



Ra Ximhai

ISSN: 1665-0441

raximhai@uaim.edu.mx

Universidad Autónoma Indígena de México

México

Ochoa-Zazueta, Jesús Ángel

Aneregogía y skopeótica: retorno a la educación por aprendizaje

Ra Ximhai, vol. 1, núm. 1, enero-abril, 2005, pp. 1-20

Universidad Autónoma Indígena de México

El Fuerte, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46110101>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ANEREGOGÍA Y SKOPEÓUTICA: RETORNO A LA EDUCACIÓN POR APRENDIZAJE

ANEREGOGY AND SKOPEUTIC: RETURNING TO THE EDUCATION BY THE LEARNING PROCESS

Jesús Ángel Ochoa-Zazueta

Decano. Universidad Autónoma Indígena de México. Los Mochis, Sinaloa, México. Correo electrónico: jochoa@uaim.edu.mx

RESUMEN

La pedagogía y los intereses que la promocionan, no han podido resolver el problema que presenta la necesidad de un método adecuado para atender la educación superior que demandan las comunidades indígenas de México. Esta realidad se extraña a los requerimientos de técnicas adecuadas a estos propósitos. La didáctica tampoco ha podido responder con eficacia a estos reclamos. Las actuales condiciones que plantea la globalización y el acercamiento intercultural de los pueblos indígenas por la información y las comunicaciones que ofrece la modernidad, conforman una realidad sociointercultural que educacionalmente se debe atender buscando opciones distintas a las pedagógicas, andragógicas y heutagógicas. El reencuentro con la aneregogía y la skopeóutica copartícipes en una propuesta de sistema educativo orientan como nueva e innovadora opción los intereses formativos universitarios hacia el aprendizaje autogestivo, comparado, original y crítico resultado de una investigación dilucidada.

Palabras Claves: Pedagogía, didáctica, skopeóutica.

SUMMARY

The pedagogy and the interests that promote it have not been able to solve the problem that arises from the necessity of an appropriate method to provide superior education demanded by the first nations communities of Mexico. This reality is extrapolated to the requirements of appropriate techniques to fit these purposes. Not even the didactics has been able to respond with effectiveness to these problems. The current conditions being outlined by the globalization and the intercultural approaching among the first native nations through the information and communications means offered by modernity, they conform a sociointercultural reality that should be approached (from the educational perspective) looking for options different to the pedagogic, andragogic and heutagogic ones. The rediscovery of the aneregogic and the skopeoutic together in a proposal of educational system are orienting -as new innovative option- the formative interests of the university students toward the self-managed learning, compared, original and critical, result of an elucidated investigation.

Key Words: Pedagogy, didactics, skopeoutic.

El aprendizaje es una actividad quizá factible de identificar desde el inicio de los procesos de hominización. Pero el complejo desarrollo de la vida cultural desvirtuó esta capacidad biológica del género humano, transformando este avance social para, dentro de una realidad de supeditación y de dominio, darle forma a la enseñanza y con ello la presencia justificada de la pedagogía con su paidología y su didáctica.

Enseñar fue la tarea y en su entorno se desarrolló un ya casi aunque actual legendario discurso y un acervo tecnológico de tal magnitud que ahogó a la educación como acción recreativa del pensamiento original, inscribiéndola en una actividad cultural tediosa propia para iniciados. La educación requería de la enseñanza y esta de especialistas. No había profesores, no era factible la educación. El campo rural mexicano y las goteras y suburbios de las grandes ciudades de México, conocieron esta política. Entonces se definieron los campos, instrucción para el pueblo, “educación” para la burguesía; así pasaron los ciclos históricos y por ello estamos como estamos.

Si realizáramos un vuelo de pájaro por la historia del trabajo de la educación en México, los resultados magros serían: 6 millones de adultos analfabetas; 12 que dejaron la escuela primaria inconclusa; 15 millones que abandonaron la escuela secundaria; 45 millones de jóvenes que no concluyeron la escuela preparatoria (Carranza, 2003), agregando el 0.1 del total de indígenas mexicanos que acceden a los niveles profesionales y faltando los otros millones de adultos que en los últimos 50 años han *destripado* en las instituciones de educación superior, tendríamos que concluir, independientemente de la responsabilidad que tiene en esto la dirigencia nacional y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, que la pedagogía y su didáctica, simplemente, nos han pasado a cuchillo.

Recientemente, el periódico capitalino Reforma dio a conocer los resultados de una evaluación aplicada a los planteles de educación primaria y secundaria, realizada para el ciclo 2002-2003 por la Secretaría de Educación Pública a través de su Sistema Integral de Consulta de Resultados de Aprovechamiento Escolar, SICRAE.

Las conclusiones de esta evaluación advierten a los responsables de los programas de educación que es necesario una modificación en las estrategias si se pretende obtener resultados óptimos. La evaluación consistió en identificar, en todos los planteles educativos de los niveles de primaria y secundaria las calificaciones más altas, altas, medias, bajas y

muy bajas, obteniéndose como resultados que en Chiapas 451 escuelas primarias se ubicaron en el estrato muy bajo, por no pasar la prueba e igualmente aconteció con Michoacán con 461, Estado de México con 256, Durango con 173, Puebla con 600, Guanajuato con 427, Guerrero con 300 y Oaxaca con 235, para señalar los resultados más críticos del trabajo del SICRAE.

El caso curioso es que los resultados también hacen saber que si en Chiapas hubo numerosos planteles reprobados, ahí también se identificó a la escuela con más altos resultados educativos, con la Escuela 16 de Septiembre que calificó excelentes 130 puntos e igualmente la mas baja en la escuela Francisco Villa con 76 puntos. Este tipo de fenómeno sucedió en Guanajuato y en Guerrero, en donde se ubicaron las cinco escuelas mejores del país y las mas peores. Se supo por este mismo criterio que el español y las matemáticas son los cocos de los alumnos y de los profesores y que en las escuelas primarias se evaluó el español, las matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia y civismo; mientras que en las secundarias el español, matemáticas, inglés, física, química, biología, historia, geografía, formación cívica y ética.

