



LAS HUMANIDADES ANTE EL RETO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

COORDINADORES:

María Eugenia Rodríguez Parra

Adolfo Díaz Ávila

Alma Lilia Oria Cerón



Universidad Autónoma del Estado de México

Las humanidades ante el reto de la educación en México

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca
Rector

Mtra. en Com. Jannet Socorro Valero Vilchis
Secretaria de Rectoría

Mtro. en P. U. y R. Marco Antonio Luna Pichardo
Secretario de Docencia

Dr. en C. I. Amb. Carlos Eduardo Barrera Díaz
Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

Dr. en A. V. José Edgar Miranda Ortiz
Secretario de Difusión Cultural

Dra. en Ed. Sandra Chávez Marín
Secretaria de Extensión y Vinculación

Mtro. en D. Juan Miguel Reyes Viurquez
Secretario de Administración

Mtro. en E. Javier González Martínez
Secretario de Finanzas

Dr. en C. C. José Raymundo Marcial Romero
Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional

Mtra. en L. Apl. María del Pilar Ampudia García
Secretaria de Cooperación Internacional

Dr. en C. S. Luis Raúl Ortiz Ramírez
Abogado General

Lic. en C. Gastón Pedraza Muñoz
Director General de Comunicación Universitaria

Mtro. en R. I. Emilio Tovar Pérez
Director General de Centros Universitarios
y Unidades Académicas Profesionales

Mtro. en A. Ignacio Gutiérrez Padilla
Contralor de la Universidad

FACULTAD
DE HUMANIDADES

Dr. en Hum. Fernando Díaz Ortega
Director

Dra. en Hum. Beatriz Adriana González Durán
Subdirectora Académica

Mtra. en E. J. Ma. Enriqueta Lecuona Miranda
Subdirectora Administrativa

Mtra. en E. P. D. Raquel Jiménez Valadez
Coordinadora de Investigación

Dr. en H. A. Carlos Alfonso Ledesma Ibarra
Coordinador de Estudios Avanzados

Mtra. en P. Alejandra Miranda Soto
Coordinadora de Extensión y Vinculación

Mtro. en Hum. Hugo Alberto Leyva Marín
Coordinador de Difusión Cultural

Lic. en C. I. D. Begonia Angelina Percastre Rivera
Coordinadora de Planeación

Mtra. en Hum. Evelin Cruz Polo
Jefa del Departamento de Control Escolar

Mtra. en Doc. Gabriela González Miranda
Jefa del Departamento de Servicio Social

Lic. en D. G. Mónica Edith Morales Olvera
Jefa del Departamento del Programa Editorial

Departamento Editorial

Lic. en Fil. Zyanya Paulina Uribe Bautista
Coordinadora editorial

Mtra. en H. María Guadalupe Díaz Guerra
Correctora de estilo

Lic. en D. G. Mónica Edith Morales Olvera
Diseñadora

Lic. en D. G. Inda Anais Navarrete Durán
Diseñadora

Las humanidades ante el reto de la educación en México

COORDINADORES:
María Eugenia Rodríguez Parra
Adolfo Díaz Ávila
Alma Lilia Oria Cerón

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE HUMANIDADES



TOLUCA, 2019

Las humanidades ante el reto de la educación en México

1ª edición: 2019

© Derechos reservados

Universidad Autónoma del Estado de México
Instituto Literario núm. 100 Ote., Centro, C.P. 50000,
Toluca, México

Departamento Editorial de la Facultad de Humanidades de la Uaemex
fhumanidades_web@uaemex.mx
<http://humanidades.uaemex.mx>

ISBN: 978-607-633-099-9

Hecho en México
Made in Mexico

El contenido de esta publicación es responsabilidad de los autores.

Queda prohibida la reproducción parcial o total del contenido de la presente obra, sin contar previamente con la autorización por escrito del titular de los derechos en términos de la Ley Federal del Derecho de Autor y en su caso de los tratados internacionales aplicables.

CONTENIDO

Presentación	9
Entendido, sobreentendido y desentendido de la educación: reflexiones y acciones ARISTEO SANTOS LÓPEZ	12
Por una educación democrática HERMINIO NÚÑEZ VILLAVICENCIO	23
La historia del arte contemporáneo y la experiencia estética, elementos inevitables en la educación ELIA ESPINOSA	40
Hacia la definición de educación histórica y su papel en la formación humanística JENARO REYNOSO JAIME	48
Los estudios culturales en la currícula universitaria. Reflexiones en torno a su inclusión en la licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas EVELIN CRUZ POLO	59
Importancia y pertinencia de los estudios culturales en la literatura BERENICE ROMANO	67
Refractando identidades: las perspectivas poscoloniales y de género SONJA STAJNFELD	77

Cómo ser profesor de asignatura y no morir en el intento MARGARITA CABRERA CASTRO MARICELA DORANTES SORIA ROSALÍA HERNÁNDEZ PEDRERO MA. ENRIQUETA LECUONA MIRANDA MARÍA DEL CARMEN RIVERO QUINTO	85
La vigencia de Aristóteles en el problema de la educación en México AXEL GÓMEZ SÁNCHEZ	97
El ideal educativo nietzscheano: ¿bases filosóficas para una educación humanista? CARLOS I. ONOFRE VILCHIS	105
Reconocimiento del ser de lo humano en la educación actual en alusión a <i>Carta sobre el humanismo</i> de Martin Heidegger HEMELINA TOVAR SOTO	119
¿Educar a Pulgarcita? Comentarios a un texto de Michel Serres NOÉ EPIFANIO JULIÁN	129
El reto de des-educar: una mirada desde Noam Chomsky MINERVA GUTIÉRREZ	137
Incentivar la expresión en la escuela MARIANA AGUILAR MEJÍA	145
Las humanidades ante el reto de la educación en México. ¿Se debe reafirmar una formación humanista en las universidades? EVARISTO HERNÁNDEZ CARMONA	151

PRESENTACIÓN

Como fase subsiguiente del diálogo reabierto entre la Administración Central de la Universidad Autónoma del Estado de México y los docentes de la Facultad de Humanidades, en 2017 se llevó a cabo, durante los días 30 y 31 de marzo, el foro titulado “Las humanidades ante el reto de la educación en México”. La intención del foro fue dar cabida a la participación de todos los sectores de la Facultad: trabajadores, alumnos y docentes.

El espíritu que impulsó estas actividades parte de la convicción asumida de que la Facultad tiene como tarea primordial pronunciarse críticamente ante todo lo que ocurra en el entorno, en especial sobre aquello que determina e influye en los miembros de nuestra sociedad. Uno de ellos, y punto de partida del foro, es la educación, entendida como un proceso continuo de “hominización”, esto es, de transformación en seres humanos, y no como una mera adquisición de “competencias” para el manejo de medios o de técnicas instrumentales.

Los trabajos aquí reunidos dan cuenta de los diversos puntos de vista externados alrededor de esta temática, que esperamos sea retomada con cierta periodicidad, pues su índole, vastedad y complejidad, además de su carácter histórico, en continuo cambio, no puede ser resuelto ni agotado en unas cuantas horas, o contenido en unas cuantas páginas.

ENTENDIDO, SOBREENTENDIDO Y DESENTENDIDO DE LA EDUCACIÓN: REFLEXIONES Y ACCIONES

ARISTEO SANTOS LÓPEZ

INTRODUCCIÓN

Comienzo agradeciendo al comité organizador de este evento por su esfuerzo y voluntades para promover espacios de discusión y acercamiento entre los miembros de la comunidad académica. A cada uno de los organizadores, mi reconocimiento por estar atentos a las necesidades requeridas por el auditorio.

Cuando me invitaron a participar en este foro y analizar las contribuciones que han hecho las humanidades a la educación, lo pensé varias veces: 1) por una realidad educativa que se ha vuelto persecutoria de los actores que participan en la construcción de la misma y 2) por una Educación Superior mercantilista. Sobre esos ejes elaboré mi raciocinio pensando en una educación que nos atormenta por una ausencia de ciudadanía y la combinación de compromisos y responsabilidades de todos los actores involucrados. Ya no formamos ciudadanos. Esta es una preocupación que comparto con ustedes.

El presente trabajo resulta ser una serie de reflexiones sobre lo que se ha entendido, sobreentendido y desentendido de la educación. Considero sobre lo último, hay bastante que decir porque existen más silencios, más complicidad, más culpables y más inocentes. Desde mi experiencia, si bien

he transitado en los distintos niveles educativos formando o deformando profesores, mis referencias serán hacia la Educación Superior, y cualquier semejanza con la Uaemex es mera coincidencia.

1) Una realidad educativa que se ha transformado

Hoy la realidad educativa, aunque ha sufrido cambios, todavía conserva ciertos aspectos difíciles de erradicar. En 1910, el 80% de la población mexicana era analfabeta; actualmente los mismos problemas continúan, solo que han envejecido. Tedesco (2014) menciona que existe un analfabetismo en escritura y lectura, pero también hay un analfabetismo digital y científico; además yo agregaría uno emocional. Sobre este último, en el campo de la psicopedagogía, la inteligencia emocional está presente y siendo estudiada, tratando de encontrar vínculos para explicar el porqué de los no aprendizajes (Goleman, 1996). Al final, los rezagos se han hecho más violentos, pues hay condiciones generacionales que se arrastran en pleno 2017: aún existen familias con miembros que son los primeros en acceder a la Educación Superior; los padres continúan interviniendo en la vocación de los hijos; se sigue apostando por la ascensión social a través de la educación y, en paralelo, crece otra vía, a pesar de que no se requiere de ella para invertir en un nivel social más alto, pues incluso con estudios, se corre el riesgo de terminar de taxista o de profesor.

Así, desde el optimismo de la voluntad para una sociedad castigada, el esfuerzo estará dado en atravesar las fronteras de una educación clasista. Los currículos que se han actualizado aún conservan matices de género, convivencias no pacíficas que reclaman justicia social. La pedagogía del oprimido continua vigente. Las estructuras de reconocimiento de lo social y lo institucional, vía currículo formal y con ello unidades de aprendizaje (así se llaman ahora), valorizan más el conocimiento de las ciencias exactas sobre las humanas. Esto se traduce en apoyos y grupos de poder

que dividen los saberes y los colocan en clases sociales renovadas con las significaciones que sobre ellas se vayan construyendo.

Se agregó a esta educación el fenómeno de la violencia que se transformó en el monstruo de nuestro siglo gracias a la convivencia. La educación dejó de ser real para ser virtual; por si faltara poco, niños y niñas, creo también profesores y padres, son hipersexualizados. Pero de esto último no vengo hablar.

La evaluación de los aprendizajes, hasta donde sé, pasó de ser pensada de lo enciclopédico a un aprendizaje por competencias; sin embargo, con toda la intención, los modelos pedagógicos siguen fundados en prácticas sedentarias, donde los propios profesores reprueban los exámenes de certificación.

Desde lo económico, la realidad educativa se ha transformado; se cuestiona si lo público es gratuito: parecen iguales, mas no lo son. Nunca han existido tantas becas como en el presente; figuran en este menú las de escolaridad, apoyos o auxilios derivados de políticas afirmativas; sin embargo, el modelo de cuotas sigue sin implementarse. Se transformó en este acceso porque hoy se atiende la desigualdad e inequidad. La significación a la asistencia debe revisarse. La mirada se deposita en becas que, cada vez, resultan más difíciles de sostener; se han agotado los recursos y los discursos se han debilitado; ser indígena ya no es suficiente; madre joven, tampoco. La mirada está en ser atleta de alto rendimiento y pertenecer a un equipo deportivo. El modelo es sustituir para valorar una educación con *marketing*.

La realidad educativa más reciente en este rubro es cuando se acentúa, como ya se ha dicho, la desigualdad. Hay que dejar fuera a excelentes estudiantes si su asesor no pertenece al Sistema Nacional de Investigadores. Como ejemplo, si en la Uaemex existen 500 miembros del Sistema, su proporción por alumnos que proseguirán sus estudios vía posgrado, será de tres como máximo, por cada uno. Los programas para garantizar la

calidad son de 10 por generación, el resto, si quiere estudiar, tendrá que hacerlo por su cuenta. Los programas de posgrado de excelencia cuestionarán la dedicación exclusiva. El estudiante deberá, entonces, trabajar, ya que la sobrevivencia lo atrapará. La prospectiva es disminuir el acceso a los posgrados de calidad.

Bajo el rubro económico llama la atención la masificación de la educación privada. El acceso ha aproximado a los sectores marginados; es decir, a todos aquellos que no podían ingresar a un modelo educativo pagado. Las instituciones con renombre han abierto sus ofertas educativas para incluir, con un distinto perfil, otros poderes de consumo; de esta manera surgen las "congelaturas" que permiten el acceso de nuevos segmentos sociales, no solo a los niveles básicos sino también a los superiores. En este último, se ha visto el surgimiento de resignificaciones con las licenciaturas ejecutivas, maestrías exprés y doctorados al vapor.

Es tanta la transformación que la educación ahora cuenta con títulos nobiliarios. Así, en esta oferta educativa, la búsqueda del posgrado ha sido lo más valorizado. Se debe obtener el posgrado a cualquier precio. Hay facultades que elaboran exprofeso programas sin divulgación que forman doctores acortando los ciclos de licenciatura a doctorado, programas diseñados a la medida. Se cierran las generaciones, y lo que se previa, por la corrupción, es la crónica de una muerte anunciada. Afortunadamente esto no ocurre en la Uaemex.

Este formato nobiliario se ha trasladado a la gestión de los recursos humanos, aunque no sé si sea por honor o por devaluación e ingreso al trabajo precario de la categoría y denominación contractual. En la actualidad, un rango de distinción es ser profesor de tiempo completo, de medio tiempo, de asignatura, dentro de ellos técnico académico. El último en el escalón jerárquico es el profesor de asignatura optativa. "Eres recomendado, quién te trajo", y tienes que repetirlo para no ser tocado. En la pseudo-aristocracia se escucha decir: "soy secretario, rector, jefa de

edecanes o maestro de ceremonia" pero nunca profesor. El profesor es el peón en la escala jerárquica. Lo peor que le puede pasar a un directivo al terminar la gestión es regresar a la docencia.

Por lo anterior, la educación se ha transformado en mercancía y responde a necesidades e intereses del mercado. La educación es necesaria, pero no para todos, siempre fue elitista, y ahora lo es más. En este punto no hubo modificaciones. Se considera que la educación construyó un blindaje justificado para la desigualdad de saberes y proximidades con el poder en un clima que acentúa la discriminación entre pares.

En la búsqueda de la comprensión de la educación se reinterpreta; por ejemplo, en los requisitos para ocupar un cargo público es más importante poseer el título y la cédula profesional que una declaración de bienes; luego, es cuestionada su ausencia cuando un representante público denota su falta de instrucción. Existen varios referentes en este país. La verdad es que la educación ha evolucionado en un condicionante para acceder a empleos; es una forma de alejar a los candidatos, o decirles sutilmente que no con el impedimento de ahora falta el título, la cédula, o un posgrado.

Dentro de este contexto, de todos los cambios que han permeado a la educación no solo en el ámbito económico sino principalmente frente a la necesidad de desarrollo de la sensibilidad, un ejemplo sería el aprender en un curso todo lo referente a la gastronomía: a degustar los alimentos mezclados con la historia, el arte, los sentidos; el comer y el alimentarse diferenciados al dejar que los sentidos y la sensibilidad den cuenta de los perfumes de la naturaleza; el catar café, vino, infusiones con algo que es lo más difícil de alcanzar y que no se compra ni con la posesión de un doctorado ni cargo público. El gusto y la distinción, diría Bourdieu (2007). Estos continúan siendo grandes anhelos. Todavía no hemos aprendido a ser sensibles a la comida, a los olores, a los sabores y los saberes. Este gusto por lo más elemental de la vida se traduce en discapacidades.

Nos encontramos ante la presencia de la falta de un sentido común básico, sin alerta, frente a una ceguera social, donde la realidad se ha tornado invisible. Esto es lo que hemos visto en varios estudios de algunas profesiones. El diseñador industrial está en todas partes: en un tornillo, en una silla, en un borrador, en un cuaderno, en un marcador. Algunas profesiones y actividades que no son invisibles se han fetichizado. Existen pocos abordajes para estudiarlos en su representación social. Son espacios de closet en una visión que transita entre lo moral y lo esclavo, que es en lo que se han convertido algunas actividades. La educación no ha cuestionado la categoría de trabajo precario que se está formando y entregando a la sociedad.

Bajo esta premisa no solo hay profesiones invisibles, también grupos étnicos, mujeres científicas; géneros e identidades que no son reconocidas; categorías que aún están inmutables en los hombres. Se están reconociendo las nuevas masculinidades y la categoría mujer aún continúa presa de la victimización. La raza causa estupor y más la religión; no obstante, tienen que abordarse.

Estos conflictos entre conocerse y desconocerse circulan desde las instalaciones, el modelo educativo, las reglas de operación, el tipo de gestión, hasta la motivación y los aprendizajes, pasando por las reformas educativas, la propia familia y la economía. Todos con la bandera de la búsqueda de la calidad y del desarrollo de los pueblos.

La educación se ha transformado en ideologías que enmascaran los verdaderos deseos: ciudad educadora y pueblos mágicos que envuelven cultura y mercadotecnia. La realidad ha cambiado y la educación no ha logrado pasar del eslogan de propaganda mediática. La vida no termina en la escuela, ahora aspira al mundo de lo cotidiano, al tránsito, a la convivencia.

También la educación ha adoptado nuevas denominaciones. Así, vemos que a la discapacidad se le denomina capacidades diferentes o múltiples; a los viejos, adultos en plenitud; a las pequeñas ciudades, pueblos

mágicos; a los asesinos seriales, mata viejitos; a la prostituta, sexoservidora, buscando amenizar los problemas en una sociedad presa de la normalidad y los estigmas; el prejuicio instalado y una educación que intenta abordar las problemáticas categorizando, conceptualizando, rejuveneciendo los temas, mas no atendiéndolos.

Estos problemas han invadido el currículo, la formación, actualizando las miradas con centros de estudios e investigación para cada uno de ellos; sin embargo, estas acciones se han sumado a una interpretación de la calidad educativa que responde a las necesidades sociales. Unas, originales y, otras, creadas por la misma sociedad que las envuelve y las hace depositarias de terceras, gracias a una formación en una escuela que las contiene como un aparato del estado reproductor de ideologías y colonización, como diría Da Silva (1999) en su libro *Documentos de identidad*.

Esta visión en la que la educación se ha transformado se desprende de un modelo administrativo fordista y taylorista”, donde la repetición de movimientos se ha sofisticado. Los agregados de Deming, Juran, Crosby e Ishikawa, entre otros teóricos, se han mezclado de tal manera que han dado surgimiento a grandes transiciones, sobre todo, en la Educación Superior que ha pasado de universidad clásica a universidad corporativa empresarial. De este modo, evaluando la educación, la calidad se ha quedado en costo, con muchas lágrimas, desafiando a Crosby con demasiado cumplimiento de requisitos, sin una cultura de prevención y con muchos defectos.

Alcanzar la calidad, desde la transformación de Pirsig (1993), continúa siendo un desafío. Hay que transitar por el camino del cambio, el diálogo interno y la búsqueda inagotable del análisis, la crítica y la reflexión. La realidad educativa, al menos en México, queda al descubierto en la ignorancia, pues ya no se lee, se *le*. Los costos se conocen solo por transparencia, y eso si a alguien le interesa saber la aplicación de los recursos. La dinámica es tan compleja que la interpretación de una calidad para la transformación es dudosa, más cuando existe una cultura que permite

como ejemplos proyectos de investigación que vigilan que no se divulguen los resultados, actividades que vivencian, proveedores que súper facturen o una idea de formación de capital humano sin auxilios donde existe complicidad para hacer más con menos o robar poquito. La cultura remedial se antepone y es lo que consume las acciones.

La transformación de la educación se mira en la calidad, continúa costando y solo se puede valorizar el costo en moneda. El precio es genocida, son vidas, son generaciones a las que se les ven truncados los sueños; generaciones que han invertido en su proceso. Así se dice ahora, que sin gastar en su educación consiguieron ingresar a las universidades pagadas: “la azteca, la de la salud, ah no, esa no”.

Bajo esta idea buscar por qué no se aprende es el gran desafío. Una respuesta sería: porque no se avanza. Las reformas van y los cambios vienen; sin embargo, el estancamiento es evidente. En la fase en la que me encuentro, considero que ya existen modelos pedagógicos para todos. Se valoriza la andragogía, dado que la población ha envejecido y cómo integrarla o reciclarla es el gran reto pendiente en la agenda de cambio.

La realidad educativa en ese proceso de transformación no representa del todo un avance positivo, también significa una retroalimentación negativa. No se ha apostado a la redacción y la tendencia es eliminarla. Se perciben incentivos a la titulación vía tesis o artículos científicos, pero los propios profesores no escriben ni una carta de amor. La forma en la que está estructurada la salida terminal permite evadir la posibilidad de escribir. Este fenómeno revela que están llegando al posgrado alumnos que no han hecho tesis, que no saben redactar ni argumentar por escrito.

Por otro lado, la oratoria¹ no está considerada en la formación. La verdad es que las áreas del conocimiento están solas y fragmentadas, tratar de acercar el diálogo entre ellas resulta complicado. Por qué no enseñar y

¹ Capacidad de hablar en público, de improvisar, de encantar al auditorio, de modular la voz, de discursar, de manejar el lenguaje corporal.

desarrollar aprendizajes en cosas aparentemente tan simples como aprender a respirar, a manejar emociones, a vencer o a ser tolerantes a la frustración; escoger cuál es el conocimiento verdadero o los saberes para la vida.

El desafío aquí es cómo formar cuando los propios formadores no fueron moldeados bajo estos ejes, y cuando se corre contra el tiempo para eso; cómo constituirlos y no instruirlos; cómo enseñarlos a reír, a innovar y no a repetir sin pensar; a descubrir un pesimismo intelectual y un optimismo en la voluntad. La posibilidad de intervención es limitada cuando el medio ambiente no está preparado y no se reconoce la innovación.

Se ha buscado la culpabilidad en sus actores, en los profesores, en los estudiantes, en el contenido y en los niveles de complejidad; ahora, ya se está en la perspectiva de género. Al paso que se va, se llegará a Adán y a Eva. Lo cierto es que las distintas evaluaciones que revelan la realidad educativa se quedan cortas en un país como el nuestro, donde si hay algo que lo caracteriza es la confiabilidad y transparencia.

Ya cuando se trata de la lectura, se ha descubierto que la gente lee menos, a pesar de existir estantería abierta, que fue un gran logro en su momento. Las bibliotecas y los auditorios están desiertos. Aquí mismo, en unas humanidades que convocan, esta realidad no es exclusiva. El escenario se encuentra en todos lados.

2) *Educación mercantilista*

La educación de todo tipo, sin distinción de niveles, se ha vuelto una mercancía. Es cada vez más elitista y, aunque aparentemente se ha democratizado, llegar a ella es un desafío. La verdadera educación transita entre formar a los líderes del mañana, los que se comen al mundo o tienen el mundo a sus pies, y a aquellos que aspiran a tener, al menos, un diploma. Dos racionalidades, dos instrumentaciones y dos acomodados en la vida social y laboral.

El sistema económico, como tal, se debilita. Ya no hay lugar para todos. Está en crisis la demanda de los dos modelos educativos: el público y el privado, mismos que se enfrentan al trabajo precario. La frustración está ante expectativas cada vez más altas. El modelo educativo y de inversión no ofrece los resultados deseados y se ve en la necesidad de cambiar sus estrategias de mercado. Nuevamente, se recurre a las humanidades para tratar de explicarlo; esta repercusión alcanza a todos, y el espacio más visible estará dado en frases hechas para un mercado también fragmentado donde la visión crítica aún no es reflejada. Tenemos la campaña rosa, el potro rosa, el cuarto rosa aplicado a instituciones para anunciar lo que hacen: el humanismo que transforma, y así en adelante.

En estos momentos, llama la atención la cantidad de ofertas, diplomados, certificaciones, cursos ofrecidos: todos con sus respectivas cuotas. Hay que atraer recursos y la capacitación y actualización es una buena vía, y más si en los programas de recompensas se otorga puntuación. No obstante, no existe cuestionamiento a la calidad, más bien, se ha invertido la significación; ejemplo de ello son los cursos para pasar los exámenes de acceso a otros niveles. Se preparan a estudiantes para ingresar a la preparatoria, a la licenciatura, a las residencias médicas; se cuestionan los materiales, los valores ofertados, pero no porque se tenga que hacer un curso de preparación, se supone que los programas enseñan para alcanzar otros niveles.

Y si el problema es que la educación se volvió contable, el asunto es más grave cuando no se cuestiona dónde están los recursos, en qué se aplican, por qué no están. Es claro que la investigación cuesta, se ha reducido y hoy existe la investigación sin financiamiento, ya no hay becas para formar recursos humanos, no hay salidas, no hay capitales; no obstante, observamos que se vive el miedo y se desconfía de todos: “Las auditorías están presentes, están certificadas”. “No vayan a malversar los fondos, los

que lo solicitan”. “Hay que justificar todo”. Los proyectos de investigación tienen que dar cuenta en la especificación: “Condiciones: no aplica en gasolina, en casetas, en viajes, en alimentos, en consumibles”. En nada.

Lo que queda claro es que estamos frente a verdaderos genios de las finanzas y no sabemos reconocerlos. Si se toma de ejemplo nuestra institución, se pueden observar varios casos, entre ellos, el de un especialista que lo han metido a la cárcel, Sr. Del Pozo, cuando deberíamos nombrarlo doctor *honoris causa*. Que nos forme, yo sí pago; es más, me certifico para que nos dé la fórmula de cómo consiguió desviar tantos millones sin que nadie se diera cuenta, en una institución donde todo se caracteriza por la hipervigilancia.

Estamos ante fenómenos de talentos en fuga. Sería bueno también que nos cuenten cómo se consigue entrar a edificios de tesorería blindados, edificios que ganaron premios en arquitectura; que se nos diga cómo se autorizan 16 libros en un año, con tapa dura y gramaje de primera para ediciones de colección de un solo autor, y 27 libros, en tres años. Estamos ante verdaderos talentos, y por eso estamos como estamos. No sabemos reconocerlos porque vivimos en una narcolepsia universitaria, sedados para que no se cuestione. Las humanidades deben rescatar este espacio universitario. La visión crítica y reflexiva que le caracterizó, hoy cansada, requiere invertir en talentos jóvenes de todas las disciplinas hermanas para que trasplanten un *ethos* dinámico comprometido y justo. Una brújula que oriente al rescate de la ética, de la otredad y devuelva a la Universidad unas humanidades que no trastornen.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Editora Zouk.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Pirsig, R. M. (1993). *Zen a arte da manutenção de motocicletas. Uma investigação sobre valores*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Tedesco, J. C. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe: Aportes para la agenda post-2015*. Santiago: UNESCO.

POR UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA

HERMINIO NÚÑEZ VILLAVICENCIO

PRIMERAS CONSIDERACIONES

El estudio de toda forma de estructura social que encontramos a lo largo de la historia nos confronta con agrupaciones compuestas por dirigentes y dirigidos, al menos, desde que hay registro de ello en las sociedades sedentarias de hace aproximadamente diez mil años. La historia nos muestra que siempre es una pequeña élite la que guía los destinos de la amplia mayoría. Trasímaco de Calcedonia (459 a.C.-400 a.C.), en la Grecia clásica, decía que esto es así porque la ley, la justicia, el derecho convienen al más fuerte: “Lo justo no es otra cosa que lo que conviene al más fuerte” (Platón, 338c); además señalaba que la historia la terminan escribiendo los vencedores, y son ellos los que deciden lo que es bueno y justo; incluso distinguió diferentes tipos de regímenes: dictaduras, democracias.

¿Qué sucede en nuestros días? Pareciera que todos rechazamos las dictaduras y deseamos la democracia, pero esto no es tan claro. En determinadas circunstancias se acentúa la necesidad colectiva de un conductor que nos brinde seguridad y comodidad. En esta época llamada *light* puede darse casi inadvertidamente el fácil abandono que evitaría el fastidio de pensar, entonces habría que ver quién se encargaría de hacerlo porque el día a día de la vida no es completamente indeterminado, en alguna medida va dirigido y hay que ver hacia dónde.

Dos de las grandes sorpresas de fechas recientes en el ámbito político han sido el *brex*it y la llegada al poder de Donald Trump, casos que bien nos pueden empujar a tomar conciencia de nuestro *dolce far niente* en cuestiones que nos tocan de lleno, de nuestra desidia propiciada por la espera de un redentor que resuelva nuestros problemas. En el caso del *brex*it se conocen los sectores sociales que apoyaron la salida inglesa de la Unión Europea; en el segundo caso, y como vecinos, lo consideramos un hecho verdaderamente inesperado, sorpresivo. Y aunque es un hecho complejo, lo entendemos como resultado de una postura que se mantenía en silenciosa espera porque sus votantes no estaban seguros de tener las circunstancias propicias para manifestarse; pero cuando aparece quien intuye sus deseos y les promete el regreso al paraíso perdido, el retorno a la *great* América, vista ya en el pasado después de ocho años de gobierno no blanco y de la merma de fuentes de trabajo, debida entre otros factores a la competencia del libre mercado –lo que ocasionó desempleo, contracción de ingresos y la consecuente incapacidad de mantener el nivel de dispendio, con frecuencia ofensivo, vilipendioso, que permitió la economía norteamericana de los inicios de la segunda parte del siglo pasado, cuando recibía los jugosos frutos de la Segunda Guerra Mundial–, entonces terminó el silencio.

¿Conviene dejarnos llevar por el gran conductor, por el superhombre hasta nuestro destino? ¿Cuál destino? Tal vez, en nuestro inconsciente todavía tiene peso el sentido de dependencia; no obstante, desde hace más de doscientos años escuchamos las promesas de luchar por la independencia con seguridad de alcanzarla. En estos días solo un necio puede sostener que en la práctica somos independientes como país, bien sabemos que progresivamente nos adentramos en una dinámica de interdependencia. En la actualidad se trata más bien de co-dependencia entre naciones, en el aspecto principalmente económico, pero co-dependencia alude a igualdad entre los relacionados; es decir, es una correlación de países soberanos. Sin embargo en la práctica esto no es tan real y sigue imponiéndose de

múltiples modos una relación vertical que motiva cantidad de reacciones de parte de los sometidos,¹ mismos que en muchos casos colaboran en mantener la relación patrón/esclavo por motivos puramente económicos de sus dirigentes y de una parte de la ciudadanía. Así lo indica una investigación desarrollada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), donde se destaca que en países de América Latina el 54.7 % de la población estudiada apoyaría de buen grado un gobierno dictatorial si eso resolviera los problemas de índole económico (2004). Dato que conmocionó a politólogos, incluido al entonces Secretario de las Naciones Unidas Kofi Annan. Entendemos que democracia formal sin solución económica no sirve, pero tampoco si faltan libertades civiles mínimas.

