar, cuyo punto de encuentro está dado por el fin de la Restauración Borbónica en Francia y el ascenso de una monarquía constitucional con Luis Felipe. Pero en Francia la tradición filosófica es distinta de la formación prusiana, por lo que en 1830 en el momento mismo en el que Comte publicó su discurso sobre el método positivo, una polémica se alzó en el país Galo en torno al surgimiento de la escuela primaria, y el punto central fue a quién correspondía internalizar los primeros valores en la etapa infantil. La idea del niño como sujeto de tutela para después liberarse en su etapa adulta

como ciudadano representa una novedad, pues el plano tutelar estuvo siempre determinado por la autoridad del patriarca, cuya posición vitalicia determinaba para los hijos y sucesores: creencias, quehacer, lugar de residencia, obediencia al mandato, matrimonio, número de hijos y heredad.

En esta dirección, la Iglesia Católica, residuo del antiguo régimen prerrevolucionario y el nuevo Estado que se niega al retorno del mundo previo a la Revolución Francesa, buscan introducir su hegemonía para moldear las mentes infantiles de la nueva generación. La polémica se centra en que la Iglesia debía asumirla, porque ellos consideraban que representaban la educación moral de la sociedad. No sería sino a partir del ministro Ferry quien, al surgimiento de la Tercera República Francesa en 1871, proclamó la existencia de una Moral Cívica como sustento de una moral que bajo los principios de ciencia, tolerancia y libertad de creencias. A lo que hubo que agregar el laicismo, que sería secundado por la gratuidad y obligatoriedad, de esta forma escolarizada. Esto permitió la formación de la escuela Normal para la formación del nuevo maestro, facilitando a la mujer el ejercicio del magisterio de la primera edad, en la medida en que en ella identificarían a la madre desplazada en este quehacer.

El ideólogo y promotor inicial de estas ideas fue sin lugar a duda Augusto Comte, quien en 1844 publicó el discurso sobre el Espíritu Positivo, que encarnó al Positivismo bajo la divisa de Amor, Orden y Progreso, pero estos conceptos no son la preservación del viejo orden, sino del nuevo orden posrevolucionario. El progreso se tradujo en la evolución de la humanidad a través de tres estadios que van del Teológico, donde lo natural se explica en función de lo sobrenatural, al Metafísico como transición, y rematan en el Positivo, donde la ciencia y la razón explican la naturaleza y la sociedad de manera objetiva. Por lo que el conocimiento fue ordenado de lo simple a lo complejo y de lo abstracto a lo concreto, legándonos en la cúspide del saber la nueva ciencia que sería la Sociología, la cual se ocuparía de lo social, explicado a partir de las categorías de origen: la Estática y Dinámica Social (Comte, 1980, pp. 7-28).

Con estas premisas se opusieron al retorno del antiguo régimen que pretendió restaurarse durante el periodo de Luis XVIII, quien quería borrar por decreto la revolución y el periodo Napoleónico. Por lo que se buscó modelar una mentalidad en las nuevas generaciones que las alejara de la superstición y asumiera la ciencia como base explicativa del mundo real. Pero el punto culminante del proceso que marcó de modo definitivo a la sociedad del siglo *XX* está representado por un gran continuador de la tradición Positivista: Emilio Durkheim. Este perso-

naje, proveniente de una familia judía, nació en Epinal, provincia de la Lorraine, y fue la figura que proporcionó fundamento a las Ciencias Sociales, partiendo de la Pedagogía a la que le dio objeto y método, a través de su extensa obra, donde suministró también contenido y forma a la Antropología, Etnología y Sociología.

Los años de 1883 a 1887 fueron para Durkheim el punto de partida donde se imprimió la obra que impactó a las Ciencias Sociales, pues con ella logró el doctorado en la Sorbona con la tesis de la División del Trabajo Social en el cual buscaba dar respuesta a lo que es la Sociedad a través de las categorías de Solidaridad Orgánica, por diferencias complementarias, y Mecánica por semejanzas, abriendo la discusión entre lo normal y lo patológico denominándolo anomia (Durkheim, 1967). También dio cuenta de otras concepciones sobre las cuales impuso un debate riguroso. Al año siguiente publicó la *Educación moral*, que se constituye en el fundamento de la normatividad y disciplina de la escuela Primaria. Remató además con obras como *Educación y sociología*, obra en donde expuso magistralmente la fundamentación del objeto y método de la Pedagogía, a partir de los siguientes principios:

1. La Pedagogía debe referirse a hechos sentidos, susceptibles de ser sometidos a la observación sistemática.
2. Es necesario que los hechos presenten entre sí la suficiente homogeneidad como para poder ser clasificados en una misma categoría.
3. La ciencia estudia los hechos para conocerlos de forma puramente desinteresada.
4. A partir de lo anterior, deriva su definición de educación como

[...] la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que van destinados (Durkheim, op. cit., pp. 7- 27).