Para estas actividades destacó que el SICRAE ofrece su análisis referido a los planteles, en donde se registra el nombre del profesor del salón de clases o de la asignatura. Sin embargo, el instrumento no advierte quién es el directamente responsable de que el problema se observe en peligroso crecimiento porque aunque se habla de evaluación a planteles escolares, al parecer lo que se dice entre líneas es que son los estudiantes los reprobados, solapándose la condición culposa de los mentores, los directivos y las autoridades y haciendo además caso omiso de que son precisamente los jóvenes las víctimas de esta irresponsabilidad.

En este desideratum de luces y sombras el anecdotario nos hace pensar que detrás de estos resultados hay una estrategia no difícil de identificar. Un caso nos ejemplifica la aseveración. En Hualahuises, Nuevo León, la escuela primaria Remigio Pedroza, rural de turno vespertino, empezó a ser desalentada por las autoridades educativas locales. Se cerraron las inscripciones para el primer año, luego para el segundo y así sucesivamente hasta el sexto grado. Pero la grey estudiantil y su compuesto docente reaccionaron obteniendo en 2003 el más alto nivel de aprovechamiento y esto en un entorno adverso y de persecución. Hubo aquí conciencia crítica y necesidad de conductas responsables. Se cuidó

el centro de trabajo, hubo conciencia; se reasumió con ética la carga de las tareas . Realmente ignoramos si esta escuela se cerró o si se estimularon sus logros; lo que es cierto es que en Nuevo León, la entidad federativa que mantuvo por años el primer lugar en excelencia educativa en el país, ahora, de acuerdo al Factor de Aprovechamiento Escolar, FAE, entre 1999 y 2003, del 23% de niveles altos se despeñó al 12%.

Los datos y la historia nos han hecho saber que la educación sistemática ha reprobado en sus intentos de educar a la sociedad transfiriéndole esa responsabilidad a la comunidad, misma que mediatizada por la pedagogía ha estado encajonada en programas oficiales y privados para la reproducción del conocimiento utilitario, cegando un potencial humano de naturaleza propia para generarlo y a la vez, con esta estrategia, evitando la convolución que reclama la sociedad.

El tiempo demostró que si la humanidad persistía en enseñar únicamente lo conocido, su historia futurística tendría muchas limitaciones para alentar la búsqueda de conocimientos nuevos, por lo que era sugerible dejar atrás la imitación y modificar los objetivos para la transferencia de los legados de información, dejando atrás la vieja escuela de la enseñanza, para pasar a la acción independiente del aprendizaje por descubrimiento.

Para hacer esto factible tenía que identificarse en los antecedentes formativos de la civilización, el incansable trabajo de las mentes dedicadas a buscar, en todos los campos del conocer, nuevos datos y visiones distintas. Este esfuerzo siempre ha existido y era necesario redimensionarlo.

La demanda de aprender, de descubrir, tuvo presencia innegable desde los primeros albores del hombre. Esto fue un esfuerzo *anergógico* auténtico, es decir una responsabilidad autogestiva de los seres humanos; niños, adolescentes, adultos o senectos, para relacionarse con la cotidianidad, pero distinta a los eventos pedagógicos y desde luego alejado de la didáctica. Sí, hubo enseñanza, pero la relación de acciones la advirtieron con una visión diferente y hasta opuesta a la visualización actual del concepto enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía siempre fue una disciplina diseñada para dirigir niños, para educar adultos como niños. La didáctica es su brazo tecnológico y pecó de la misma culpa.

La necesidad social de incorporarse críticamente a los horizontes informativos que la modernidad y la globalización exigían; el requerimiento de conocer otras culturas, hablar otras lenguas y disponer de tecnología, provocó una tensión en los programas educativos de tal suerte que se buscó darle un giro a la educación. Como no fue factible hacer a un lado las prácticas pedagógicas y didácticas, se reelaboró el discurso educador para insistir en las mismas tradiciones, nada más que ahora con palabras nuevas se pretende seguir imponiendo las ideas viejas.

Quienes disintieron de esta política educativa realizaron propuestas innovadoras, que desde luego, tomando en cuenta la complejidad que en México existe para la toma de decisiones sobre la orientación de los planes educativos, quedaron en las mesas redondas y en los congresos. De estas discusiones, rescatamos del anonimato la práctica *aneregógica*, rechazando para la vida universitaria modelos como el paidiológico (niños), hebeológico (adolescentes), andragógico (adultos), gerontológico (ancianos), el heutagógico (obreros) y la misma pedagogía, reanimando una experiencia de acrecentamiento informativo crítico, totalmente divergente a las conocidas, por ser más auténticas y ya probadas en los antecedentes que dejan los siglos.

Si se tuviera que señalar enfáticamente las diferencias específicas de esta propuesta de las ya registradas en la pedagogía, la andragogía y la heutagogía, nos detendríamos en ocho factores: 1.- El concepto de adulto, 2.- La comprensión de la relación como elemento fundamental en la asociación del conocimiento con el pensamiento, 3.- La investigación como disciplina de búsqueda, 4.- El papel del aprendizaje, 5.- La definición de sus técnicas, 6.- Su carácter sociointercultural, 7.- El objetivo y 8.- La voluntad (Ochoa y Guerra, 2003).