Los primeros desarrollos del socialismo en el siglo xx (Rusia, China, Cuba) intentaron equilibrar las injusticias económicas, pero el ejercicio del poder popular quedó todavía por plantearse y conseguirse. Después de la caída del socialismo, la democracia de base, del poder popular no fue la primera preocupación ni siquiera en Cuba. La pregunta inevitable es ¿dónde hay poder popular?, porque la mayor democracia hasta ahora

¹ Consideremos que el nacionalismo islámico no era tal a mediados del siglo pasado cuando gobiernos de países de África del Norte y Medio Oriente eran seculares y, en algunos casos, también eran democráticos. Solo que tuvieron la desgracia de estar sobre grandes reservas de petróleo. Fueron las potencias occidentales las que las intervinieron, destruyeron sus precarias democracias y estimularon el nacionalismo étnico y religioso a fuerza de humillaciones. Ahora vemos cómo la inestabilidad y las guerras civiles y militares terminaron desplazando a millones de personas. Pero, paradójicamente, este proceso fue, a su vez, la principal causa de la actual ola de nacionalismos de esas mismas potencias occidentales que, obviamente, toman su inspiración en sus propios pasados, desde las Cruzadas y la Inquisición hasta los fascismos de la convulsionada Europa de los años treinta y cuarenta. Para bien y para mal, Europa y Estados Unidos crearon esa globalización que ahora rechazan por catastrófica para la existencia de sus *esencias nacionales*; se sienten invadidos por los inmigrantes de piel oscura y religiones falsas, –nuevamente los bárbaros–, se sienten invadidos y robados por el libre mercado que ellos mismos venían buscando por generaciones a fuerza de cañón y conspiraciones.

habida en la historia de la humanidad –según lo han propalado sus dirigentes y parte de su ciudadanía– lo ha digerido. Aunque la historia nos dice cómo se ha construido ese país, hoy vemos precisamente que en la elección de su máxima autoridad intervienen intereses no solo de algunos aviesos ciudadanos, sino hasta del mismo país enemigo. Años atrás la caída de la Unión Soviética también nos hizo pensar que ese hecho era más bien permitido por pocos porque no veíamos en él huella alguna de la ciudadanía. La situación política actual estadounidense no parece ser fruto de la decisión de su ciudadanía y deja al descubierto la retórica de la gran democracia. En los Estados Unidos de América, como en el resto de las connotadas democracias occidentales, su organización obedece a una lógica en que pocos factores de poder, principalmente, el económico, son los que todo lo controlan. ¿Quién manda fundamentalmente en el mercado? No ciertamente el amplio consumidor. Paul Valéry decía que la política es el arte de evitar que la gente tome parte en los asuntos que le conciernen. La democracia que se inaugura con el mundo burgués moderno se asienta en la dominación de los grandes propietarios industriales. El pueblo gobierna solo a través de sus representantes, pero ¿a quién representan sus gobernantes?

En el estado democrático parlamentario moderno, surgido a finales del siglo XVIII, se establece que los ciudadanos eligen a sus representantes por medio del voto. En la práctica esto no se cumple (hay compra de votos, despensas, deficiencia en el padrón electoral en el que hasta los muertos votan). La población casi nunca elige a sus autoridades.²

² Si se conoce a fondo cómo está hecha la estructura íntima de los sistemas políticos, se conoce por qué esto no sucede. También sin conocer estos sistemas, cualquier ciudadano, aun el de las celebradas democracias, se da cuenta de que sus elegidos no representan, por ejemplo, a los excluidos. ¿Por qué hay pocos indígenas con preparación, mujeres con capacidades o afroes en los cargos de gobierno de nuestros países? En situaciones decisivas como la guerra, el grueso de la tropa es de determinado estrato social y no sabe por qué o por quién lucha. Los pocos en el poder han sabido manipular; pero seamos claros, no por eso se puede sostener que a la gran mayoría le gusta

Es aquí donde se ubica el papel de la educación en general y, especialmente, el de la labor de una Facultad de Humanidades, trabajo que, al menos, debe considerar, y no simplemente ejecutar al pie de la letra lo que se pide verticalmente. Comisión que solicita reflexionar y discernir si lo que se ha venido construyendo con el tiempo, por ejemplo los esfuerzos de libertad, de fraternidad y de igualdad, o rechazo de una sociedad dividida, han fenecido y no fueron un alarido de utopía o, por el contrario, siguen siendo la visión y el afán que mantiene en movimiento a la humanidad.

La democracia representativa de los parlamentos modernos con su división de tres poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) no termina por ser el gobierno del pueblo, le falta un ejercicio de poder horizontal de todos para que sea una democracia deliberativa. La democracia que queda solo como planteamiento no es democracia, debe ejercerse. La constitución de un país puede ser de avanzada, pero si no se observa en la vida diaria, seguirá siendo suplantada por la decisión de algunos que son secundados por los políticos de profesión, y por todo el andamiaje cultural y militar; lo que permite seguir con la misma estructura que incluso se da el lujo de jugar a las elecciones, haciendo ver que la gente es la que decide. Además, esta apariencia les es de gran utilidad porque la población hace posible los intereses de los que en realidad dirigen. La población es la consumidora, y si esta no sigue comprando, todo el mecanismo se atrofia; entonces,

eso, o que esta no piensa, y que se siente satisfecha en sus condiciones de vida, porque implica aceptar abiertamente que hay intrínsecamente dos tipos de humanos: el que manda y el que obedece. Visión que ha manifestado Trump en su concepción de relaciones entre Estados-naciones: en la rueda de prensa de la primer visita que como Presidente de los EE. UU. le hizo al Primer Ministro Netanyahu, el americano juró que a partir de ese momento Israel no sería más un país de segunda. ¡Claro ejemplo de los estragos del mal de poder! Se entiende entonces que los palestinos sí son un país de segunda. ¿En qué categoría está México? Por fortuna, a lo largo de la historia se ha alejado en algo la crudeza del látigo esclavista, por todas partes surgen movimientos de liberación que van cambiando el sistema social: cada vez más, esas masas a las que se intenta conformar con pan y circo van abriendo los ojos y exigen derechos como el de la educación, y otros.

hay que darle lo indispensable para que se sienta más o menos bien y no proteste, para que siga consumiendo y que las votaciones sigan alimentando al sistema.

Para que un sistema político sea democrático debe incluir realmente a la totalidad de la población en la toma de decisiones, solo así puede ser considerada como democracia deliberativa, democracia participativa. Se puede decir que no todos pueden deliberar y participar, es claro que para lograr esto debemos saber cómo está organizado el país, distinguir cuáles son sus proyectos y, sobre todo, saber que todo ello es de factura humana, además de perfectible. En este punto aparece la importancia de una educación que haga posible la participación, sin esta no hay ciudadanía; puede haber actos eleccionarios, pero no democracia; más bien, se da lo contrario, como lo vemos en nuestros días: no hay democracia, por ejemplo, en circunstancias en que el hombre más poderoso se niega a declarar su situación de impuestos; no hay en él renuencia ni convicción ni responsabilidad ciudadana, en consecuencia, no puede exigir a sus gobernados cumplir con esta obligación. Este caso revela algo más preocupante: una de su gente más cercana (R. Giuliani) manifestó en noticias televisivas que Trump era un genio, dado que había logrado evadir el pago de impuestos. ¿En qué mundo estamos?

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Tanto su fundación como los cambios que han sufrido las universidades a lo largo de su historia no han sido al margen de la necesaria e ineludible exigencia de discernimiento, del acomodo, adaptación o, simplemente en la mayor parte de casos, al sometimiento del docente a los contextos históricos que se imponen. En este sentido, hay que señalar que no todo lo nuevo o novedoso tiene necesariamente que ser interpretado como un paso positivo o de progreso. Además, nada se produce o se crea en nuestras sociedades con independencia del entorno político, social, económico,

cultural y espiritual prevaleciente y, este, en casi todas las ocasiones, viene a definir y marcar el carácter, alcance y duración de lo creado, producido o transformado. Los universitarios que ya tenemos algunas décadas de docencia nos damos cuenta del cambio que dio la educación en nuestro país. Sabemos que en teoría cada país define su programa educativo según las propias necesidades, pero el giro registrado hace alrededor de treinta años obedeció más bien a planteamientos no solo internos, sino a requerimientos transnacionales que buscaban responder a necesidades también internacionales. Cambio que ha afectado de modo terminante nuestra visión y actividad educativa, conduciéndola hacia un horizonte marcadamente mercantil. Desde que inició esta política educativa comenzó también la proliferación de escuelas técnicas y hasta de universidades tecnológicas. Inició también la exigencia del inglés en los planes de estudio, y en nuestra Facultad cambiaron algunos programas como el de posgrado en Estudios Latinoamericanos –al que tal vez ahora se le conceda alguna importancia– por el posgrado en Humanidades. Mencionarlos no quiere decir que estos cambios sean negativos, se quiere señalar que no nacieron como propuesta de la institución (docentes-investigadores, alumnos...) para responder a sentidas necesidades detectadas en la sociedad, nacieron de repentinas directrices de organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial, la Organización Mundial del Comercio y gobiernos del primer mundo. En Latinoamérica se vivió la agitación de reformas educativas que inauguraron una época en la que se importaron patrones de regulación “a través de la difusión de ideas y prácticas compartidas por comunidades profesionales, pero también mediante la creación forzada de agencias, tal como lo demandaban aquellos organismos internacionales” (Domínguez, 2009: 143).

Esta tendencia ha estado generando una cultura académica nueva que algunos llaman *light*, en la que es frecuente el *copy-paste*, práctica que en el fondo supone al conocimiento como uno y, por tanto, se piensa que en la formación solo es necesario copiarlo. Esta nueva cultura se funda en dos

nociones complejas y discutibles: la *calidad* y la *evaluación*, que se expresan en nuevas prácticas culturales y en la construcción de un *sentido común* que define el horizonte ideológico de lo posible en la academia. La calidad y la evaluación son elevadas a la condición de categorías pedagógicas que, como dice A. Puiggrós, son usadas “por el discurso neoliberal como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepten la reforma” (1996). Pero uno se pregunta si ¿en realidad se puede hablar de calidad cuando los programas educativos y los proyectos de investigación ciertamente han aumentado en número, pero, como sucede con otros programas, esto se ha dado por la coacción de cumplir las metas y productos acordados, no importando la aportación que consigan? Parece, entonces, que el calificativo *light* para esta apresurada actividad no es tan gratuita. La perspectiva hegemónica y pretendidamente única expresa simplemente la lógica perversa del cálculo de utilidad, de rentabilidad y de productividad por encima de cualquier otro criterio.

Nuestros programas, por múltiples razones y, a veces, sin nosotros saberlo, están encaminados a responder a intereses, principalmente, ajenos en una visión empobrecida de globalización en la que sin expresarlo seguimos siendo de segunda y producimos mecánicamente lo requerido por quienes dirigen. Hace cuarenta años no éramos contados como maquiladores, hoy la maquila es uno de los pilares de nuestra economía, pero ¿hasta cuándo? La nueva dependencia que modificó nuestros programas educativos inició porque a partir de 1994 se diseñó otro México basado en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Antes no éramos exportadores de autopartes y para serlo se modificó no solo el cuerpo de leyes aduanales y otros requerimientos, también el programa educativo nacional. En este contexto se entiende, además de la ya señalada exigencia de algún dominio de la lengua inglesa y la prioridad de la capacitación técnica, el intento de disminuir o eliminar asignaturas como las de filosofía. ¿Para qué pensar? Que piensen los que proyectan. ¿Para

qué la historia si nos agita al recordar la escisión de nuestro territorio en 1848, cuando a la definitiva pérdida de Texas se agregó la de los actuales territorios de California, Arizona, Nevada, Colorado, Utah y parte de Wyoming?

Con honestidad manifiesto que algunos aspectos de la globalización me atraen. ¿A quién no le agradaría vivir un verdadero concierto de naciones? Eso apenas se intenta, y ya de manera sesgada, pues no hay garantías de que verdaderamente pueda alcanzarse como lo imaginamos, con sus frutos y, sobre todo, porque últimamente este proyecto se ve arroyado por el sorpresivo replegamiento, precisamente, de los promotores del neoliberalismo. Se dieron cuenta de que su intento de globalización no protegía sus privilegios.

En clave propia y latinoamericana, hay que promover responsablemente una discusión profunda –aunque esto esté fuera de moda– sobre nuestro quehacer universitario, ante todo en las instituciones públicas, sin evadir lo concerniente a su compromiso social. Hay que reconsiderar las finalidades de sus proyectos de investigación y extensión y, principalmente, hay que discernir las raíces filosóficas, epistemológicas y pedagógicas que nutren las prácticas culturales docentes. Ante esta propuesta, tal vez más de uno abandone su lugar en este recinto, dado que está escuchando a un trasnochado docente, desfasado de la realidad, soñador e inconforme porque ¡la verdad, vamos bien! ¡Hay que ser realistas! ¡Es lo único que hay!

El programa educativo de un país tiene sin duda un papel fundamental en su proceso de vida. A semejanza de la política y la religión, la educación sirve para liberar o alienar; puede despertar la aspiración a algo mejor, o puede favorecer el conformismo; posibilita una visión crítica o la legítima viendo al sistema vigente como insuperable y como la única opción que puede promover la transformación o magnificar la situación de dominación. Al inicio del siglo XXI, la educación escolar difiere de la de cualquier época anterior. Las nuevas tecnologías inciden en nuestra forma de vivir y de relacionarnos. Vivimos una crisis teórica. La seguridad que

teníamos en el siglo pasado, y que parecía tan sólida, se ha desmoronado (caída del Muro de Berlín, desmembramiento de territorios, apertura de fronteras, y recientemente el propósito de cerrarlas). En gran parte de nuestros países (capitalistas, socialistas, mixtos), la educación se ha convertido en una especie de cuartel militar para la mente, donde las asignaturas curriculares son encaminadas prevalentemente a la calificación de la mano de obra destinada al mercado de trabajo, y se descuida la prioridad de formar ciudadanos convencidos y comprometidos con el proyecto social de país. En nuestros días casi no nos ocupamos del futuro, pareciera que desentendiéndonos de este asunto lo vamos a obtener positivamente por arte de no se sabe quién. Mientras tanto, la vida transcurre y no falta quien cede a las argucias y tentaciones del poder y del dinero, se engancha en la maquinaria del *status quo* y traspasa el umbral hacia el ejercicio del poder de manera bárbara, puesto que no cuenta con una visión de sus funciones y ni siquiera con la astucia y la sutileza de sus jefes. Parece remoto, pero esto puede suceder en el mismo ámbito universitario cuando en determinadas circunstancias se dan los oportunismos, las funciones mercenarias y hasta de espionaje. Casos en que lo académico no cuenta y es canjeado por la servil obediencia.

No se puede negar que la organización de nuestros países es tan avasalladora que con facilidad se abdica de cualquier intento de cambiarla, dado que el siguiente paso, si es que el primero se logra, sería muy difícil porque es el de construir un nuevo modelo civilizatorio. Estamos tan compenetrados con la visión dominante que llegamos a hacer nuestra la creencia idolátrica de que “no hay opción fuera de la existente”. ¡Cuán endeble es nuestra condición, y desmedida nuestra ambición! Es tan tentador cruzar el limen del poder, pero casi siempre en ese tránsito se dan los espejismos, una vez que se está en ese ámbito se impone el sistema y muestra sus asperezas, no se es libre, pero sí se puede ser déspota con los subordinados. En estos tiempos de tensión con el vecino del norte viene a la mente la función de los capataces en el trabajo de braceros, o

la actitud de inmigrados en el mismo país vecino, quienes posicionados apoyan la deportación de aquellos que no han tenido esa suerte, y los ven como inferiores, como un estorbo en el goce del edén que han conseguido.

FORMACIÓN DE CONCIENCIA EN LAS HUMANIDADES

Por lo visto, una educación que responda a nuestras necesidades y aspiraciones es el gran desafío no solo para las humanidades sino para todo el programa educativo en una época dominada por el rendimiento puramente monetario. En estas circunstancias, el objetivo de las universidades no es formar meros profesionales calificados en determinado sector de la producción, por el contrario es formar ciudadanos que se sientan protagonistas de su paso por este mundo y también actores en las transformaciones sociales. Este es el papel que se anhela de la Universidad. La verdadera educación se desarrolla en sintonía con los procesos reales de emancipación en curso y las reflexiones teóricas que los fundamentan. La educación que busca la formación de ciudadanos activos comprende necesariamente el tiempo de las estructuras, tiempo que nos remite a la historia de la historia, a la visión de los grandes procesos sociales con sus avances y retrocesos, a tomar en cuenta sus triunfos y derrotas, sus virtudes y contradicciones. Mientras más se tome conciencia de esto, tanto educador como educando se entienden a sí mismos y pueden verse como partícipes en un proceso de humanización o de su contrario. Es necesaria la conciencia histórica para no dejarse ahogar en el mar de contradicciones de los tiempos, coyuntural y cotidiano. Únicamente teniendo conciencia de lo decisivo de este devenir comprenderemos que en él somos un elemento importante.

Estamos viviendo una coyuntura, es tiempo de cambios que pueden incidir en las estructuras. El reto consiste en saber qué actitud tomar para mejorar o transformar la estructura. La coyuntura es el presente (aquí y ahora), mientras que la estructura que la condiciona no es fácilmente per-

ceptible, a menos que se tenga conciencia histórica para poder encuadrar la parte en el todo, el detalle en el conjunto, el presente en relación con el pasado y con las alternativas de futuro. En el tiempo de lo cotidiano, caminamos o resbalamos, movidos por ideales altruistas, solidarios, pero también atraídos por las seducciones de la comodidad y el individualismo. Lo cotidiano permite una comprensión crítica de la coyuntura y despierta el imperativo de comprometerse en la transformación de la estructura.

La conciencia crítica resulta de un proceso pedagógico que intercala los tres tiempos para evitar que nos perdamos en un idealismo cuyo discurso no corresponde a lo vivido, o en la mezquindad de un cotidiano que no siempre refleja los valores en nombre de los cuales los asumimos (militantes de partidos políticos que cuando llegan al poder hacen de su función un nicho de acomodo y provecho personal). Nuestro tiempo cotidiano debe aspirar a incidir en el tiempo coyuntural para poder modificar el tiempo estructural global. Para lograrlo no bastan los principios teóricos y las prácticas colectivas. Es preciso que los principios y las prácticas las oriente una ética que tenga en su centro a todos los ciudadanos por igual, sin excluidos. Sin esa alteridad comprensiva, todo proyecto emancipatorio corre el riesgo de descarrilar y quedar prisionero de sus propias estructuras de poder, abriendo paso a la esquizofrenia de crear en el imaginario colectivo, en nombre de la emancipación, la expectativa de un futuro promisorio, pero según el sistema para cada ciudadano. Las relaciones mercantilistas influyen en las concepciones de quienes las adoptan o se dejan regir por ellas. Esas relaciones acentúan el individualismo e inciden sobre los mecanismos de relacionamiento en el trabajo. Es eso lo que induce a los educandos a creer que el mercado obedece a una ley natural, y a pensar de que fuera de él no hay alternativa; también es lo que nos lleva a torturar a la naturaleza para que nos suministre sus frutos cuanto antes –es conocido el caso de las gallinas ponedoras–. Llegados a este punto, una pregunta que algunos responderían afirmativamente es esta:

¿nuestro objetivo en la Universidad consiste en adaptar a los educandos al *status quo*? ¿Consiste solo en preparar mano de obra calificada para el mercado de trabajo que es la arena de individuos competitivos? Muchos pensamos que la educación es algo más, la lógica mercantilista lo intenta encubrir. La educación crítica y cooperativa es deliberadamente contra hegemónica, procura la preparación de sus educandos para la amplitud y complejidad de la vida en la práctica social liberadora. Por eso, es necesario que la docencia tenga claridad acerca de su proyecto político-pedagógico, mismo que debe ser consensuado por sus actores en su amplitud de miras, de manera que abarque la formación intelectual, científica y artística con conciencia crítica. No se puede eludir una exigencia apremiante en nuestros días: la formación de protagonistas sociales éticamente comprometidos con su función, que en definitiva es la del mejoramiento de todos los ciudadanos.

En la lógica neoliberal, el individuo como ser social se mide por su inserción en el mercado, como productor y consumidor. La posesión de mercancías revestidas de valor determina las relaciones humanas. Esa inversión de la relación –según la cual la mercancía tiene más valor que la persona humana, y la persona humana es valorizada en la medida en que hace ostentación de mercancías de valor– contamina todo el organismo social, inclusive la educación y la religión. De ello deriva una ética perversa, la de la competitividad y del poder de consumo. Ese patrón de vida, si no rige en todo nuestro estatus social, parece predominar en nuestra mentalidad. Por este motivo, la educación tiene un papel decisivo en la sociedad. Una de las armas más poderosas para superar el sistema enajenante es una educación crítica y cooperativa, capaz de crear nuevos parámetros de conocimiento y de promover nuevas praxis emancipadoras, porque la coyuntura que vivimos no es proclive a cambios estructurales por la vía del asalto.

En la educación se estimulan subjetividades que imprimen significado a los fenómenos sociales, para ello es necesario situar a educadores y educados en relación con el pasado y el futuro. Nuestro modo de pensar y actuar en el presente significa nuestra manera de encarar el pasado y el futuro. La educación tiene el poder necesario de destronar una racionalidad dominante e introducir otra, siempre que no sea meramente teórica y se vincule a procesos efectivos de producción material de la existencia. Una educación liberadora aspira a conquistar la hegemonía a través del consenso, la convicción y las prácticas efectivas, no mediante la coerción ideológica. La educación abarca –en lo posible y según la decisión del educando– todas las disciplinas que son apoyo para afrontar la vida, desde las ciencias exactas hasta la educación física, superando las relaciones fundadas en la economía del intercambio.

REFERENCIAS

- Domínguez, J. (2009). *La modernidad contemporánea en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI, editores-CLACSO.
- Platón (1988). República. En *Diálogos IV* [numeración de Stephanus]. Madrid: Gredos.
- PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2004). *La democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: PNUD.
- Puiggrós, A. (1996). "Educación neoliberal y quiebre educativo". En *Nueva Sociedad*, núm. 146, noviembre-diciembre, Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert, pp. 90-101.

LA HISTORIA DEL ARTE CONTEMPORÁNEO
Y LA EXPERIENCIA ESTÉTICA,
ELEMENTOS INEVITABLES EN LA EDUCACIÓN

ELIA ESPINOSA

INTRODUCCIÓN

La historia del arte, disciplina que atesora un pasado metodológico, conceptual, teórico y técnico que viene de antiguo, trabaja evaluando los alcances y usos individuales y sociales del arte y de la imagen visual, objetos de estudio fundamentales en sus diferentes áreas. Desde mediados del siglo pasado ha ido cambiando su *corpus* epistemológico, tanto como lo han hecho las prácticas artísticas contemporáneas que, desde Duchamp hasta el dominio de la televisión, el *performance*, la instalación, el video y todas sus derivaciones, el *land art*, el cine y la cibernética, han modificado la estructura de la *obra de arte* y cuestionado su razón de existir. Todas estas prácticas dieron paso a la preeminencia de la experiencia estética, zona de ejercicio de las sensaciones y emociones ante la realidad y la posibilidad de cambio de la misma en nuestra conciencia.

Antes de abordar algunas cualidades y problemas de la historia del arte contemporáneo, aquella experiencia y razones para una educación en donde no falte su estudio a través de una enseñanza que presente procesos, cree problemas, analice circunstancias, valore la importancia de una metodología, es necesario tener en cuenta que el arte y la imagen artística están

lejos de nuestras vidas; por ejemplo, no los vivimos como lo hicieron los hombres y las mujeres en la Edad Media, cuando las imágenes de vitrales de una catedral eran disfrutadas por todos los habitantes de un pueblo, desde el señor feudal hasta los siervos, pues no había museos ni galerías, sitios que la sociedad capitalista creó en los últimos ciento cincuenta años para exhibir la obra de los artistas y venderla a muy altos e inaccesibles precios. A pesar del apogeo de esos lugares oficiales o alternativos de exhibición, responsables del surgimiento de los públicos de arte, una élite, y luego de haber visto obras o acciones, sea directamente reproducidos en un cartel, en un anuncio real o virtual que publicita una exposición temporal, somos capaces de imaginar, pensar y sentir su impacto en la memoria o, si no, de traerlos a la pantalla de un celular o un *iPad*. La eficacia de la tecnología propicia “bajar” fotos y archivos de todo lo que forma parte de la cultura visual, sin importar si tenemos plena conciencia o no de la significación de las obras, simple y sencillamente nos llegan como imágenes virtuales. Este último mecanismo aporta elementos a la apreciación de lo visto en la pantalla, pero no es suficiente.

Ver y pensar la “obra de arte” en sus contextos y como un *objeto que se desborda a sí mismo* en su significación, a veces enigmática, al mismo tiempo procedente de la vida y del dúo existencial ética-estética, hace sentir que se instala un abismo entre ella, nosotros y el artista, quien ya cuenta con la aproximación a su naturaleza. Esta sensación se debe, como afirmamos líneas arriba, a la administración elitista del mercado del arte, a la organización de los museos o galerías, o a su propia significación –atrayera inmanencia– como tal. La experiencia estética contribuye a salvar esas distancias entre espectador o educando y lo artístico; dicho de otro modo, es experimentar sensaciones y emociones ante la realidad –una flor, una montaña, una mirada– o por algo muy específico: la obra de arte como construcción imaginaria, intelectual y técnica, que concentra, en su seno, parte de las características del grupo social y momento histórico a los que pertenece su autor, sin contar el uso político al que también puede servir.

Investigar en la historia del arte, en especial la historia del arte contemporáneo, es ser intérprete de lo inesperado,¹ lo prefigurable, a veces lo infigurable, lo imposible de ser representado o dicho. Es sumergirse en un potencial que puede ser captado, en pocas palabras, de un plumazo, y tiene que ver con lo que René Schérer y Guy Hocquenghem llaman el “alma atómica”.² Ambos sustentan que el nudo histórico-teórico de la modernidad y la posmodernidad es la pérdida y a la vez el desesperado intento de recuperación de lo que ambos denominan *el alma paradójica*, que desvía el sentido para lanzarnos a romper estereotipos, aventurarnos entre el pensamiento y la imaginación: *el alma estética*, entidad que el sentido del deber, la competencia, la eficiencia, el mito de la grandeza tecnológica y la falta de respeto a las diferencias del otro han asfixiado (1987). Esa casi hada, volátil y presente en la circunstancia menos esperada, deambula en la contundencia de la alegoría, el símbolo y responde a la pasión que por la ebriedad de la inteligencia, cuando se enfoca en lo visionario, sintieron los románticos franceses del siglo XIX.

El alma estética, creadora de utopías o distopías³ al vuelo, inunda nuestra vida cotidiana, recurso educativo formidable, a través de la enseñanza

¹ Interpretar es dar una visión propia que parta de la mayor documentación, búsqueda de datos y problematización del entramado plural (epistemológico, artístico, estético, de significación, etc.) que determina una realidad. Ser hermeneuta es entrar en la complejidad de esa realidad, pero como si fuese un texto o constitución de dentro hacia afuera. La hermenéutica se gesta en el acto lingüístico-lector y deriva en acto hermenéutico, traductor e interpretativo en el ambiente inter y transdisciplinar contemporáneo.

² Esa alma es hermana del azar, la irrupción de lo súbito, la aleatoriedad, entre otros.

³ La utopía alude al “lugar” inalcanzable pero realizable en la imaginación y la voluntad de quien lo construye. Siempre es de buen talante, configurado con la mejor voluntad de llegar a ser en plenitud, curando toda torcedura moral, visión restringida de la historia, la vida y la sociedad. Distopía es lo contrario; es crear, configurar, llegar al mal lugar que, monstruoso o no, “malvado” o no, tergiversado o perdido, se opondrá, siempre, al aura inevitable de la utopía.

del arte contemporáneo; epistemología que conceptualiza y comunica la constitución material (obra objeto) o desmaterializada (obra conceptual) de la imagen, estructura de signos tan distinta y cambiante como lo sean los espectadores que la perciban. Asimismo, puede ser intuida con claridad por el alumno –un espectador de sí mismo y de los otros en un importante proceso de comunicación–, quien se dará cuenta que es mejor la visión de un mundo a partir de algo que irrumpe y desordena –el alma estética y las paradojas que siembra–, que por medio del canon establecido, el cual impone su verdad pretendiendo que sea inamovible.

Alumnos y maestros pondrán en práctica una dinámica educativa liberadora parecida a los anhelos de cambio y las metodologías del artista contemporáneo, portador especializado, entre otros, del alma estética y la abolición de la obra de arte tradicional finita en sí, inobjetable.

UNA EDUCACIÓN ESTÉTICO-AFECTIVA CONSCIENTE DE LA ALEGORÍA Y LO INFIGURABLE

La historia del arte contemporáneo y su estudio de la estructura fugaz, movediza, de la imagen visual u otra, punto crucial de debates y discursos,⁴ apoyarían una educación basada en el sentido estético, plena de una nueva pulsión política, ya que conduciría la inteligencia a la exuberancia sensible y sensitiva, a la que aluden Schérer y Hocquenghem, y por lo tanto, a una ética que nos instrumente para vislumbrar lo posible por medio de la experimentación y su liga con el placer y el juego, o dicho de

⁴ La imagen es, básicamente, una estructura de signos, una sustituta de lo que representa, una aparición y un ocultamiento de algo; no obstante, es creada para mostrar algo en su seno. En la tradición artística occidental, se liga con el realismo y el naturalismo. En el arte contemporáneo, la imagen puede estar constituida por un entramado cromático (imagen abstracta), por la reunión de diversos materiales que no pretenden significar nada. Casi siempre, corresponde a un acto de rebeldía, apropiación o rechazo del arte tradicional.

otra forma su proximidad con un erotismo general de la vida y la luz de lo discontinuo.

Por otro lado, las zonas de estudio, recursos y procesos con los que trabajan el arte contemporáneo y la historia del arte en general, se transforman en un proceso abierto que, como la imagen, tiene lugar, según Hans Belting,⁵ en la sensación, es decir, es corporal (2007). Este proceso es un dar cuenta de algo que sucede bajo el signo de la ambivalencia, la ambigüedad, lo equívoco, lo inesperado. Muestra que necesitamos del ímpetu y la fugacidad de la alegoría y el símbolo. El arte contemporáneo rompe con lo simbólico y prefiere el vacío como fin artístico e impacto a la percepción.