A partir de lo anterior, su prolífica obra continuaría en 1885 con las *Reglas del método sociológico*, su continuidad y aplicación en el *Suicidio* editado en 1887. Proseguirá con un curso denominado Lecciones de Sociología que corresponde a su teoría del Estado y a la definición de la Moral Cívica. Para 1890, en correspondencia a Jean Jaures, dio un curso sobre el socialismo base programática del Partido Socialista

Francés.³ Para entrar con el siglo con las formas elementales de la vida religiosa donde fundamentó la Etnología y Antropología. Remató en 1913 con la obra *Pragmatismo y sociología* donde condenó las corrientes irracionistas a las que calificó de «un asalto a la Razón». Finalmente, muere en estado depresivo a raíz de la muerte de su hijo en la Primera Guerra Mundial, en el año de 1917 (Garduño Valero y Silva, 1997, pp. IX a XIV).

No podríamos cerrar la etapa del pensamiento social clásico sin Carlos Marx. De él no encontramos una teoría pedagógica que señale de manera sistemática el quehacer educativo, por lo que sus seguidores, una vez en el poder y constituidos como socialismo real, terminaron positivizando la práctica educativa y convirtiéndola en aparato del Nuevo Estado. Sin embargo, dos tesis pudieran servir de guía para dar base a un proyecto de esta naturaleza y que estarían en las *Tesis sobre Feuerbach* y en la *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*:

La primera sería: «el educador debe ser educado», frase que es punto de partida de una educación liberadora, no sólo del espacio escolar, sino que se extiende al partido y a los órganos del Estado burocrático autoritario que generó el socialismo real.

La segunda va dirigida a la praxis cuando el joven Marx consigna: «no es posible superar a la filosofía sin realizarla» (Marx, 1966, p. 177), de la cual podríamos parafrasear que no es posible superar la educación sin trascender al hombre y a la vida social de sus condiciones de origen

Ambos planteamientos no son una idea acabada; por el contrario, son puntos de partida hacia un horizonte no previsto e inexplorado de la educación más allá de sus formas institucionales.

Siglo xx

El siglo **xx** será recordado por la explosión de corrientes surgidas a partir de las ideas de los siglos anteriores, donde cada postura, para presentar la relación maestro-alumno, deriva a una rigurosa diferenciación de las corrientes de pensamiento, las cuales van a enfrentarse para construir el mundo en que hoy vivimos. Esa diferenciación de corrientes no es en modo alguno terso; representa una

³ Compare el texto de Emilio Durkheim, *El socialismo* (1972), Editorial Schapire, Buenos Aires. Vid Marcelle Auclair, *Jaures* (1975), Grijalbo, Barcelona, pp. 389-401.

concepción determinada del hombre, de la historia y de la sociedad, por tanto, del saber de un tiempo que responde a determinados paradigmas, circunstancialidad y determinaciones.

En ese marco, y sin pretender en modo alguno estudiar la enorme diversidad de abordajes teórico-metodológicos que de alguna manera inciden en el espacio escolar y en la relación maestro-alumno, agruparemos estas visiones de acuerdo con su tradición de origen. De esta forma, dentro de la concepción positivista colocaremos la visión Funcionalista a través de la teoría del capital humano, para seguir con la visión Estructural Funcionalista de Talcott Parsons; continuaremos con la concepción Fenomenológica que parte de Hegel y encuentra trascendencia en Edmund Husserl y Schütz, y desarrollaremos la teoría esbozada por H. Mchan a partir de la etnografía escolar. Finalmente, abordaremos la Teoría General de Sistemas.⁴

El Funcionalismo

El Funcionalismo es un enfoque que parte de la tradición positivista de principios del siglo **XX** a través de la corriente conocida como la antropología inglesa cuyos máximos representantes fueron Malinowsky y Radcliffe Brown. El concepto función es derivado de Durkheim y Spencer y parte de tres postulados: la Unidad Funcional; la Universalidad de la Función y la Indispensabilidad de la función, principios que fueron modificados y enriquecidos por Robert K. Merton, quien les dio una visión más amplia para abordar la complejidad de la sociedad (Merton, 1965, pp. 29 a 94).