La *aneregogía* se empieza a deslindar de los otros ya mencionados modelos por algunas variables; inicialmente el concepto de conocimiento, su desarrollo a pensamiento y su relación crítica. Es pues un modelo para el aprendizaje que muestra su eficacia en la capacidad de identificar el proceso inicial de los sucesos de relación para el conocer; que ofrece la posibilidad de seguimiento, observa sus propiedades y sus transformaciones para estar en aptitud de acreditar cualidades.

De esta argumentación desprendemos las diferencias básicas de la pedagogía, la hebeología, la andragogía, la gerontología y la heutagogía de la *aneregogía* y resumimos: Mientras que los modelos tradicionales están referidos a ofrecer capacidades y competencias fincadas en la enseñanza seleccionada para la atención de discípulos y su actividad científica se realiza en las formas, sistemas y estrategias para enseñar y reproducir selectivamente los datos, la *aneregogía* utiliza la científicidad para razonar críticamente y a la vez para aprender el pensar de otras culturas estimulando la autoestima, la correspondencia de sus identidades y la correlación en ámbitos sociointerculturales ya imposibles de negar (Ochoa y Guerra, 2003).

El concepto o la idea fecunda de relación es precisamente el logro fundamental de toda teoría educativa, o cuando menos de la *aneregogía* como modelo y en la práctica académica el éxito para el aprendizaje adecuado y puntual. Suponer siempre que un evento relacional es considerar la naturaleza misma en sus espectaculares generalidades y a la vez en sus especificaciones particulares es una tarea *aneregógica* exitosa. Todo tiene relación y en este suceso la intermediación es un colapso. Desde el enfoque *aneregógico* su realización se desvirtúa por el aula, la escuela, el profesor y sus sistemas didácticos obsoletos. En cambio, la facilitación clarificadora que propone y da pie para un desarrollo relacional exitoso, creativo e independiente, fortalecido en la facultad humana de autónomo albedrío, es congruente con los procesos de la naturaleza y en el campo educativo con el aprendizaje (Ochoa y Guerra, 2003).

Estando ante una visión que modifica la perspectiva de la formación educativa tradicional; que materialmente rompe con la relación de enseñanza-aprendizaje y las correspondencias vetustas entre profesor, conocimiento y alumno, en el que se nos involucró por siglos, sin dejar de reconocer sus importantes aportaciones, dejamos atrás a la pedagogía, a la andragogía, a la heutagogía y a los otros modelos. Pero este paso no puede ser satisfactorio, abandonando solo la teoría, pues requiere atender con el mismo rasero a sus prácticas metodológicas. Por eso nos hemos detenido en su didáctica.

La didáctica es una concepción milenaria que sin respetar fronteras, ha logrado convivir con todo tipo de doctrinas sin tener necesidad de identificarse ni mucho menos ser presionada para argumentar a favor de un sistema educativo o de otro; la didáctica no tiene filosofía ni compromiso, sirve a la enseñanza y en muchos casos se beneficia de ella. Se

trata pues del brazo tecnológico de la pedagogía, el que explica y da sentido operante a los ámbitos de la paidología, con la que, privilegiando a la escuela y a los profesores, ha logrado inmiscuirse en todos los programas educativos, desde la educación inicial, pasando por la básica y la media hasta en la educación superior, sin importar la característica, el origen o los laureles de la institución universitaria (Ochoa y Guerra, 2003). Esta estructura ya tradicional para educar enseñando, en nuestro caso y para nuestro fin, no era una solución eficaz, pues requería encontrar, en otras perspectivas teóricas, soluciones distintas.

Los serios conflictos, sobre todo de burocracia y complejidades tecnológicas inútiles que estaba creando la didáctica, pusieron sobre aviso a los teóricos de la educación tradicional, sin embargo, fue la psicología la que se enfrentó a estos problemas pues al incursionar en las tareas de educación y percibirse de la inutilidad de la didáctica en los niveles universitarios, propuso su psicotécnica, disciplina que a la fecha compite con la didáctica en sus menesteres tecnológicos.

A pesar de esto, la psicotécnica se distinguió por un carácter práctico y utilitario propio de psicólogos y no de educadores. Los teóricos pretendieron superar esta limitación hablando de la psicotécnica pedagógica que definió como sus propósitos y objetivos el universo que atendía la propia pedagogía, es decir, el niño, el adolescente, el joven, el adulto, y el anciano, tratándolos como educandos y pretendiendo atenderlos con tratamientos psicológicos individuales de acuerdo a su personalidad y necesidades. Se observó pues, que finalmente la psicología con su psicotécnica, liberando una tendencia freudiana, únicamente aspiraba a llenar sus consultorios y a resolver una cuestión de ocupación profesional. Por estos hechos, para dar una verdadera cobertura de aplicación a las herramientas técnicas y a los sucesos formadores *anerregógicos*, identificamos a la *skopeóutica*. La didáctica es la herramienta del profesor; la *skopeóutica* del dicente. La didáctica es el brazo tecnológico de la enseñanza, la *skopeóutica* del aprendizaje.

En el desarrollo teórico inicial en que estamos trabajando, la *skopeóutica* se postula como un camino divergente a la didáctica. La didáctica se conformó para coadyuvar a la enseñanza, la *skopeóutica* tomó forma por el requerimiento de técnicas para aprender. La pedagogía reprodujo el conocimiento, la *anerregología*, aunque no se identificaba aún, lo generó. Con esto deseamos dejar percibido que la acción *anerregógica* no es una novedad teórica elaborada en afanes de disentimiento; siempre ha existido, ahogada en la pedagogía;

maniata por la didáctica. Ahora esta diferencia la tenemos clara; no la inventamos, simplemente la identificamos y en esto estriba la posibilidad de la teoría educativa y del modelo formativo que reconocemos como relacional (Ochoa y Guerra, 2003).