La historia del arte contemporáneo puede ser concebida de dos maneras fundamentales. La más sencilla es imaginarla como la representación de las obras que los artistas han hecho a lo largo del tiempo, así como la sucesión de pinturas y de esculturas abstractas o no gráficas, *performances*, *grafitti*, conciertos de *rock*, anuncios publicitarios y otras manifestaciones imaginadas en hilo. La otra forma de imaginarla, pensarla y hacerla más compleja y especializada es concebirla como una ciencia o arte⁶ que estudia el fenómeno antiartístico y las imágenes que esa pos-

⁵ Se recomienda leer la introducción a la obra *Antropología de la imagen*, en donde Hans Belting, antropólogo e historiador del arte, ofrece una visión, piel a piel, del origen de la imagen.

⁶ Es una ciencia porque en sus procesos de reflexión sobre los materiales artísticos, su búsqueda documental y la proyección de su creación textual, está el anhelo de la comprobación, la demostración por métodos comparativos, aunque esos procesos nunca son en su desarrollo del índole de ciencias duras. Es un arte porque la construcción imaginaria en sus textos llega a un despliegue absolutamente permisible, pues si en la historia de otros haceres sociales no se puede saber a ciencia cierta lo que pasó o cómo fueron exactamente los acontecimientos, mucho menos en el caso del arte que presenta universos que inmediatamente van más allá de sí mismos y la naturaleza de las características citadas en este trabajo, estableciendo rizomas con otras formas del conocimiento y la creación.

tura ha propiciado por medio de enfoques y métodos que conducen a la problematización, análisis y reflexión de las obras –tradicionales o conceptuales–, las actitudes y acciones de un artista y de sus receptores, quienes a su vez resignifican las obras desde su propio saber y experiencia, cruciales en ese ciclo estético. En este complejo de recepción y transformación incesante, los procesos que se cultivan, producen y estudian de tantas maneras y enfoques como etapas históricas y posturas epistemológicas y metodológicas han existido. El historiador del arte condensa los resultados de su experiencia estética y analítica en la redacción de textos para un público lo más amplio posible, que no pasa, desgraciadamente, de los llamados públicos de arte.

Así como se da ese fenómeno de conocimiento de la obra conceptual, cuyo fin es la idea que mueve al artista y no a la obra material “final” reciclada por el triángulo –artista, obra, receptores– y presente en la travesía que es la investigación, también es posible trabajarlo en la acción educativa, profunda comunicación con su propia poética, o expresado de otra forma, su intercambio de sensaciones y emociones en ese acontecimiento. Conceptos de la historia del arte como el de realismo, naturalismo, abstracción, entre otros, y los procesos del arte contemporáneo en sus últimos sesenta años de producción han sembrado demoliciones, aboliciones del canon y provocaciones al espectador, y lo han enfrentado al plano de manejos técnicos en las obras. La nomenclatura arte contemporáneo se debate y debatirá por mucho tiempo entre muy diversos conceptos de “posmodernidad”, “tardo-modernidad” o “sobre-modernidad”, ya que nacen del trabajo histórico de la Modernidad.

Tanto en las corrientes figurativas como en el arte conceptual, la imagen ha sido una entidad viva que pone al historiador en contacto con la pluralidad de su significación, esté ligada o no a lo visible, y por su capacidad de sustituir con su estructura de signos lo que está ausente, incluyendo la presencia efímera de la alegoría, su fugacidad y ambivalencia

tan útiles a la enseñanza de lo excesivo, como es el arte y el arte contemporáneo. Para René Schérer y Guy Hocquenghem, la alegoría se presenta:

desacreditada por personificaciones frías o ridículas, rige, sin embargo, la expresión estética moderna. Recoge la parte fantasmagórica de un hecho sagrado abandonado por la fe. Tomamos partido... a favor de [su] confusión poética... que reúne correspondencias... Es la religión estética y universal de un mundo abandonado de la protección de Dios... Se separa del mito para tender al infinito la unidad del hombre y el universo, se separa del arte para transformarse en ceremonial, penetrar y colorear toda la existencia, ... una alegoría habita en el silencio de la realidad contemporánea... (Schérer y Hocquenghem, 1987: 104).

De estas entrelíneas se desprende que la historia del arte es, finalmente, un trabajo sobre la imagen, sus múltiples maneras de manifestarse según tendencias y épocas, sus usos precisos y su misterio inexplicable. Así surja en una obra realista, la imagen es tan huidiza y cambiante como en una obra abstracta, los conceptualismos y en las artes del espacio, el *performance*, la danza, el teatro, ya que se modificarán según el criterio de cada espectador. No es descabellado afirmar que en su desarrollo frente a la diversidad iconográfica, la investigación, propiamente dicha, es una creación. Lo es en el sentido etimológico de crear; es decir, volver algo tan real como material, palpable y vivo como la carne misma, prodigarle una objetividad que lo sitúe en el universo, aunque su destino sea más estético que científico. Su índole es semejante a la investigación artística, dependiendo del momento histórico, objeto y artista en cuestión. Génesis de conocimiento que se plantea problemas en el espacio-tiempo socio-político y fenomenológico, volcando ideas, discernimiento, en sus contextos narrativos, casi como el pintor pinta con vehemencia sus formas e imágenes. Si no disecciona un argumento con la misma finura que el artista desmaterializa, el objeto en el seno de una obra conceptual,

genera transformaciones que posee y despliega con el propósito de producir conocimiento sobre la vida y el artificio necesario para representarla de infinitas maneras.

Ese cúmulo de metodologías y hallazgos de expresión escrita sobre los usos de la imagen puede ser utilizado en la enseñanza primaria, secundaria, media superior y superior –proyectos pedagógicos diversos y específicos de por medio– para potencializar la capacidad imaginativa unida a un análisis impregnado de afecto consciente de que las imágenes nos pertenecen a todos por derecho social y cultural, pues nacen de nuestros cuerpos, de nuestras vidas, y todos nos valemos de ellas en lo cotidiano, no solamente el artista.

Desde mi experiencia docente afirmo que la enseñanza de la historia del arte debe darse desde sus contextos, nunca en el hilo de que solo existe el gran arte europeo, expresión que corresponde a ese arte magnífico, pero jamás universal, esta expresión de poder por sobre la riqueza de la historia del mundo. El arte contemporáneo, que incluye la segunda mitad del siglo xx y los últimos diecisiete años del siglo xxi, contribuye a ampliar el sentido estético del individuo como pasión de la aventura, el des-construir lo impuesto, el proponer ilimitaciones que, por su significación, pueden ser confundidas con locura.

Sea un niño, un joven o un adulto, el participante en el curso más sencillo o el seminario de maestría o doctorado ultra especializado, descubrirá que, al sumergirse tanto en la obra como en sus imágenes visuales, la historia del arte es una zona apasionante en que la estética va de la mano con la ética, transformándose en un modo de vida, no solamente en una disciplina más. En los escritos que un estudioso del arte produce palpitan recursos de expresión paradójica, metonímica u otra, y si tratan del arte contemporáneo. Esos textos contienen, ineludiblemente, la agudeza de la afirmación, la “sin razón” del enigma, y generan un conocimiento directo, al tiempo que un sesgo, debido a los múltiples niveles de las significaciones, de las producciones sensibles en la era de la globalización.

De todas maneras el disfrute y el estudio de la imagen visual, elemento vivo que gesta el cuerpo y la cultura, contribuyen a una educación consciente de que es un elemento determinado por espacio-tiempos que logran una suerte de identificación entre ella y quien la ve, para nuestro caso, el alumno que la percibe. En el proceso íntimo de percepción que integra cualidades y sentido de la pluralidad de la vida, solo aproximable, sea en el arte, sea en lo cotidiano, esos sistemas de valores abiertos al reciclaje y la apropiación alcanzan una plenitud vinculada a la capacidad de ser afectado (por la emoción, el arrebato, el rechazo, el acogimiento y sigue en el interior de la experiencia estética). Tales fenómenos propician una re-humanización gozosa, por su exceso de cualitativo y el afecto, así como todo potencial de apreciación. Por su naturaleza *sígnica*, determinante de nuestra vida, la imagen contribuye a esos acontecimientos íntimo-afectivo-perceptuales, fortalecedores del pensamiento *estetizado*, por decirlo así, y su capacidad crítica.

Corresponderá a la forma de hacer el papel de configuradora de una presencia que acoja las intensidades que habitan y potencializan una imagen. Sin la forma no habría la revelación de lo infigurable.

PARA TERMINAR: UNA ENSEÑANZA DE LO IN-ENSEÑABLE

Afirmo que la historia del arte y del arte contemporáneo es, filosóficamente hablando, un acercamiento a lo infigurable revelado en el entramado de los signos, a pesar de su posible no evidencia. En el arte contemporáneo, esa disciplina construye, a partir del balance de lo conceptual y del rechazo del objeto involucrando a la imaginación en una pasión de lo que yo llamaría *enigma del intersticio*, una zona en que se erige la significación fusionada a lo formal y que aparece, se manifiesta, en la imagen. Ese enigma es la unión y al mismo tiempo la implosión de lo que nuestra percepción va enfrentando, recorriendo, devorando de un vistazo.

El arte contemporáneo es un recurso formidable para insertarnos en el acto educativo-comunicativo aventurado por vía de lo estético-ético, y viceversa. Rebase el sistema anquilosado que propone el Estado, salvo excepciones, a pesar, y por encima, de los avances tecnológicos. De ahí que esa entrañable rama de la creación y nuestra disciplina estudiosa, sensible-intelectiva sean formas de existencia propiciadoras de la recuperación de conciencia de lo que implica el *alma estética*, a la vez son un sentido del caos y el orden como unidad en movimiento, ya no a la sombra de leyes vituperadas y dogmas.

REFERENCIAS

- Belting H. (2007). *Antropología de la imagen*. Buenos Aires: Katz.
- Schérer, R. y G. Hocquenghem (1987). *El alma atómica. Para una estética de la era nuclear. Una reivindicación apasionada de una nueva moral que asume las paradojas inherentes al siglo xx*. Barcelona: Gedisa.

HACIA LA DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN HISTÓRICA Y SU PAPEL EN LA FORMACIÓN HUMANÍSTICA

JENARO REYNOSO JAIME

Toda educación es histórica porque es una actividad que busca formar a las jóvenes generaciones para el mundo por venir. En las sociedades del pasado y del presente ha existido y existe, por lo menos en el discurso, la intención de preparar para un futuro imaginado desde los intereses y las preocupaciones del presente. Sin embargo, el calificativo de histórica, que aquí se le concede a la educación, adquiere un significado diferente aunque relacionado, si se parte de la función y el papel que se asigna al conocimiento sobre el pasado. Este último construido actualmente por los historiadores como contenido escolar del currículum definido por el Estado y operado por los docentes. Desde esa perspectiva, la educación histórica es el proyecto cultural que construye el Estado e impone a los ciudadanos a través del aparato escolar. Está constituido por un conjunto de conocimientos acerca del pasado de la nación, seleccionados con la finalidad de formar una idea específica acerca del modo y el protagonismo de quienes al actuar tejen los hechos humanos conocidos como realidad.

No obstante el proceso de educación histórica al que se somete el ser humano se puede dividir en dos fases: una informal, en la que la familia, en sus diversas representaciones y con la interacción de sus distintos integrantes, influye sobre el individuo a formar y; otra, cuando a cierta edad, tiene que abandonar el seno familiar para recibir los conocimientos que

el Estado considera suficientes para integrarlo a la colectividad regional, estatal, nacional e internacional. En la primera fase el sujeto se ve inmerso en el recuerdo y la memoria de diversos miembros de la familia como abuelos, padres, hermanos mayores y, en circunstancias periódicas, de otros parientes como tíos o primos de mayor o similar edad, de quienes recibe información acerca de acciones de la vida de sus antecesores; incluso de integrantes de las colectividades cercanas como la colonia o el barrio. En la segunda fase se busca, según los fines históricos de la educación, imponer un sentido de pertenencia a una colectividad nacional homogenizante, a través del conocimiento de un conjunto de hechos y héroes de los actos fundacionales y constituyentes de la nación en la que nazca y se desarrolle el sujeto a formar.

La educación histórica tuvo y tiene una importancia considerable en la construcción del Estado nacional, cuando en las sociedades modernas es la educación objeto de reflexión y de conformación de sus distintos componentes o aspectos determinantes. En el caso de México, la educación histórica durante la época moderna ha pasado por tres grandes etapas, cuya explicación amplia he realizado en otro trabajo (Reynoso, 2013). Primera, la construcción de la nación liberal durante el siglo XIX; segunda, del Estado que surgió de la Revolución de 1910, y mantuvo su hegemonía hasta fines del siglo XX; y tercera, el Estado neoliberal en la sociedad globalizada de fines de aquel siglo y lo que llevamos del XXI. Cada uno de los gobiernos definió la filosofía de la educación histórica en las leyes y los planes de estudio según los intereses que prevalecieron en cada época; pero, también se preocupó por contar con los medios para lograrla. Impulsó la creación y publicación de libros y materiales necesarios a la visión histórica que buscaba formarse, se discutió sobre métodos de enseñanza y características de los espacios escolares, se fomentó la formación de docentes. En conjunto estos intereses conformaron el sistema de educación histórica.

En este sentido, el sistema educativo se integra por elementos y procesos que persiguen el objetivo de formar al sujeto que transita por sus engranes con base en diferentes concepciones del hombre ideal. Así, los modelos curriculares y las instituciones funcionaron al principio con énfasis en el aprendizaje de la lectura y la escritura, a veces en lograr la apropiación de conocimientos producidos por las ciencias de la naturaleza o en los conceptos derivados de las ciencias humanas. Recientemente se perfilan programas educativos que buscan impulsar la formación compleja desde la infancia. El peso dado a un ideal de hombre y al tipo de conocimiento necesario para formarlo ha variado con el tiempo; en otras palabras, la educación tiene historicidad en tanto han cambiado los fines. Por esa razón, y debido a que vivimos una coyuntura expresada en las reformas educativas recientes, es necesario aclarar el carácter que el estatuto del conocimiento histórico, convertido en conocimiento formativo en la escuela, adquiere en el presente y en el porvenir (García y Jiménez, 2010).

De esa manera la tarea pendiente para el caso de México consiste en definir el contenido de la educación histórica, cuya intención ha estado presente en el desarrollo del Estado nacional y en las variantes de los fines, la formación de los agentes y los medios educativos. Al respecto, Raimundo Cuesta (1997) sostiene que para España primero se constituyó el código disciplinar de la historia; es decir, que el estudio del pasado se hizo profesional y se legitimó socialmente el conocimiento histórico como necesario para entender el presente y, posteriormente, se trasladó como contenido escolar con un propósito formativo específico. Actualmente, este sistema educativo tiene el propósito de formar a los alumnos para que piensen históricamente, pero pensar de esta manera tiene diferentes significados.

Con base en la experiencia de la educación histórica en España y desde la perspectiva de la didáctica crítica, Cuesta asegura que “lo más pertinente y formativo de la educación histórica es la exploración de [las] representaciones y auto explicaciones de la realidad social, la comprensión,

la interpretación de la memoria como conflicto, como problema sin *happy end*” (Cuesta, 2011: 28). Esto quiere decir que educar históricamente no consiste en imponer una versión oficial o crítica del pasado, en el sentido de oposición, sino en desarrollar la capacidad de confrontar la memoria y el conocimiento histórico: conservada socialmente, la primera; y reconstruido por los historiadores, el segundo. El autor asegura que el potencial educativo de la historia se encuentra en promover en las escuelas “el conflicto de ideas sobre el pasado, el presente y el futuro” (Cuesta, 2011: 28).

Para el caso de México, se localizaron dos intentos intelectuales para conceptualizar la educación histórica: la de Arteaga y Camargo, quienes, con base en el conocimiento que les aportó la lectura de Peter Lee y Rosalyn Ashby acerca de los debates ingleses de la enseñanza de la historia y de Seixas y Peck sobre tres formas de educación histórica, señalan que la polémica más reciente del modo de educar históricamente tiene que ver con la aplicación del método de investigación histórica y con “el proceso por el cual los estudiantes llegan a comprender la historia como una manera de investigar desde la disciplina (histórica) y por lo tanto aprenden a pensar históricamente” (Arteaga y Camargo, 2012: 2). Es decir, los autores proponen que la enseñanza de la historia se puede reformular si se logra situar:

los núcleos duros del debate más en los procesos de aprendizaje que en la tarea de “enseñar”; más en el panóptico de la investigación disciplinaria que en el de la “didáctica” como procedimiento de transmisión de contenidos (aun cuando éste sea sofisticado); más en el plano del desarrollo autónomo que desde la heteronomía; más en el lugar del pensamiento abstracto que en el sitio de la mecanización y la reproducción (Arteaga y Camargo, 2012: 3).

Trascender las preocupaciones de la didáctica de la historia para construir el concepto más amplio de educación histórica, según las citas, implicaría que el punto de arranque es el conocimiento del proceso de gestación y los

giros que ha sufrido la construcción de la ciencia histórica en sus componentes ontológicos, gnoseológicos y metodológicos, pues su comprensión y práctica investigativa aportaría las bases para traducirlos en actividades de aprendizaje acordes con el desarrollo cognitivo y la disposición de fuentes de primera y segunda mano que contribuyan en la construcción gradual del fin último: los procesos cognitivos que se suscitan cuando se piensa históricamente.

Arteaga y Camargo han aplicado el concepto de educación histórica a sus actividades como investigadores de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), particularmente en el diseño de cursos para licenciatura (SEP, 2012). En el curso *Educación histórica en diversos contextos* se amplía la idea de educación histórica en varios sentidos; por ejemplo, se supera que el conocimiento histórico solo se adquiere en el aula, con el argumento de que la acción formativa de la historia también se da en lugares “más allá de los muros de las aulas [...] en los contextos en que la historia ocupa un lugar privilegiado campos propicios para la reflexión, la problematización y la construcción de nuevos conocimientos.” (SEP, 2012: 2); así, los sitios arqueológicos, museos o archivos se convierten en ambientes de aprendizaje de la historia. También se introduce la idea ya esbozada arriba en el sentido de que en el periodo preescolar el sujeto también se ve expuesto a la influencia de la memoria y la historia familiar y local, por lo que construye una cultura histórica con la que llega a la escuela (SEP, 2012).

Finalmente, los autores rescatan la concepción de que el conocimiento producido por los historiadores está constituido por conceptos de diferente orden. El primero, para caracterizar los hechos históricos en sí mismos; por ejemplo, autoritarismo, para designar una actitud de dominio y sometimiento en un gobernante del pasado; sincretismo, para reconocer la combinación de valores y simbolismos en el contacto entre indígenas y europeos, o expansionismo, para comprender las guerras napo-

leónicas en Europa. Los conceptos de segundo orden en el conocimiento histórico hacen referencia a un nivel de abstracción más avanzado de los primeros y se relacionan con lo que anteriormente se llamaban nociones históricas; es decir, términos que aluden a sistematizaciones y tendencias de los hechos pasados construidos desde la teoría de la historia: cambio, permanencia, región, coyuntura entre otras.

La introducción de los conceptos de primero y segundo orden del conocimiento histórico en la propuesta de educación histórica son importantes en tanto que permiten establecer fines concretos en el proceso de formación del pensar histórico, los cuales pueden ser asimilados por el docente para planificar su formación y evaluación paulatina de acuerdo con la edad de los alumnos. Además, entendido así el contenido de la educación histórica es mucho más claro que, para el ámbito de los historiadores académicos, se formule el reto de construir el conocimiento a través de conceptos que se vinculen al desarrollo cognitivo de los sujetos a educar; en otras palabras, la educación histórica brinda la oportunidad a la academia de salir de la crisis de la especialización y de acercar su conocimiento a las necesidades sociales (Noiriel, 1997).

El segundo esfuerzo pedagógico para resignificar la categoría de enseñanza en la de educación histórica fue formulado por los profesores Gerardo Mora y Rosa Ortiz de la Normal Superior de México. Surgió también como novedad en los cursos para la formación de profesores de secundaria a partir de la reforma curricular de ese nivel, en 2006. Los autores exponen en un artículo su modelo de educación histórica, cuyo diseño fue estimulado por los cambios en el enfoque oficial de la enseñanza de la historia, esto debido a la demanda que tienen las disciplinas humanísticas en la formación de las generaciones futuras y de un balance de la forma en como se enseña la historia en la escuela secundaria.

La base conceptual sobre la que se erige el modelo de educación histórica es la definición ya citada de Arteaga y Camargo, en donde se

exhorta a no considerar al alumno de nuevo ingreso como una mente histórica en blanco sino con una carga cultural fuerte en relación al pasado y el acontecer histórico; ello gracias a la interacción social preescolar y en cuanto a superar la idea de que educar consiste en la transmisión magistral de información histórica en el alumno receptor. El aporte del modelo se reconoce en el énfasis puesto en los procesos cognitivos que se presentan durante la interacción de los alumnos con las fuentes de investigación histórica. Estas son vistas desde una perspectiva no circunscrita al postulado positivista, que considera al documento escrito como garantía de verdad científica, sino desde las corrientes historiográficas actuales.

Otro elemento que contribuye a la definición de la educación histórica es el relacionado con el papel del educador cuando el modelo surge en el contexto de las instituciones formadoras de docentes. Este modelo fue pensado para que los egresados de dichas instituciones realicen una práctica diferente de la tradicional que privilegia el traspaso de información, cuyos efectos negativos son ampliamente conocidos. En el modelo diseñado, el educador histórico o docente de la historia, para cumplir con su cometido, debió desarrollar las cuatro habilidades siguientes: transposición o conocimiento amplio de la teoría; la historiografía y de las fuentes históricas susceptibles de ser usadas para el desarrollo de las actividades; transferencia o capacidad para diseñar secuencias a partir del conocimiento del grupo a educar; y enseñanza estratégica que se relaciona con las posibilidades de desarrollar la secuencia en el terreno práctico, al tiempo que se resuelven los problemas emergentes y de docencia reflexiva o ejecución de estrategias de evaluación y adecuación, constante en las nuevas circunstancias educativas.

El modelo de educación histórica se puede apreciar, en palabras de los autores, de la siguiente manera:

En síntesis, nuestro modelo educativo –alternativo a la enseñanza transmisiva– [sic] se basa en la interacción del alumno con las fuentes para formar su cultura histórica, mediante un proceso de “sensibilización” (huellas sináptica y mnémica) con el pasado, dominio de esquemas de pensamiento y acción utilizando andamiajes, el logro de la comprensión (Perkins: 1999) mediante talleres y la competencia situada (Díaz Barriga: 2006) con proyectos integradores (Mora y Ortiz: 7).

Como se observa en las ideas citadas, el concepto de educación histórica, o cómo hacer pensar históricamente, se encuentra en construcción; pues, mientras uno de los aportes enfatiza la aplicación del método del historiador y, por tanto, las habilidades que se ponen en juego en ese trayecto; el otro, reflexiona acerca de las habilidades docentes para conducir a los alumnos, específicamente, a manejar la información histórica disponible y así interesarse en el conocimiento histórico, al tiempo que comprenden el presente para sobrevivirlo y transformarlo (Mora y Ortiz: 10).

A modo de conclusión puede decirse que el concepto de educación histórica hace referencia al carácter formativo del conocimiento histórico de quienes asisten a la escuela, que a su vez, pertenece y es parte de un sistema educativo construido en el devenir histórico de las transformaciones de la nación y de la ciencia. En dicho contexto de cambio, tal vez sea importante la necesidad de trascender la preocupación por la instrumentación didáctica de la enseñanza de la historia al ampliar, en todo el sentido de la palabra, su dimensión educativa.

Educar históricamente significa, entonces, pensar históricamente; sin embargo, y como antes de los medios y las formas se encuentran los fines, dicha tarea consiste en contribuir a que cada ser humano tome conciencia de su papel potencial en el mundo al formarse una mirada de largo alcance

que comience con problematizar el presente de su vida, mire hacia el pasado para encontrar las causas de sus propias circunstancias y, con base en ello tomar decisiones para darle sentido a su vida futura. Entendida de esa forma, la educación histórica es importante en la formación humana, pues concita una revisión integral de los hechos y circunstancias que han conformado a la persona social desde su nacimiento. Pero el concepto también nos lanza la pregunta y el reto implícito de reflexionar el sentido que le damos a la formación del licenciado, maestro o doctor en Historia y la intención que tiene la investigación histórica que hacemos.

REFERENCIAS

- Arteaga B. y S. Camargo (2012). *Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria* [En Línea]. Recuperado de: clubensayos.com/Historia/Educacion-Historica/1290229.html [consultado el 9 de mayo de 2014].
- Cuesta R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares.
- _____. (2011). "Historia con memoria y didáctica crítica". *Con-ciencia social*, núm. 15, pp. 15-30.
- García A. y J. Jiménez (2010). *El valor formativo y la enseñanza de la historia*. Granada: Universidad de Granada.
- Mora G. y R. Ortiz (2014). *Modelo de educación histórica* [En Línea]. Recuperado de: www.histodidactica.es [consultado el 9 de mayo de 2014].
- Noiriel G. (1997). *Sobre la crisis de la historia*. Madrid: Cátedra.
- Reynoso J. (2013). "La historia escolar y la identidad del Estado mexicano". En *Memoria del Congreso Pedagogía 2013*. La Habana: Ministerio de Educación, República de Cuba.
- SEP (2012). *Educación histórica en diversos contextos. Licenciatura en Educación Primaria*. México: SEP.

LOS ESTUDIOS CULTURALES EN LA
CURRÍCULA UNIVERSITARIA.
REFLEXIONES EN TORNO A SU INCLUSIÓN EN LA
LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS

EVELIN CRUZ POLO

En el texto *La educación encierra un tesoro*, Jacques Delors acota como función especial de la educación “el desarrollo continuo de la persona y la sociedad [...] como una vía [...] para hacer retroceder la pobreza, la exclusión, las guerras” (1996: 14). De tal modo que la misión de la educación en tanto Institución debiera responder a un proyecto de nación que propicie un tipo de sociedad deseable, cimentada en el avance de la cultura y la ciencia. Sin embargo, la empresa es considerablemente compleja y en su ejecución responde a políticas de Estado que no siempre logran la concreción de los objetivos.

Con respecto a la Universidad, conviene tener presente que esta es “protagonista central insoslayable en la indispensable creación de un ambiente sociocultural que amplíe e intensifique la creatividad cultural, científica y tecnológica y la incorporación de actores, estructuras y procesos a los mejores patrones y prácticas de la civilización contemporánea que se van perfilando en el horizonte histórico”, en palabras de Marcos Kaplan (2004: 154). Para tales efectos, la pregunta que surge es ¿cómo lograrlo? La respuesta inmediata: la currícula; es decir, sus planes de estudio, cuyo diseño debe responder a interrogantes entre las que desta-

can: ¿a qué demandas o necesidades sociales atiende una licenciatura?, ¿qué contenidos deben considerarse para el logro de la empresa?, ¿cuál es el camino pedagógico más adecuado para lograrlo? A esto sumemos el hecho de que tales interrogantes aparecen tanto en la creación de un plan de estudios como en su respectiva evaluación; aspectos que brindan un escenario ideal para reflexionar sobre el hacer de nuestra Universidad en estos procesos, con particularidad en el caso de la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas.

En este tenor, resulta indispensable considerar que ante los imperativos categóricos de diagnóstico, análisis y actualización de los planes de estudios que se ofertan en la Uaemex, la Licenciatura en Letras Latinoamericanas presentó en el año 2013 el “Reporte de evaluación al currículo 2004”. En este documento se acota la necesidad de establecer modificaciones urgentes en todos los niveles de la estructura del Plan de estudio 2004, en aras de construir un mapa curricular apegado tanto a la normatividad institucional como a las necesidades del fluctuante contexto en que se inscribe el estudiante.

El trabajo de análisis realizado por el Comité de Evaluación Curricular respalda las modificaciones presentadas por el Comité de Reestructuración Curricular (Uaemex, 2015); las cuales se materializaron notablemente en las Unidades de Aprendizaje (UA) que integran el área de Teoría literaria. Esta área que tuvo que ser reestructurada tanto en enfoque como en contenidos, en un esfuerzo por construir una plataforma de diálogo entre teoría y práctica con mayor apego a las exigencias del presente. Por lo tanto, la presencia de la UA Estudios culturales en la currícula de Lengua y Literatura Hispánicas resulta foco de estas reflexiones en virtud de ser “un abanico de metodologías interdisciplinarias de investigación”, según apunta Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irwin, coordinadores del *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. Texto cuya gran bondad radica en presentar no solo las tradiciones fundadoras de este tipo de estudios sino en fincar una amplia valoración de los mismos en México,

así como de la importancia de su inserción en el ámbito educativo, dado que su agenda de investigación está “relacionada con movimientos sociales de políticas de identidad: feminismo, movimiento chicano y afroamericano, militancia *gay*” (2009), entre otros, que evidencian una práctica de investigación que de algún modo precede a los textos fundacionales de Estados Unidos.

De hecho, los estudios culturales latinoamericanos son organizados como tales en la Academia estadounidense en diálogo con los estudios culturales anglófilos, el posestructuralismo francés, el poscolonialismo, los estudios del subalterno y una serie de movimientos locales surgidos de los movimientos de derechos civiles de los años sesenta como son los programas de estudios chicanos, afroamericanos, *queer*, de género, asiático-americanos, etc. (Szurmuk e Irwin, 2009: 18).

Atender estos elementos implica pensar que, por sí mismo, este tipo de estudios ya responde a una fuerte necesidad social, a una necesidad de análisis común a la misión esencial de la educación, acotada en las primeras líneas de este trabajo, y que refiere a la tendencia de hacer retroceder la exclusión. Del mismo modo, el ideal educativo de la universidad, indica Kaplan, “no puede significar enclaustramiento, neutralidad o indiferencia ante los problemas de la sociedad y de la política” (1996: 119).

Por ello, si los estudios culturales se ocupan, entre otros temas, de las culturas tradicionalmente marginadas y con ello de la exploración de conceptos como *texto, cultura, etnicidad, ideología, frontera, diversidad, nación, género*, la UA de aprendizaje dentro de la currícula universitaria tiene justificada su presencia, más aún, porque la política cultural (cine, arte, literatura, teatro, danza, historia) es elemento constante en la política nacional; por tanto existen bastos productos u objetos de análisis, fundamentalmente para la Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas.

La dupla lengua y literatura se amalgaman de manera idónea en la investigación de los estudios culturales.