En un ámbito contemporáneo y ajustada a las exigencias del mundo de la posguerra en el terreno de la educación surgió a partir de Theodore Schultz con un artículo publicado en 1959, cuyo título fue «Invirtiendo en el hombre» (Schultz, junio, 1959); a partir de ello, se consolidó el enfoque que se ha dado en llamar Economía de la Educación o Teoría del Capital Humano. Su importancia radicó en que es un enfoque que guarda gran aceptación en los organismos internacio-

⁴ Debido a la explosión de planteamientos en torno al quehacer educativo, sólo hemos abordado aquellas corrientes que más han incidido en la formulación de propuestas de planeación educativa. Sin embargo, otras corrientes valiosas en torno al pensamiento educativo pueden consultarse en el libro de Patricia Leonardo, *La nueva sociología de la educación* (1986), SEP, México; contiene textos de Henry Giroux, M. Apple, Pierre Bourdieu y Raymond Williams, para entender paradigmas enfocados al ámbito de ángulo de visión.

nales y entre los planeadores de la educación. Dicho planteamiento parte del carácter utilitario del saber, en especial del papel de las instituciones educativas para satisfacer las exigencias del mercado de trabajo, por lo que entre educación y aparato productivo establece una relación funcional, al tiempo que privilegia al individuo como unidad de análisis al que le atribuye la capacidad de ser un sujeto racional en sus procesos de toma de decisiones.

En la medida en que este enfoque está ubicado dentro de la lógica del mercado, es coincidente con el actual proceso de globalización, donde la lógica de la oferta y demanda educativa aparecen como el factor a privilegiar. En este sentido, la elección del sujeto supone una competencia perfecta en la cual se desenvuelven los actores; de ahí que el primer factor lo constituye el hecho de integrarse de manera temprana al mercado de trabajo; supone quedarse en niveles operativos y de bajo ingreso o posponer su integración y ampliar los grados académicos para alcanzar una mejor posición. Al mismo tiempo, el mercado de trabajo está definido y los factores de contenido y calidad aseguran la existencia de un complejo educativo diferenciado y desigual.

En ese marco, los indicadores como gestión, jerarquía, aparato tecno-administrativo y los procesos de implementación son centrales, y el problema es que de modo implícito de las burocracias educativas lo privilegian sobre el plano de las necesidades académicas. Visto este enfoque de acuerdo con lo expuesto, está cimentado en términos de su operatividad y funcionalidad; de ahí su capacidad para proceder a su implantación, pero en la medida en que el mismo autor reconoce que sus seguidores no identifican los perfiles del sujeto a formar se han descuidado las consecuencias *morales de la educación* y se han concentrado más en la operatividad, por lo que se pierde el esfuerzo en un planteamiento tecnocrático carente en sí mismo de los fines que debiera perseguir.

Por otra parte, hoy la promesa de la globalidad está dinamitada desde su base misma, al plantear la oposición entre los perfiles educativos y el tipo de empleo que ya no se corresponde entre la formación académica y el aparato tecnológico que se ha disparado y condena a la academia al rezago de la innovación. En sí, hoy puede crecer la producción y disminuir el empleo por la automatización creciente. Puede incrementarse la producción y dejar en rezago las materias primas tradicionales que van al desuso por sustitutos sintéticos. Y puede ampliarse la demanda, pero bajo una oferta diversificada y competitiva.

Estructural Funcionalismo

El estructural funcionalismo es una corriente derivada del Positivismo que se implanta en Norteamérica a partir del fin de la Segunda Guerra Mundial en un contexto donde Estados Unidos ha quedado como la triunfadora en el mundo occidental y por tanto se prepara para ejercer su hegemonía en un mundo dividido por las ideologías y un conflicto político, ideológico, militar y económico respecto al bloque Soviético. Ello reclamó de una teoría social capaz de contener la embestida que representa el surgimiento de los países periféricos y su necesaria inclusión en la modernidad, más que en un proceso de desarrollo.

