

Consideraciones sobre las maestrías en la Facultad de Humanidades

HERMINIO NÚÑEZ VILLAVICENCIO

Lejos de una visión sistemática y disciplinaria de lo que son y, a nuestro juicio, deben ser las maestrías de la Facultad, el fin aquí propuesto es solamente hacer algunas consideraciones que, en el diálogo y la complementación con otros puntos de vista, promueva mayor atención al posgrado que, al parecer, en opinión de algunos de nosotros, requiere de una conceptualización adecuada.

Desde que iniciaron las maestrías en la UAEM, entre los motivos, estuvo la consigna vertical de ampliar el número de programas académicos. Algunas maestrías se han mantenido activas, otras renacen periódicamente y otras más no pasaron de ser proyectos. Por otro lado, en los interesados en cursarlas la motivación ha sido poco clara y apropiada, se suele emprenderlas para hacer currículo. Algunas de nuestras maestrías se mantienen prioritariamente porque son requeridas por la sociedad y por el desarrollo de estadios anteriores en la escala del sistema educativo del país que, se

supone, persigue fines bien definidos, aunque carecen de personal docente que garantice conducirlos a buen término; los alumnos tampoco han encontrado en ellas el medio para su desarrollo y capacitación con relación a una mejor participación en la sociedad. Nuestras maestrías requieren mayor calidad y consistencia no sólo en su organización y estructuración del corpus de asignaturas y de sus respectivos programas de estudios, sino en la fundamentación misma del plan y en la explicación de sus propósitos y objetivos, los que se mantendrán vigentes siempre y cuando sean ratificados por un verdadero y continuo programa de evaluación.

¿POR QUÉ MENCIONAMOS ESTAS NECESIDADES?

En las condiciones actuales estamos obligados a una vida más dinámica y atenta para lograr mantenernos a flote en la sociedad internacional cada vez más compleja y cambiante. Con el in-

greso de nuestro país al mercado mundial, con la apertura de su economía, con la creación del TLC entre los tres países de Norteamérica, con el tratado firmado con la Comunidad Económica Europea y también con las relaciones establecidas con otros países latinoamericanos y de la cuenca del pacífico, las exigencias de la nación a su sistema educativo crecerán en extensión y en dificultad y, como lo indica Carlos Ornelas en uno de sus trabajos, no se puede hacer frente a esas demandas y retos con un sistema educativo diseñado a principios de siglo XX (Ornelas, 1998:22). Este autor y otros¹ han señalado que nuestro país tiene un sistema educativo de baja calidad e irrelevante para nuestro tiempo, porque obedece a otros contextos y porque no llega a definir los fines de la educación mexicana establecidos en la constitución. Es paradójico, pero real lo que ha señalado un estudio reciente de la OCDE: las dos economías mayores de América Latina son actualmente la última y penúltima en el plano educativo. La prolongada cuestión consiste todavía en determinar explícitamente si nuestro sistema educativo debe dar prioridad a la formación de ciudadanos o, por el

contrario, debe dedicarse a satisfacer las necesidades de recursos humanos que demanda el desarrollo. La disyuntiva, en realidad, es más teórica que práctica, porque todos sabemos que nuestro sistema educativo se ha distinguido poco por desarrollar conocimientos; en cambio, predomina la transmisión de saberes producidos a través del tiempo, la mayoría de ellos generados en otras partes del mundo. En otras palabras, en nuestro país se ha dado más peso a la educación como instrumento que como un valor en sí mismo. Podemos convenir en que ambas tendencias deben ser impulsadas según nuestras necesidades, pero no es aceptable el declarado favoritismo por una de ellas. Este es un motivo más para decir que nuestro sistema educativo es ruinoso, vago e inadecuado para nuestros tiempos.

¿QUÉ SUCEDE CON LA EDUCACIÓN SUPERIOR?