En este sentido se posibilita el desarrollo de un tipo de análisis sustentado con metodologías “en espacios no cerrados por fronteras disciplinarias”. No obstante, es obligación acotar que el entendimiento sobre el funcionamiento textual desde este tipo de estudios requiere una preparación disciplinaria adecuada por parte del profesorado. Szurmuk y Mckee Irwin coinciden en que algunas de las instituciones que contemplan estas líneas de trabajo en sus currículas están formadas en disciplinas tradicionales (2009: 31), lo cual puede derivar en una falta de rigor, así como en una probable reticencia tanto de profesores como de alumnos por el hecho de observar a “América latina como espacio de investigación social, pero no de producción teórica”. Aspecto que se presenta como una problemática considerable, pues, efectivamente, los estudios culturales latinoamericanos sufren cierta marginación dentro del ámbito global; sin embargo, existe evidencia de trabajos importantes, solo basta pensar en las aportaciones de Néstor García Canclini, Jesús Martín Barbero, Carlos Monsiváis o José Manuel Valenzuela. Por otro lado, tampoco se trata de cometer el mismo acto discriminatorio con las valiosas investigaciones norteamericanas o europeas.

Así pues, si los estudios culturales propician un enfoque multidisciplinario de la cultura, de los discursos que se inscriben en ella, en calidad de artefactos, resulta muy oportuno atender al posicionamiento de la semiótica de la cultura, la cual se desarrolla con gran énfasis en la segunda mitad del siglo xx, con Yuri Mijailovich Lotman, quien en más de tres décadas de investigación semiótica se rehusó a “la pesadilla de la ortodoxia metodológica”, postulando metafóricamente la necesidad de un cambio de piel, igual que el proceso acaecido a una serpiente, en la espera de que aún con el cambio de color y el aumento de tamaño se

mantuviera la propia identidad. Él mismo optó por una integridad que le permitiera mantener lo pertinente de la herencia formalista (recordemos que, originario de San Petersburgo, estudió y trabajó con intelectuales como Propp, Eichenbaum o Tomashevski), y superarla al mismo tiempo, lo que aparentemente no fue difícil, una vez que tuvo contacto con la teoría de la información.

Para Y. Lotman, la noción de *texto* recibe un nuevo matiz, pues se observa como un espacio semiótico o una manifestación de la *semiosfera* en cuyo interior existe una interacción de lenguajes que son inferidos y auto organizados jerárquicamente, de tal modo que por sus características fundamentalmente *sígnicas* consideró a la *cultura* en calidad de *texto*, de red de signos que se movilizan en un acto comunicativo. Así, la *cultura*, en tanto *texto*, manifiesta una compleja organización sensible a descomponerse en una jerarquía de *textos en los textos*.

Las estructuras que creamos conforman un gran sistema de signos que no puede estar cerrado y que, por lo tanto, manifiesta un diálogo entre lo interno y lo externo, en él la cultura es un espacio de producción, circulación y consumo de signos, un espacio de movimientos simbólicos, de grupos que tejen relaciones de poder, según apunta Nora Araujo.

Ahora bien, la plataforma de los estudios culturales y, en este caso, específicamente de la semiótica de la cultura resulta tan bondadosa que se convierte en una herramienta muy útil para el desarrollo de análisis que involucre la misma cuestión educativa. Destaco dos ejemplos: el primero, de Erasto Antonio Espino Barahona, profesor e investigador de la Universidad de Panamá, quien en su ensayo “Semiótica y ética de la relación pedagógica” da cuenta de que la preocupación por la calidad de la educación está determinada por la relación ética entre estudiantes y maestros; así, su propuesta avanza en la línea de revisión de la categoría *relación*, desde la semiótica y la pedagogía, como de la consideración de

que el tema educativo en sus distintos niveles (mundial, nacional, local) debe involucrar el concepto de cultura en la escuela.

Espino Barahona se cuestiona: “¿Puede el paradigma semiótico proporcionarnos pistas para que –desde una renovada relación pedagógica– se produzca una re-elaboración creativa de la tradición cultural?” (2004: 214). La pregunta apela a una comprensión de la semiótica en términos de reconocimiento de lo que Roland Barthes denominó “semiótica de lo cotidiano”; es decir, de la forma en que los signos que nos circundan –desde la moda, la comida hasta los artefactos artísticos– nos significan y significamos, por ello el investigador panameño considera que:

Afianzar en nosotros la mirada semiótica sobre la cultura escolar puede constituir un modo concreto de re-insertar vectores axiológicos fundamentales en el ejercicio docente. De hecho, quien dice semiótica dice diálogo e intercambio, relación y construcción colectiva de las simbologías sociales, reciprocidad (Espino, 2004: 17).

Para Espino, la cultura debiera entenderse como un inmenso texto abierto a las posibilidades de nuevas resignificaciones e interpretaciones a partir de un trabajo reflexivo y crítico que se aleja del “imperialismo semiológico” en el que solo el discurso del profesor posee valor.

El segundo ejemplo es producto del Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente, en el que estudiosos de la Universidad Autónoma de Baja California realizaron un taller para estudiantes de Escuelas Normales (Jiménez, Martínez y Ponce, 2013), quienes debían expresar en un dibujo su visión de lo que es la educación en México. Las representaciones gráficas les permitieron, a través de un análisis de semiótica de la imagen, establecer los parámetros y los signos que reflejan el proceso educativo. Lo particularmente valioso del ejercicio radica, desde mi opinión, en que se seleccionara el dibujo como evidencia de la singular visión de la realidad y constructo de sentido, tal como lo ha

sido a partir de las primeras manifestaciones artísticas del hombre, de aquellas que aún se conservan en las cuevas y resultan pieza clave para comprender el ser y hacer del hombre en su vinculación con el entorno. Por consiguiente, el resultado del análisis de los dibujos reveló que los participantes siguen concibiendo la educación en parámetros tradicionales y, más aún, que el discurso y la práctica pedagógica están disociados. El profesor suele pedir al alumno ser agente de cambio, cuando él, en el aula, tiende a repetir patrones.

A modo de conclusión, resulta viable afirmar que ambos ejemplos permiten observar que si el objetivo es aprender a vivir juntos y aprender a ser, la apertura de escenarios de estudio, la tendencia a la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad son pieza clave en la travesía educativa, la cual deberá ser asumida como un proceso de corresponsabilidad para que exista una auténtica y útil producción de sentido.

REFERENCIAS

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio*. París: UNESCO.
- Espino, E. A. (2004). *Semiótica y relación pedagógica. Hacia la cualificación ética de la práctica docente* [En Línea]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2041173.pdf> [consultado el 20 de marzo de 2017].
- Jiménez, C. E., Y. Martínez y S. Ponce (2013). *Representaciones y semiótica de la educación en México. Visiones “normalistas” a través del dibujo* [En Línea]. Baja California: Centro de Estudios e Investigaciones para el Desarrollo Docente. CENID A. C. Recuperado de: cenid.org.mx/memorias/ctes/index.php/ctes/article/download/332/313 [consultado el 20 de marzo de 2017].
- Kaplan, M. (1996). *La Universidad Pública: problemas, retos y dilemas* [En Línea]. Recuperado de: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/1/341/11.pdf> [consultado el 20 de marzo de 2017].
- Szurmuk, M. y R.M. Irwin (coords.) (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Instituto Mora/Siglo XXI.
- Uaemex (2015). *Proyecto curricular. Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas. Reestructuración*. Toluca: Uaemex.

IMPORTANCIA Y PERTINENCIA DE LOS ESTUDIOS CULTURALES EN LA LITERATURA

BERENICE ROMANO

Invitar a repensar el papel de las humanidades hoy supone una reflexión que vincula muchos y diversos aspectos que nos permiten poner en evidencia que con el paso del tiempo este papel se ha hecho más complejo. Nuestra realidad se ha vuelto múltiple; eso nos ha obligado a que las perspectivas con las que tratamos de entenderla, representarla o interpretarla, también sean plurales.

De ahí, el interés por presentar un campo de estudio que, si bien no es nuevo, no se ha trabajado lo suficiente desde nuestras aulas.

La que hemos estudiado en la academia como teoría literaria no es teoría exclusiva de la literatura sino una de prácticas significativas, es decir, de representaciones. Cuando empezamos nuestra aproximación a cuestiones teóricas, con la lingüística, particularmente con el signo, vemos que, en efecto, desde el principio hemos estado hablando de estructuras organizadas a partir del artificio y la representación. Los estudios culturales, por su parte, no distan mucho de nuestra materia de interés: se concentran en el significado, la identidad y la representación de distintas prácticas culturales a partir de diversas perspectivas. En nuestro caso, por ejemplo, la literaria.

Si en términos generales lo que hacen los estudios culturales es tratar de explicar cómo funciona la cultura, entonces la literatura está dentro de

sus intereses. Sin embargo, me parece que la polémica en la aproximación a la literatura desde los estudios culturales radica en que si bien parece que vincular la literatura con otros discursos enriquecerá los análisis, también parece cierto que los estudios culturales podrían reducir o mal interpretar lo literario al carecer de los conceptos y posturas especializadas para su análisis.

No obstante, la producción de textos, en este sentido, da la respuesta. Los estudios culturales son herederos del estructuralismo de los años sesenta. Un texto como *Mitologías* (1957) de Roland Barthes se presenta como muestra de este ejercicio en el que tomar temas en apariencia triviales lleva a profundas reflexiones acerca de nuestra cultura y del proceder de la escritura frente a ella. A partir de Roland Barthes, más adelante con Jacques Derrida y otros, la escritura se entendió como el sitio de las representaciones, donde el encadenamiento infinito de los significantes producía igual cantidad de sentidos. En este texto, como en otros de su autoría, Barthes analiza el plano connotativo de diversas actividades culturales para entender sus implicaciones sociales. Por su parte, Richard Hoggart, como fundador del Centro de Estudios Culturales Contemporáneos en Inglaterra, analizó la cultura de la clase trabajadora que había sido relegada de la literatura que se identificaba de alta cultura. En otras palabras, en cuanto a aproximaciones culturales se refiere, se puede decir –de forma muy reducida– que hay dos formas de proceder: una desde el acto de escritura, en el que la misma acción supone una revaloración de los significantes; y otra que a través de posturas de corte político busca tener un impacto social.

Ya que los estudios culturales surgen como una ramificación de los literarios, se ha entendido que aquellos deben confrontar ciertos aspectos de la cultura con lo textual para desestabilizar ideas conservadoras respecto de lo que vale la pena leerse o ser analizado. La manera de proceder de los estudios culturales, además, ha sido la de *leer* los materiales culturales, es decir que se ha valido de un proceder hermenéutico para

interpretarlos. Hasta este punto no debería haber un conflicto al momento de integrar ambos discursos. De ahí que teóricos como Jonathan Culler subrayen la importancia de integrar distintas perspectivas. En su *Breve introducción a la teoría literaria*, Culler señala que “los estudios literarios se beneficiarían si la literatura se estudiara como una práctica cultural singular y se pusieran sus obras en relación con discursos de otra clase” (2000: 62). La teoría literaria se ha trabajado en las universidades como la suma de diversos métodos, más o menos adecuados, para el análisis de los textos; no obstante, los estudios culturales no siempre se consideran una opción para estas críticas. Esto debido a la presencia normativa del canon literario, rector de lo que se debe considerar válido en los estudios literarios; cuando en los culturales se trata precisamente de salirse del espacio hegemónico para incluir en sus intereses, por ejemplo, a la cultura popular.

Con todo, ser incluyente –un término muy manoseado en los últimos tiempos– también alcanza al conocimiento, y así como se tuvo que pasar por un proceso para aceptar el psicoanálisis o la filosofía como campos fructíferos dentro de los análisis literarios, de la misma forma se ha ido construyendo un camino que, si bien, no ha llegado a toda la academia, ya ha dado resultados importantes con la integración de otras áreas. Productos que se han diseminado en estudios específicos para problemas sociales particulares, entre ellos de género, antropológicos, poscoloniales, históricos, por mencionar algunos.

Se ha criticado que los estudios culturales toman a la literatura de ejemplo para ciertas prácticas o situaciones, pero ¿no es así que se trabaja desde la interdisciplinariedad?, ¿tomando en cuenta más de una sola área de conocimiento, y privilegiando la de nuestra competencia? En literatura nos aproximamos a los estudios culturales para subrayar situaciones sociales o de cultura que una obra desarrolla en su anécdota cuando estos hechos sobresalen en lo que se está narrando. Pese a ello, es indudable que lo que predominará desde cada posición es la perspectiva e intereses del crítico. En nuestra postura, no se puede dejar de lado,

por ejemplo, la naturaleza del texto; es decir, sin olvidar que trabajamos con materiales textuales se pueden llevar a cabo análisis que rescaten elementos temáticos que nos lleven a formas culturales.

En esta línea, distinguir los objetivos de una y otra manera de aproximación es fundamental para no perder la brújula acerca de cuáles son los intereses centrales para cada postura. Los estudios culturales se enfocan en hacer trabajos que impacten directamente en la sociedad; suponen que su quehacer no es meramente describir un fenómeno sino que, para realizar un trabajo efectivo, deberían ser capaces de mostrar una diferencia en hechos culturales concretos. Durante mucho tiempo, en algunos lugares, estudiar la cultura popular representó un acto político, una forma de resistencia. Sin embargo, no todos los estudios culturales deben suponer un activismo de esta clase, también hay análisis apreciativos que destacan lo complejo de una estructura cultural o ciertos síntomas que se presentan como signos de totalidades sociales.

Desde hace tiempo, los acercamientos literarios dejaron de buscar solamente la valoración estética de una obra; por otro lado, que la perspectiva literaria se acerque desde lo cultural al texto, no implica un desapego a la práctica ni convierte a un análisis de esta índole en un documento histórico, político o meramente social.

En esta Facultad hemos tenido asignaturas como Psicoanálisis de la literatura. En su momento estas dieron cuenta de la posibilidad de vincular dos disciplinas cuyos fundamentos trabajan con representaciones y la interpretación que se hace de ellas. Lo mismo hace la literatura. La cultura es representación, y en esa medida sus métodos de análisis, con sus particularidades, desde luego, tienen objetivos similares a los de estudios literarios.

Sé que desde cada área de las humanidades se puede objetar que en algún momento de su historia se hizo un esfuerzo por desligar y particularizar un conocimiento de otro. Ese trabajo, entre otras cosas, subrayó las especificidades e importancia de cada una de ellas. La sociología, por

ejemplo, logró desvincularse de la historia, la literatura y la filosofía hasta mediados del siglo XIX. En literatura sabemos que a partir de los formalistas rusos, a principios del siglo XX, se empieza a entender la naturaleza de este campo. No obstante, a partir de la década de los sesenta, los estudios humanistas se han ido ajustando a los cambios sociales y han surgido propuestas que vuelven a integrar no solo a las llamadas ciencias del espíritu, sino al conocimiento en general. Sobresale, en este sentido, la obra en siete tomos del *Pensamiento complejo* de Edgar Morín, en la que explica que ya no se puede tener una aproximación científica plena si no se admite que lo animal, el ser humano, la naturaleza y la cultura se determinan mutuamente. Es decir que áreas como la física, la biología y la antropo-sociología no pueden desligarse.

Una pregunta importante, de la que parten las aproximaciones antropológicas, y que de cierta forma subraya un concepto que vincula los estudios humanistas, dice: ¿es posible escribir sobre el otro sin destruirlo? Y preguntarse acerca de escribir *sobre* el otro o, mejor, *desde* el otro ¿no es una cuestión fundamental en literatura? Porque, finalmente, en parte, la diversidad de disciplinas nos habla también de una multiplicidad humana que debería tomarse en cuenta.

Es bien conocido para quienes trabajamos con literatura que el tema de la otredad está presente y que es un tópico recurrente en los autores de ficción. En literatura se ha trabajado desde lo social y, concretamente, se ha rescatado como categoría para revisar la identidad y el cuerpo. Hablar de la necesidad de reconocer la alteridad ha sido tema, de análisis de género, de escrituras del yo como la autobiografía y la autoficción, y de textos sobre la violencia que produce esta falta de reconocimiento del otro.

La vinculación entre lenguaje, cuerpo y sociedad se hace desde los textos de Merleau-Ponty y es parte esencial de las investigaciones que se concentran en la diversidad. Diversidad de individuos, desde luego, pero que nos trae de vuelta al tema que tratamos aquí: diversidad de dis-

cursos. De cierto modo uno de los problemas al rechazar la vinculación de la literatura con otras áreas es que cualquiera que busque integrarse a ella se mira con recelo y desconfianza. Decir, por ejemplo, antropología literaria o literatura feminista despierta suspicacia entre algunos críticos concentrados en lo meramente literario. Sin embargo, si la integración de propuestas discursivas se ve como una deformación es, precisamente, por la falta de reconocimiento. Justo lo que sucede en la exclusión del otro. En esta línea podemos agregar que lo que se da es un rechazo a lo que surja como *la otra escritura*, como una alteridad de lo entendido, en este caso, como crítica literaria. Lo que sucede, entonces, al hablar de estudios culturales, y con ello tratar de incluir otros discursos a lo literario, es que, finalmente, se reconocen y así se legitiman.

La idea de la antropología de que *somos-en-el-otro*, puede extenderse a los discursos. Cada uno de ellos *es-en-el-otro* porque como escribió Barthes todo es escritura y todas las escrituras llevan a otras, y a otras más. En otras palabras, siguiendo a Barthes, todo es lenguaje sujeto a la primacía del significante sobre el significado; según Merleau-Ponty se expresa por el cuerpo. En esta línea, Solange Cárcamo Landero señala que en la *palabra hablante* “es el cuerpo el que habla. Se vive la experiencia de un cuerpo hablante, que es la experiencia corporal de la palabra vivenciada como invasión del sentido o del sinsentido; es, por tanto, una experiencia abierta irreductible a la conciencia humana” (2007: 6) que, podemos agregar, yace en el núcleo palpitante de lo literario.

La antropología y la sociología literarias, los estudios poscoloniales, la semiótica cultural, las aproximaciones de género, las manifestaciones culturales son, todas ellas, lenguaje con el que se construyen ideologías, sentidos. De ahí que:

Lo que agrupa la actual nomenclatura ‘Estudios Culturales’ [...] no designa un campo homogéneo de aplicaciones, al menos en América Latina, sino un conjunto plural de prácticas cuyo significado y posición –en lo

teórico, en lo crítico– disciplinario y en lo político e institucional varía según sus contextos de inscripción tanto socio-histórica como universitarios” (Richard, 2010; citado en Laverde, 2014: 162).

Walter Mignolo, por su parte, dice que lo que sucede en América Latina es que los estudios culturales se organizan como un *espacio de articulación de disciplinas* desde el cual se impulsa la producción del saber.

Lo importante para nosotros es no perder de vista la dimensión simbólica de la realidad que hacen la literatura y la naturaleza particular de lo literario en su relación con otro tipo de discursos. Es decir, la articulación con otras disciplinas, de la que habla Mignolo, no debe dejar de lado en nuestro quehacer como críticos los valores estéticos. Es un aspecto que desde ciertas posturas de analistas culturales parece irrelevante, pero nuestra posición como intérpretes de lo literario va de la mano de las diversas disciplinas elegidas para diseminar esos valores, no para acallarlos.

Walter Benjamin señala que la historia literaria y la crítica literaria pertenecen a la misma disciplina: los estudios culturales. Como ya habían señalado los teóricos de la recepción, la historia de la literatura supone mostrar el tiempo, el propio y el ajeno, en el texto literario. La literatura es una de las formas simbólicas que se relaciona estrechamente con el entramado social, el histórico y el cultural.

En Latinoamérica hay una tradición de trabajos que combinan la estética literaria con representaciones ideológicas. De acuerdo con Alfredo Laverde Ospina, entre ellos sobresalen los análisis de Antonio Candido, Roberto Schwarz y Silviano Santiago, en Brasil; en Cuba está José Antonio Portuondo; el colombiano Carlos Rincón; además, están Roberto Fernández Retamar, Antonio Cornejo Polar, Hugo Achugar, Noé Jitrik, Françoise Perus, Rafael Gutiérrez Girardot, Ángel Rama, Julio Ortega, Julio Ramos, etcétera, “muchos de ellos (agrega Laverde) con trabajos publicados desde las décadas del sesenta y setenta, y a propósito de eventos

académicos continentales sobre el tema realizados en Venezuela, Cuba, México y Brasil” (2014: 175).

Finalmente, podemos decir que las vinculaciones culturales, las ideas tradicionales respecto de cualquier cosa, pueden deconstruirse. El corpus de lo literario debe abrirse para reivindicar nuevas formas, incluso las marginales, que lleven a la crítica a mover sus intereses hacia aspectos que merecen atención. Se debe reflexionar acerca del tipo de conocimiento y la perspectiva desde la que queremos producirlo. Incluir otros discursos es parte de una necesidad general de renovar y actualizar el saber; después de todo, no podría afirmarse categóricamente que la cultura es el efecto de su representación o que nuestras ficciones son el resultado de la cultura. Lo que sí parece posicionarse por encima de estas dos vertientes es que nos movemos en diversos planos y todos ellos son susceptibles de ser interpretados.

REFERENCIAS

- Cárcamo, S. (2007). “La antropología literaria: lenguaje intercultural de las ciencias humanas”. *Estudios filológicos* [En Línea], núm. 42, septiembre, Valdivia, Universidad Austral de Chile. Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132007000100001 [consultado el 23 de enero de 2017].
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Madrid: Crítica.
- Laverde, A. (2014). “Estudios culturales/crítica literaria: ¿una contradicción insuperable?”. *Acta Literaria*, núm. 49, julio-diciembre, Concepción, Universidad de Concepción, pp.159-179.

REFRACTANDO IDENTIDADES: LAS PERSPECTIVAS POSCOLONIALES Y DE GÉNERO

SONJA STAJNFELD

La publicación capital titulada *Teorías literarias del siglo xx*, compilada por José Manuel Cuesta Abad y Julián Jiménez Heffernan y caracterizada en el prefacio como el libro que “ofrece al lector de lengua española una visión panorámica de los métodos y los programas críticos que mayor repercusión han tenido desde el comienzo del pasado siglo en el análisis y la interpretación de la obra literaria” (2005: 9), no contiene ni un capítulo dedicado a los estudios de cultura. Es decir, una injusta y tácita renuencia a un cuerpo de textos sumamente importante que debería ser evidente en una publicación que ostenta ser autoridad “actualizada” (publicada en 2005); aunque admite, puesto que se trata de una antología, la exclusión de posibles textos o temáticas y establece que “toda antología incluye un canon por el mero hecho de postular arbitrariamente la relevancia ejemplar o la reconocida influencia de los autores y los textos elegidos” (2005: 9).

El hecho es llamativo, dado que transparenta el problema que los estudios de cultura encuentran en su calidad de teoría literaria: reunir una heterogeneidad de enfoques; de ahí que se le considere interdisciplinar y, frecuentemente, fuera del canon o en los márgenes. Al problema de su clasificación regresaré en seguida, no sin antes detenerme en la antología aludida por una razón más sintomática. En dicho volumen, que cuenta con 986 páginas y con un título que tiende a lo general y sistémico, a pesar

de que los editores dejan claro estar conscientes de que esto es imposible, mencionando el “tópico ‘son todos los que están, aunque no estén todos los que son’” (2005: 9), de los 59 autores de los capítulos: 58 son hombres y una es mujer: María Zambrano, con un texto que se extiende a ocho páginas.

El panorama que presentan dichas *ausencias* –las cuales, evocando y simplificando a Derrida, deconstruyen la *presencia* con una estrategia de afirmación y negación–, tanto de autoras como de un *corpus* que tiene por objetivo la reflexión sobre la política de la cultura y sobre la cultura como un fenómeno político construido con propósitos hegemónicos, ejemplifica la codificación de las relaciones jerarquizadas de poder entre la cultura hegemónica y las culturas marginales. Tal codificación condiciona tanto a quien la emite como a quien la lee –decodifica, interpreta– y a quien está codificando. En este proceso una codificación política tiene lugar empleando los métodos de reducción, simplificación, categorización hasta colindar con la estereotipia. La intención de diversos grados de explicitud es la de someter, jerarquizar y perpetuar las relaciones de poder en las cuales el dominante –hombre occidental heterosexual– sigue interpellando al otro, a todos los otros. La razón del empleo del adjetivo *sintomático* al referirme a la antología que pareciera incluir las principales teorías de la literatura del siglo xx, siglo en el que floreció la teoría literaria, es que la selección de las teorías y autores antologizados manifiestan precisamente el *statu quo* de las relaciones entre los incluidos y los excluidos que se mantienen en las más diversas capas de las sociedades, sin excluir lo que nos convoca aquí: las humanidades. Uno de los objetivos de los estudios literarios debería ser la búsqueda de respuestas o la propuesta de reflexiones para comprender el fenómeno del *status quo*, del cual el libro es una de las manifestaciones que demuestra la gravedad del asunto, pero hay que *comprender* para *resistir*.

Los estudios de cultura, desde sus cimientos con los autores conocidos como la Escuela de Frankfurt¹ y los agrupados en el Centro de los Estudios Culturales Contemporáneos de Birmingham,² precisamente desarrollan una actitud crítica hacia el papel que los medios de comunicación masiva juegan en la construcción y destrucción de subjetividades. Los primeros, muestran una actitud crítica y una dialéctica que no excluye contradicciones, y los segundos, centran su atención en el papel decisivo del sistema capitalista y la cultura como el modo para resistirse a este; lo que los une y ubica en dichos cimientos es el aire de resistencia, de una resistencia académica con dudosa repercusión en los ámbitos externos. Pero esto es tema para otra reflexión.

Con la aceleración y expansión vertiginosas de las tecnologías y la industrialización, se colocan bajo la lupa aquellas relaciones y construcciones de identidades que emanan de la cultura. Aquí evocaremos a John Fiske, uno de los autores que se ubica en el corpus de estudios de cultura “*The term culture, as used in the phrase ‘cultural studies’, is neither aesthetic nor humanist in emphasis, but political. [...] Cultural studies is concerned with the generation and circulation of meanings in industrial societies*” (2004: 1268),³ las identidades *deseables* o *privilegiadas* apartándose de las que no son un ejemplo de esta generación y circulación de significado.

Lo anterior demuestra la urgencia de enfatizar en los temas que se abarcan bajo el techo –asimétrico, disparejo y misceláneo– de los estudios de cultura. Al poner en relieve las relaciones binarias que se encuentran

¹ Max Horkheimer, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse, Erick Fromm.

² Richard Hoggart, Stuart Hall, Raymond Williams, Edward P. Thompson.

³ El término cultura, como se utiliza en la frase “estudios de cultura”, no es ni estético ni humanístico sustancialmente, sino político. [...] Los estudios de cultura se preocupan por la generación y circulación de los significados en las sociedades industriales (Traducción propia).

en el núcleo de las ciencias sociales y humanidades, tales como centro/márgenes, élite/plebe, normal/raro, sujeto/objeto, a través de los medios de comunicación masiva, la literatura, la música y las artes, y más allá de estos, los estudios de cultura interpelan a los otros desde una amplia gama disciplinaria: la antropología, la sociología, la semiótica, la literatura, hasta el psicoanálisis y los estudios de comunicación. A pesar de la aparente vaguedad e indeterminación en cuanto al objeto de estudio (lo cual estriba en una renuencia general y tácita en los ámbitos académicos, puesto que es difícil encasillar los estudios de cultura en los departamentos y las facultades específicos), en mi opinión, los estudios de cultura contienen un acervo fecundo por esa calidad interdisciplinaria y difícilmente definible.

Lo que se acentúa en los estudios de cultura (si nos impusiéramos a identificar un objeto de estudio como tal) es la cuestión de identidad. Tal vez esta podría ser la razón para dicha vaguedad, ya que las identidades, a pesar de las numerosas tentativas por definir las, son un fenómeno diluido y diseminado, especialmente, en la época actual. Ya se ha dicho que la política de la cultura incita resistencia –según Fiske, aquella resistencia se generaría espontánea e inevitablemente, ya que los consumidores de los medios de comunicación comprenderían que están siendo supeditados a través de la decodificación de los mensajes tácitos–, pero no olvidemos que en el proceso de resistencia cultural coexisten dos fuerzas aparentemente contradictorias: por un lado, se inscribe en los estudios de cultura la idea (con raíces en el amanecer del marxismo, en el siglo XIX) de que cultura es un instrumento político que ejerce control y dominación e implica relaciones de poder, y por el otro, la idea que promueve la postura de que cultura es más bien un medio de resistencia frente a aquella dominación.

En adelante nos enfocaremos en cómo han provocado reacciones alternativas algunos intentos por definir identidades, las cuales ponen bajo tela de juicio tanto los intentos como los métodos de la imposición de las definiciones. Específicamente, se reflexionará cómo el colonialismo desembocó en las identidades y textos poscoloniales y cómo una milenaria

tradición de patriarcado (junto con sus valores y definiciones misóginas y machistas) derivó en un cuestionamiento intensivo de la noción de género. La identidad –anclada alternamente en un *yo* o un *nosotros*– determina la subjetividad de las personas. Se construye a través de diferenciación y asimilación por contraste o analogía en relación con otros; además, es una categoría que ha suscitado cambios profundos en las sociedades. Es en el siglo *xx*, debido a factores de toda índole, cuando ocurre una explosión de identidades no porque acaban de crearse sino porque una multitud de voces no escuchadas ha ganado libertades y presencia en medios de comunicación masiva.

Empecemos por el género. Según Judith Butler, la identidad relativa al género es completamente imitativa, asumiendo una postura antagónica con Freud, quien afirmaba que las lesbianas imitan un ideal masculino por su neurosis y negaba el estatus ontológico de su género. La autora afirma que el género se constituye por imitación: asumir una identidad de acuerdo con el ideal femenino o masculino responde a los actos performativos. Butler también profundiza en la distinción entre sexo, una cualidad biológica, y género, cualidad performativa y social. Asentando la no-esencia de las categorías de lo masculino y lo femenino, y estableciendo su construcción y fabricación, Butler desafía no solo las nociones psicoanalíticas que intentaban encasillar las identidades y fijarlas irreversiblemente, también las posturas feministas –entre ellas la de Simone de Beauvoir– que presuponen esencia femenina. Butler se considera la precursora de lo que posteriormente se denominaría *queer* y que se refiere a las identidades de género *extrañas* (traducción directa del inglés), es decir todas las que no son heterosexuales, abarcando una amplia gama de posibilidades.⁴

Otro punto de vista interesante y complejo, que reflexiona sobre la identidad del género femenino pero desde una postura esencialista, es el

⁴ Véase *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad* y *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*, ambos de Judith Butler.

que presenta Luce Irigaray en el libro *Ese sexo que no es uno*. Ahí, la autora confronta la esencia femenina con la masculina al estudiar la forma de los sexos. Las relaciones sexuales entre mujer y hombre satisfacen únicamente al hombre, no ofrecen respuesta a los deseos femeninos; el *falomorfismo* es el punto de partida para el argumento de que los deseos de los sexos opuestos no son compatibles. Irigaray afirma lo siguiente: “Y si la mujer goza precisamente de esa incompletud de forma de su sexo, que hace que él se re-toque a sí mismo indefinidamente, ese goce es negado por una civilización que privilegia el falomorfismo” (2009: 19). La mujer, asevera la autora, resiste cualquier definición, y aunque no concuerda con la tradición, con lo céntrico, lo dominante, de acuerdo con la forma de su sexo, “*Ella no es ni una ni dos* [...] se resiste a toda definición adecuada” (2009: 19). Su pasividad se explica a través de la imposibilidad de realizar su deseo si no es a través del tacto.