Talcott Parsons, profesor del departamento de Relaciones Sociales de la Universidad de Harvard, es quien daría forma al planteamiento teórico a partir de una revisión rigurosa del pensamiento clásico y de una obra fundamental conocida como el Sistema Social (Parsons, 1982, pp. 15-111). En ella desarrolla un planteamiento en la que se desenvuelven tres sistemas articulados entre sí, que son:

1. El Sistema de la Personalidad cuya finalidad es la socialización del sujeto, proceso que no concluye en las primeras etapas de la vida, sino se constituye en el factor de adquisición de roles y pautas, el cual, en un mundo cambiante como el nuestro, lleva al actor a un medio de situaciones cambiantes.
2. El Sistema Social encargado de la integración del sujeto al mundo que ha de modelarlo y dentro del cual se ha de desenvolver.
3. El sistema Cultural encargado de la internalización de valores, el cual es el factor de mayor permanencia relativa y supone que si el plano de los valores se transforma, el proceso de cambio se volverá inevitable.

Estos tres sistemas, Parsons los articula bajo un punto esencial que constituye el trabajo donde se desarrolla el espacio escolar, desde esta conjunción sistémica. En este sentido, desarrollaremos su concepción de la interacción maestro- alumno en el salón de clases.

El maestro aparece como el actor central que selecciona, ordena e imparte el conocimiento. El grupo, a su vez, establece su diferenciación interna según su condición en relación con sexo y edad. Aptitudes y experiencia conforme a intereses y capacidades, y remata en virtud de la personalidad de los participantes en

el grupo de acuerdo con el principio de disciplina y aprovechamiento, con lo cual se establecen las bases de una integración diferenciada.

En cuanto a la enseñanza, el maestro asigna roles que van vinculadas a posiciones, nivel de saberes y adopción de prácticas disciplinarias para generar las pautas que regulen el comportamiento.

En el plano sistémico social, las relaciones sociales operan según reglas explícitas de afinidad, competencia y exclusión, incidiendo en el comportamiento de la persona, regulando a nivel grupal los factores espontáneos de los dirigidos, los cuales desembocan en el proceso institucional, donde no hay una necesaria correspondencia entre la estructura que enmarca a los sujetos y el comportamiento que desarrollan.

A su vez, la escuela es el espacio donde también se dirimen procesos que buscan emancipar al sujeto de la familia; integrar una comunidad más amplia por selección que vaya más allá de la relación familiar y la estructura de parentesco. Coadyuva en la internalización de valores más amplios que los del núcleo familiar: modela mecanismos de diferenciación y desigualdad en la estratificación de acuerdo con la posibilidad y el logro para alcanzar los fines, y es contribuyente en cuanto a orientar la selección y posición de recursos humanos; siendo esta la importancia de la escuela en su conformación están presentes factores afectivo-emocionales, cognitivos en cuanto a definiciones y saberes y elementos psicomotores, pues todos ellos resultan indispensables en el proceso mismo de la vida (Parsons, en Ibarrola, 1985, pp. 77-90).

Fenomenología

La Fenomenología es una filosofía que parte de la percepción y a partir de ello se construye el fenómeno para sí; por tanto, su punto focal de interés se desenvuelve en el plano social a través de la cotidianeidad. Bajo ese principio, el espacio escolar es visto de una manera radicalmente distinta del positivismo. De ahí que la construcción de esa realidad se percibe de manera distinta considerando el marco de diferencias culturales y, por tanto, el orden cognitivo de las definiciones deriva a relaciones de orden, no de acuerdo con lo que se les ha dado, que sería el sentido común, sino a la manera en que los actores les asignan significado construido en la cotidianeidad.

Bajo esta orientación, el orden social dado y sus implicaciones de acciones sometidas a normas y a una rigurosa codificación dejan de tener significado, pues

si estas reglas no son secundadas en la acción podemos asegurar que estaríamos frente a una profunda divergencia entre el mando que persigue ciertos fines, mientras que los otros ejecutan acciones que incluso pueden ir radicalmente en dirección opuesta a lo establecido.