Consideremos algunos aspectos de este nivel. En áreas de nuestras carreras universitarias los contenidos del currículo formal se identifican todavía con los campos profesionales liberales que

¹ Gilberto Guevara Niebla en su libro *La catástrofe silenciosa*, llega al extremo de pensar que el campo educativo en nuestro país se halla tan enfermo que ya no puede sanar. Guillermo Trejo y otros son menos severos en sus juicios en el libro *Educación para una economía competitiva: hacia una estrategia de reforma*, y señalan uno de los puntos que queremos subrayar en este trabajo, indican que en años pasados "...uno de los costos más destacados de la política de protección respecto a la competencia externa fue que no se generó una demanda de trabajadores creativos, capaces de utilizar, adaptar y desarrollar nuevas tecnologías, hecho que se reflejó en la escasa competitividad de los productos nacionales. La gravedad del problema era aún mayor si se considera que el crecimiento del sector educativo privilegió a la educación superior, lo que se tradujo en la sobreoferta y subutilización de profesionistas –que sólo podían administrar sin innovar-, que a la vez implicaba un enorme desperdicio de los recursos destinados a la educación" (p. 29).

dieron origen a nuestra universidad, y en términos formales el currículum hace hincapié en la adquisición de habilidades y destrezas para reproducir un saber dado y legitimado. ¡Cuánta fatiga cuesta cambiar esa tendencia a la que están acostumbrados los alumnos! En nuestros planes de estudio la memorización y la acumulación de información son todavía dominantes y facilitan el desarrollo de una habilidad discursiva hueca, carente de precisión y dada a las generalizaciones. La organización misma de los planes de estudio lleva a la repetición y no promueve la capacidad en el estudiante de inquirir y de crear, en consecuencia, no se siente motivado y obligado al desarrollo ordenado y conciso de sus ideas ante el objeto de estudio; de modo que en nuestras licenciaturas apenas se puede hablar de estudiantes con espíritu crítico. Esto se constata cuando, al terminar los cursos de la carrera, los pasantes enfrentan la obligación de elaborar la tesis para obtener el grado; trabajo en el que se espera sean capaces de resolver un problema real o teórico, desarrollar una iniciativa o plantear un sencillo proyecto de manera ordenada, clara y nueva. Pero ¿cómo resolver una propuesta personal y actualizada si durante la carrera la práctica constante fue verbalista, memorizador y repetitivo? El modo dominante de trabajo en nuestras aulas tiende a contener la iniciativa personal, sigue la costumbre de seguir instrucciones y conforma una manera de ser que obedece a la fácil integración de los egresados a una estructura laboral que en la

práctica es lo opuesto a la independencia de criterio, a la iniciativa personal y a la suficiente capacidad para encontrar solución a los problemas.

La tendencia a la generalización es altamente favorecida por los planes de estudio que tienden a la homogeneidad, a los planteamientos rígidos, que establecen bibliografías únicas, que dependen de la decisión de unos pocos “expertos”, quienes conforman las unidades académico-administrativas, y elaboran y diseñan los programas. De modo que no sólo el alumno, sino también los docentes se ven obligados al trabajo repetitivo, memorizador y abstruso de las directrices de algunos planes y programas de estudio. En estas circunstancias los profesores tienen poco margen para la iniciativa, no sienten la exigencia de seleccionar, ampliar y actualizar la bibliografía; no hacen uso de su experiencia y no viven la sensación de que su trabajo sea parte de su realización personal. El nuevo diseño curricular que se propone desde los años setenta, a nuestro juicio, acentúa más este problema, porque es fácil considerarlo como centralizado, verticalizado y limitante de la labor docente, pues lo hace depender de objetivos, contenidos, actividades a realizar y otros componentes del plan de estudios que apuntan más a la educación considerada como instrumento. Con este diseño los planes y programas aparecen mejor organizados y administrativamente más viables, pero nos preguntamos si son adecuados a las apremiantes necesidades de nuestra compleja realidad. ¿Responden debidamente

te a los emergentes problemas de nuestro mundo en constante transformación?