Es en los estudios de género (considerando al feminismo como parte de estos) en los que la confrontación entre el esencialismo y el constructivismo de identidades es más pronunciada que en otras disciplinas de los estudios de cultura. Sin embargo, la complejidad de aproximarse a las identidades que han sido definidas por parte de la cultura hegemónica y hallar su verdadera *esencia* es la principal preocupación de lo que se encuentra bajo el término de poscolonialismo. Por supuesto que el colonialismo y el imperialismo impusieron identidades a los nativos, pero cuando se independizaron ya no era posible recuperar la identidad previa, la no-contaminada por la codificación impuesta. Se abren interrogantes sobre la autenticidad como contrapunto de la dominación imperial y si la insistencia en esta no es la reducción de la compleja historia de los cambios culturales a un mito folclórico falso o pintorescos ritos tribales, sí establecemos a los autores de los códigos como representantes de la cultura hegemónica, a los decodificadores como los que interpretan la codificación y se vuelven conscientes de su poder, y a los codificados como los que tienen la posibilidad de resistir; entonces lo que queda son

las identidades de las tres partes que ya no logran acceder a lo original y lo auténtico de sí –la destrucción lingüística y, por consiguiente, literaria son algunos de los principales obstáculos–, pero que a través de la mente decolonializada, que *decodifica*, desenmascaran los discursos dominantes.

Si la *refracción* en el ámbito de la física significa el cambio “de dirección [de] un rayo de luz u otra radiación electromagnética al pasar oblicuamente de un medio a otro” (RAE, 2017), las identidades, en el ámbito de los estudios de cultura, realizan movimientos análogos. Primero, atravesando diferentes medios de manera transversal que hacen que cambie radicalmente su manifestación, y segundo, pues a través de una imagen refractada, las identidades –ya sea relativas al género, a la raza, a la etnicidad o cualquier otra– demuestran que, dependiendo del entorno, es decir, del *contexto*, la imagen de alguna identidad puede parecer distorsionada o en armonía con este. Sin embargo, es precisamente la imagen distorsionada de la identidad la que enfatiza el hecho de que los contextos no son neutrales ni transparentes sino que tienen el poder de alterar identidades; de igual manera, como estas, al resistirse a los contextos que las interpelan –pero, a la vez, estando inmiscuidos en ellos–, exhiben los mecanismos de imponer una cultura hegemónica no en el sentido estético o humanístico sino político.

REFERENCIAS

- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós/UNAM.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuesta, J. M. y J. Jiménez (Eds.). (2005). "Prefacio". En *Teorías literarias del siglo xx* (pp. 9-18). Madrid: Akal.
- RAE (2017). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/> [consultado el 5 de marzo de 2017].
- Fiske, J. (2004). "Culture, Ideology, Interpellation". En Rivkin J. y Ryan M. (Eds.). *Literary theory: an anthology* (pp. 1268-1273). Malden: Blackwell Publishing.
- Irigaray, L. (2009). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Akal.

CÓMO SER PROFESOR DE ASIGNATURA Y NO MORIR
EN EL INTENTO

MARGARITA CABRERA CASTRO
MARICELA DORANTES SORIA
ROSALÍA HERNÁNDEZ PEDRERO
MA. ENRIQUETA LECUONA MIRANDA
MARÍA DEL CARMEN RIVERO QUINTO

*Cuanto más pienso en la práctica educativa
y reconozco la responsabilidad que ella nos exige,
más me convengo de nuestro deber de luchar
para que ella sea realmente respetada.
Si no somos tratados con dignidad y decencia
por la administración privada o pública de la educación,
Es difícil que se concrete el respeto que como maestros
debemos a los educandos.*

PAULO FREIRE

INTRODUCCIÓN

Como académicas activas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (Uaemex) respondemos a la convocatoria emitida por el “Foro: las humanidades ante el reto de la educación

en México” para plantear la responsabilidad y el compromiso que como profesoras de asignatura tenemos en la formación de los estudiantes de licenciatura, así como algunas de las limitantes que condicionan la realización de nuestra tarea.

La Uaemex dentro de su misión establece la impartición de la Educación Media Superior y Superior impulsando un conocimiento con valores y responsabilidad social. Para esta institución, la Educación Superior tiene por objeto “la formación, preparación y capacitación en un campo determinado del conocimiento, para ejercer actividades profesionales; así como proporcionar conocimientos que ofrezcan una formación para la indagación, creación y recreación del conocimiento o para prestar actividades profesionales de alta calidad” (2017a: 51).

Para lograr dicho objetivo, según el “Estatuto universitario”, los profesores buscarán alcanzar los siguientes aprendizajes:

- I. Una conciencia social y una postura crítica.
- II. Una concepción humanística y científica, y una actitud de indagación ante los objetos del conocimiento y los hechos sociales.
- III. Una formación integral en la disciplina o campo de estudios por él seleccionado, para servir a la sociedad y contribuir a la solución de sus problemas.
- IV. Competencias teóricas, metodológicas, técnicas y axiológicas, de manera integral (2017a: 51).

La enseñanza debe darse bajo los siguientes lineamientos incluidos en el “Estatuto universitario”, artículo 66, capítulo IV Del trabajo académico y su evaluación:

- I. Cumplirá el objeto y fines de la Universidad, orientándolos preponderantemente a dar respuesta a los requerimientos y necesidades de la sociedad.

- II. Se desarrollará ejerciendo las libertades de cátedra y de investigación y el libre examen y discusión de las ideas.
- III. Mantendrá vocación de servicio, espíritu plural y crítico, así como apertura a concepciones innovadoras que signifiquen avances en el conocimiento.
- IV. Promoverá el mejoramiento de las condiciones intelectuales, culturales y materiales del individuo y de la sociedad.
- V. Se realizará con base en los sistemas y procedimientos de planeación que establezca la Universidad.
- VI. Observará la legislación universitaria y demás disposiciones aplicables (2017a: 60).

Tanto los aprendizajes requeridos por los docentes como los lineamientos que establece la Uaemex para el desarrollo de la docencia se corresponden con la relación laboral. En el capítulo III –relativo al personal académico– se establece que este puede realizar trabajo de docencia, investigación, difusión y extensión (2017a: 36). Por otra parte, el artículo 21 (del mismo capítulo) indica que el personal académico puede ser ordinario, visitante, eventual y *Ad-honorem* –emérito– (2017a: 37).

El personal académico ordinario es quien realiza funciones regulares de trabajo académico. Debido al desarrollo de esta actividad puede ser profesor, investigador, profesor-investigador o técnico académico (TA); por su jornada laboral: de tiempo completo (TC), medio tiempo (MT) o *profesor de asignatura*, y la contratación: definitiva o *temporal*. La categoría en la que nosotras nos encontramos es de profesoras de asignatura con una contratación temporal; es decir, en la posición más vulnerable dentro del esquema laboral.

Según las estadísticas de 2015 de la Uaemex, el total y distribución de su personal académico (incluye todos los niveles) es el siguiente:

Profesores	Total	Hombres	Mujeres
	7,467	3,973	3,494
TC	1,659	959	700
MT	124	64	60
Asignatura	5,484	2,861	2,623
Técnicos académicos	200	89	111

Agenda estadística 2015 (Uaemex, 2016: 291)

El grueso de los profesores de la Uaemex (conforme la legislación vigente) es de asignatura, ellos son quienes probablemente aportan más horas-clase en su trabajo académico. Por ejemplo, si multiplicamos el total de TC (1,659) por tres (total de cursos obligatorios que tienen que dar, aunque esto puede variar), tenemos un total de 4,977 cursos. Si multiplicamos el total de profesores de asignatura, y pensado que solo den un curso, suman 5,484. Más que el total de cursos impartidos por los tiempos completos. Si imaginamos que cada uno da el máximo de cursos (cuatro) –aunque se pueden dar 18 horas–, tenemos un total de 21,936 cursos impartidos por profesores de asignatura.

FUNCIONES DEL PROFESOR DE ASIGNATURA

El ámbito docente postula la construcción eficiente e incesante del conocimiento de sus integrantes. La docencia comprende retos actuales que nos conminan como responsables inmediatos de las fallas educativas del país; las transformaciones sociales nos exhortan a asumir nuevas responsabilidades y desafíos como *especialistas todólogos* para ofrecer al discente las herramientas necesarias para su vida, diaria no solo en lo académico sino también en lo personal.

El profesor interino de asignatura, rubro al que pertenecemos, es aquel que imparte una asignatura carente de profesor definitivo, que accede al cargo a través del cumplimiento de requisitos que van desde la preparación académica hasta una dinámica de evaluación ante un comité revisor designado por las autoridades correspondientes del plantel. Nuestra remuneración depende de las horas que impartimos y prestamos servicios por contrato. Ocupamos la categoría A, prevista para los profesores definitivos de asignatura, y nos corresponde la impartición de 18 horas a la semana en licenciatura de acuerdo con el “Reglamento del personal académico” (2017b: 7). Como profesoras interinas seremos contratadas en una ocasión más, a propuesta de la dirección de la Facultad; al cabo de dos años de impartir la asignatura seguiremos laborando, siempre y cuando realicemos el concurso de oposición para la definitividad (Uaemex, 2017b: 8).

Lo anterior refiere obligaciones y derechos que nos corresponden como profesoras de asignatura, y que se suscriben en el “Reglamento del personal académico”, artículo 5, capítulo II De las funciones, los derechos y las obligaciones del personal académico (2017b: 2-43). Varias de nosotras llevamos más de cuatro años impartiendo algunas de las Unidades de Aprendizaje (UA) y ninguna se ha ofertado para la definitividad, por lo que nos encontramos en la indefinición laboral e incumplimiento de la legislación universitaria por parte del área directiva de la Facultad.

En cuanto a las funciones que nos corresponden se enumeran en el artículo 5 del capítulo II De las funciones, los derechos y las obligaciones del personal académico: impartir educación, realizar investigación científica; así como difusión y extensión universitaria por último, organizar, dirigir y evaluar las actividades de docencia, investigación y extensión (2017b: 2). Ciertamente es que las funciones referidas aplican de manera general para el personal docente universitario; sin embargo, el reglamento no especifica las funciones precisas del profesor interino de asignatura.

Nuestra experiencia laboral como docentes nos marca diversas funciones a desempeñar, independientemente del tiempo destinado a la

preparación e impartición de clase, y que están indicadas en el artículo 6, capítulo II De las funciones, los derechos y las obligaciones del personal académico, entre ellas:

- I. Participación en la elaboración de planes y programas de estudio
- II. Dictaminación de programas de estudio
- III. Dictaminación de ponencias para participar en congresos de estudiantes
- IV. Lectoras en los coloquios semestrales de tesis
- V. Tutoría académica
- VI. Elaboración de eventos académicos como jornadas, seminarios, coloquios, etc.
- VII. Asistencia a las reuniones de academia, por mencionar algunas (2017b: 3).

Como profesoras de asignatura estamos obligadas a cumplir con todos los numerales indicados, pero al estar inscritas como profesoras interinas de asignatura no hay correspondencia entre la carga de trabajo que desempeñamos y el papel que jugamos en la Facultad, puesto que no existe reciprocidad entre los compromisos que adquirimos y los otorgados por la institución.

DISPARIDAD LABORAL

Si bien es cierto que la labor del maestro de asignatura muchas veces se piensa como una actividad complemento de un empleo más serio o mejor pagado, también es cierto que se ha vuelto la única fuente de ingresos para algunas de nosotras. Contrario a lo que se piensa, el sueldo base que recibimos no refleja nuestra preparación, pues nosotras contamos con grados de maestría o doctorado, poseemos una amplia experiencia

laboral en otros sectores y hemos reforzado la experiencia de la enseñanza en otros espacios como el privado.

Este sueldo tampoco refleja el empeño que ponemos en la preparación de nuestras clases y la impartición de estas, sin mencionar las múltiples actividades que debemos realizar para completar un salario decente, o el tiempo que dedicamos con gusto y vocación a atender necesidades e inquietudes particulares de nuestros alumnos. Ellos siguen en contacto con nosotras, incluso, cuando ya no toman nuestros cursos, pero necesitan a alguien que los escuche o los apoye con otros retos académicos, laborales o personales que se les presentan.

En el entendido de que el sueldo percibido solo cubre las horas clase, es lamentable no recibir pago por la preparación de las mismas. Aproximadamente dedicamos de dos a cuatro, y a veces hasta seis horas para preparar una clase presencial de solo dos horas. Sí, sabemos que esa es una condición del contrato de asignatura y que posiblemente nos pudiera llevar a pensar en la ley del menor esfuerzo; sin embargo, la mayoría de los profesores de asignatura nos tomamos muy en serio el papel de formadores y académicos. No se trata únicamente de un empleo.

La disparidad supone el problema de la falta de un espacio adecuado para atender a los alumnos fuera del aula para realizar nuestras investigaciones o la preparación de nuestras clases. Además, no contamos con presupuesto para participar en eventos académicos, ya sea como ponentes, asistentes, moderadores, etcétera.¹ Esto impacta en los límites de nuestras investigaciones tanto de nuestros intereses como para preparar una

¹ Ejemplos en este rubro hay cantidad: desde que debemos disponer de nuestro sueldo para cubrir los gastos de participación en eventos que nos interesan hasta, literal, mendigar recursos para realizar algún evento que tenga impacto en la formación de los estudiantes; o simplemente no asistir a los eventos, porque nuestros permisos por faltas son limitados o se nos imponen trabas burocráticas realmente engorrosas para la remuneración de nuestra inversión; o bien, deambular por las instalaciones de la institución en busca de un espacio dónde trabajar, pues la Sala de maestros a veces está destinada a uso exclusivo.

clase, dado el docente de asignatura también debe saber investigar para desarrollar un tema frente a grupo.

Si es verdad que a mayor preparación mejor remuneración, esto no ocurre con nosotros, lo que muchas veces lleva a algunos compañeros a evitar el desgaste en una clase y proponer un contenido mediocre cuando lo que no debemos olvidar es que, aunque de asignatura, nuestro compromiso es con los alumnos.

Bajo el argumento de optimizar recursos, la nueva disposición de Rectoría, referente al recorte presupuestal, incluye la no contratación de nuevos maestros de asignatura, o bien realizar un recorte a costa de los más desfavorecidos: los profesores de asignatura, quienes al no contar con seguridad laboral efectiva que nos respalde en el momento en el que nuestro único empleo se vuelve cada vez más incierto, nos enfrentamos ante la inseguridad de continuar laborando el siguiente semestre. Es horrible e injusto vivir en la incertidumbre cada que concluye el semestre, o casi suplicar a las autoridades del plantel para que nos consideren en la plantilla del siguiente periodo.

Los maestros de asignatura no tenemos acceso real ni transparente a los concursos de oposición para obtener, ya no digamos las plazas, sino al menos la definitividad de las UA que impartimos, pues como ya se comentó, muchos llevamos entre ocho, diez o más años sirviendo a los alumnos y haciendo más de lo que nos corresponde sin que nuestra labor sea reconocida con lo mínimamente justo. Debemos decir en voz alta que nuestro derecho a participar en convocatorias, supuestamente abiertas, se merma por la falta de nitidez sin certidumbre de qué cursos serán sujetos a concurso.

En ocasiones las decisiones que se toman desde las altas esferas directivas y administrativas afectan significativamente a los docentes de asignatura; por ejemplo, limitar el número de inscritos en las UA, dar preferencia en la impartición de cursos por sobre nuestros méritos y

capacidades. Todo ello son medidas arbitrarias, nos afectan y merman la labor hacia los educandos, razón de ser de nuestro trabajo docente.

NUESTRAS PROPUESTAS

- Que los profesores de asignatura interinos, que cumplan con los requisitos establecidos en el “Estatuto universitario” y el “Reglamento del Personal Académico” compilados ambos en la *Legislación universitaria*, tengan acceso al concurso de oposición para la definitividad de las UA que imparten, al cabo del tiempo estipulado.
- Contemplar que, para la definitividad, el profesor de asignatura interino cumpla con las funciones a las que está obligado: participación en actividades académicas, dictaminación de programas de estudio y ponencias, lectores en coloquios de tesis, tutoría académica y asistencia a reuniones de academia.
- Al comprobar que el profesor de asignatura cubre, de manera eficiente los requerimientos de docencia podrá tener la oportunidad de incrementar sus horas clase siempre que cumpla con el conocimiento y las capacidades requeridas, aunque no pertenezca o esté ligado a algún cuerpo académico.
- En cuanto al salario, varios de los profesores de asignatura dependemos solo del sueldo de la impartición de clases en la Facultad de Humanidades, por lo que planteamos un ajuste al tabulador salarial para que se compense con la cantidad de horas invertidas para la elaboración de clases y también que refleje la preparación académica (posgrados) con la que contamos.
- Si el docente de asignatura participa en el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PROED), no se le tome el mismo puntaje que a los profesores de Tiempo Completo, por la gran diferencia de posibilidades (de tiempo y económicas) que existen para realizar todo lo solicitado: conferencias, artículos, libros, etcétera, entendiendo

que no se recibe la misma cantidad de salarios mínimos, pero que sí exista una correlación entre lo que se puede realizar y la recompensa por dicho esfuerzo.

- Proponemos que se nos asignen espacios propios o que podamos disponer de los comunes como la sala de maestros (que de manera permanente está ocupada) u otros lugares para trabajar o atender a nuestros alumnos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los profesores de asignatura con calidad de interinos son el grupo laboral más vulnerable, los que menos derechos y certidumbre laboral tenemos; sin embargo, con la vocación docente que nos caracteriza, realizamos múltiples funciones que contribuyen a la misión más noble de la Universidad: la docencia.

Desafortunadamente, el desempeño de nuestra labor se ve opacado por dificultades que limitan nuestro quehacer cotidiano como docentes, tal es el caso de falta de espacios para preparación y atención de los discentes, carencia de apoyos económicos tanto para la preparación de la clase como para asistencia a seminarios, cursos y presentación de ponencias en congresos, la incertidumbre laboral a la que semestre con semestre nos vemos sometidos, falta de concursos transparentes para la obtención de las definitividades de las UA, reconocimiento y estímulo por los grados obtenidos, a fin de cuentas, todo esto se verá reflejado en la calidad de la clase que se imparte a los estudiantes.

A pesar de las carencias, realizamos nuestra labor con amor, compromiso y responsabilidad, pero podríamos dar más a nuestros alumnos con la mejora a nuestra situación laboral, para lograr un mayor desarrollo armónico, eficiente y de calidad en los educandos.

Si la Universidad, a través de sus distintos planteles, en este caso el de Humanidades, pretende cumplir con el imperativo plasmado en su misión, de impartir educación en un marco de conocimiento con valores y responsabilidad social, es necesario revisar algunas de sus políticas administrativas y laborales para con sus profesores, como el caso general del personal de asignatura y en especial de los interinos. Esto a efecto de facilitar su plena integración a este organismo educativo, disminuyendo la incertidumbre laboral; con ello la Universidad propicia, crea y mejora las condiciones para la preparación de los docentes. Esta se reflejará en una mayor calidad en la impartición de sus cursos, y no, por el contrario, tratando de afectar al eslabón más vulnerable y débil de la cadena, sin considerar que es uno de los que más beneficios aporta a la institución.

REFERENCIAS

- Uaemex (2016). *Agenda estadística 2015* [En Línea]. Estado de México, México: Uaemex. Recuperado de: http://planeacion.uaemex.mx/docs/AE/2015/AE_2015.pdf [consultado en marzo de 2017].
- _____ (2017a). “Estatuto universitario”. En *Legislación de universitaria vigente* [En línea]. Estado de México: Uaemex. Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/abogado/doc/0002%20Estatuto.pdf> [consultado en marzo de 2017].
- _____ (2017b). “Reglamento del personal académico”. En *Legislación de universitaria vigente* [En línea]. Estado de México: Uaemex. Recuperado de: <http://web.uaemex.mx/abogado/doc/00030%20RPersonalAcad.pdf> [consultado el 27 de febrero de 2017].

LA VIGENCIA DE ARISTÓTELES EN EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

AXEL GÓMEZ SÁNCHEZ

Que somos, pues, capaces de adquirir las ciencias referentes a las cosas justas y provechosas, y además, las referentes a la naturaleza y al resto de la realidad, es fácil demostrarlo.

ARISTÓTELES, *PROTRÉPTICO*

El presente texto tiene como finalidad problematizar el sentido de la educación en México desde el punto de vista humanístico. Tendencia que cobra relevancia en nuestro contexto cuando aparentemente las humanidades y la modernidad han expulsado a la filosofía de la formación educativa; le han retirado la condición de conocimiento universal y necesario, regresando a una filosofía contingente y particular o, incluso, opcional, al menos en nuestro país.

La pregunta a la que pretendemos dar respuesta es ¿quién imparte la Educación Básica y cuál es el sentido que imprimen a dicha labor? Para ello nos introduciremos en la obra aristotélica a partir de tres textos base: la *Física*, la *Poética* y la *Ética nicomáquea*, donde podremos encontrar elementos para la formación integral de los docentes de nivel básico, por lo que resulta vital establecer algunos principios para sustentar dicha reflexión: “La vía natural consiste en ir desde lo que es más cognoscible y más claro

para nosotros hacia lo que es más claro y más cognoscible por naturaleza” (2011a: I 1, 184a15-17).

De esta manera, la educación, principio fundamental de toda sociedad, resulta subordinada a la economía política mundial, que a su vez está regida por el capitalismo; en este sentido, el docente, como principio fundamental de la educación, se encuentra esclavizado al orden político y económico que dicta lo que sí y lo que no debe ser enseñado.

La experiencia nos dice que una ley es solamente aplicable cuando se encuentran los medios físicos para su ejecución, de lo contrario una ley con carácter universal se volverá contingente o lo que no es ni siempre ni la mayoría de las veces debido a la falta de los medios físicos para su aplicación. Lo anterior, se adapta justo al modelo educativo por competencias que legisla nuestro país. Aquí surge otra pregunta: ¿qué es lo que realmente se enseña en la Educación Básica cuando una ley se vuelve contingente con respecto a los medios físicos con los que cuenta? Estaremos de acuerdo con Aristóteles que se enseña lo que es más claro y cognoscible para el docente, y esto se vuelve una realidad a la hora de que el docente se para frente a un grupo en una relación de 1: N+/-1. No obstante, podríamos argumentar que el Estado debe y tiene la obligación de proporcionar todos los medios físicos para el cumplimiento de la legislación, lo cual es un argumento correcto y verdadero; pero como uno de los grandes problemas en México es la burocratización, lo que establece una jerarquización bien ordenada y un distanciamiento entre Estado y sociedad, este argumento se vuelve metafísico.

En la educación se produce la adecuación del docente a la situación, y desde ahí imparte su cátedra; lo que nos permite pensar dos aristas del problema. Primero, no se cumple la legislación del modelo por competencias en el sentido que se ha planteado y, por lo tanto, no se obtienen los resultados esperados, colocando al modelo educativo en crisis. Segundo, la educación se imparte desde lo singular, no desde lo particular; esto vuelve heterogéneo el ejercicio de la docencia. Pero como en esta problemática

el sentido no es político sino filosófico, nos enfocaremos en el análisis del segundo punto, mismo que posee una clara conexión con las preguntas planteadas anteriormente.

El ejercicio de la docencia desde lo singular siempre conlleva la confrontación con la disyunción entre el *deber ser* y el *poder ser*, o *lo uno* o *lo otro*, generando resultados diferentes. El *deber ser* nos colocaría en la rigurosidad de la legislación, pues aun sin los medios pertinentes para su aplicación se tiene que enseñar un marco establecido que puede o no ser conocido por el propio docente; mientras que del lado del *poder ser* se nos colocaría en el sentido aristotélico, donde los límites del conocimiento que se imparten en cátedra están determinados por las facultades constitutivas del docente, lo cual se vuelve causa eficiente del conocimiento que reciben los educandos: “El imitar, en efecto, es connatural al hombre desde la niñez [...] y por la imitación adquiere sus primeros conocimientos, y también el que todos disfruten con las obras de imitación” (2011b: 4, 1448b6-10). Podemos observar, entonces, cómo es el despliegue del ejercicio docente y su producto: la educación.

Ahora bien, hemos de investigar la forma en que se produce el conocimiento en los educandos dando por hecho la posibilidad de la existencia del conocimiento, como dice Aristóteles y siguiendo la línea de nuestra argumentación, a través de la imitación de los mismos en relación con el docente. La pregunta aquí es ¿qué imitan los educandos del docente? Nuevamente volvemos al método, imitarán lo que es más cognoscible y claro para ellos: el carácter, pero no solo en relación al conocimiento sino a su modo de ser en el mundo que nos colocaría en el ejercicio de la docencia, puesto que la formación se da por vía de la imitación de un modo de ser singular y más concretamente de un modo de ser de la circunstancia a la que se enfrenta. En este punto, es necesario preguntarse por la formación del docente, no a nivel de las facultades cognitivas para el despliegue de conocimiento, ya que no se duda de su capacidad de adquisición de conocimiento, sino por la formación del

carácter del docente para afrontar el ejercicio de la docencia. En ella, la imitación toma un papel fundamental en la formación de los educandos, mismos que se enfrentarán con su circunstancia singular, y que inevitablemente reproducirán aquellas actitudes que captaron claramente. Resultará evidente la preocupación por la formación del carácter de los docentes: “Habrà carácter si, como se dijo, las palabras y las acciones manifiestan una decisión, cualquiera que sea” (2011b: 15, 1454a17-19).

De esta manera, el cultivo del carácter se crea por medio de la toma de decisiones que se dan como resultado del ejercicio de la facultad del entendimiento que delibera acerca de lo contingente. El resultado es un razonamiento que en sentido singular tiende hacia alguna finalidad. Así, el carácter adquiere relevancia al momento de llevar a cabo el ejercicio de la docencia porque siempre implicará dos causas: una eficiente, que la postula el docente, y una final, aquello para lo cual se está ejerciendo la docencia. Esto se eleva a la categoría de hábito, dado que se da en la comunidad; pero ¿qué hábitos han forjado el carácter del docente que resulta ser la causa eficiente de la imitación como forma de conocimiento de la Educación Básica? Pregunta válida que nos colocaría, después de pasar por el plano formal o metodológico, en el plano del contenido. El ejercicio de la docencia crea inevitablemente una comunidad que posee una finalidad: “Todo arte y toda investigación e, igualmente toda acción y libre elección parecen tender a algún bien” (2011c: 11, 1094a1-2).

Si nos preguntamos hacia dónde tiende la educación en México, en términos legislativos basta acercarnos a la reforma educativa y enterarnos cuál es el sentido de la educación; pero como ya hemos demostrado, nos encontramos frente a una situación contingente que altera la relación entre teoría y praxis de la legislación por cuestiones totalmente ajenas a la docencia. No por ello se deja de educar, tampoco resultaría fructífero ir recabando el sentido que cada docente imprime a su ejercicio. Aquí, es pertinente recuperar algunos principios aristotélicos, pues si se ha de educar desde la contingencia, eso no nos exime de la investigación de

principios cívicos y naturales como punto de partida de todo ejercicio docente. Hemos de añadir que todo correlato implica una acción que se sitúa dentro del hábito por lo que el docente que pretenda realizar una diferencia, aunque se encuentre en una situación contingente, habrá de investigar los principios constitutivos que fundamentan sus hábitos; de modo que exista un discurso bien cimentado que legitime las acciones del docente. Un docente que desconoce los principios constitutivos de su forma de ser en el mundo carecerá de la facultad del entendimiento que permite enjuiciar, más allá del modelo legislativo, su propio modelo teórico-práctico; por lo cual no habrá ni tan siquiera un discurso singular que sustente el sentido del ejercicio docente; simplemente el docente arrojará conocimientos de todas las áreas al azar sin conocer los principios que le han llevado a dicha formación del educando.

¿Qué principios fomentarían la formación del carácter de un docente y que constituirían un compromiso con la comunidad por el hecho de ser hábitos? “resulta que el bien del hombre es una actividad del alma de acuerdo con la virtud, y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta, y además en una vida entera” (2011c: I 7, 1098a16-19). La invitación que se hace a una vida entera mediante el ejercicio de la virtud como una actividad no luce inalcanzable ni imposible de practicar. Sucede que en todo momento se da la vida como una constante, por tanto la exigencia sería constante. No se da que una acción buena vuelva a uno bueno, es la formación del hábito de ser bueno como elección de ser bueno lo que nos permite hablar de lo bueno como virtud cuando se ha formado el hábito de serlo: “Es, por tanto, la virtud un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros, determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente” (2011c: II 6, 1106b36-38).

Añadidos a la invitación del ejercicio de una vida virtuosa, el justo medio en el actuar de los hombres, donde ni por exceso ni por defecto haya carencias en su vida, resultaría benéfica tanto para los agentes activos

y los agentes pasivos. Unos, en el sentido del actuar según un punto medio entre los extremos para la formación del hábito según la virtud y bien; otros, en su receptividad, la imitación de este conjunto llamado modo de ser, de donde se tenderá a la reproducción del carácter del agente activo para la confrontación de la circunstancia. Ahora bien, la prudencia sería vital en nuestra circunstancia, porque como cualidad posee naturalmente la capacidad de adaptarse a la diversidad de modos de ser en el mundo. Esta vuelve a los hombres prácticos, buenos por principio, no por naturaleza, y buenos en el sentido al que tiende su actividad, que siempre es un bien. Lo anterior se añadiría de la siguiente manera: la invitación a la práctica de la virtud por medio de la prudencia nos permite buscar y tender al justo medio entre el exceso y el defecto de una vida entera como modelo susceptible de imitación gracias al carácter que le permitió la formación de una vida virtuosa en su totalidad: “La vida feliz, por otra parte, se considera que es la vida conforme a la virtud, y esta vida tiene lugar en el esfuerzo, no en la diversión” (2011c: x 6, 1177a1-2).

Finalmente, podemos establecer la posibilidad de conocimiento de principios claros y cognoscibles por naturaleza, debido a que se dan dentro de la comunidad que habitamos, así como en los diferentes modos de ser de una circunstancia. Este ejercicio de la búsqueda de los principios, incluso teniendo elementos para elaborar un discurso que legitime los modos de ser singulares de la diversidad de circunstancias a las que somos susceptibles de introducirnos, se vuelve un ejercicio de introspección singular; de ahí nace la riqueza del ejercicio. El conocimiento de los principios singulares, de los modos de ser de cada uno da por resultado una diversidad de caracteres susceptibles de afrontar las circunstancias desde diferentes aristas, gracias al conocimiento de sus propios principios. Resultaría difícil elaborar una teoría, a modo de manual, que nos diga cómo enfrentarnos a una circunstancia contingente como la que vive el país, al menos en materia de educación; pero es vital el ejercicio que hemos propuesto para esclarecer nuestros principios y los que estamos

introduciendo por medio de la docencia. De estos elementos se servirán los educandos hasta que conozcan los principios por naturaleza, y no solo los que son claros y cognoscibles por medio de la imitación.