En relación con eso, para Garfinkel, «los hechos sociales son las realizaciones de sus miembros» (Garfinkel, 1967), por lo que la realidad es constantemente creada por los actores y no algo preexistente. De esta manera, contrario a Parsons, para quien las relaciones sociales ya están instituidas, el fenomenólogo considera que los actores actualizan sus reglas, reorientan sus fines y concretan sus actos. En este sentido, la opción en cuanto a método postula la Etnometodología que reemplaza el estudio de las causas o de las variables determinantes por el sentido que generan los actores en su interacción (Coulon, 1993, pp. 100-106).

En el plano de la educación, fue H. Mchan quien en 1978 la introduce y vuelve a reenfocar el espacio escolar mediante la descripción etnográfica, lo que le permite derivar de su observación sistemática el cómo se crean los hechos sociales determinados y objetivos del mundo educativo. El planteamiento de esta forma de la subjetividad de los actores para concretar a partir de sus interacciones al mundo objetivo y concreto que observamos (ibídem, p. 103).

Bajo esta idea, al abordar el salón de clase encontramos resistencias, y no un avance sin complicaciones, por lo que podemos derivar de una misma realidad un esquema de pautas adquirido que opera bajo un esquema polarizado de decisiones y opciones que se le presentan en la escuela al propio sujeto entre:

- La homogenización para integrarlo al grupo y los procesos que en su interior se desarrollan para diferenciarlo.
- La igualdad como punto de partida y el logro diferenciado de fines que se obtiene al egreso, donde no necesariamente los «mejores» alumnos serán los mejor ubicados en el mundo externo que posee otras reglas electivas.
- El estatus adquirido por el sujeto y la gratificación obtenida por la posición.
- La identidad familiar que sustenta un esquema de expectativas para cada uno de sus miembros y la identidad personal que el sujeto adquiere en el plano social.
- La exigencia de integración y la aceptación de la posición asignada en los procesos de estratificación por parte del educando.
- La indiferencia frente al mundo y la imposición mundana que se le asigna al sujeto, donde hay una evidente ruptura entre lo que el sujeto cree de sí

- mismo y la definición social que se le impone, y
- La condición presente del educando y sus expectativas futuras dentro de su proceso formativo, las cuales no necesariamente son alcanzables por las vías que tiene a su alcance.

Habitualmente, se piensa que este tipo de enfoque es sólo cualitativo y no cuantitativo; la realidad es que Aarón Cicourel, uno de sus más ilustres representantes, fue matemático de origen y quien mejor refutó la validez y confiabilidad de los instrumentos de medición social, en la medida en que en múltiples casos no se sabía qué se estaba midiendo, si el fenómeno definido en los códigos u otra cosa del todo diferente, por lo que las respuestas no podían ser agrupadas en términos convencionales (Cicourel, 1982).

Teoría General de Sistemas

La moderna Teoría General de Sistemas tiene su punto de origen en la posguerra. En ella hay que reconocer a L. von Bertalanffy, quien, procedente del campo de la Biología, incursiona en torno a este método desarrollándolo en múltiples campos del saber. Por supuesto, no podemos ignorar las contribuciones centrales que tuvieron figuras tan importantes como Norbert Wiener con la Teoría de la Cibernética, donde destaca el concepto de información clave para la comprensión de los sistemas, además de una serie de teóricos de la talla de V. Pareto y Talcott Parsons, quienes fueron los primeros en integrar la base de esta compleja teoría. A lo anterior tendríamos que agregar dos posturas diferentes en torno a esta temática y serían Edgar Morin en *El método del método*, y en contrapartida Niklas Luhmann sobre el cual deseamos profundizar en torno a sus reflexiones en su obra *El sistema educativo*.

La importancia de la Teoría General de Sistemas es innegable hoy día, por lo que, superada la fase de crítica ideológica que caracterizó hasta el último momento al siglo *XX*, nos obligó a recuperarlo para reconocer que dichos planteamientos debieran estar en correspondencia con la revolución científico-técnica que hoy vivimos. En tal sentido, haremos un planteamiento enunciativo de esta teoría al margen de las críticas y observaciones que, desde otras perspectivas, como Habermas, han mostrado contra estos planteamientos, pues a fin de cuentas en el contexto de los países periféricos tendemos más a la adopción de los críticos, previo al conocimiento de lo criticado.