Se entiende que los planes de estudio son la propuesta que, en consonancia con sus tiempos y condiciones, las instituciones educativas hacen para la formación de sus alumnos; en ellos se hace manifiesto cómo se conciben y abordan los objetos de estudio y cuál es la perspectiva que se tiene para estudiar la realidad en un tiempo y espacio social y, consecuentemente, también manifiesta una concepción particular de la ciencia, de la sociedad y de la práctica profesional. Las definiciones que circulan en nuestros días de lo que es un plan de estudios coinciden en su mayoría con Margarita Pansza cuando lo menciona como:

...una serie estructurada de conocimientos y experiencias, que en forma intencional se articulan con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar y actuar frente a los problemas concretos que plantea la vida social (Pansza, 1987:21).

Esta autora señala que la incorporación de los egresados de la educación superior al trabajo implica que éstos han adquirido una concepción de la realidad, del conocimiento, del hombre, del aprendizaje y hace ver al educando que está situado en un tiempo y espacio social determinados. Pensamos que esto último, comúnmente no sucede de manera explícita y este hecho puede verse positiva o negativamente; en esta concepción

limitémonos a considerar que el plan de estudios es visto como una serie de conocimientos que deben mover a pensar y, por ello, constituye un proceso continuo en el que se parte del conocimiento existente sobre determinado objeto, no para ejercer este conocimiento de manera mecánica, sino para tomarlo en cuenta como aportación de la experiencia, en su calidad de perfectible y en su apertura a las modificaciones requeridas por las nuevas circunstancias.

Visto así el plan de estudios, éste pide, tanto la capacidad crítica ante el conocimiento que se recibe, como la capacidad analítica para afrontar los problemas. No puede ser simple medio de transmisión, porque su objetivo es la capacitación y actualización del sujeto que se dispone a enfrentar nuevas situaciones. Una carrera ofrece al interesado ciertos conocimientos, habilidades y destrezas que profesionalmente los convierten en miembros activos de la sociedad; inculca también creencias, valores y actitudes (ideología) que refuerzan los atributos de la ciudadanía, pero a su vez debe tomar en cuenta un agregado de rasgos y atributos personales que den vida a todos los elementos anteriores. Sólo así la educación puede procurar una sociedad dinámica y robusta que tome el propio destino en sus manos.

NUESTRA CONDICIÓN DE DEPENDENCIA

En el campo educativo no podemos solapar nuestra condición. Sin poder de decisión en lo económico, políti-

co y militar ¿qué podemos esperar del desempeño educativo y cultural?

Como país hemos pasado de la revolución agraria a la revolución industrial y, de ésta a la revolución informática con la pesada sensación de ineptitud y despojo. En los tiempos de la relación tierra-trabajo no pudimos aprovechar adecuadamente nuestros campos, y ahora, en la nueva y profana relación mercado-información, nuestras carencias son escalofriantes. Con frecuencia se dice no sólo de nuestro país, sino de toda Latinoamérica, que la insuficiencia en la preparación de capital humano es la falta de progreso. ¿Cuál progreso? ¿Qué tipo de preparación? Aquí caben varias aclaraciones de las que sólo retomamos la que ahora nos interesa. Es evidente que para mayor educación se requiere más dinero ¿lo tenemos en el país? Si lo hay, quien lo tiene no ha demostrado notable interés en romper el esquema ignorancia-control que ha sido tan eficaz en nuestra experiencia. Aun con dinero en México ese recurso se mueve en un esquema de dependencia. Nuestra dependencia en muchos aspectos es un problema de gran peso. Hasta ahora no hemos tenido ni una filosofía ni una ciencia propias, en economía casi siempre hemos sido trastienda de los excesos de occidente y en política, después de sesenios de monolitismo, apenas estamos dando los primeros pasos hacia otra forma de convivencia. Ahora nos damos cuenta de que llegamos tarde a la modernidad cuando ésta está en crisis; también nos damos cuenta de que hemos

carecido de crítica. De crisis en crisis hemos llegado tarde a los repartos tanto de novedades como de dividendos con la consiguiente condena de repetir errores que, de haber tenido capacidad crítica, los habríamos evitado con menor desgaste histórico.