REFERENCIAS

- Aristóteles (2011a). *Física*. trad. Guillermo R. de Echandía. Madrid: Gredos.
- _____ (2011b). *Poética*. trad. Valentín García Yebra. Madrid: Gredos.
- _____ (2011c). *Ética nicomáquea*. trad. Julio Pallí Bonet. Madrid: Gredos.

EL IDEAL EDUCATIVO NIETZSCHEANO:
¿BASES FILOSÓFICAS PARA UNA EDUCACIÓN HUMANISTA?

CARLOS I. ONOFRE VILCHIS

*[...], y una mañana se levantó al iniciarse el alba, y
plantándose frente al sol le habló así: —¡Oh! ¿Cuál sería tu
dicha si no tuvieras a quienes iluminas?*

FRIEDRICH NIETZSCHE

INTRODUCCIÓN

El presente texto defenderá que la formación de los seres humanos debe orientarse hacia el desarrollo de la autonomía, la emancipación y la enseñanza de la cultura crítica, pues esas categorías afirman un rasgo constitutivo de todas las personas. Algo necesario e imprescindible para la construcción de una sociedad humanista. Para sustentar esta tesis me basaré en la postura filosófica-formativa que sostenía el aún joven profesor alemán Friedrich Nietzsche. Es fundamental aclarar que en este escrito no voy a narrar sus discursos ni a centrarme en consideraciones biográficas. Lo que haré, en primer lugar, es analizar y mostrar algunas ideas, tesis y problemáticas fundamentales que se encuentran en las tres de cinco conferencias dictadas públicamente por él en la Universidad de Basilea,

y que llevan por título *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*.¹ En segundo lugar, haré explícitas algunas críticas del pensamiento nietzscheano presentes en esta obra olvidada de su periodo juvenil con las virtudes y defectos que poseen los profesores. Finalmente, plantearé algunos elementos que nos permitan seguir repensando la necesidad de alcanzar una auténtica cultura entre las diferentes esferas educativas.

I. EL CONTEXTO: TESIS Y PROBLEMAS DE LA PRIMERA CONFERENCIA

En el año de 1860, a la edad de dieciséis años, cuenta Nietzsche que siendo bachiller en Pforta, un día caminaba por los límites de la cordillera del Harz, junto al río Rin, cerca de un bosque. Ahí, él y algunos compañeros decidieron fundar la sociedad cultural llamada Alemania. En la conformación de la pequeña sociedad, el grupo de amigos, además de comprometerse a expresar y dar a conocer sus variados discursos filosóficos, sus diversas creaciones literarias y sus composiciones musicales, hacen el juramento de regresar cada año al lugar para conmemorar su fundación.

Cinco años más tarde, durante el primer aniversario de la creación del club, el joven Nietzsche junto con un amigo de la Universidad de Bonn llevaron a cabo la reunión donde narró la historia central del libro que se tratará en este apartado. En dicho aniversario, cuenta Nietzsche, luego de una serie de situaciones imprevistas, que la pareja de amigos encontró a un filósofo –de características autoritarias, iracundas y ásperas

¹ *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* es un texto que reúne un conjunto de ensayos extensos o conferencias que Nietzsche fue presentando en diferentes espacios de discusión pública. Cabe mencionar que –para estas conferencias y otros textos– el filósofo alemán llegó a reiterar las características que debería tener el lector de estas, a saber: permanecer tranquilo y leer sin prisa, no hacer intervenir constantemente su persona y su cultura y, por último, no esperar –casi como resultado– propuestas o proyectos educativos acabados que resuelvan de inmediato las diferentes problemáticas que acontecen en el espacio educativo como tal.

que parecería una transposición literal de la figura de Schopenhauer– y a su discípulo –que podría entenderse como una representación misma de Nietzsche– con los que la pareja vivió una extraña coincidencia. El filósofo y su discípulo, de los que no se dicen nombres, también aguardaban para celebrar un tipo de aniversario. Luego de tener un primer encuentro complicado con estos dos personajes, Nietzsche y su amigo, en espera de los demás integrantes de tan famosa sociedad, de manera casual, escuchan la plática que estos dos interlocutores sostenían en el bosque. Y de la cual se derivan las tesis y los problemas en torno a la cuestión formativa.

Recapitulando o reconsiderando la brevedad de dicho contexto, pienso que la primera conferencia, además de darnos a conocer la narración en la que se desarrolla la discusión, nos plantea, en esencia, los puntos más importantes sobre el inquietante problema del futuro de nuestras escuelas. La problemática central *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*² era y sigue siendo la siguiente:

En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a ampliar y a difundir lo más posible la cultura, y, por otro lado, la tendencia a restringir y a debilitar la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se

² Cabe aclarar que cuando Nietzsche emplea el término *nuestras instituciones*, se refiere solo a las instituciones académicas alemanas; es decir, la escuela primaria, la escuela técnica, el instituto de bachillerato y la universidad alemana; con lo cual, en vez de dar lugar a comparaciones y valoraciones con otros *pueblos civilizados*, en cuanto a la validez de sus reglamentos, busca concentrar la atención del público en la relación que todos tienen como pueblo con el legado de su pasado histórico.

ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del Estado (Nietzsche, 2000: 40).³

Examinemos brevemente dos tesis que subyacen al párrafo anterior para comprender mejor el problema de la auténtica cultura en su relación con la educación y el estado prusiano. La primera trata de afirmar que existe una tendencia predominante en las escuelas enfocada a extender y difundir la cultura al por mayor. La segunda tesis –aparentemente contrapuesta, pero similar en los efectos perjudiciales– sostiene que hay otra tendencia orientada a disminuir y debilitar la cultura, pues busca mantenerla bajo la regulación y las exigencias del Estado.

Lo que importa notar es que al Nietzsche de 1872 le parece que ambas tendencias se inclinan a reproducir una cultura falsa o inauténtica, que aspiran a la verdad; pero, como alguna vez cuestionó: “¿Qué cosa existente en nosotros es lo que aspira propiamente a la verdad?” (2005: 8).

Nietzsche equipara dos corrientes culturales alemanas opuestas: la tendencia a la restricción y concentración de la cultura a pocas personas como antítesis de su máxima amplitud posible, y la predilección al esfuerzo y a la autosuficiencia de la cultura con respecto al Estado como antítesis de su debilitamiento. Para el autor de la *Gaya Ciencia*, ambas tesis o propuestas, buscan ampliar y divulgar la cultura en el terreno educativo, académico y formal, pero acorde con los intereses políticos y económicos vigentes del sistema de la época moderna; es decir:

En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura

³ Todas las citas de *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* corresponden a Nietzsche Friedrich (2000), por lo cual solo se anotará el número de página.

como la habilidad con que se mantiene uno “a la altura de nuestro tiempo”, con que se conocen todos los caminos que permitan enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos (40-41).

Partiendo de lo anterior y tomando como base una relación estrecha entre educación y Estado podemos reconocer cómo *el educar por educar* se fue convirtiendo en una de las prioridades de las instituciones educativas modernas y contemporáneas. Dado que se mantiene un vínculo insoslayable con el sistema político y económico dominante es posible inferir que:

[...] el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos más hombres “corrientes” posibles, en el sentido en que se llama “corriente” a una moneda. Cuantos más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente ese: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser “corriente”, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia (42).

A raíz de lo anterior se enfatizan los siguientes aspectos:

- a) Cuando las instituciones educativas buscan (consciente o inconscientemente) extender la cultura, a su vez la limitan a cierto tipo de individuos especialistas, puesto que los que forman parte de dichas instituciones tienen mayor ventaja de adquirirla en comparación con los que no pertenecen a ellas, pero los otros se encuentran en la misma posibilidad de conseguirla.

- b) Lo grave es que esa cultura fue adquirida con base en un postulado, en una exigencia que proviene de fuera y no de dentro del individuo mismo. Y eso mantiene a dichos seres humanos sometidos a los requerimientos de una cultura inmediata, acorde y funcional a la economía política operante.
- c) En este sentido, se nos estaría educando para una cultura rápida que nos permite entrar en la dinámica de producir y generar ganancias en diferentes ambientes laborales.
- d) Derivado de lo anterior, esta problemática abarca y arrasa con varios ámbitos de la vida misma. Pues serán pocos los que tomen las riendas o la iniciativa propia de cultivarse por sí mismos. De este modo, piensa el autor de *La genealogía de la moral* que ni los especialistas pueden escaparse, pues, “dicho estudioso, [...], es semejante al obrero de una fábrica, que durante toda su vida no hace otra cosa que determinado tornillo y determinado mango, para determinado utensilio o para determinada máquina, en lo que indudablemente llegará a tener increíble maestría” (42).

La relación entre educación y Estado coordina la mayor extensión de la cultura,⁴ en una práctica en la que el segundo se aproxima con vehemencia a la supuesta cultura, asimilando sus elementos con el fin de asegurar su propia existencia, Al extenderse en la cultura, el Estado somete bajo su dominio a las personas que lo componen y las utiliza, si es necesario,

⁴ Debido a que Nietzsche tenía un gran aprecio por la filosofía o cultura clásica, es probable que estas conferencias fueron escritas al estilo de los diálogos platónicos; es decir, que en ellas, nuestro autor hace conversar a sus personajes alrededor de un problema filosófico existencial. Pero aclaro, esta estima solo demuestra que es en esta época estudiantil en la que Nietzsche descubre la falta de *cultura* crítica, por la antigüedad o cultura clásica griega en las universidades.

en virtud de sus intereses, como en el caso extremo en el que se viera obligado a luchar contra otro Estado para reafirmar su soberanía; así, “El carácter demagógico y la intención de influir sobre las masas son actualmente comunes a todos los partidos políticos: a causa de la intención citada, todos ellos están obligados a transformar sus principios en grandes estupideces al fresco y pintarlos así en las paredes” (2001: 438).

II. EL PAPEL DEL PROFESOR: FACILITADOR DE LA PSEUDOCULTURA O TERGIVERSADOR DE LA AUTÉNTICA CULTURA

En la segunda y tercera conferencia, aquel joven discípulo comienza nuevamente dándonos a conocer algunos de los motivos que tuvo en el pasado para abandonar su ocupación como profesor, decisión que lo había llevado a convertirse en una persona desalentada a causa de las promesas de una falsa cultura.

Dentro de este contexto y usando las voces de sus interlocutores, Nietzsche presenta algunas de las fortalezas y debilidades que permean en la práctica docente. Al respecto sostenía que:

La triste causa de que, a pesar de todo, no consiga manifestarse por ningún lado una honradez completa es la pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo faltan los talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica *praxis* deben encontrarse necesariamente en el mismo individuo (60).

Nietzsche pensaba que la profesión del pedagogo era una profesión ruda, difícil o con demasiada responsabilidad que no podía dejarse en manos de quien sea. Para él no cualquier persona puede llegar a ser verdaderamente un profesor, sino solo aquellos que sean capaces de reconocer un deber sagrado que les obligue a tratar de superar su propia ignorancia,

su propio horror y su propia falta de cultura auténtica.⁵ Por tal motivo, en esta conferencia comienza criticando su propia cultura, conformada por los docentes y los alumnos del instituto de bachillerato. Nietzsche se muestra molesto; por ejemplo, cuando, refiriéndose a la enseñanza del alemán, decía:

Hoy todos hablan y escriben naturalmente la lengua alemana con la ineptitud y la vulgaridad propias de una época que aprende el alemán en los periódicos. Por eso, al adolescente que está creciendo, y está dotado más generosamente, habría que colocarlo por la fuerza bajo la campana de vidrio del buen gusto y de una rígida disciplina lingüística: si eso no es posible, prefiero entonces volver enseguida a hablar en latín, ya que me avergüenzo de una lengua tan desfigurada y deshonorada (61).

La difícil situación que sufría el instituto de bachillerato en aquel tiempo describe como inepta y vulgar la pronunciación y la escritura de la mayoría de la comunidad germana hablante, dado que no existía con rigor la enseñanza de una disciplina lingüística.⁶ En esa época, el bachillerato alemán, en lugar de formar personas con la mira puesta en la cultura, es decir, formarlos en el uso impecable de la lengua, tendía solo a una formación histórica y erudita, tratando la lengua materna como una lengua

⁵ Aunque nuestro pensador está desilusionado con la situación escolar que se vive en su tiempo, sí ve en los profesores la única esperanza de la auténtica cultura; pues solo los profesores que sean prácticos, inventivos y originales, a través de ideas buenas y nuevas –a diferencia de los profesores insulsos, espiritualmente pobres y sin talentos creativos que suelen darse en los ámbitos académicos– pueden confrontar la situación decadente que se presenta en las escuelas de dicho tiempo, y más allá del mismo.

⁶ Nietzsche, mediante sus personajes, recupera la manera en que se enseñaba la lengua alemana en aquel tiempo.

muerta que no guardaba ninguna relación con el pasado, el presente o el futuro. En este caso, se tendría que reconocer la necesidad de enseñar la lengua alemana desde una perspectiva práctica, pues la lengua, según nuestro pensador, es la esfera en la que comienza la auténtica cultura. De ahí que un profesor:

al referirse a nuestros autores clásicos, debería mostrar, renglón a renglón, el enorme cuidado y rigor con que hay que entender todas las expresiones, cuando se tiene un auténtico sentimiento artístico, y cuando se aspira a la completa claridad de lo que se escribe. Obligará a sus alumnos a expresar el mismo pensamiento una vez más y de modo todavía mejor, hasta que los alumnos menos dotados pierdan el terror reverente a la lengua y los alumnos más dotados hayan llegado a sentir un noble sentimiento hacia ella (62).

Valdría la pena preguntarnos cómo un profesor puede llegar a saber que lo que enseña lo realiza de forma crítica y responsable cuando está más preocupado por saber cómo podría seguir medio sobreviviendo en el mundo. La educación que vislumbre un empleo o una ganancia material no es a la que se refiere nuestro filósofo, es simplemente una indicación de los caminos que se pueden recorrer para salvar la vida en la lucha por la supervivencia. En segundo lugar, tampoco las instituciones que incitan a esa lucha, y capacitan a los sujetos para combatir en ella, pueden ser consideradas como claustros de cultura. Los espacios técnicos o la misma universidad solo son instituciones que se proponen superar las necesidades de la vida cuyos criterios no deben ser confundidos con los criterios necesarios de una institución cultural auténtica.

Un tipo de academia como la planteada solo se estaría dedicando, entre otras cosas, a promover las habilidades de los genios, a generar un ambiente favorable para ellos, a proveerles los medios necesarios para su desarrollo, y los protegería de las conductas delictivas tanto de las personas como del Estado que por lo general terminan estropeándolos

con una mala educación. Según el autor de la obra *El nacimiento de la tragedia* basta pensar:

en las inmensas escuadras de los profesores, que con la mejor buena fe han adoptado el sistema educativo anterior, para seguir aplicándolo de buena gana, y sin la menor duda sería: ¿cómo crees que se lo tomarán cuando oigan hablar de proyectos de los que estén excluidos y, además, beneficio *naturae*, de exigencias que superen con mucho sus mediocres capacidades, de esperanzas que no tienen resonancia en ellos, de luchas cuyo grito de guerra ni siquiera comprenden, y en las que intervienen sólo como masa sorda, recalcitrante, plúmbea? Por lo demás, esa tendrá que ser, sin exageración, la posición inevitable de la mayoría de los profesores en las escuelas superiores; más aún: si consideramos el modo como surge la mayoría de dichos profesores, y el modo como llegan a ser profesores de una cultura superior, ni siquiera nos asombraremos ya de la posición citada (64).

Aunque el deseo del filósofo no es escatimar los logros alcanzados por las escuelas técnicas, las escuelas primarias y superiores, es decir despreciar el lugar donde se aprenden los distintos saberes, sí reconoce que la antítesis de las instituciones que buscan suplir las necesidades de la vida son las instituciones para la cultura, las cuales hacen falta en la organización de la sociedad.

III. LA AUTÉNTICA CULTURA O CULTURA CLÁSICA

Frente a la situación descrita con anterioridad, para Nietzsche, adquirir una cultura auténtica no solo es sinónimo de erudición clasista,⁷ sino de autorreflexión autónoma, de diálogo crítico con nuestro pasado, de correspondencia con algo que está y se ha mantenido vivo. Pero además, este formarnos para dicha cultura implica una constante originalidad, una búsqueda incesante de la libertad o la autonomía, una disciplina autorreguladora y una voluntad crítica dispuesta a dialogar o a conversar con los grandes pensadores clásicos –los filósofos griegos–. Bajo estas circunstancias, las conferencias a diferencia de otros textos en los que se distanciará críticamente de su maestro –pesimista o voluntarista– Schopenhauer, Nietzsche no disimula su veneración por él, puesto que queda evidenciada en la puesta en escena del personaje central de sus conferencias: la presencia del viejo filósofo que busca promover y reiterar constantemente la importancia de la cultura clásica, la aristocracia, el anti-academicismo, el anti-historicismo y el anti-modernismo.

Esta veneración a la figura de su maestro Schopenhauer lleva a Nietzsche en su defensa del estado natural del impulso filosófico a enfrentarse a la compleja cultura histórica del siglo XIX, que había encontrado en la academia tierra fértil donde echar sus primeras raíces. Esto lo colocó en una situación difícil; ya que, además de criticar a la cultura o política universitaria desde su propio interior, estaba oponiendo a esta lo que él entendía en sentido estricto por la auténtica cultura.

Podemos pensar que el autor de *Humano, demasiado humano* nos va poco a poco previniendo de los graves desastres políticos y sociales del siglo XX, pues es posible que la ausencia de una formación integral realmente crítica nos haya llevado a pensar, como se hacía a comienzos del

⁷ Particularmente, la filosofía de la vida en la cual se inscribe Nietzsche tenía una caracterización filosófica e histórica propia: la ratificación del espíritu alemán aristócrata en sus diversos aspectos.

siglo xx, “que la filosofía política ha muerto, o está moribunda” (Baumer, 1985: 442). Por tal motivo, Nietzsche llegó a preguntar y a preguntarse:

¿Sabes qué peligros te amenazan, joven que emprendes el viaje con un modesto equipaje de conocimientos escolares? ¿Has oído que, según la opinión de Aristóteles, la de ser aplastado por una estatua no es una muerte trágica? ¿Te sorprendes? Has de saber, entonces, que desde hace siglos los filólogos se afanan –pero hasta ahora con fuerzas insuficientes– para levantar de nuevo la estatua de la antigüedad griega, caída a tierra y aquí desplomada: efectivamente, se trata de un coloso sobre el que esos hombres, semejantes a enanos, intentan trepar (66).

Con esta breve interpretación del texto logró traer a colación la inquietud cultural moderna que tenía Nietzsche en su época de docente, pero también logró tocar algunos de los mismos problemas vigentes en función de nuestro propio contexto educativo. Esto es, proponiendo, reconociendo y pensando el problema de nuestra actual educación mexicana, más específicamente hablando de nuestra cultura académica y la manera en que deberíamos formar, divulgar o difundir nuestro ámbito filosófico. Asimismo, con ello reiteró una invitación más a la lectura de una filosofía llena de vida, que como sostiene Gilles Deleuze, refiriéndose a la filosofía nietzscheana, es “una nueva concepción de la filosofía, una nueva imagen del pensador y del pensamiento” (2000: 23).

REFERENCIAS

- Baumer, F. (1985). *El pensamiento europeo moderno. Continuidad y cambio en las ideas, 1600-1950*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Deleuze, G. (2000). *Nietzsche*. Madrid: ARENA.
- Nietzsche, F. (1998). *Así hablaba Zaratustra*. México: EDAF.
- _____. (2000). *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*. Barcelona: Tusquets.
- _____. (2001). *Humano, demasiado humano. Un libro para espíritus libres*. Madrid: AKAL.
- _____. (2005). *Más allá del bien y del mal*. México: Tomo.

RECONOCIMIENTO DEL SER DE LO HUMANO EN LA
EDUCACIÓN ACTUAL EN ALUSIÓN A
CARTA SOBRE *EL HUMANISMO* DE MARTIN HEIDEGGER

HEMELINA TOVAR SOTO

Cuando Heidegger planteó la pregunta por el sentido del ser, encontró en la respuesta la cercanía que colocaba al hombre en la claridad de su propia comprensión; como el ser que *ex-siste*¹ en la medianidad del mundo que construye para sí mismo en la significación de su propia visión y agudeza de pensamiento, así como en la compañía imprescindible de los demás seres. En la edificación del mundo, el ser humano es un incansable constructor de la vida,² es formador de un mundo que construye a base de destruirlo, porque solo así le resulta posible descubrir bajo los escombros un significado propio donde se evoca el origen de los diversos entes y donde se da una devolución y apropiación original de los mismos.

¹ En *Ser y tiempo*, Heidegger (2014) escribe la palabra existencia utilizando un guion (ex-sistencia) intermedio para remitir a la esencia misma del Dasein que se proyecta hacia afuera. La expresión *ex* indica un salir de sí mismo para relacionarse estrechamente con el mundo que el propio hombre construye.

² Al respecto, es conveniente puntualizar lo siguiente: Heidegger se refiere a la construcción significativa donde el hombre construye para explicar su mundo; de ninguna manera se refiere al ser creador en un sentido religioso o teológico. A este proceso de construir-destruyendo o de deshacer analíticamente los elementos de cada estructura conceptual también se le conoce con el nombre de deconstrucción.

Carta sobre el humanismo es un estímulo para pensar en la cercanía de la vida que se ha visto socavada por conceptos éticos, morales, educativos y políticos tradicionales que opacan y fijan la comprensión de la vida humana; de ahí que Heidegger cuestione el sentido asignado a la palabra humanismo y solicite una re-significación de la misma, es decir una reconstrucción que en primer lugar ayude a colocarnos frente a la plenitud del ser de lo humano antes de dar a conocer una aprehensión meramente conceptual de lo que puede ser o llegar a ser. El humanismo heideggeriano es dinámico y abierto porque alude a la estructura existencial del Dasein que es dinámica y abierta. En ese sentido, Mendoza dice lo siguiente:

El «humanismo» en Heidegger es una esperanza que descansa en volver a empezar a partir de la donación del ser. Volver a empezar (y siempre volver a empezar) significa tomar otro camino entre los tantos ya recorridos. Volver a empezar no es recorrer el mismo camino, regresar por el mismo camino, sino retomar uno nuevo cada vez. Cada instante de la existencia humana es un volver a empezar que no corta con el pasado (para retomar un nuevo camino, siempre hay que vincularlo con el ya recorrido), todo camino se recupera en la medida en que al volver a empezar otro hacemos de aquel parte de este nuevo que ya tiene otro a futuro (Mendoza, 2012: 162).

El cambio es fundamental en la ex-sistencia humana, es dador de sentido en tanto contribuye a la reinterpretación de la vida porque siempre hay algo más por decir y “no se trata de destruir para hacer desierto, se necesita destruir para construir: reconstruir” (Mendoza, 2012: 173). En esta función de construcción del mundo, el Dasein es capaz de construir y destruir todo; pero no al ser mismo. Al ser se le encubre y se le descubre en la dinámica de un querer encontrar siempre la verdad. Lo único que el Dasein no

construye es el ser,³ de él puede hablar y decir cosas atribuirle significados; pero jamás construirlo. Solo se le recupera en el dejarse interpelar por sí mismo, y en muchas ocasiones no tiene nada que decir conceptualmente porque el ser aprecia el silencio y a través de él nos habla.

La ex-sistencia se construye, se vive y se piensa, en tanto se escucha, descubre o encubre al ser que le da sentido. Pero ¿cómo caminar hacia ese encuentro o escucha del ser que constituye lo humano? En *Carta sobre el humanismo* al igual que en la *Doctrina platónica de la verdad* se atisba un posible camino: la educación o formación que es un medio que tiene la potestad de acercar o alejar al hombre de la comprensión y de mostrar u ocultar la verdad del ser de todo lo que existe.

Durante siglos, a través de la educación se han difundido, encubierto y rechazado los ideales humanistas más sobresalientes de la misma forma en la que a ella se le han asignado diversas significaciones. La connotación más difundida, y bajo la cual se comprende la palabra educación, es aquella que la muestra como instrucción; es decir, difusora de conocimientos e ideales de todo tipo. Hoy bajo este enfoque que contempla a la educación como transmisora de saberes se educa, se alecciona a los hombres; convirtiéndola en un asunto de escuela.

No obstante, en esta concepción, que como ya se dijo es la más conocida, hay algunos elementos que inquietan en relación con la postura heideggeriana, la ex-sistencia y la escucha del ser humano son una guía valiosa en la formación humana. En *La doctrina platónica de la verdad*, Heidegger ya se había manifestado en contra de esta práctica tradicional de verter conocimientos en el aprendiz, dice él, como si fueran recipientes

³ Para Martin Heidegger que el ser *ya sea* lo libra de toda construcción humana porque no se puede construir lo que *ya es*; más bien, todo lo que se hace o dice en relación al ser “se puede llevar a cabo porque ya es” (2007: 259). Arturo Leyte lo dice de la siguiente manera: “El hombre en efecto, no crea el ser, sino que simplemente se encuentra próximo a él y esa proximidad es la que se deja reconocer en el lenguaje, que se entiende como la casa en la que se deja que el hombre entre” (2006: 242).

vacíos. En *Carta sobre el humanismo* plantea la importancia de considerar la escucha del ser en la construcción de la existencia y propone que bajo esta línea se re-signifique la tradición humanista. Aquí, es conveniente incluir una re-significación a la manera de comprender la educación. Desde la óptica de Heidegger, la educación da forma al hombre; pero en consideración a aquello que ya se es, en la escucha del ser que habla y dirige las acciones humanas. Hans-Georg Gadamer logra apreciar con mayor claridad el planteamiento de su maestro al afirmar que la educación es educar-se. En la terminación se ve implícita una acción propia, que recae sobre la persona que está en el proceso formativo; es decir, es el “yo” o Dasein que se educa a sí mismo conforme a la escucha de su propio ser. En este sentido, Gadamer agrega que la educación es un “proceso natural” (2000: 35-36), donde cada ser humano se educa extrayendo sus muy particulares “fuerzas humanas” (2000: 48). Fuerzas que no entran sino más bien emergen del hombre, eso a lo que Sócrates y Platón denominaron *conocimiento de uno mismo*, y aquello que Aristóteles llamó virtudes.

La educación incluye la autocomprensión del ser, el reconocimiento y cuidado de aquello que se es y la defensa ante aquello que no se es: “el educar-se debe consistir ante todo en potenciar sus fuerzas allí donde uno percibe sus puntos débiles y en no dejarlos en manos de la escuela o, menos aún, confiarlo a las calificaciones que constan en los certificados o que, acaso, los padres recompensan” (Gadamer, 2000: 40). El trayecto educativo actual se ha apropiado de una responsabilidad ajena agrandando la brecha de la comprensión del ser de lo humano, debilitando y reprimiendo ímpetus, guiando al hombre al extravío de su propia existencia. Por tanto, la educación actual debe cambiar.

En la insistencia de Heidegger de preguntar por el sentido del ser en la búsqueda de una recuperación del humanismo, así como en la re-significación de la educación, se clama por ese cambio para regresar al hombre la libertad, la voluntad, el libre albedrío y la capacidad de comprensión del ser de todo ente que ha sido ocultado y extraviado en aras de recordar y

“para no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa solo, por ejemplo como maestro o como madre, con una modesta contribución” (Gadamer, 2000: 15). Ni la escuela ni los padres son responsables de la educación humana. Ellos contribuyen en la medida que permiten al otro su propio reconocimiento, y en esto recae su compromiso, en dejar ser al otro.

Cada ser humano está en la búsqueda de su propia realización y de dirigirse por la vida, asista o no a la escuela, y esta última de ninguna manera debe ser obstáculo para la realización del ser humano. Realización que dista mucho de lo que hoy en día se entiende como el mero hecho de alcanzar una profesión. El ser humano se realiza con o sin profesión, en aquello que él es y en la medida que lo alcanza en su diario vivir; desde el momento que se descubre como un ser que está insertado en la vida y logra apreciar su unicidad como algo que se agota en el instante mismo.

El olvido del ser, de la vida y de todo lo que ella implica se plasmó en *Carta sobre el humanismo* y en algunos otros textos que no solo describieron el suelo sobre el que se encontraba parada la humanidad sino que profetizaron lo que se vive en pleno siglo XXI. Hoy el olvido no se debe tanto a una tradición filosófica que lo promovió y permitió. También se debe a todo un bagaje de conocimientos científicos y técnicos que reducen el trato, el conocimiento y la enseñanza del ser de lo humano como ente material, o lo que es peor como recurso útil en el cuidado y desarrollo de una economía desigual. Esta última endeble y donde el dinero tiene mayor importancia que la existencia y dignidad humana.

El pensamiento de Heidegger exhibe la situación de desvalorización en la que se encuentra el ser de lo humano como resultado de haber llevado el pensar a un nivel técnico, donde lo único que interesa es aquello que puede solventar necesidades monetarias y materiales. El pensar del siglo XXI está al servicio de la aplicabilidad y la rentabilidad, poco importa pensar la inteligibilidad de la constitución humana. El ser humano se piensa como materia y se mide en términos de adquisición de bienes monetarios.

El pensar técnico, según Rubén Mendoza, calcula para controlar, dominar, explotar y determinar todo ente, ello incluye al ente humano (2012: 174). El pensar técnico ha surgido y llegado a la mayoría de los ambientes escolares. La educación escolarizada se guía por el precepto de propiciar un pensar rentable meramente técnico. El pensar se ha interpretado y reducido como *τέχνη*. Se ha llevado al extremo la intención de Prometeo, de salvaguardar la vida e integridad del hombre a través de proporcionarle el fuego de la sabiduría. Llama que le colocaría en igualdad de circunstancias frente a las desventajas que tenía con los demás seres de la creación. La ventaja que le daba el fuego de salvaguardarse se revierte al hombre, en la medida que se piensa en aquello que se puede *hacer* y no en aquello que se *es*.

El mismo hombre se contempla en tanto objeto de estudio, como un *hacer* tal y como puede serlo la roca, el animal o la planta, porque eso se enseña en la cotidianidad de la vida, cuando se pide adquirir determinados conocimientos dentro de un ambiente oficialmente permitido.