En el ámbito del Sistema Educativo, Luhmann parte de los siguientes enunciados:

1. Haciendo referencia a Saussure, Kelly y otros, se podría formular: los conceptos constituyen el contacto de la ciencia con la realidad. Bajo la forma de experiencia diferenciada. La experiencia diferenciada es condición de posibilidad de obtener y procesar información... Sin embargo, lo decisivo para la ciencia es que cree sistemas teóricos que trasciendan dichas correspondencias de punto por punto; que no se limite a copiar, imitar, reflejar, representar, sino que organice la experiencia de la diferencia y con ello gane en información; que forme, así, una adecuada complejidad propia.

La sociedad en la tradición de Occidente guarda relación muy estrecha con el ser humano. En las versiones más originales como la de Aristóteles, donde la sociedad es el ámbito en el que deberían desembocar las mejores aspiraciones individuales. Hoy los que hablan sobre la «sociedad ya no hablan con tanta inmediatez del ser humano, sino del entramado de relaciones que se conforma cuando a partir del momento en que los hombres se ponen en contacto» Y bajo ese principio la crítica de las relaciones humanas que niegan al hombre aparece como un proceso de deshumanización, mientras que las que retornan a éste se les considera humanistas. Por tanto, Luhmann se niega al retorno a las visiones pasadas propias del humanismo y la deshumanización, sino que muestra al hombre no como creador de sistemas surgidos de su relación consensuada con los otros, sino sometido en el entorno de un sistema de relaciones que rebasan el sentido de su acción y del colectivo con el que interactúa; por tanto, el sistema como creatura somete a su creador y lo envuelve como hombre al que se mira como una unidad, pero no como sistema en sí mismo, y sus relaciones son condicionadas por la exigencias de modelación y cambio sistémico.

Bajo esta idea, [...] los sistemas se constituyen y se mantienen mediante la creación y la conservación de la diferencia con su entorno, y utilizan sus límites para regular dicha diferencia. Sin referencia con respecto al entorno no habría autorreferencial, ya que la diferencia es la premisa para la función de todas las operaciones. (Luhmann y Eberhard, 1993, p. 12).

2. A partir de estos teoremas, Luhmann descubre que lo social no puede surgir directamente de la interrelación humana, por más que se le trate categóricamente con términos de interacción, reflejo, reciprocidad de expec-

tativas o incluso de reciprocidad de perspectivas o servicios, porque estas clases ofrecen demasiada simetría y por tanto suponen de un nivel de auto selectividad y voluntad de la cual los actores carecen, pues serían factores que introducirían Entropía bajo la idea de decadencia del sistema.

3. Por tanto, lo social no surge del hombre; consiste en una solución emergente de tipo evolutivo que precede a los sujetos, y que está encaminada a proveer de estructuras de sentido que se imponen a la tendencia radical de la desintegración. «El sistema social es parcialmente mundo del hombre y totalmente mundo de lo social» (Luhmann y Eberhard, 1993, p. 14).
4. «En este sentido, la sociedad no está compuesta de seres humanos, sino de comunicación», lo que quiere decir que el mundo de posibilidades sociales está circunscrito a las posibilidades de comunicación. Así, lo social nunca ha sido, y probablemente nunca lo será, el espacio de realización absoluta de las posibilidades más humanas del hombre.
5. El cierre necesario de esta primera argumentación lo constituye el concepto de Autopoiesis, creado por el chileno H. R. Maturana, que supone el autopercatamiento de sí, por parte del sistema, lo que posibilitará lo que Luhmann plantea como la comprensión de los sistemas por los sistemas mismos (ibídem, pp. 92 - 99).

Resuelto el problema de una Teoría de la Sociedad, Luhmann se concentra en el sistema educativo, el cual es abordado a partir de la vinculación de la Pedagogía y la Teoría Social. Por lo que se desprendió en una segunda unidad la discusión acerca de la Pedagogía entre la técnica y la reflexión. Prosigue su análisis en torno a la diferencia y selección social y concluye en el papel sistémico que la educación cumple para el grupo de poder.