El horizonte de acción de la *skopeótica* es tan amplio como los avances tecnológicos de la modernidad. En griego *skopeótica* proviene de *skopiá*, del verbo *skopeo*, que describe una acción referente a procesos autogestivos: observar, acechar, espiar, examinar, reconocer, indagar, averiguar, cuidarse, precaver, son algunas de las propiedades de este concepto, que describe plenamente la actividad *aneregógica*, en primera persona, dentro del modelo relacional y con ello la acción del aprendizaje.

La innovación en las originalidades para organizar los factores técnicos del aprendizaje en la visión *skopeótica*, propone una perspectiva metodológica de alcances no previsibles porque su limitación estriba en que siendo el método para el modelo, la *aneregogía*, liberada de la opresión de los pedagogos, disponiendo ya de una atmósfera de libertad, está viviendo su etapa de reencuentro y de experimentación y está llegando mejor a la comprensión semiótica y a resultados mas eficaces.

Por las mismas condiciones de la *aneregogía*, que se sirve de los antecedentes doctrinales de los métodos obsoletos de la pedagogía, la *skopéoutica* se vitaliza con las técnicas que son congruentes con las propiedades de su concepto y con ello de su ámbito de aplicación. Para principiar todas aquellas técnicas adecuadas para la adquisición de conocimientos que apliquen en las posibilidades controladas de observar, examinar, reconocer, indagar, averiguar, precaver, etc., conforman los instrumentos iniciales de operación que se requieren para difundir un modelo formativo pertinente y para conocer las propiedades cognáticas de un núcleo a utilizar para el aprendizaje (Guerra, 2003).

En la experiencia *aneregógica* que estamos dando seguimiento, se observa que tanto para registrar, organizar y analizar los datos, utilizamos técnicas que por ser utilitarias para nuestros propósitos las consideramos *skopéuticas*. Esto nos advierte que la propuesta tiene dos ámbitos; las técnicas que le son útiles y las que necesariamente se propondrán de acuerdo a los retos del desarrollo *aneregógico*. Pero el modelo está asociado a un método como parte de un sistema educativo. Este modelo caracterizado por su cualidad relacional es el *kerneláctico* (Guerra, 2003).

Por lo pronto el método *aneregógico* ya está avanzando en la comprensión de las lenguas, probando su eficacia y demostrando que frente a todas las propuestas metodológicas la responsabilidad y la decisión de aprender supera todas las opciones propedéuticas (Urías, 2003). En el aprendizaje de contenidos en educación superior la *aneregogía* también está logrando respetables desarrollos (Guerra, 2003). Un grupo muy importante de Titulares de la Academia, en la Universidad Autónoma Indígena de México, en Sinaloa, han logrado dejar atrás el directivismo para infantes o el tratamiento como adultos minusválidos para buscar con inteligencia y libertad las respuestas que las curricula les están planteando. En estas acciones colectivas de un claustro, nos hemos apegado a la identificación de técnicas adecuadas para sustentar debidamente el aprendizaje.

Ochoa y Guerra (2003), aseguran que el éxito de la sistematización *skopeóutica* prevalece cuando los Titulares de la Academia al reconocer que no saben, por necesidad de dilucidación tienen que interrogar y si es necesario realizar una investigación sistemática, deciden utilizar estrategias técnicas para ello, instrumentos que en ocasiones obtienen o crean y que resultan del afán sistemático para conocer y pensar y se explican por agregar información para madurar el pensamiento.

Esta propuesta requiere de un método de aprendizaje, de un modelo formativo y desde luego de un sistema educativo, dimensionado para una calidad de ser humano más allá que la cualidad de adultez.

Ludojoski (Rosales, 2000), tipifica criterios para determinar el concepto de adulto: 1.- Aceptación de responsabilidades, 2.- Predomino de la razón, 3.- Equilibrio de la personalidad, 4.- Evolución Psicofísica (morfología corporal, sentimiento y pensamiento) y 5.- La asimetría como tipicidad de plenitud potencial.

Al respecto, en el programa que nos ocupa, hemos aceptado que así como el conocimiento es un proceso igualmente lo es la condición de ser humano. ¿Podemos decir que un joven entre los 18 a los 25 años es un adulto? Quizá no, a lo mejor si; pero lo que es factible afirmar es que en estos lapsos de la vida humana, es innegable la presencia de una capacidad responsable, del predominio de la razón, del equilibrio de la personalidad, de una evolución psicofísica que dimensiona las facultades de aprendizaje y sobre todo que la asimetría como tipicidad de plenitud potencial es posible que suceda tanto en esta etapa

como en las anteriores y en las posteriores. En cuanto al intento, no estamos seguros si recomendable o no, de afirmar que las capacidades de aprendizaje van en relación a la madurez biológica, por ahora únicamente agregaremos que las posiciones en turno no pueden detenerse en señalar, sin riesgo, cuál es la etapa mas adecuada para el aprendizaje y además el momento cuando se construyen las plataformas personales para el crecimiento espiritual e intelectual del ser humano.

El adulto, como se deseé conceptualizarlo, de acuerdo a las tradiciones escolares, se asegura que finalmente es el receptor de toda la práctica teórica de la educación superior. Desde esta visión el estudiante debe dejar de ser receptor para transformarse en lanzador de dudas, cazador de conocimientos. El aprendizaje, en todas las complejidades que le damos quienes buscamos explicarlo, tendrá que ser identificado sencillamente como una acción si no unilateral si en esa dirección. El aprendizaje es un hecho físico del que se tiene conciencia y que operado permite establecer relaciones estímulo-respuesta, por eso el modelo formativo relacional es más que propuesta académica, un ejercicio coyuntural para conocer y aprender. En esta intención puede haber coincidencias con Arnold Gehlen, que observa al hombre como un ser vivo e inacabado con su innata capacidad cualitativa para aprender. Igualmente, en este tenor tendremos que asentar lo importante de dilucidar, en el esfuerzo por el acrecentamiento científico, la diferencia entre conocer y pensar; entre conocimiento y pensamiento.