Ante la consideración del ser como ente, Heidegger recalcó, una y otra vez, en sus textos *Ser y tiempo* e *Introducción a la filosofía* –por mencionar algunos–, la supremacía ontológica del ser humano, ventaja que le da la comprensión de todo su entorno y de sí mismo, pero de ninguna manera lo coloca por encima sino a la par. En esa comprensión el hombre encuentra la igualdad y la diferencia con los demás entes, así como el límite que tiene ante su propia exploración. Con el pensar como *τέχνη*, la comprensión del hombre queda en último lugar, Heidegger dice que con ello se saca al pensar fuera de su elemento y ya no es capaz de especular la verdad (2007: 261); y la vida olvida su *ἦθος* originario en la visión técnica del mundo (Mendoza, 2012: 168).

El pensar científico ha contribuido al alejamiento del ser; esa es la inquietante afirmación heideggeriana donde tal parece se da un rotundo rechazo al pensar científico. No obstante, lo que Heidegger hace es avisar, señalar que en el sendero de la vida, la humanidad se está desviando de

aquello que sostiene al hombre en su estancia *existencial*; pues se prioriza la búsqueda de un conocimiento que no mira el ser de lo humano sino su quehacer.

El pensar técnico es solo una posibilidad de la *existencia* del Dasein; indagar para poder hacer es parte de su estructura *existencial*, pero no es la única. Sin embargo, es importante en la medida que es útil para el cuidado de la vida. Considerando una vez más el mito griego, esa fue la intención de Prometeo: el cuidado y no la destrucción. La ciencia como una posibilidad de la existencia del Dasein encuentra el límite en el respeto por lo otro, sea un ente de su propia especie, animal o planta.

La innegable relación que se tiene con los demás entes que poseen la misma forma de ser, y con los cuales se comparte, además del mundo, la *existencia*, es una visión que ofrece el propio pensamiento. El educar, exclusivamente, en el tenor científico ha orillado a perder de vista esta co-existencia. Gadamer dice que la educación científica “circunstancialmente puede dar lugar a fructíferas contribuciones científicas; pero, en tanto que actitud básica para abrirse camino y llegar a estar en casa en nuestro mundo, las experiencias decisivas y la propia capacidad de juicio y formación quedan muy restringidas” (2000: 47).

La restricción inicia con la formación que se proporciona al hombre sobre sí mismo y su mundo, al limitar la capacidad reflexiva y la existencia que considera un querer propio y un querer ajeno. El enfoque restrictivo debe cambiar; pero como dice Edgar Morín, no en un aspecto programático sino paradigmático (1999). Para ello, es necesario continuar con la insistente petición de solicitar la modificación, la re-significación de una educación humanista que centre su atención en la condición humana y en la precariedad en la cual se encuentra hoy en día, a pesar de todos los descubrimientos, y avances científicos y tecnológicos que el mundo ofrece.

La educación con un enfoque humano debe conocer lo humano. De esta manera será posible situar al hombre en el universo a razón de preguntar y conocer ¿quiénes somos? Y de no desligarlo de un ¿dónde

estamos?, ¿de dónde venimos?, y ¿a dónde vamos? Interrogar nuestra condición humana es, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo (Morín, 1999: 47).

El ser humano está inmerso en el mundo y por ello una educación con sentido humano debe situarnos en la comprensión de la vida y en la defensa de la misma. Necesitamos una educación que ayude a decir no a todo aquello que atenta contra lo humano (Mendoza, 2012: 179). Esa es una de las aportaciones filosóficas heideggerianas para el siglo XXI, planteadas con gran lucidez y claridad en *Carta sobre el humanismo* y que han sido secundadas o asistidas por otros pensadores. Se destacan el “aprender a vivir juntos”, que menciona Delors (1997); la educación multifacética, de Morín (1999); y la propuesta de Gadamer: “estar en casa como la idea que debe dirigir toda educación” (2000: 17).

REFERENCIAS

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Dower, UNESCO.
- Gadamer, H. G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Heidegger, M. (2007). “Carta sobre el humanismo”, en *Hitos*, Madrid: Alianza editorial.
- _____. (2014). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Leyte, A. (2006). *Heidegger*. Madrid: Alianza editorial.
- Mendoza, R. (2012). *Ética y humanismo en Heidegger. Responsabilidad y convivencia: una visión diferente de la ética en el siglo XXI*. Saarbrücken: Editorial académica española.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Dower, UNESCO.

¿EDUCAR A PULGARCITA? COMENTARIOS A UN TEXTO DE MICHEL SERRES

NOÉ EPIFANIO JULIÁN

Pulgarcita vive separada de lo que sus ancestros llamaban Naturaleza. A veces vuelve allí, aunque siempre en papel de turista o cada vez que anhela divertirse. Su hábitat citadino le augura alcanzar los ochenta años de vida. En relación con sus bisabuelos cambió de cuerpo y de conducta. Para empezar, su nacimiento fue programado; no está educada con la Biblia ni con los clásicos grecolatinos; ignora las ciencias tolemaica y aristotélica porque es nieta de Darwin y de la revolución copernicana, ¡y la primogénita de la mecánica cuántica! Según Michel Serres, el nombre de Pulgarcita designa a los niños que viven en lo virtual, aquellos cuya cabeza ya no funciona como la de sus ascendientes. Estos niños habitan un espacio diferente: encuentran a personas por celular, localizan lugares por GPS y mediante la Red acceden a cualquier saber. Michel Serres los bautizó así por haberlos visto enviar, vía teléfono celular y con tal rapidez, mensajes digitales con sus dos pulgares: “los bauticé [dice], con la mayor ternura que un abuelo pueda expresar, Pulgarcita y Pulgarcito. Ese es su nombre, más bonito que aquel viejo término sabiendo ‘dactilógrafo’” (2013: 22).¹

¹ Todas las citas de *Pulgarcita* corresponden a Michel Serres, 2013, por lo cual solo se anotará el número de página.

De lo anterior se sigue que nuestro asunto tiene que ver con la escritura. Sí, se trata del saber, pero ello requiere de un soporte y un transmisor. Y a propósito de esto, la evolución pedagógica ofrece un curioso conjunto de datos dignos de mención: al principio, el sitio donde se resguardaba la sabiduría era el cuerpo del sabio, del *aedo* o del *griot*. Antes de la invención de las letras, ellos eran las bibliotecas vivientes, encargados de transmitir los conocimientos de viva voz, y vagando de un lado para otro. Sin embargo, todo cambió con la invención de la escritura. La sabiduría traspasó su soporte a rollos de papiro y pergaminos. Obviamente, no todos tenían acceso a ellos; pero quienes sí, los leían, los comprendían y luego los explicaban. He ahí los mecanismos rudimentarios de la enseñanza-aprendizaje. Posteriormente, con el invento de Gutenberg, todo cambió de nuevo; ya no fueron pocos quienes tuvieron acceso a los depósitos de la sabiduría. La reproducción en serie de los libros, en tanto contenedores del saber, ocasionó un acceso mayoritario al conocimiento.

También es notable que al ser suplantada la memoria por rollos de papiro y pergaminos, el enseñante y sus alumnos igualmente se transforman. La memoria interna se desplaza externamente. No es lo mismo aprender y enseñar con papiro en mano que prestar voz y oído a la máquina humana de recordar arcanos. Luego, con la reproducción en serie de libros, el acceso al conocimiento también se amplía; ya no es tan necesario tener un guía sino solo saber leer. Los sabios son los libros y los lectores sus aprendices. Allí tampoco termina el asunto, concluye Michel Serres: “Con el acceso a las personas por el teléfono celular, con el acceso a todos los lugares por el GPS, el acceso al saber ya está abierto. De una cierta manera, ya es transmitido siempre y en todas partes” (28).

En resumen, después de la aparición de Internet, habría que cuestionar el papel del docente, la necesidad de saber y la función de la enseñanza en nuestras sociedades. Michel Serres para hablar del tema de la escuela, recuerda la leyenda de Saint Denis, quien siendo obispo de los primeros cristianos de París fue encarcelado, torturado y condenado a la decapitación

en la cima de Montmartre. Pero los soldados, holgazanes, consumaron la ejecución a medio camino. Entonces la cabeza del obispo rueda y horrorizados contemplan al decapitado levantarse, tomar su cabeza, subir la pendiente hasta la actual Saint Denis, lugar donde tiempo después se le canonizó. Tras referir esta anécdota, el filósofo francés compara al santo decapitado con la Pulgarcita que abre su ordenador, pues aunque ignore la leyenda, ella también tiene su cabeza entre las manos, una cabeza llena de información. Dice Serres: “Hace poco todos nos volvimos Saints-Denis, como ella. De nuestra cabeza huesuda y neuronal, salió nuestra cabeza inteligente [...] (que) está arrojada ante nosotros, en esa caja cognitiva objetivada” (38).

El ejercicio duro del aprendizaje se volvió una broma de mal gusto. No hay necesidad de escuchar con tedio a un docente ni de pasar cientos de horas hurgando entre los libros; lo que hay que saber está ahí, en la pantalla, y es accesible a todo el mundo y en cualquier momento. Pulgarcita ya no necesita buscar, hay buscadores que lo hacen por ella y a velocidades extraordinarias; no necesita recordar, hay memorias que lo hacen por ella y con una precisión sin precedentes. Pregunta, entonces, Serres: “¿Pulgarcita celebra acaso el fin de la era del saber?” (40). Posterga su respuesta, pero pide tomar en cuenta que, aunque no lo sospechemos, en esta época vivimos como hijos del libro y nietos de la escritura. Y esa es una de las razones por las que en las aulas a menudo se escuchan tantos murmullos de estudiantes hastiados. Apesadumbrados por el silencio de tres mil años, los pulgarcitos (representantes contemporáneos de los aprendices de antaño) yacen inquietos en los pupitres de sus salones, de algún modo se sienten ajenos a ese sitio y se descubren víctimas de las costumbres de sus ancestros. Michel Serres insiste:

¿Por qué charla, en medio del murmullo de sus charlatanes compañeros? Porque ese saber anunciado ya lo tiene todo el mundo. Íntegro. A disposición. Al alcance de la mano. Accesible por la Web, Wikipedia, el celular, por

cualquier portal. Explicado, documentado, ilustrado, sin más errores que en las mejores enciclopedias. Ya nadie necesita a los portavoces de antaño, salvo si uno, original y raro, inventa. [Y ahora sí, concluye sentencioso el filósofo francés:] Fin de la era del saber (47-48).

Lo anterior tiene consecuencias pedagógicas y políticas. En un principio, el aprendizaje iba acompañado del silencio. El aprendiz debía cerrar la boca, escuchar a los portavoces del saber y acaso confirmar lo escuchado leyendo libros, pero también en silencio. Y los docentes se hacían fama porque los saberes les estaban restringidos. Ahora que los conocimientos son accesibles y sobreabundantes, ¿quiénes son los expertos y de qué le sirven a Pulgarcita?, ¿para qué más teatros estrechos donde se escenifique la pantomima de la educación entre un estudiante que finge estar desinformado y un imponente profesor generoso y despilfarrador de datos? Cuestiona Michel Serres, ¿es este el fin de la era de los actores? La respuesta apunta a la expulsión del centro, esto es, del núcleo del saber, a la desaparición de las aulas de antaño, y sobre todo a la liberación de los pulgarcitos sujetados a la caverna milenaria; es decir, que se trata de su renuncia a la boca cosida y al culo aplastado. Advertíamos que la era de Pulgarcita tenía consecuencias políticas: expulsado el centro del saber también deberían desaparecer los espectadores. Ya no habría poderosos en la arena política, esos lugares tendrían que ser ocupados por todos los decididos, lo cual también representaría el fin de la era de los que toman decisiones por los otros.

¿Qué se sigue de las líneas precedentes? Según el filósofo francés, una reinención de la pedagogía. Ya no será suficiente la practicidad y rapidez del orden. Es cierto, en un principio favorece al movimiento, pero termina congelándolo. El orden se termina convirtiéndose en una prisión para sus seguidores. Por ello, es preciso dar rienda suelta a los juegos de Pulgarcita, esto es a su desorden, a la reclasificación de las ciencias. Así lo dice el abuelo (de la descripción de la vida) de los pulgarcitos:

Aquellos cuya obra desafía toda clasificación y que siembran a los cuatro vientos fecundan la inventiva, mientras que los métodos pseudo-rationales jamás sirvieron para nada. ¿Cómo rediseñar la página? Olvidando el orden de las razones, orden por cierto, pero sin razón. Hay que cambiar de razón. El único acto intelectual es la invención. Prefiramos pues el laberinto de los pulgares electrónicos (57-58).

La educación de Pulgarcita será muy distinta de la proyectada en nuestros obsoletos planes de estudio. Y entonces ¿qué sigue? De eso también se ocupa Michel Serres. ¿Será que los profesores habrán de sufrir un destierro? Evidentemente, parece que Pulgarcita también los liberará del trabajo de tener que educarle. Pero no solo ese trabajo desaparecerá, sino todos. Sí, también liberará de su trabajo a aquellos que creen en la necesidad de gobernar a los pulgarcitos de esta nueva era. Pulgarcita podrá vivir sobre la tumba del trabajo y de los deseos inútiles que lo promueven, pues el aburrimiento que siente en los salones de clase es el mismo tipo de hastío que experimenta en las oficinas de trabajo. Sobre este asunto, Serres señala que Pulgarcita esperaba realizarse en los quehaceres forzados “sin embargo, no encuentra mucho trabajo o se aburre. Busca imaginar también una sociedad que ya no esté estructurada por él. ¿Pero estructurada por qué? ¿Y cuántas veces se le pide su opinión?” (68-69).

A pesar de que nadie la consulte, ella está gritando por todas partes, principalmente, en su elemento, en los sitios virtuales: los blogs y las redes sociales. Por primera vez, se puede oír la voz de todos. Hoy más que nunca la palabra humana lanza zumbidos en el espacio y en el tiempo.

Después de darle algunas vueltas al texto del filósofo francés, considero que la esperanza política de la *Pulgarcita* de Michel Serres puede resumirse en el párrafo siguiente:

Todo el mundo quiere hablar, todo el mundo se comunica con todo el mundo en innumerables redes. Ese tejido de voces concuerda con el de

la Red; ambos murmuran en la misma frecuencia de onda. A la nueva Democracia del saber, ya presente en los lugares donde se agota la vieja pedagogía y donde se busca la nueva, con tanta lealtad como dificultades, corresponde, para la política general, una democracia en formación que, mañana, se impondrá. Concentrada en los medios, la oferta política muere; aunque no sepa ni pueda todavía expresarse, la demanda política, enorme, se levanta y presiona. La voz anotaba su voz en una boleta escrita, estrecha y recortada, local y secreta; con su capa ruidosa, hoy ocupa la totalidad del espacio. La voz vota de manera permanente (72-73).

Hasta aquí la exposición de la *Pulgarcita*, no sin recordar que toda selección es excluyente. Y sirva esta advertencia para invitarles a leer íntegramente ese opúsculo. Termino con los siguientes comentarios:

1. Ningún nombre es inocente. Cualquier nombre arrastra una condena. Y la palabra Red, por más que refiera a unos hilos invisibles e interminables, no deja de ser una atrapa-incautos, una cazadora de despistados. Esto lo enseña cualquier araña que, con su oficio fino de tejedora de redes, siempre está al asecho de una presa fácil que terminará por devorarse. Pulgarcita, en su ceguera y libertad ilusa, es incapaz de percibir la ponzoña que una enorme araña anónima está a punto de hincarle en el corazón para inmovilizarla, mientras se columpia gustosa entre sus redes.
2. Lo que hay en internet no es verdad; de la misma manera que no es verdad lo que hay en los libros ni lo que había en la memoria del sabio, del *aedo* o del *griot*. En una palabra, la evolución del soporte que describe Michel Serres no es otra cosa más que la evolución del soporte de la mentira. Y si el estudiante contemporáneo se

incomoda y aburre por las charlas de sus profesores, no es por el profesor obsoleto sino por las mentiras que este le cuenta. Así funciona también la seducción de los libros; en cuanto uno se desprende de los vanos sentimentalismos de la narración, también se descubre que lo que ahí se dice no puede ser verdad. Y, por otra parte, por más encanto y seducción que produjeran el sabio, el *aedo* o el *griot* al hablar, después de escucharle lo mismo, una y otra vez, aparecía el aburrimiento y la incomodidad al descubrir que lo que decían no podía ser verdad, que ellos también mentían de algún modo (a reserva de un desarrollo que no puedo hacer aquí, me conformo con señalar, y espero que eso baste por ahora, que en este mundo no cabe más que una forma de verdad, *la verdad activa*, que consiste en la demolición de las mentiras).

3. Concluyo diciendo que, tal vez, solo hay dos maneras de hacer pedagogía. Una es la triunfante, aquella que Antonio Machado describía así: “Un pedagogo hubo, se llamaba Herodes” (1999: 271). Y la otra manera, la buena, pues... tendría que ser su contraria: una pedagogía que no sea criminal y que ya algunos designaron como *des-aprendizaje*, esto es la destrucción de las mentiras que suelen venderse como verdades.

REFERENCIAS

- Machado, A. (1999). *Juan de Mairena*. XLV, Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de educación y ciencia.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventarlo todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y conocer...* Buenos Aires: FCE.

EL RETO DE DES-EDUCAR: UNA MIRADA DESDE
NOAM CHOMSKY

MINERVA GUTIÉRREZ

En tiempos recientes la educación se ha puesto en las mesas de discusiones de los contextos sociales teniendo gran eco en los discursos políticos, muchas personas culpan al sistema educativo, puesto que las nuevas generaciones no responden a los estándares de educación cívica y social que tenían sus predecesores, y tampoco hay un incremento notable en el aspecto cognitivo como se esperaba. Bajo esta perspectiva se busca un re-direccionamiento de la educación que nos haga comprender ¿cuál es la función de la educación bajo las circunstancias y requerimientos de la sociedad actual?

Chomsky asegura que la educación esta predeterminada por los intereses de las grandes corporaciones sociales y económicas, dictando las pautas necesarias que determinan eso que la sociedad llama buena educación. Asegura, que la formación del individuo, dentro de las instituciones de la sociedad, obedece a una estructura predeterminada que busca contener y moldear a los individuos para beneficiarse de ellas: “Una vez que se te ha educado y se te ha socializado ya de una manera que respalden las estructuras de poder que a su vez recompensan generosa-

mente” (Chomsky, 2001: 9).¹ Lo que se debe saber, lo que se debe hacer son caminos trazados de antemano. Lo único que nos queda es seguirlos. La sociedad y sus instituciones contribuyen a dicho objetivo, dictando las pautas necesarias para ser una persona funcional. Está designado hasta qué punto se debe pensar y cuestionar, de tal modo que no se transgreda el estatus social.

El sentido de educar se distancia cada vez más de su concepción latina *educere*, que representa guiar, sacar del alumno sus potencialidades, y se allega cada vez más a una repetición estandarizada de conocimiento anticipado. La educación, el conocimiento, las formas de enseñar son preestablecidas y unificadas en función de un programa que se ciega a la complejidad de lo que somos como personas y, en ese mismo sentido, se ciega a la complejidad social. La educación ya no es una formación del espíritu sino un condicionamiento de estímulos y respuestas que se encarga de capacitar a la población consumidora para acoplarlos al nuevo sistema de producción con la única intención de formar seres obedientes: “El objetivo principal de este modelo colonial es continuar discapacitando a los maestros y estudiantes, de forma que caminen irreflexivamente a través de un laberinto de procedimientos y técnicas” (10). Algunas formas explícitas de esa discapacidad son la enseñanza de prácticas monótonas y repetitivas, los excesivos procedimientos y documentación requerida, la poca relación entre conocimiento y experiencia. Estas hacen caminar al alumno en sus años escolares por programas y métodos de estudio, sin sentido alguno. Se rompe así un vínculo esencial entre la educación escolar y la comunidad, pues despojan al alumno de su función social y crítica.

Los grandes mercados, cuyo interés es únicamente expandirse y crecer económicamente, marcan las pautas en las que tenemos que vivir,

¹ Todas las citas de *La (des) educación* corresponden a Chomsky, 2001, por lo cual solo se anotará el número de página.

creando imágenes que nos llevan a adquirir, querer y comprar objetos cada vez menos necesarios en nuestra vida. Se forman así identidades a través de cosas materiales. Para lograrlo no solo acuden a recursos económicos, también a emocionales, morales, sociales y educativos. Todo tiene una equivalencia física que se puede comprar. El consumismo no es únicamente la adquisición de objetos también es la asimilación de una cultura que te dice que los necesitas para ser mejor. Desafortunadamente, en cuanto los adquieres se desvanecen sin alcanzar la felicidad deseada, podemos decir que esta forma se ha compenetrado en todos los aspectos de nuestra existencia.

La función de la educación bajo este sistema ya no es la de formar a un ser humano para que encuentre su propia realización y plenitud, sino amoldar engranajes para que funcionen adecuadamente en la gran máquina dirigida por las enormes corporaciones que tienen como finalidad engrandecerse más. La educación escolarizada se encarga de darle el perfil necesario a los alumnos para que cumplan las expectativas impuestas: obedecer sin cuestionar a la autoridad de manera resignada y apacible “se forma (más bien se deforma) a los estudiantes para que sean ‘trabajadores sumisos, consumidores expectantes y ciudadanos pasivos’” (11). El alumno obedece sin cuestionar la autoridad, está callado la mayor parte del tiempo y solo contesta preguntas que sus maestros le hacen ocasionalmente para ser entendido como el mejor. A cambio recibirá los elogios y recompensas que las autoridades adiestradoras concedan.

Cuando las instituciones sociales son transgredidas y corrompidas por los intereses de las grandes corporaciones, sufren una perversión, puesto que no mantienen la función esencial que les permite constituirse dentro de una sociedad. Por el contrario, se convierten en medios para alcanzar finalidades distintas a su propia constitución. En esta misma tónica, Adela Cortina nos dice: “Lo que, en cambio, desvirtúa cualquier profesión es el hecho de que quienes la ejercen cambien los bienes internos por los externos: olviden la meta por la que la profesión cobra sentido y legitimidad

social y busquen únicamente dinero, prestigio o poder” (2009: 135). La educación en este proceso sufre una perversión de su sentido esencial y se transforma en objeto que es moldeado intercambiado y dirigido hacia el beneficio de grandes capitales. La institución encargada de la transmisión de aprendizajes culturales que permite el embellecimiento y mejora de la misma, desfigura su esencia cuando intenta seguir el ritmo de expansión y producción voraz de los grandes mercados. Deja de ser un camino de formación y se convierte en un medio que nos permite alcanzar un nivel más prestigiado en la escala social.

El reto para la universidad es la formación de seres humanos que conforman la sociedad futura, en cambio, se ha despojado de su esencia humanista, social y creativa, y es rápidamente sustituida por las demandas de la sociedad de consumo que busca resultados rápidos y sistemas sencillos. La universidad abandona el pensamiento crítico y autocorrectivo que le permite crear y construir mundos de ideas que pueden transformar, y se deja seducir por la moda de la tecnología eficaz y precisa, deformando su esencia original. Bauman y Donskis nos dicen:

En esencia, una universidad, que se supone sigue una lógica de pensamiento deliberado (fielmente conservado durante siglos) creatividad pausada y existencia equilibrada, hoy en día se ve obligada a transformarse en una organización que reacciona rápidamente a las fluctuaciones del mercado así como a los cambios en la opinión pública y el entorno político (2016: 171).

El alma universitaria decae cuando los elementos fundamentales que la constituyen: debates y discusiones, mejora de ideas, amplificación y defensa de valores son censurados. Una censura que no solo se ve reflejada como anulación, cancelación o prohibición, sino por los excesos que impiden su función primordial: de trabajo, de información, de papeleos, reportes, etcétera. Es necesario reconocer el papel de la universidad en la sociedad

como pilar de reflexión y conocimiento sobre el cual puede dirigirse como un organismo pensante.

Chomsky asegura que el re-direccionamiento de la educación en la época contemporánea es la *des educación*; es decir, no seguir los estándares establecidos hasta ahora por la educación, y formar dentro de las aulas una nueva relación entre maestros, alumnos y el conocimiento. De esta manera, ¿qué elementos deben considerarse para educar en la actualidad?

Si bien, entendemos que la finalidad de la educación es la formación de un mejor ser humano, entonces, una educación establecida por una instauración social debe tener una mejor forma de vida social. Una educación que tienda a la democracia es necesaria para darle pujanza al poder común y al político que cada día se ve más rebajado por el económico y el mercantil. La democracia a la que aspiramos no es un producto, o una meta que logra objetivos determinados, sino un proceso constante de participación. Más que la memorización de normas y preceptos que nos digan como tenemos que comportarnos, es un ejercicio cotidiano en el que tomamos participación; es decir, tomamos parte en la forma de vivir y convivir con nuestro entorno. Chomsky asegura que para lograr una educación que tienda a la democracia es fundamental el ejercicio de la crítica por encima del adoctrinamiento.

La dinámica de estímulos y recompensas que impone el sistema educativo para que funcione es seductor, pues los intelectuales y la gente pensante corren el riesgo de acomodarse y adaptarse fácilmente a las recompensas generosas que el sistema les retribuye. El maestro es una figura esencial en la práctica de la auténtica educación, dado que su actitud influirá de manera contundente en las futuras generaciones. Esta puede ser una actitud pasiva que repite las verdades que el sistema le pide, o un auténtico intelectual que sea capaz de afrontar la realidad con temas importantes y vivenciales. Chomsky nos dice: “los maestros, por tanto, han de rechazar la tentación de convertirse en ‘comisarios culturales’ y convertirse en auténticos intelectuales que ‘tiene la obligación de investigar

y difundir la verdad sobre los temas más significativos, sobre los temas que importan” (20). En ese sentido los alumnos dejan de ser un auditorio receptivo que únicamente reconoce conocimientos, y se convierten en seres de pensamiento, capaces de conjeturar por sí mismos en una comunidad con preocupaciones compartidas, donde el maestro participa constructivamente. No nos referimos únicamente a ser crítico con el sistema educativo que nos acontece, sino despertar en los estudiantes un sentido crítico que les permita ver el mayor número de conexiones posibles que subyacen a los que se presentan, confrontando constantemente la teoría con la realidad: “El desarrollo de una comprensión crítica que enlace el significado de las palabras con un entendimiento más coherente del significado del mundo se constituye en un requisito previo para alcanzar una percepción más clara de la realidad” (19). Educar en la crítica es cuestionar esa imagen preestablecida del mundo que nos rodea y confronta con la realidad que vivimos diariamente.

La comprensión crítica nos permite enlazar de una manera coherente las palabras con el significado del mundo, mismo que se encuentra en las prácticas culturales, sociales y políticas. El ejercicio del pensamiento crítico inicia rompiendo esquemas preestablecidos; por ejemplo, con preguntas que se entienden como determinadas ¿cómo sabemos que la tierra es redonda?, ¿cómo sabemos que $2+2=4$? Preguntas que nos permitan comenzar un diálogo con diferentes puntos de vista de un problema.

La búsqueda de la verdad es una tarea esforzada y valiente; primero, porque requiere un esfuerzo mayor el tratar de ver más allá de las apariencias; y, segundo, porque la verdad puede resultar embarazosa para los que crean, diseñan e imponen la política escolar. Chomsky refiere nuevamente:

La escuela impide la difusión de verdades esenciales. Es la responsabilidad intelectual de los maestros –o de cualquier otra persona que se mueva en

ese ámbito– intentar decir la verdad. Eso me parece indiscutible. Es un imperativo moral: averiguar la verdad sobre las cuestiones más importantes y difundirla lo mejor que se pueda, y siempre al auditorio más adecuado (28).

El sistema escolar busca mantener y dar la imagen de una verdad evidente y lógicamente entendible que el alumno solo necesita memorizar y repetir. La función esencial de la educación ahora no es la de seguir estas verdades prefabricadas sino el cultivo y el ejercicio de un pensamiento propio que pueda cuestionar, proponer, puntualizar, imaginar, utilizando todos los elementos posibles que le permitan reconocer nuevos sentidos en nuestra forma de vivir y convivir. La verdad es un llamado que nos hace la realidad a pensarla, a vivirla, a interpretarla. La búsqueda de la verdad es un compromiso que nos permite articular nuestra humanidad que se fragmenta y se separa día con día.

Educación o, más bien, *des-educación* es un esfuerzo por descentralizar nuestro individualismo y nos invita a practicar formas de entablar relaciones más armónicas con los demás y con el mundo que nos rodea por ejemplo el cultivo de la escucha, de la admiración, del entendimiento hacia otro. Establecer acuerdos y trabajos conjuntos son tareas necesarias a realizar para recuperar nuestra humanidad, tan fragmentada y dispersa en la vida cotidiana.

REFERENCIAS

- Bauman Z. y L. Donskis (2016). *Ceguera moral. La pérdida de la sensibilidad en la modernidad líquida*. México: Paidós.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica.
- Cortina A. (2009). *Ciudadanos del mundo hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

INCENTIVAR LA EXPRESIÓN EN LA ESCUELA

MARIANA AGUILAR MEJÍA

*Después de tanta vida pasada en la escuela elemental, luego
colegio nacional, aulas universitarias y además leer todos los
días, todos los libros, todos los diarios, y oír todos los discursos,
queda uno desprevenido para tener ideas.*

MACEDONIO FERNÁNDEZ

Lejos de funcionar como engranes productivos una vez que recibimos educación de manera escolarizada por largo tiempo, la mayoría nos sentimos tan desorientados como el autor del epígrafe que encabeza esta reflexión. La variable *más instrucción es igual a más preparación* parece no funcionar en los seres humanos. Tampoco es común encontrar personas conformes con su desempeño académico; más bien, sentimos que no somos lo suficientemente inteligentes, ordenados y resistentes para alcanzar el ideal de individuos educados. Por otra parte, existe –y se promueve– un enorme prejuicio contra las personas que no fueron a la escuela. Esta diatriba nos deja casi sin elecciones afortunadas: frustrarnos por estudiar o frustrarnos y sentir miedo por no estudiar.

Iván Illich (1985) quien plantea una, aparentemente radical, pero interesante propuesta para *desescolarizar* a la sociedad –liberando el concepto de educación de la obligatoriedad de ir a una escuela–, apunta que la frustración provocada por el colegio es todavía más grave entre las per-

sonas en situación de pobreza, pues tienen menos medios convencionales para acceder al conocimiento, por lo que no solo son pobres sino que la organización escolar, además, los hace sentir incapaces de aprender. El problema de la frustración como producto de la escolarización surge desde los años de Educación Básica, y se asienta con más fuerza a lo largo de la trayectoria académica hasta conformar una perspectiva nada agradable de la vida.