Reflexión

En todo este discurso, ¿dónde ha quedado la relación escolar? En el principio, cuyo final está en la formación de la persona humana. Es aquí donde encontramos que en modo alguno consideramos haber agotado las teorías pedagógicas y los enfoques de las Ciencias de la Educación, tan sólo mostramos la recurrencia y pertinencia de estos enfoques en algunas de las propuestas en materia educativa. Al mismo tiempo, reconocemos que la mayoría de las propuestas institucionales carecen de un enfoque claro y definido de los problemas teórico-metodológicos que reclama

el quehacer de las Instituciones de Educación Superior; esta pobreza está dada por la ausencia sistémica de fines y de propuestas que permitan orientar un sistema de recursos y acciones hacia su logro.

El quehacer burocrático de los planeadores se ha conformado hasta ahora en repetir los sitios comunes, condenándose de esta manera al fatalismo de ver en la planeación no un recurso de proyección hacia el futuro, sino un mantenimiento inútil de estructuras muchas veces anquilosadas que buscan perpetuarse como posiciones burocráticas. Por tanto, hablar de educación representa considerar una doble distinción para ubicar sobre qué base se asienta, y bajo estas condiciones darle contenido y significado. En el primer caso, hay que distinguir entre la educación no escolarizada y la escolarizada y sobre qué sujeto recae, si corresponde a individuos o al ámbito societal, de la cual podemos derivar cinco tipologías:

- a) No Escolarizada-Individual. Este nivel corresponde al ámbito del proceso de socialización que desarrolla el sujeto en el ámbito familiar o estructura en la que se ubique durante la primera formación.
- b) No Escolarizada-Societal. En este ámbito se encuentran los factores formativos que recibe el sujeto en la cotidianeidad tanto a través de grupos, como de medios de comunicación.
- c) Escolarizada-Individual. En este núcleo podemos incluir tanto los sistemas tutoriales, como los virtuales a distancia y de carácter interactivo.
- d) Escolarizada-Societal. Corresponde al modelo de enseñanza-aprendizaje organizado y complejo bajo la visión presencial, áulica y de grados.
- e) Virtual a distancia-Societal. Utilizando la mediación de tecnologías de la información y la comunicación por dos vías, la línea de contenidos o la construcción de objetos de conocimiento.

Sobre estas últimas, cabe hacer la distinción entre la función principal de la institución educativa y su quehacer predominante. De ello derivamos la idea de transmitir los saberes o de recrearlos, es decir, producir conocimientos nuevos a partir de los problemas que la ciencia en su estado de desarrollo no ha logrado resolver. Mientras que en la última se ha roto con el ámbito áulico, el carácter presencial y en más de una ocasión sin la pretensión de grados, como en el caso de quien navega en internet.

Bajo estas premisas, encontramos que lo que fue en un inicio la relación maestro-alumno, hoy se mira rebasada en la medida en que el concepto de alumno puede asumirse hasta en la versión de usuario de un sistema en red. La noción de maestro puede ir desde la versión de un monitor hasta un texto programado. El aula como punto de reunión puede dibujarse hoy tanto como un espacio escolar, como virtual y la idea de la enseñanza-aprendizaje hoy corre de la mano de un amplio repertorio donde los sistemas son el principal medio de orientación para buscar transformar la mentalidad y del medio de necesidades que rodea al sujeto.

En cuanto al quehacer, podemos establecer la idea de homogenizar los contenidos que reclama la sociedad como conjunto; en esta línea están los primeros niveles de enseñanza comunes a todos. En otra línea de continuidad o ruptura avanza la diferenciación, que en el terreno educativo tiene como expresión los grados académicos, los cuales representan no sólo una ubicación en el mercado de trabajo, sino un criterio para establecer la selectividad y la exclusión. En una combinación de estos dos criterios podemos derivar las siguientes tipologías de instituciones educativas:

- Homogenización-Transmisión. A esta etapa corresponde la educación básica que desde finales del siglo XIX ha sido proclamada como laica, gratuita y obligatoria, porque sus contenidos deben ser para todo el mundo social.
- Homogenización-Recreación. En esta fase se desarrolla un tipo de educación media superior que es a la vez propedéutica, si el sujeto planea darle continuidad o puede ser terminal, en caso de incorporarse al mercado de trabajo.
- Diferenciación-Transmisión. En este periodo el alumno se incorpora al sistema de educación superior en la fase de técnico superior o licenciatura; su visión al concluir es incorporarse al mercado de trabajo.
- Diferenciación-Recreación. A este nivel corresponde la formación de sujetos capaces de desarrollar docencia a nivel profesional y generar conocimiento como investigadores en las diversas ramas.
- Sistematización-aplicación institucional.