Nuestros tiempos son de grandes desafíos: vivimos la tensión generada por dos opciones de vida contrapuestas: por un lado sentimos los jalones de la racionalidad tecnocrática que al convertir al sujeto en objeto niega la posibilidad de una individuación viable; del otro, atraen los imaginarios de un culturalismo diversificador que, al potenciar identidades, puede conducir con relativa facilidad a tribalismos sin destino. En esta lucha no debemos dejarnos arrastrar pasiva e irresponsablemente, ni por una ni otra tendencia, si tenemos estima de nosotros mismos y si apreciamos nuestra labor universitaria. Hoy nuestro mundo es ampliamente definido por los medios de comunicación que fundan su éxito en la labor condicionadora de masas, pero un individuo o una comunidad competente llegan a discernir que el mercado global no es un estado superior de la naturaleza, sino el resultado de una racionalización absolutizadora y potencialmente opresiva. A todos los latinoamericanos, la tendencia globalizadora nos debe recordar dos casos importantes: la colonización hispana y la doctrina Monroe. Cuando comenzamos a desligarnos de los condicionamientos de la primera, la segunda nos puso afrentosamente de rodillas. El hecho es comprensible, nadie nace grande y fuerte, pero de ese hecho ya ha pasado tiempo.

Globalizar es sinónimo de informar, cuantificar e imponer un modelo; y aunque en rigor la globalización no busca la destrucción de lo diverso, sino la subordinación total de los modelos periféricos al centro hegemónico donde se toman las decisiones, para nosotros, su negatividad consiste precisamente en la supeditación. Cualquier verdadero político —de izquierda, centro o derecha— sabe perfectamente que mientras sigamos sometidos al pago de la deuda y a los caprichos del imperio global, seguiremos hundiéndonos en los abismos que nos separan de nuestro anhelo de soberanía y autorrealización. Esta dependencia tiene una clara expresión en el interior de nuestro país que, como mexicanos, nos la explicamos, pero no la justificamos; la actitud de una clase empresarial mexicana sometida a una rumia adaptativa que no invierte en la investigación y carece de gran espíritu emprendedor. Lo mismo podemos decir de gran parte de nuestra educación superior.

El cuadro de nuestra condición dependiente es más lacerante si consideramos que nosotros día a día la estamos prolongando. Por ejemplo, en el uso de bibliografía. ¿Cuántos docentes de nuestra universidad y en las universidades del país desarrollan sus funciones con textos propios? México destina a la investigación menos del 0.5% de su presupuesto, a diferencia de Japón que invierte el 3.1%. La investigación en las humanidades es todavía menor y casi menospreciada en nuestro país.² ¿Para quién estamos trabajando? En las con-

diciones de vasallaje a que nos obliga la deuda es difícil incrementar esta actividad o cambiarle dirección; no hay recursos, casi la totalidad de ellos está subordinada a las exigencias del capital prestado que mueve nuestra producción y no sólo eso, ésta última está directamente controlada en grandes sectores por empresas trasnacionales. Somos un país ampliamente maquilador. En la planificación de la economía global no está previsto que Latinoamérica se dedique a la producción de innovaciones tecnológicas o a la apertura de nuevos horizontes para la humanidad: al subcontinente se le piden materias primas y mano de obra dócil y barata.

¿PESIMISMO TOTAL?

¡No! Renunciaríamos a ser humanos. Desde luego que tampoco podemos esperar la anulación de la dependencia de un día para otro, pero sí podemos construir poco a poco su derrumbe, entre otros medios, con la labor educativa que no puede limitarse a la transmisión de saberes que hacen suponer una visión de la realidad estática y definitiva. Debemos tener muy claros los fines últimos de nuestra actividad; si el principal de ellos es el constante mejoramiento de nosotros mismos como individuos y como sociedad, en nuestro camino se interpone la dependencia.