Aunque estamos en una etapa de construcción metodológica y al respecto de esta propuesta consideramos que aún no hemos avanzado, o lo hacemos muy lentamente, sobre un piso que ofrezca certidumbre de verosimilitud, consideramos que las posiciones teóricas para caracterizar nuestro interés en los procesos formativos tienen que valerse de estrategias técnicas que no envuelvan sus pretensiones en los arropos de la pedagogía y su didáctica. En este entendido teníamos que romper con el pasado, así como a su tiempo le dimos la espalda a las tradiciones pedagógicas, a su didáctica y a sus raíces escolásticas arraigadas en la escuela. Nos interesó proponer más que un nuevo concepto, un lexema que identificara los elementos y herramientas técnicas para hacer factible los propósitos en el método *aneregógico* y este fue la *skopeótica*.

Si hubiera necesidad de un deslinde entre *aneregogía* y el resto de los métodos discutidos aquí, con ser extraño sería algo sencillo y notorio. Pensamos que básicamente la

aneregogía tiene un espacio en otro nivel conceptual, en intereses y objetivos. La *aneregogía* se suscribe en el campo de los fenómenos sociointerculturales y en los procesos diferenciados de su relación con el conocimiento que en si ya es una diferencia abismal. También la *aneregogía* define su objeto de estudio en el concepto cabal de lo que significa un ser y a lo que este concepto conlleva. En este caso no se trata de un ser adulto identificado ideológicamente y si específicamente de un ser humano.

Adulto en síntesis no representa nada significativo en nuestra concepción del aprendizaje porque el acrecentamiento lo entendemos como crecimiento y además como una facultad del ser humano. El evento del crecer, al que nos referimos, se registra en niños, jóvenes, personas maduras y ancianos. El crecimiento es en esta visión permanente y con ello la factibilidad del aprendizaje en cualesquiera de sus etapas. Se aprende en el seno materno; se aprende en la muerte. Al respecto hay un convencimiento de que el concepto tradicional se refiere a la adultez como condición biológica que la psicología reconceptualiza con una serie de cualidades que en su postulación posee el adulto en oposición o diferencia al adolescente, al púbero, al niño o entre hombre y mujer y con ello describe el proceso en curvas o lapsos temporales que asocian edad con circunstancias biocronológicas. La *aneregogía* sigue el otro camino; es un modelo que incumbe a todos los seres humanos si menoscabo de edad, sexo, situación política, raza o condición económica.

La andragogía, realmente no surgió para oponerse a la pedagogía y a lo mejor ni le preocupó su quehacer. La andragogía fue un continuum de la pedagogía en cuanto a sus objetos de estudio, pues a esta disciplina únicamente le interesaba educar adultos con métodos distintos a los que venía sugiriendo la paidiología. La andragogía, aunque lo pudiera negar, ha sido en cuanto a sus objetivos y fines de estudio, un eficaz apoyo a las limitaciones de la pedagogía pues a esta disciplina le interesa educar adultos, aunque con métodos distintos a los que venía sugiriendo la paidiología.

Desde hace varias décadas se ha notado una preocupación precisamente sobre el cómo el alumno conoce. Una conducta lleva a la enseñanza, otra al aprendizaje. La característica diferenciadora entre heutagogía y andragogía inicialmente es la respuesta que interroga sobre la acción de aprender para qué. Este tema, para la tarea de educación de adultos lo ha tratado ampliamente la heutagogía que aunque hablando de aprendizaje en la capacitación laboral, sostiene la estructura obsoleta de la escuela.

Por nuestra parte, frente a un grave problema de educación para sectores indígenas provenientes de diferentes grupos o expresiones étnicas del país y de América Latina, la propuesta que se requería, ante este cuadro de prácticas metodológicas y experiencias educativas tan desalentadoras, nos invitó a generar teoría educativa de autoconsumo, pero además se fue más allá de lo que parece ser un concepto sacado de la etimología. Los lexemas *ánere, agogos* y *gogía*, que dan forma semiótica al concepto *aneregogía*, en nuestro lenguaje básicamente son más que definición un mensaje de aprendizaje. Se trató de describir y caracterizar las formas sensatas (*agogos*) de cómo los individuos (*ánere*) se educan (*gogía*), a partir de sus capacidades para madurar críticamente en el aprendizaje.

La *aneregogía* fue identificada en las facultades naturales de la sociedad. El concepto *aneregógico* tiene en cuenta la visión de Durkheim sobre la sociedad y la propuesta Herskovits sobre cultura. La cultura es la obra del hombre y el hombre es la sociedad; por tanto es pretensión *aneregógica* tener la claridad de educar a la sociedad y no a la cultura. Es pues un asunto sociointercultural no intercultural y con ello campos muy distintos a los de la heutagogía, la andragogía y por supuesto de la vieja pedagogía y de algunas estrategias de regímenes anclados en la tradición y la conveniencia, para fortalecer la dependencia.

La práctica *aneregógica*, se tiene que dar en un ambiente de posiciones y hechos sociales, políticos y económicos pluriculturales, en un concepto de adulto distinto al que propone la andragogía y la heutagogía. Los sujetos de atención en este esquema se identifican perfilados en su ambiente sociointercultural y en la necesidad de lograr competencias y niveles excelentes para su crecimiento permanente y desempeño eficaz en la sociedad occidental. En la visión *aneregógica* nos encanta que el adulto parezca niño y gratamente nos sorprende que el niño entusiasme con sus *sazonadas* de adulto, pero en ninguno de los casos el aprendizaje *aneregógico* sociointercultural se limita en concepciones biológicas, de género o de cultur; de posición económica o de raza.