El presente trabajo pretende centrar este problema en el ámbito de la Educación Básica y buscar alternativas para evitar la opresión escolar hacia los estudiantes mediante la asignatura de español. ¿Cómo puede el docente encargado de esta materia apoyar el desarrollo feliz de los niños? La intención no es reformular los programas ni la organización escolar, sino pensar en maneras de mejorar, a nivel microescolar, las prácticas y relaciones entendidas como “el conjunto de actividades realizadas por y entre los sujetos en la escuela en el ejercicio de la formación de sujetos sociales” (Rodríguez, 2010: 12).

El primer paso para pensar nuestra labor docente parte de la consideración hacia el sujeto que tenemos en nuestras manos. María Montessori cuestionó la tarea de la educación en los siguientes términos: “no es la educación, sino el niño mismo lo que debe preocuparnos; mas, prácticamente, este, como personalidad, desaparece ante la educación” (1939: 12). Una vez que miramos a los estudiantes de Educación Básica como seres humanos en construcción de sí mismos, es inevitable cambiar nuestra forma de conducirnos con ellos. Que los alumnos sepan reglas de ortografía será mucho menos trascendente que su satisfacción con el propio trabajo o su interacción social sana.

Otro educador –además de compositor de música infantil–, esta vez contemporáneo, Luis María Pescetti, en su conferencia “Tres equívocos sobre los niños”, explica que ellos tienen una configuración muy diferente a la de los adultos, los cuales ya no la recuerdan, y que es un factor esencial a partir del cual se pueden establecer estrategias educativas: “los

chicos están el ciento por ciento de su tiempo experimentando cosas que escapan a su gobierno [...] experimentar todo el tiempo y a la vez estar intentando tener cierta organización en el mundo es agotador” (2015).

Los dos autores coinciden en la gran cantidad de energía que poseen los niños, y en la necesidad de los educadores de encaminar esa energía hacia su propio desarrollo, en lugar de pretender que se mantengan quietos, recibiendo información ya procesada y a la que no encuentran razón de aprender. María Montessori expone las consecuencias de este ambiente que obstaculiza que el niño utilice su energía, mostrándonos una serie de *defensas* ante el aprendizaje: “inestabilidad de la atención, rabietas, agresividad, mentiras, timidez y miedo” (1939: 17). La pregunta es cómo podemos evitar que nuestros estudiantes acumulen estas defensas. La respuesta, según los dos educadores, está en un grado superior de libertad, estrategias y empatía; es decir, guiar y proponer, en lugar de obligar e instruir, pues “cada vez que el adulto presta al niño una ayuda innecesaria, obstaculiza su expansión y detiene o desvía en algún detalle el desarrollo infantil” (Montessori, 1939: 13).

El área de español en la Educación Básica no representa el primer contacto de los estudiantes con el lenguaje, mucho menos su cotidianidad. Si las metas de esta asignatura son la comunicación y la expresión, resulta casi imposible que pueda desvincularse del desarrollo individual y social del niño. El nuevo Programa de estudios 2011 para Educación Básica, en el área de español, organiza los aprendizajes por *prácticas sociales del lenguaje*, proyectos concretos que involucran varios temas, aprendizajes esperados y un producto final. Esto fue planeado con el objeto de trabajar situaciones concretas y cotidianas, y no una secuencia abstracta de temas desvinculados del mundo real. No obstante, incluso un programa que desea ser cercano al niño, puede caer en el exceso de instrucción si no se concentra en el estudiante.

La clase de español puede ser el espacio más propicio para que el estudiante descubra sus propias posibilidades de expresión mediante la

lengua oral y escrita. Como hemos dicho, los niños se encuentran en una profusión de experiencias que apenas los dejan descansar. Pescetti pide a los adultos empatizar con esa sensación, imaginándonos como inmigrantes en un país que no conocemos. De esta manera, determina una de las necesidades más grandes –y más olvidadas– del estudiante: el alivio (2015).

Precisamente la expresión y la comunicación tienen la posibilidad de aliviarnos, y los lenguajes oral y escrito son formas de expresiones inmediatas y accesibles. ¿Quién no se ha sentido comprendido después de una conversación?, o ¿quién no ha obtenido claridad después de redactar una carta? Podemos añadir los juegos de palabras, debates, canciones y muchas estrategias más valiosas, en la medida en que ayudan al niño a ordenar, sacar o compartir aquello que le pasa.

De la creación y experimentación bajo cierto monitoreo, a la clase donde se copian del pizarrón los pronombres posesivos, hay una gran diferencia. Aunque esta última sea muy provechosa. Según Illich (1985), la enseñanza tradicional puede ser muy útil para adquirir algunos conocimientos bajo circunstancias muy específicas, entre las cuales figura un alumno muy motivado para aprender; pero este no suele ser el caso de los niños que cursan la Educación Básica.

Una tarea importante de la Educación Básica sería preparar estudiantes felices y motivados para aprender, que puedan tanto recibir una enseñanza directa sin las defensas anteriormente mencionadas como tener la suficiente concentración y autonomía para ser autodidactas o trabajar en grupos sin necesidad de dirección.

Pero, ¿qué principios pueden ayudar al docente de español a guiar a sus estudiantes por el camino de la comunicación y expresión? Entre los principios didácticos rescatados por Nuria Rajadell (2001), los más sobresalientes en la clase de español son los siguientes:

- Principio de individualización: considerar a cada estudiante como un ser individual con sus propias características, experiencias de vida y

contexto. Esto determinará, por ejemplo, que el docente adapte sus estrategias a las inteligencias múltiples.

- Principio de socialización: considerar a los estudiantes parte de un grupo, con características heterogéneas, afinidades y desavenencias.
- Principio de comunicación: expresar claramente e interactuar con nuestros estudiantes, no solo con fines informativos, sino también emotivos.
- Principio de creatividad: motivar la expresión de los estudiantes. La autora rescata a algunas causas de los bloqueos creativos: “actitudes autoritarias, ridiculización ante propuestas creativas, sobrevaloración de las recompensas y de los castigos, excesiva valoración del éxito o intolerancia ante situaciones lúdicas” (2001: 6).

Finalmente, existe una recomendación de Luis Pescetti, que no podríamos dejar de lado ante su eficacia para incentivar la creación: usar el sentido del humor siempre que se pueda. El autor es claro especificando que no siempre es un recurso prudente, pero sí buena parte del tiempo, pues cuestiona lo establecido y nos deja explorar posibilidades creativas de las situaciones, además de generar un clima de confianza y alegría: “el humor funciona como un masaje, en el sentido que busca el punto de tensión para tocarlo y disolverlo, con ciertas reglas” (2015).

En conclusión, ante una organización educativa que suele frustrar a las personas porque su estructura está enfocada en terminar programas en un tiempo determinado, evaluar y certificar, los estudiantes de Nivel Básico necesitan a un docente que responda, desde su espacio microescolar, a las necesidades reales de un desarrollo sano y feliz. El docente de español, a partir de su conocimiento de las posibilidades del lenguaje y los principios didácticos esenciales, además de su interés auténtico por los niños a su cargo, puede brindar el alivio que necesitan, naturalmente, mediante la expresión oral y escrita.

REFERENCIAS

- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: Godot.
- Montessori, M. (1939). *Manual práctico del método Montessori*. Tercera edición. Barcelona: Araluce.
- Pescetti, L. (2015). *Luis Pescetti: Tres equívocos sobre los niños* [Video en Línea]. Recuperado de: https://youtu.be/-N2q_mj19f0 [consultado el 15 de noviembre de 2016].
- Rajadell, N. (2001). “Los procesos formativos en el aula: estrategias de enseñanza-aprendizaje”. En F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords.), *Didáctica general para psicopedagogos*. Madrid: UNED.
- Rodríguez, A. T. y F. Zayas (2010). “Educación y educación escolar”. *Actualidades Investigativas en Educación* [En Línea], núm 10, enero-abril, Costa Rica, Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <http://colpos.redalyc.org/articulo.oa?id=44713068014> [consultado el 10 de noviembre de 2016].

LAS HUMANIDADES ANTE EL RETO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO. ¿SE DEBE REAFIRMAR UNA FORMACIÓN HUMANISTA EN LAS UNIVERSIDADES?

EVARISTO HERNÁNDEZ CARMONA

El acto humano es una acción que por voluntad y con prudencia reconoce, recupera y promueve valores sobre diversas acciones en la sociedad. Todas ellas cimentadas en el respeto, el amor, la tolerancia, la libertad y la esperanza de hacer cada vez más humano al mundo; en transformarlo y fortalecerlo en su aspecto físico (ecológico), en su medio moral (los valores humanos) y en el espiritual (el cuidado del alma y cuerpo).

Con las ideas expresadas en este breve escrito se revisan algunas reflexiones generales relacionadas con la formación humanista en el ámbito universitario. Cabe mencionar que referir al humanismo en el siglo XXI es un atrevimiento, ya que en la actualidad las tecnologías de información y comunicación, las tendencias de la globalización, la información de alta utilidad, el valor del conocimiento con un sentido económico y el capitalismo desmedido son plataformas que guían el *progreso* social y humano, conformando escenarios que son discordantes con los principios humanistas, mismos que quedan en un tercer plano o son pensamientos insustanciales.

Para la exposición se explica concisamente el contexto socioeconómico actual de un México malgrado por la situación económica, política y social en la que se vive; tal esclarecimiento sirve para constituir el pano-

rama nacional en el que se desenvuelven las humanidades. Lo anterior se complementa con opiniones relacionadas con la Educación Superior y el humanismo, expuestas por Axel Didriksson, Daniel Uribe y José Joaquín Brunner, entre otros autores. La idea que se sigue es sugerir una respuesta primaria al cuestionamiento ¿se debe reafirmar una formación humanista en las universidades?

En 2010, el Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNFPA) mostró en su página web “Contexto México” (2010) que nuestro país es una república federal con 31 estados y un Distrito Federal; no obstante, en 2017, el Distrito Federal cambió su nombre por Ciudad de México, constituyéndose como una *nueva* entidad federativa ratificada solo como la capital de la república sin ser un nuevo estado (Chávez, 2016; SEGOB, 2016).¹ Situación un tanto controvertida, puesto que no se percibe con veracidad el estatus de la *nueva* organización política y administrativa en la que viven millones de personas. Entidad que los políticos en turno crearon para, según ellos, hacerla más “democrática”.

Por otra parte, en la misma página se explica que en 2010, en México vivían 112 millones, 336 mil 538 personas, de las cuales la mayoría son mujeres (51.2 %); es decir, más de 57 millones pertenecen a este sector. Para 2015 la población asciende a 119 millones de habitantes, y las mujeres siguen predominando (INEGI, 2015). En 2017 el número de pobladores que viven en el país alcanza los 121 millones y el total de esas personas se han asentado, en su mayoría, en zonas urbanas que, junto con las zonas rururbanas y rurales, representan grados de marginación alto y muy alto, lo cual influye económica, social, política, cultural y educativamente en las normativas del bienestar de la población.

¹ ¿Cómo es esto? ¿Una entidad federativa sin ser un estado de la república? Pero que tiene “plena autonomía, aunque no con total soberanía, como los Estados de la Federación” (Chávez, 2016). Si no es un estado de la república, entonces ¿qué es ese lugar en un sentido político-administrativo?

En la perspectiva económica, el país sigue siendo de ingreso medio o emergente, con economía abierta, macroeconomía insuficientemente desarrollada y vulnerable; con inversión diversificada y con apoyo fiscal preferente a empresas multinacionales.² Tal contexto, con grandes desigualdades, influye directamente en la población joven y adulta, debido al proceso de transición de generaciones. La situación referida ha promovido la expulsión de ciudadanos y de familias completas en busca de mejores condiciones de vida en las que se considera educación, empleo, salud y seguridad ciudadana; en suma, circunstancias humanas con valores como el respeto de las personas, la supervivencia y su dignidad. Así, otra característica de la nación es ser un país expulsor de población. En la página de la UNFPA se manifiesta que:

México es el primer país expulsor de población a escala mundial. En promedio, entre 2005 y 2010 la migración neta ascendió a 145 mil emigrantes anuales. En 2010 se registraron 1, 112, 273 migrantes internacionales de los que el 48 % se encuentra entre los 20 y 34 años de edad (2010).

Respecto al tema medioambiental, los recursos como agua, aire, extensos recursos naturales y los propios ecosistemas continúan deteriorándose. En el informe 2012 de la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) se describe con precisión el contexto ambiental, desfavorable para la nación:

Las consecuencias ambientales de la remoción y degradación de la cubierta vegetal se advierten claramente en México: van desde el deterioro mismo del paisaje, hasta la degradación de los suelos y de su función productiva,

² Desde hace más de medio siglo, y por la situación de dependencia económica con los Estados Unidos de Norteamérica, es difícil que cambie la categoría referida, más bien se acentuará.

la pérdida de la biodiversidad, la reducción de la disponibilidad y la calidad de las aguas superficiales y subterráneas y la escasez y baja producción de muchos productos que se derivan directa o indirectamente de los recursos naturales que proveen los ecosistemas. De igual modo, la vulnerabilidad de muchas regiones ante eventos meteorológicos extremos, como por ejemplo, lluvias torrenciales, inundaciones, ventiscas y huracanes, se debe en parte, al deterioro y pérdida de los ecosistemas naturales. Sin embargo, las consecuencias del deterioro no se circunscriben tan sólo a la esfera ambiental, sino que, dada la fuerte dependencia que existe entre la población y el ambiente, trascienden y afectan el estado de bienestar de la población (2013).

Si a lo anterior se suma el crecimiento de las ciudades, la metropolización y la conformación de megaciudades, como el caso de la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey y Puebla, entre otras, y el crecimiento de la población que se condensa en distintos centros urbanos y sus periferias, se puede advertir un ambiente no tan favorable para el desarrollo humano-mexicano en las próximas tres décadas.

En el contexto político hay que mencionar que los gobiernos no han podido disminuir la desigualdad que se manifiesta en las ciudades y el campo, así como en diversas regiones de la nación. Tal situación se acentúa por la deficiente relación de lo que se quiere hacer, misma que se expone en los planes de desarrollo que proponen los dirigentes políticos,³ y las acciones efectivamente realizadas. La situación se agrava con el nivel de corrupción creciente, exacerbado, rampante y manifiesto, y por la

³ Un requisito en la administración pública, en los tres niveles de gobierno. En la *Enciclopedia de política* se define un plan de gobierno o plan de desarrollo como “un instrumento de acción política, económica y social materializado en un documento, que establece el conjunto de objetivos a alcanzarse por el gobierno en un determinado plazo y los medios que le servirán para ello. Contiene, por tanto, una serie de previsiones y metas para cuya realización se prevén los métodos y los instrumentos adecuados” (Borja, 2017).

actitud desvergonzada de quienes la practican. La corrupción ha influido directamente en la vida de cualquier ciudadano, incluso de aquellos en los que no se pensaría que pudieran ser afectados: los universitarios, por su condición de comunidad pensante, educada y política. En la actualidad, hay corrupción en las universidades, y es una realidad social lacerante. Tal contexto genérico va perfilando un México contemporáneo con un importante deterioro progresivo en los ámbitos referidos, y por consiguiente con un creciente déficit de sentido humanista.

Por otra parte, se ha dicho que la Educación Superior (ES) es un asunto estratégico en cualquier país, a tal grado de que distintas instituciones nacionales e internacionales⁴ sugieren un presupuesto predefinido para su consecución con base en un porcentaje del Producto Interno Bruto (PIB) generado en cada nación.⁵ En el caso de México, la inversión es de las más bajas en comparación con los países que integran la OCDE, a pesar de haber realizado incrementos presupuestales en el sector, en 2015 y 2016, estos no han sido suficientes. Se calcula que en 2016 el presupuesto general para el sector fue de 5.4 % (Reuters, 2015), y uno de los sectores más beneficiados de ese porcentaje fue el de la Educación Superior, en el que hubo aumentos sutiles, a pesar de las condiciones económicas no tan favorables de esos años.

Así la perspectiva actual de la ES se conjuga al ritmo de la reconfiguración del escenario mundial, en especial con la organización de la sociedad en redes de diferente tipo y magnitud; ambientes de competitividad y estrategias corporativas; desregulación financiera; la tecnología

⁴ Instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Instituto de Estadística de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

⁵ La UNESCO establece como sugerencia de inversión para la educación en general el 8 % del PIB de cada país.

como base del desarrollo económico, social y hasta cultural (humanidades digitales); modelos de consumo diversificados y direccionados por la instrumentación, progreso y modernización gradual de Internet, sistema tecnológico que tiene como principal particularidad la promoción de productos y servicios en todo el mundo.

Con base en ese multiescenario planetario, la ES se va ajustando a los principios de la nueva reorganización mundial. En su momento Didriksson sugirió que la adecuación de la ES se da a través de sus instituciones, y sigue una convergencia del modelo tradicional a uno empresarial:

Desde mediados de la década de los ochenta la tendencia principal en las instituciones de educación superior ha sido la conversión de una estructura académica tradicional a una empresa de producción y transferencia de conocimientos técnicos administrativos, con fines de formación de agentes generadores o reproductores de conocimientos relacionados con los sectores de punta en la división social del trabajo. Vale decir que la educación superior está tomando el carácter de una institución en donde ocurre el más importante proceso de producción de capital cultural asociado a la acumulación y la competencia económica (1991: 4).

En tanto, Daniel Uribe y José Joaquín Brunner refieren siete tendencias que ya están operando en el sistema de la ES: movilidad internacional de estudiantes; interacción entre investigadores a través de cuerpos académicos en el país y en diferentes parte del mundo; internacionalización de prácticas académicas a nivel institucional; estandarización curricular y sistemas de créditos similares para la acreditación de cursos en distintas entidades, así como la validación por medio de diplomas y certificados con criterios normalizados; la colaboración entre universidades y empresas transnacionales que comienza a ser analizada como expresión de un emergente capitalismo académico a nivel planetario; creación de redes internacionales para unificar criterios y favorecer la movilidad internacional

de estudiantes; también la consideración de la educación a distancia de manera intensiva (2007: 83-84). A lo anterior hay que agregar lo relacionado con el aprendizaje permanente para afrontar la competitividad, entendida como el desarrollo de destrezas, actitudes y actualización de conocimientos enmarcados en el uso de nuevas tecnologías y aprovechamiento de información pertinente que provea oportunidades y calidad de vida, igual que la facilidad para integrarse al medio laboral en alguna especialidad (Martínez, 2015: 4-5).

Las ideas anteriores se complementan con lo propuesto por la directora de la OCDE en México para América Latina, Blanca Heredia, quien en 2007 sugirió privatizar la Educación Media y Superior con el fin de limitar el gasto corriente y reestructurar el presupuesto invertido en Educación Superior (Avilés, 2007), pero dejó en segundo término demandas trazadas por el desarrollo humano y calidad de vida, los postulados constitucionales, los principios de desarrollo humano y hasta los mismos ideales de la UNESCO, en el sentido de realización como seres humanos.

Como se puede advertir en las tendencias de la ES se consideran o mencionan limitadamente los principios con un sentido humanista, como lo refiere el texto “La universidad humanista” en la que se señalan varias nociones que dieron origen y cause a la universidad con visos sociales y participativos. En la publicación se alude que:

El término humanismo remite, inevitablemente, a la persona como centro de la sociedad y de las disciplinas que la estudian. Desde esta perspectiva, el hombre debe ser medio y fin de toda acción social. De lo contrario, se corre el riesgo de generar estructuras que utilizan y cosifican a la persona.

Si entendemos por humanismo el concepto de que el Estado y todas las instituciones han de estar al servicio del hombre y no al revés; que toda persona sin distinción tiene el derecho esencial a desarrollarse en el sentido

que le dicte su propia conciencia, dirigiendo su voluntad al logro de fines personalísimos, entonces la universidad debe ser humanista.

Reivindicar el adjetivo humanista para la universidad, no solo supone subrayar la importancia de formar integralmente a personas que cultivan, transmiten, generan y divulgan el conocimiento. Ante todo, implica usar al conocimiento en beneficio del hombre y no al revés (Olvera, 2014: 8-9).

Por otra parte, la ANUIES al inicio del segundo milenio propuso políticas de orientación de la Educación Superior mexicana denominadas “Líneas estratégicas de desarrollo” o “Postulados orientadores”. Son ocho los principios y se relacionan con lo siguiente: calidad, innovación, congruencia con la naturaleza académica, pertinencia en relación con las necesidades del país, equidad en el sentido de igualdad de oportunidades, humanismo, compromiso con la construcción de una sociedad mejor, autonomía responsable y estructuras de gobierno ejemplares (2000: 147-149). Al revisar se observa que el principio humanista queda en quinto lugar en tanto se da prioridad a la calidad e innovación. De acuerdo con lo que expone Garrocho en su libro *La calidad de la educación superior: teoría, instrumentos y planeación* esta es muy subjetiva, puesto que “no existe una definición conceptual absoluta (única, estable y aceptada universalmente) de lo que significa *calidad de la educación superior* ... Lo que hay son múltiples definiciones relativas... que dependen de las ideologías de quienes las proponen” (2014: 19).

Pues bien, si reorganizamos los principios referidos por la ANUIES, y tomamos en cuenta el sentido humanista que se ha mencionado en párrafos anteriores, tales líneas de acción quedarían ordenadas de la siguiente manera: humanismo, compromiso con la construcción de una mejor sociedad; que este pueda ser extendido más allá de la universidad, y las personas sean el núcleo desarrollador de la universidad, y por lo tanto de la sociedad, tal principio implica reafirmar valores; equidad, en el sentido de igualdad de oportunidades; pertinencia, en relación con las

necesidades del país, porque es el lugar en el que vivimos los mexicanos; estructuras de gobierno ejemplares, tal vez una utopía en la nación, pero el Gobierno debe ser y actuar invariablemente para el bien de todos, no de una minoría; autonomía responsable, lo que implica la obligación de conducirse y responder por lo que se hace; por supuesto, congruencia con la naturaleza académica y la calidad, entendida como un proceso integrador y total para satisfacer las necesidades de los grupos de interés de la organización, en este caso de la sociedad; y, definitivamente, innovación, la idea de progreso para todos (ANUIES, 2000: 147-149).

Ahora, lo que menciona la ANUIES con respecto al humanismo es la manifestación de siete valores⁶ que con el transcurso del tiempo y la reorganización mundial descrita obligan a ratificar los principios humanistas, sobre todo, desde la universidad. El ser humano debe ser el eje de las acciones en su entorno social. La universidad, desde su interior, debe promover la capacidad de creación, de libertad de plenitud en la condición humana, influir en la sociedad para revertir con creatividad el contexto imperante como el que se relaciona con el capitalismo académico o la globalización en general.

Es conveniente para todos, una formación humanista desde la universidad (en un sentido genérico), ya que ella es el medio por excelencia para reafirmar dicha tendencia; confirmar el sentido de la historia, los valores y tradiciones originales y milenarias que con la globalización cada día se van deslavando y sin que nos demos cuenta también desapareciendo. Otero nos recuerda que la importancia del estudio de las humanidades desde las universidades es fundamental para confirmar el humanismo que dio vida a esta entidad universal. Ella refiere que “No es una sociedad comercial, ni un club social, ni un comité político” (2014: 131). Es una organización en la que “se educa la libertad con sentido de responsabilidad, se facilita

⁶ “Compromiso con los valores que la sociedad mexicana comparte ... paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad” (Rodríguez, 1999: 2).

la vida corporativa y comunitaria, se forma e informa de las materias que constituyen la ciencia, se proporcionan medios, motivos o incentivos para una actuación social y pública más eficaz, más responsable” (2014: 131).

Para reafirmar el humanismo desde la universidad es fundamental recuperar el capital intelectual que existe en las propias entidades, valorarlo con salarios adecuados sin la preferencia burocrática y los sistemas de evaluación restrictivos, que cada vez son más. También conformar la educación humanista en todas las disciplinas de estudio para que haya una reafirmación constante y memorable de la misma. Aunque ya se consideran los principios deontológicos que se relacionan directamente con una disciplina, reafirmar los principios de ética social no está demás.

En la línea de la preservación del medio ambiente está la obligación, el compromiso de respetar el ambiente natural en el que vivimos; sobre todo si se tiene el conocimiento y la experiencia de que cada día está más desmejorado. Por qué no promover la universidad verde, la ciudad verde, la comunidad verde, la casa verde (en lugar del gris); y que en nuestro pensamiento y acción persista el verde con un sentido de bienestar y disfrute. En 2013, Cárdenas Silva da a conocer la “Guía para universidades ambientalmente responsables” en ella expone:

La Responsabilidad Ambiental Universitaria (RAU) podemos definirla como la acción de la universidad -puesta en práctica de principios y valores- de contribuir a la formación de profesionales y ciudadanos con conciencia, compromiso y participación proactiva en la solución de los problemas ambientales, mediante el ejercicio de sus funciones sustantivas de formación, investigación, extensión y gestión. Desde esta perspectiva la RAU no está limitada a cursos de ecología o educación ambiental agregados a los currículos profesionales, ni la extensión universitaria es vista como una acción de cooperación y voluntad de un grupo de estudiantes y profesores; sino como una visión y acción que atraviesa todos los estamentos de la

universidad y que vincula proyecto universitario con proyecto país en el camino al desarrollo sustentable (2013: 6).

Respecto a la reafirmación de los principios de formación educativa integral es conveniente tomar en cuenta el desarrollo de competencias para estar acorde con lo establecido en el nuevo orden mundial, pero en conjunción con una formación ética profesional actualizada, innovadora, propositiva, responsable social y universitaria, sobre todo humanista. Si se alude a competencias, que estas también sean humanistas; entendidas como los conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas a partir del aprendizaje integral y participativo, considerado con valores como el respeto, el orden, la proposición de soluciones para uno o varios grupos sociales. Es necesario mejorar y anteponer los principios humanistas en la vida social e individual. Entonces, ¿se debe reafirmar una educación humanista en las universidades?

REFERENCIAS

- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2000). “Capítulo 3. Postulados orientadores y visión al año 2020 del Sistema de Educación Superior”. En *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES [En Línea]. Recuperado de: <http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/LaEducacionSuperiorenelSigloXXI.pdf> [consultado 12 de abril de 2017].
- Avilés, K. (2007). “Recomienda OCDE privatizar la educación media y superior”. *La Jornada* [En Línea]. México: DEMOS, Desarrollo de medios. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2007/09/19/index.php?section=sociedad&article=046n1soc> [consultado el 2 de febrero de 2017].
- Borja, R. (2017). *Enciclopedia de la política* [En Línea]. Recuperado de: <http://www.encyclopediadelapolitica.org/Default.aspx?i=&por=p&idind=1170&termino=> [consultado el 11 de marzo de 2017].
- Cárdenas Silva, José Martín (2013). *Responsabilidad Ambiental Universitaria: Compromiso y oportunidad* [En Línea]. Lima: Dirección General de Educación, Cultura y Ciudadanía Ambiental del Ministerio del Ambiente (MINAM). Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Guia%20para%20universidades%20ambientalmente%20responsables.pdf> [consultado el 27 marzo de 2017].
- Chávez, V. (2016). “D.F. no es el estado 32 aclaran legisladores”. *El financiero* [En Línea], Sección nacional, México: Grupo Multimedia Lauman. Recuperado de: <http://www.elfinanciero.com.mx/nacional/df-no-es-el-estado-32-aclaran-legisladores.html> [consultado el 12 de marzo de 2017].

- Didriksson Takayanagui, Axel (1991). "El complejo académico industrial de la universidad al borde del siglo XXI. En: *Perfiles educativos*, núm. 51-52, pp. 24-37.
- Garrocho, C. (2014). *Calidad de la educación superior: teoría, instrumentos y planeación*. Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2015). *Mujeres y hombres 2015* [En Línea]. México: INEGI. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825075019.pdf [consultado el 11 de marzo de 2017].
- Martínez Garrido, Estela (2015). "Las misiones de la universidad en el siglo XXI". En *Revista TELOS* (Cuadernos de Comunicación e Innovación), junio–septiembre, pp. 1-8.
- Olvera García, Jorge (2014). "Prólogo". En *La universidad humanista*. Coord. María de Lourdes Morales Reynoso, Milagros Otero Parga. Estado de México: UAEMEX/Universidad Santiago de Compostela.
- Otero Parga, Milagros (2014). "La universidad humanista, ¿necesidad o capricho?". En: *La universidad humanista*. Coord. María de Lourdes Morales Reynoso, Milagros Otero Parga. Toluca, Estado de México: Uaemex/Universidad Santiago de Compostela.
- Reuters (2015). "México, el más 'tacaño' de la OCDE en inversión educativa". *Expansión* [En Línea]. Recuperado de: http://expansion.mx/economia/2015/11/24/mexico-reprueba-en-inversion-educativa-ante-la-ocde?internal_source=PLAYLIST [consultado el 12 marzo de 2017].
- Rodríguez, R. (1999). *La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo*. México: UNAM/CESU.
- SEGOB (Secretaría de Gobernación) (2016). "Acuerdo general del pleno del Consejo de la Judicatura Federal por el que se cambia la denominación de Distrito Federal por Ciudad de México en todo su cuerpo normativo". *Diario oficial de la Federación* [En Línea], México, SEGOB.

- Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5424565&fecha=05/02/2016 [consultado el 21 marzo de 2017].
- SEMARNAT (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales) (2013). *Informe de la situación del medio ambiente en México. Compendio de estadísticas ambientales, indicadores clave y de desempeño ambiental* [En Línea], edición 2012. México. SEMARNAT. Recuperado de: http://apps1.semarnat.gob.mx/dgeia/informe_12/pdf/Cap0_docs_previos.pdf [consultado el 21 de marzo de 2017].
- UNFPA (Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2010). *Contexto México* [En Línea]. México, UNFPA. Recuperado de: <http://www.unfpa.org.mx/situacion%20en%20mexico.php> [consultado el 23 de febrero 2017].
- Uribe, Daniel y José Joaquín Brunner (2007). *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.

LAS HUMANIDADES ANTE EL RETO DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Coordinadores:

María Eugenia Rodríguez Parra, Adolfo Díaz Ávila y Alma Lilia Oria Cerón



Editado por el Departamento Editorial de la
Facultad de Humanidades de la Uaemex.

El contenido de este libro puede consultarse íntegramente en <http://humanidades.uaemex.mx/>

Este libro ha sido editado en versión digital y puede imprimirse –en papel– bajo demanda,
a través o con autorización del titular de los derechos.

En el año 2016 se llevó a cabo, durante los días 30 y 31 de marzo, el foro titulado: “Las humanidades ante el reto de la educación en México”. La intención del foro fue dar cabida a la participación de todos los sectores de la Facultad: trabajadores, alumnos y docentes.

Los trabajos aquí reunidos dan cuenta de los diversos puntos de vista externados alrededor de esta temática que, esperamos, sea retomada con cierta periodicidad, pues su índole, vastedad y complejidad, además de su carácter histórico, en continuo cambio, no puede ser resuelto ni agotado en unas cuantas horas o contenido en unas cuantas páginas.