No buscamos insinuar aquí el regreso a experiencias “revolucionarias” que han buscado el cambio de manera

2 Véase los datos que sobre ella proporciona el trabajo de Raúl Béjar Navarro y Héctor H. Hernández.

impulsiva y a veces anacrónica; proponemos simplemente retomar la cuestión que tantas veces hemos apenas formulado: ¿qué tipo de universidad queremos? Es cierto que una mayor definición de nuestra universidad no depende sólo de los universitarios, depende también de nuestra sociedad y, desafortunadamente, de factores que están más allá de ella; pero no podemos continuar siendo una especie de caja de resonancia o —como lo ha expresado recientemente un funcionario universitario hablando sobre la producción— una escuelota con el nombre de universidad. No debemos evadir el hecho de que a nosotros nos toca hacer propuestas que contemplen nuestras circunstancias y necesidades. Si velada o abiertamente nos dedicamos a reproducir habilidades y destrezas para el desarrollo económico, en este caso, al menos, ocurre discernir de quién es ese desarrollo.³ Pero de cualquier manera, la experiencia nos dice que esta finalidad es limitada e inaceptable para una universidad. El reto que tenemos como país causa ciertamente pavor, y

requiere no de voluntarismos fugaces, sino de constancia, de inteligencia y de preparación en nuestros días. Esta es la importancia de la labor educativa a la que nos hemos destinado. Nuestro trabajo será válido en cuanto no pierda de vista nuestras circunstancias, en cuanto busque soluciones a nuestros problemas y haga viables nuestros ideales.

¿QUÉ SE PIDE A LAS MAESTRÍAS?

Después del desproporcionado preámbulo, ¿qué pensamos sobre las maestrías en la Facultad de Humanidades y, con menor conocimiento de causa, sobre las maestrías en la UAEM? Sobre ellas se puede decir mucho, pero lo poco que aquí proponemos no tiene la calidad del especialista, se desprende de lo ya expuesto y es fruto de la experiencia de algunos años.

A lo largo del trayecto educativo de un individuo se dan varias etapas; y en la primera, como es comprensible, su actitud es mayormente receptiva y se prolonga hasta el nivel medio-superior. En el ni-

³ Desde hace más de siglo y medio se viene planteando la solución a la dependencia mediante el proyecto de una comunidad latinoamericana como la imaginada por el llamado “sueño bolivariano”. Lograr una unión latinoamericana semejante a la que se está gestando desde hace más de cincuenta años en Europa, cambiaría sin duda nuestra condición. Otra posibilidad, aunque parezca simple ficción o una pura manifestación del deseo, es mencionada no sólo en pláticas sino en estudios sociológicos y culturales sobre la nueva relación con la Unión Norteamericana, a ella se alude también en declaraciones políticas (en pro y en contra) y se toma cada vez más en las variadas agendas de ese país y el nuestro. Corregir los desatinos del imperio global desde adentro es otra manera de romper nuestra dependencia, aunque, si acaso esto es posible, lo sería a muy largo plazo. No obstante, por este débil motivo es oportuno dar importancia política, económica y sobre todo educativa y cultural a la incontenible irrupción de latinos en el seno del imperio. Con un número creciente de hispanos educados, cultos y por ello más conscientes de su pasado y de su destino, que participan en la toma de decisiones globales, Latinoamérica dejaría con más facilidad su condición periférica y de supeditación.

vel de licenciatura, en cambio, en correlación con el desarrollo general del estudiante, las exigencias son (o deben ser) más de capacidad crítica y de proposición, de modo que este nivel educativo culmina en muchos casos con un trabajo de producción del educando que le habilita para su desempeño en la sociedad.