Como modelo de aprendizaje, e insistimos en ello, la *aneregogía*, como el mismo adulto lo hace, tiene la particularidad de poder incursionar para su aplicación, en cosmovisiones diversas. Cuando se trata de que el estudiante o interesado aprenda los bagajes culturales y científicos occidentales, estamos frente a la *aneregogía* de la voluntad para el aprendizaje opcional por crecimiento perpetuo. Pero cuando al interior de la comunidad o grupo

indígena, se pretende o se realiza una reanimación étnica, entonces estamos frente a sucesos *endoanerogógicos*. Si es el caso de aprendizajes sociointerculturales entre las etnias, se trata de la *etnoanerogogía*.

La *anerogogía* está referida a estimular una serie de capacidades que antes se suponían eran facultad en algunos individuos biológicamente maduros. A través de la experiencia formativa, ha definido que la calidad de adulto como responsabilidad y capacidad para el aprendizaje autogestivo, no necesariamente es su patrimonio exclusivo ya que es común encontrar jóvenes y niños con un alto desarrollo de responsable capacidad para el aprendizaje consciente. Por eso también se pudiera entender por *anerogogía* el método o tratado para aprender como “adulto” (*ánere* = adulto, *agogos* = acción de aprender y *gogía* = tratado, estudio), pero no es así, porque se trata de aprender como ser humano, es decir, aprender en conciencia crítica. Por ello la importancia del acrecentamiento y de la investigación.

La acción *anerogógica* es tan importante que explica el fenómeno de la educación social y las respuestas comunitarias de pueblos que aprenden rápido.

Para acreditar el punto de vista *anerogógico* y del papel que en el aprendizaje juega la voluntad, es fundamental comentar algunas apreciaciones que se han registrado en la práctica y que han delineado nuestro criterio sobre lo adulto, el aprendizaje y el conocimiento.

En síntesis, en condición normal, la adultez es una situación natural de crecimiento. En las visiones biopsicológicas de la andragogía y la heutagogía, hay adultos que dejan de crecer y en las visiones más aventuradas se supone que los adultos decrecen, como si la conciencia y la razón fueran arrugas. Los olvidos, las amnesias, son patologías no consecuencias de un buen o mal aprendizaje.

Siendo la condición humana una realidad sujeta a las historias personales, entre ello la madurez responsable como una circunstancia de crecimiento crítico y el aprendizaje un producto de voluntad, el conocimiento viene a convolucionar a los actores; pero se tendrá sentido *anerogógico* si del conocimiento emerge el pensamiento y con ello los juicios y los conceptos convolucionados resultado de la investigación.

Cuando Novak y Gowin (1988) hablaron de la importancia de *aprender a aprender*, no estaban equivocados. Ellos sintieron la presencia de la *aneregogía*, se pensó en la *skopeótica*; se imaginaron la acción *aneregógica*.

Para animar la presencia crítica y vigorosa de los recursos para el aprendizaje, se requiere la sistematización que se ofrece por la aplicación de un método de aprendizaje, un modelo formativo y un sistema educativo, que es precisamente la estructura en donde la *aneregogía*, apoyada por la *skopeótica* logrará su plenitud, tarea en la que estamos involucrados en la Universidad Autónoma Indígena de México.

¿Estamos hablando entonces de acciones unilaterales? Sí y esto es valedero, porque tenemos la responsabilidad aislada de preparar a los jóvenes para el aprendizaje y no para depender de la enseñanza; a diferenciar a los Facilitadores en Clarificación de los maestros y profesores, que son dos sujetos distintos, para que los estudiantes aprendan y no para que sus mentores teóricamente enseñen muy bien. Desafortunadamente, no hay congruencia en la acción de enseñar bien y aprender bien, pues ambos procesos no dependen de un profesor o de un alumno. Necesitamos dimensionar estas actividades no necesariamente juntas o asociadas, porque la relación que buscamos es entre el estudiante y el conocimiento. En base a esto, la tecnología *skopeótica* no será un infeliz intermediario y los métodos seguramente se legitimarán por sus objetivos. Finalmente el Estado comprenderá que la trascendencia social de una nación en una realidad de expansión al globo y que, inicialmente deberá fincarse en una “educación” en donde se aprenda a convivir entre versiones culturales continentales, hemisferiales, nacionales, rurales y urbanas, sacro-seculares, con la tradición, la modernidad y la tecnología; es decir en una realidad tecnosociointercultural de dimensiones específicas multivariadas.

La educación tradicional se opera en una relación directa y necesaria entre el profesor y el que supuestamente aprende. Aquí debe haber, cuando menos, las polaridades interactuantes. El profesor es el que decide lo que enseña y hasta donde y el alumno es el que tiene que conocer, pero en ese proceso el estudiante es ajeno al cómo es que tiene que conocer lo que se le enseña y hasta dónde debe conocer. Para abandonar las pasividades del pupitre, hay que dejar cambiar de actitud al candidato a dicente, saber que es factible que conozca hasta la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones, mostrándole que se vive en un teatro de decisiones.

Pero el problema de atención en este campo no era tan sencillo. De varios, el ejemplo en seguimiento es el del Centro para la Comprensión de las Lenguas Nacionales y Extranjeras que aplica un importante programa *anerregógico* (Urias, 2003). Este proyecto busca involucrar a los Titulares Académicos en una competencia lingüística que desarrolle las capacidades políglotas del ser humano y como en este caso se trataba de relacionar la lengua materna, entre las lenguas maternas y todas ellas o cada una de ellas, con el español, para buscar la posesión de la lengua inglesa, sin duda alguna la llave actual para navegar en el conocimiento tecnológico y científico occidental. El otro ejemplo es el que se realiza con el programa de multimedia, en donde las capacidades tecnológicas utilizan el lenguaje cibernético e impactan seriamente al Titular Académico, a su comunidad de aprendizaje y a su misma comunidad de procedencia a pesar de la Distancia (Miranda, 2003). Este programa sociointerlingüístico anunciado como permanente, no podía resolverlo la heutagogía, en su intención fue insuficiente la andragogía y nunca lo resolvió la pedagogía (Urias, 2003).