En síntesis, la interacción elemental de la relación maestro-alumno surgida en lejanos tiempos y circunstancias muy diversas ha construido en el correr de los siglos, una sólida institución llamada educación, donde en cada etapa su contenido y significado han sido testigos y transformados en sujetos capaces de encarar

y dar respuestas siempre provisionales a las necesidades de su tiempo. De esta manera, nos queda decir que hoy la palabra educación está inmersa en el cruce de muy distintas vertientes, cuya idea central es el enlace de la comunicación y la información, donde confluyen múltiples procesos y contradicciones que alimentan los múltiples fines de sociedades cada vez más complejas que se mueven en un ámbito de una profunda incertidumbre donde la duda es la constante y la respuesta es siempre provisional.

Referencias

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1969). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aquino, Tomás de (1985). *Summa contra gentiles*. Col. Sepan Cuantos. México: Porrúa.
- Cicourel, Aarón (1982). *El método y la medida en sociología*. Madrid: Editora Nacional.
- Comenius, J. A. (2005). *La Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Coulon, Alain (1993). La contribución de la etnometodología a la investigación en educación. En *Las nuevas formas de investigación en Educación*. México: Universidad Autónoma de Hidalgo, Embajada de Francia.
- De Leonardo, Patricia (1986). *La nueva sociología de la educación*. México: SEP.
- Durkheim, Emilio (1978). *Educación y sociología*. Madrid: Península.
- Durkheim, Emilio (1967). *De la división del trabajo social*. Buenos Aires: Schapire.
- Eco, Umberto (2017). *El nombre de la rosa y apostillas*. México: Lumen.
- Guardiño Valero, Guillermo y Silva, Gilberto (1997). *Teoría sociológica clásica, Emile Durkheim*. México: UNAM.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethno-Methodology*. N. Y.: Prentice Hall.
- Hegel G. F. (1971). *Filosofía de la historia*. Barcelona: Zeus.
- Hegel G. F. (2002). *Lógica*. Tomo I. Barcelona: Biblioteca de Filosofía.
- Hegel, G. F. (1977). *Filosofía del derecho*. Nuestros Clásicos. México: UNAM.
- Kant, E. (1978). *Principios metafísicos de la doctrina del derecho*. México: UNAM.
- Kant, Emanuel (1975). *Lógica, introducción al estudio de la filosofía*. México: Editora Nacional.
- Kant, Immanuel (2009). *Crítica de la razón pura*. Edición bilingüe. México: FCE, UAM, UNAM.
- Kuhn, T. S. (1993). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Laveaga, Gerardo (2006). *El sueño de Inocencio*. Novela Histórica. México: Martínez Roca.
- Luhmann, Niklas y Eberhard, Karl (1993). *El sistema educativo*. México: Universidad de Guadalajara.
- Marx, Carlos y Engels, F. (1966). *Obras Escogidas*. Tomo II. Moscú: Progreso.
- Marx, Carlos (1967). En torno a la Crítica de la filosofía del derecho de Hegel. En *La sagrada familia*. México: Grijalbo.
- Mechoulan, Henry (1981). *El honor de Dios, indios, judíos y moriscos, en el Siglo de Oro*. Barcelona: Argos Vergara.
- Merton, Robert (1965). *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica,
- Mondolfo, Rodolfo (1966). *Universidad, pasado y presente*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Parsons, Talcott (1985). La educación como asignadora de roles y factor de selección social. En María de Ibarrola, *Las dimensiones sociales de la educación*. México: SEP Cultura.
- Parsons, Talcott (1982). *El sistema social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Petit, Eugene (1994). *Derecho Romano*. México: Porrúa.
- Platón (1963). Apología de Sócrates. En *Diálogos*. México: Editora Nacional.
- Schultz, T. (June, 1969). Investment in Man, an Economist View. *Social Service Review*, vol. XXXIII.
- Schwanitz, Dietrich (2003). *La cultura*. Madrid: Taurus.
- Weber, Max (1974). *Economía y sociedad*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.