Podríamos decir, entonces, que la licenciatura es un parteaguas en la formación académica, porque a partir de ella, con los medios suficientes y con la madurez necesaria el educando se adentra en una etapa en la que investiga e innova. Si a partir del primer esfuerzo que el alumno hace de producción (su trabajo de tesis de licenciatura) no se perfila un crecimiento en su capacidad crítica y propositiva, tal vez este es un buen indicio de que su lugar sea el ejercicio profesional y no el de la búsqueda que caracteriza al posgrado.

Con esto no queremos decir que el ejercicio de la profesión consista en una labor puramente mecánica, ni afirmamos que la maestría sea pura investigación. De paso también señalamos que hablar de maestrías profesionalizantes, de maestrías para docentes o de maestrías para la investigación no nos parece muy adecuado. En esos proyectos parece manifestarse la búsqueda de cierta uniformidad imposible, sólo alcanzable en instituciones con finalidad técnica. Los nombres de esos programas no dicen mucho. Nuestras circunstancias y nuestra experiencia apuntan con mayor énfasis a la necesidad de dar significado a hechos concretos y ponerlos en perspec-

tiva. La especialización alcanza mayor fuerza en la maestría, pero va de la mano con la investigación, no se logra sino con la investigación; sin embargo, la especialización y la investigación sin la capacidad de ubicar el conocimiento en un contexto más amplio no tiene mucho sentido, como lo indica Ernst Boyer en su libro, "...la especialización sin una perspectiva más amplia corre el peligro de volverse pedante" (Boyer, 1997:40). Consideramos que las clasificaciones rígidas de la especialización pueden volverse contraproducentes, sobre todo en los estudios humanísticos, donde con más acuciosidad se debe mantener no sólo la finalidad de sus estudios disciplinarios, sino también la de otras áreas; porque la perspectiva humanista traspasa disciplinas y conjunta ideas de fuentes variadas. Si tomamos conciencia de ello, no solamente podremos superar nuestras clases a veces obtusamente celosas de los márgenes de la propia disciplina, sino que también dejaremos de hacer de ellas el momento de la simple transmisión de saberes en los que las visiones, las teorías y hasta las metodologías son vistas como la "verdad", estática, atemporal, completa... El investigador inicia cuestionando, y su labor tiene sentido si busca superar un estado de cosas que es complejo y que con frecuencia rebasa las fronteras disciplinarias; por ello, detrás del objetivo disciplinario y parcial existe la etapa de la integración de resultados. Es aquí donde, a mi parecer, se justifica una facultad de humanidades. Sin investigación con una pers-

pectiva más amplia o consciente de nuestras circunstancias el Zeus globalizador seguirá dictando nuestro destino sin mayor dificultad.

En resumen, opinamos que nuestras maestrías deben de ser menos repetidoras de saberes dados; deben ser menos condicionadas por la pedagogocracia organizada en torno a una concepción de aprendizaje como medio, para así poder incrementar en el alumno las capacidades de aportación que se alcanzan con la investigación que, siendo cada vez más especializada, no por ello debe perder el horizonte. El conocimiento ya no se puede entender fuera de las situaciones concretas, y en las nuestras son de mucho peso las de la supeditación en el torbellino de la globalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BEJAR Navarro, Raúl y Hernández B. Héctor. *La investigación en Ciencias Sociales y Humanidades en México*, México, UNAM, 1996.
- BOYER, Ernst L. *Una propuesta para la educación superior del futuro*, México, UAM, FCE., 1997.
- GUEVARA Niebla, Gilberto. (comp.) *La catástrofe silenciosa*, México, FCE. 1992.
- ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, México, CIDE, NF y FCE, quinta reimpression, 1998.
- PANSZA, Margarita. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo", en *Perfiles educativos*, núm. 36, UNAM-CISE, México, abril-junio de 1987.
- TREJO, Guillermo, et. al. *Educación para una economía competitiva: hacia una estrategia de reforma*, México, Diana-CIDAC, 1992.