Así las cosas, los Titulares Académicos deben aspirar a ser cosmopolitas y junto con las competencias tecnológicas que requiere la globalización, ambicionar tener la capacidad para diversificar sus aspiraciones en atmósferas de libre competencia, sin abandonar las evocaciones de su pueblo, sus ritos, sus reliquias y las sagradas memorias de sus ancestros.

Los sucesos para conocer y aprender nos llevan a los planos de los procesos lógicos. ¿Conocer para qué? ¿aprender para qué? Obviamente que la pretensión de una formación premeditada busca el producto de los juicios y esto no será factible si del conocimiento no pasamos al pensamiento y con ello a un razonamiento planteado en estructuras lógicas, sistemáticas y orientadas a objetivos específicos, como lo puede ser la profesionalización.

El *apprehendere* es la realización plena o no que lleva a la adquisición de una información especificadora del conocimiento de cosas por mediación de un ejercicio, de la experiencia o precisamente por el estudio. No se trata, de ninguna manera que para aprender se tenga que olvidar, aprendiendo a desaprender (sic), esto sería una posibilidad tan aberrante como la de aquellos mentores de teoría del aprendizaje que no conocen lógica y tienen mala ortografía.

Con el tiempo, la educación pasó de la responsabilidad personal, familiar y comunitaria a las instituciones. Los mentores se hicieron necesarios y los especialistas requirieron de

recintos para sus tareas. Así se hizo en siglos, en un desarrollo complejo y sofisticado, el oficio de profesor. Igualmente como el artista, el sacerdote y el político, haciendo o no bien las cosas, lograron que la sociedad los sustentara como especialistas de tiempo completo, de esta manera, los profesores buscaron su lugar y lo consiguieron sustentados por la misma sociedad. La pedagogía cumplió en su labor de educar niños y se magnificó en la especificación de la enseñanza y sus técnicas. La didáctica tomó forma proponiendo métodos de enseñanza y los teóricos de la educación se multiplicaron proponiendo doctrinas. La pedagogía se entregó para todos y creció como mercado de trabajo perfilando intelectuales que desde posiciones panfletarias hasta minuciosas propuestas para enseñar bien y aprender bien, llenaron de palabras, de discusiones y de mesas redondas, los textos y los espacios de discusión, sin mas conclusión que una reanimación de la pedagogía. De pronto, la visión del ambiente de la educación nos encuentra con una enorme variedad de métodos y técnicas para enseñar, en tal grado enigmáticos y propios para iniciados que llegan a sustituir al maestro y en su dominio los profesores se pasan la mitad de su tiempo aprendiéndolos, discutiéndolos o reclamando su disponibilidad, de tal suerte que la distancia entre los estudiantes y los profesores, de la enseñanza y el aprendizaje fue quedando en un infraplano de la operación magisterial por preferenciarse a la didáctica o al suceso *didaktikus* orientado a enseñar o instruir.

Este estadio con sus protagonistas, finalmente se reduce a sociedad, profesores y alumnos. Con ello la acción formativa queda sujeta a procesos consensuados de enseñanza-aprendizaje institucionales, que en un momento dado estamos ahora revirtiéndoles la acción formativa como aprendizaje-enseñanza o quizá únicamente al aprendizaje crítico. Pero en esta correlación de elementos fundamentales para la educación, tenemos dos variables intrusas que no podemos desvirtuar: la primera ya mencionada es el Estado; la dirigencia política de la sociedad que por distintas presiones ya sean históricas, económicas, de clase o de gobernabilidad, tiene claramente definido que tipo de sociedad desea y por ello el tipo, nivel y calidad de la “educación” que financiará para su pueblo. La otra variable tiene la característica de que siendo intrusa es invisible, pero se deja notar; la educación o deber ser, un instrumento de dominación y tal propósito se logra “maiciando” a sus protagonistas.

Se trata del tipo de “educación” que exigen los empresarios, argumentando manidamente que los educandos deben tener competencias propias a la demanda ocupacional. En este sentido transforman a la universidad en un productor de mano de obra y a las profesiones

universitarias en chamberas, eludiendo su responsabilidad de ser vectores del cambio y promotores del desarrollo y además pervirtiendo la vocación natural de la universidad con su compromiso de convolucionar a la sociedad a través del uso de la ciencia y por avance del conocimiento original.

Ante esta disyuntiva clásica, las teorías educativas más avanzadas quedan expectantes pues de acuerdo a las visiones tradicionales, dejan de ser aportaciones de buena fe para el desarrollo educativo de la comunidad, para convertirse o señalarse como propuestas insurgentes e indeseables y por ello con un futuro además de incierto, combatido.

Para no ir muy lejos en el tiempo y en el terreno, haciendo a un lado las preferencias político religiosas, recordemos a don Ivan Illich, que, desde Cuernavaca, Morelos, propuso la “educación” sin la escuela, teniendo como respuesta inmediata su propio gólgota.

A pesar de todo, la propuesta *aneregógica* tiene como pretensión discutir y evaluar los procesos formativos, los pasos para el acrecentamiento y los contenidos de la educación, que le corresponde como disciplina asociada a la *kerneláctica*. Sin embargo, sabemos lo que este planteamiento está molestando, específicamente cuando se trata de involucrar la disponibilidad de recursos financieros manoteados versus posiciones de clase y batallas por la libertad. Por ahora no podemos pensar en una modificación trascendente, de las políticas oficiales en este campo.

Se tendrá que esperar a que se modifique una estructura docente y educativa arraigada en el intestino mismo de la historia de México para avanzar en una prospectiva educativa crítica de los mexicanos.

El futuro de la *aneregogía*, de la *kerneláctica* y de la *skopeótica*, seguramente trascenderá en el mañana de la educación de los mexicanos si se plantea en la decisión de ofrecer contenidos educativos que equilibren el conocimiento del estado de la cuestión como núcleo inicial del desarrollo. A la vez si se incursiona con agresividad y desde las primeras fases formativas de los jóvenes en los principios de una consensuada filosofía de la educación fincada en su relación política con la teoría del estado nacional habrá convolución, un concepto que va mas allá de la revoluciones.

Como están los tiempos, ya no es posible persistir en nuestros mundos de intelectos bucólicos. Ahora tenemos que legar a nuestros jóvenes la capacidad para conocer la relación entre lógica formal y lógica dialéctica, incursionar por ello en la teoría del conocimiento y en la teoría del pensamiento; en definir por opciones el cristal doctrinario como se observará la realidad, pero lo que es mas importante y fundamental, el pensamiento de los mexicanos nuevos, tiene que saltar las reglas de la geometría euclíadiana para razonar en una *lógica difusa* que ofrezca conciencias e ideologías sustentadas en la *geometría fractal*.

La *lógica difusa* y la geometría fractal, se asocian a tecnologías relacionadas con funciones y características humanas. Se trata de la inteligencia artificial que se crea por conocer correctamente la inteligencia humana y a la vez por entender y explicar el mundo en formas e imágenes distintas; muy distintas a las heredadas por Euclides y sus seguidores; la visión del mundo que nos ha ofrecido siempre la naturaleza y que nos hemos negado a ver, afanados en modificarla.

Siendo breves sintetizamos que la *lógica difusa*, en la que estamos muy interesados y que inventó Lotfi Zadeh en 1960, “... en un primer nivel puede decirse que es un lenguaje que permite trasladar sentencias sofisticadas del lenguaje natural a un formalismo matemático” (López y Pubiano, 2003), por ello a través de esta viabilidad *skopeótica*, sin menoscabo de la actividad científica, nos acercaremos más correctamente a la lógica, a la filosofía y a las artes. Por su parte la geometría fractal nos ofrece una visión de la realidad, insospechada y de una cobertura del mundo del mañana que la responsabilidad *aneregógica* no puede desdeñar.

LITERATURA CITADA

Carranza Palacios, José Antonio

2003 “100 Años de Educación en México 1900-2000”. Editorial Limusa.
México.

Fidishun, Dolores.

2002 “**Andragogy and Technology: Integrating Adult Learning Theory as we Teach with technology**”. Head Librarian. Penn State Great Valley School of Graduate Professional

Guerra García, Ernesto

2003 **“Aneregogía y Aprendizaje”**. Universidad Autónoma Indígena de México. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. **13 pp.**

2003 **“La kerneláctica”**. Universidad Autónoma Indígena de México. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. **11 pp.**

Hase, Stewart y Chris Kenyon.

2004 **“From Andragogy to Heutagogy”**. Royal Melbourne Institute of Technology. Ultibase Articles. Documento en línea en: <http://ultimase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>.

Kenyon, Chris y Stewart Hase.

2003 **“Moving from andragogy to heutagogy in vocational education”**. Southern Cross University. New South Wales, Australia. **8 pp.** <http://ultimase.rmit.edu.au/Articles/dec02/hase2.htm>.

Knowles, M.

1970 **“The Modern practice of adult education: andragoy versus pedagogy”**. Associated Press New York.

Ludojoski, Raquel.

1972 **“Andragogía o Educación de Adultos”**. Editorial Guadalupe. México.

Márquez, Adriana

1998 **“Andragogía. Propuesta Política para una Cultura Democrática”**. **en Educación Superior**. Ponencia. Primer Encuentro Nacional de Educación y Pensamiento Organización para el Fomento del Desarrollo del Pensamiento Santo Domingo República Dominicana. http://www.ofdp_rd.tripod.com/encuentro/ponencias/amarquez.html

Miranda Bojórquez, Erasmo.

2003 **“Comunicaciones de Respuestas Electrónicas para Identidades Étnicas en la Universidad Autónoma Indígena de México”**. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. **10 pp.**

Molina, Fidel

2002 **“Sociología de la Educación Intercultural, Vías Alternativas de Investigación y Debate”**. Grupo Editorial Lumen Humanitas. México. **191 pp.**

Novak, J y B. Gowin

1988 **“Aprendiendo a Aprender”**. Editorial Martínez Roca. Barcelona.

Rosales, José Vicente.

2003 **“La Andragogía como disciplina Científica”**. <http://www.ese.mil.ve/Grupo%20Caracas4/rosales1.htm>

2003 (2) **“El Fenómeno de la Aduldez”**.

<http://www.ese.mil.ve/Grupo%20Caracas4/rosales2.htm>

Smith, Mark K

- 2002 **“Andragogy, The history and current use of the term plus an annotated bibliography”**. Infed.Org. Tomado de andragogy@ the informal education homepage.
<http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>.

St. Claire, Ralf

- 2002 **“Andragogy Revisted: Theory for the 21 st Century? ”** Myths and Realities. No 19 Educational Resources Information Center.
<http://ericacve.org/docs/mr00034.pdf>.

Urías Verduzco, Vanesa Georgina

- 2003 **“La Aneregogía en la Comprensión del Inglés”**. Universidad Autónoma Indígena de México. Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa. 10 pp.

Valera Alfonso, Orlando

- 2001 **“El Debate Teórico en Torno a la Pedagogía”**. Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 87 pp.