

EDITORIAL

La Revista Ethos Educativo presenta en ésta, su edición No. 46, un compendio temático de los documentos que responden a la convocatoria del vigésimo tercer Encuentro Nacional de Investigación Educativa que lleva por título “Educación, memoria y conciencia social”, en un afán por dar respuestas activas y constructoras de ambientes que constituyan al mundo humano.

Desde la educación es obligado examinar qué está pasando en esta era de la sociedad del conocimiento y de la información, de los nuevos desarrollos científico-tecnológicos, y su influencia en la educación a través de las políticas y los nuevos modelos educativos, sus causas y sus efectos, por lo que es urgente reflexionar sobre la memoria histórica colectiva ¿qué nos hace ser lo que somos como grupo, como nación, como ciudadanos del mundo?, ¿qué alternativas nos quedan al alcance para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado? importa reflexionar sobre ¿cuáles son los componentes para la construcción de la identidad social y la formación de los ciudadanos del futuro?, ¿qué papel le corresponde asumir a los maestros ante los nuevos escenarios de la educación?

Los conferencistas, investigadores y los maestros participantes aportan, sin duda, valiosos elementos para la toma de conciencia de los nuevos retos de la educación, se trata de revisar lo que los otros traen a la discusión y lo que ponen a consideración y aprender de lo que los otros saben y nos comparten. Con este propósito, se han organizado los documentos en tres grandes categorías de análisis: las posturas que abordan la crisis social que caracteriza al paradigma de la posmodernidad y la crítica en torno a sus implicaciones; el análisis sobre la memoria, que implica un rotundo no a la destrucción de la conciencia histórica y, se abre el espacio a los escritos sobre la educación y diferentes manifestaciones en el mundo de la política, el arte, la literatura y la diversidad cultural:

Eduardo Subirats, en “La existencia sitiada: filosofía y tiempo final”, aborda el problema de la condición terminal de nuestra existencia humana, en lo que llama el mundo posthumano. A partir del análisis de los sucesos que se derivan del ataque al *World Trade Center*, explica el confinamiento social a partir del terror mediático y militar, la dependencia individual y colectiva de los medios de comunicación electrónica como creadores de

realidad y la impotencia humana frente a discursos políticos ostensiblemente fraudulentos y decisiones militares de consecuencias ostensiblemente genocidas. Frente a la inversión del orden temporal y metafísico del progreso, Subirats propone como alternativa el planteamiento de Max Horkheimer y la teoría crítica como un arma frente a la extensión ilimitada de los totalitarismos, la violencia y el poder absoluto del espectáculo.

Pablo Lazo Briones, escribe “Resistencia política imaginal ante la crisis social”, donde aborda la cuestión de la transformación del mundo no absoluta a partir de los modos de la resistencia política: uno asegurando la posición o dominio de lo propio, o bien, lo contrario, esto es, no resistir pero invirtiendo o re direccionado el sentido de las acciones cotidianas, *re semantizándolas*, es decir, un modo de resistencia política imaginal multicultural frente a los mecanismo de la fuerza homogeneizante del poder central del estado y la crisis política de legitimidad del mismo. Propone como estrategia el *modelo de la invitación* (a la transformación) *orientativa* de la acción intercultural.

En “Un diálogo sobre la esperanza”, Juliana Merçon habla sobre el papel liberador de la obra educativa de Freire, como recurso para desmontar la ideología del poder y el poder de la ideología. Ella dice que Freire denuncia cómo las clases ricas excluyen el saber de las experiencias de los aprendices, manteniendo incuestionado su poder, y enfatiza el papel del método que Freire dejó como legado, el cual tuvo como base el diálogo para promover la igualdad social, con apoyo en la noción de la dialéctica de origen hegeliano, según la cual el movimiento constituyente de la conciencia es siempre triádico: Freire adaptó este modelo, el aprendiz (oprimido), la educación (concienciación social) y la conciencia crítica (conciencia unificada y universal). Por eso, la pedagogía de la esperanza aspira a la construcción de un mundo plural, donde la diferencia no sea causa de la opresión sino un reflejo del respeto a modos de vida más dignos y singulares.

En el artículo “Ciencia y tecnología: el discurso del poder”, Paula Espinoza Ruvalcaba, establece una crítica al problema de la globalización y al discurso imperialista en el que la ciencia y tecnología se sumen como una forma del discurso del poder. La verdad científica fundada en la razón ilustrada se constituye en la ideología del sistema económico y político vigente que transgrede los ideales de libertad y justicia de la humanidad

entera. La autora propone un discurso alternativo basado en las ideas políticas de Dussel, Paulo Freire y Pablo González Casanova, quienes apelan a la libertad del ser humano por medio de la conciencia histórica y la memoria para acceder al conocimiento del pasado y configurar el futuro en una lógica de respeto y libertad de la pluralidad de culturas y sus cosmovisiones.

José Guadalupe Gandarilla Salgado, en su escrito “Otra educación para otra sociedad. Rumbos de la universidad pública en un escenario de crisis (una visión desde los actores)”, entabla un cuestionamiento al conjunto de políticas públicas educativas en las que predominan los criterios del mercado, las cuales se sintetizan en el *neoliberalismo pedagógico y el capitalismo académico*, lo que ha generado una tendencia a la empresarización de la educación superior en América Latina, a través de programas de *merit pay* y evaluación académica. Ante este escenario, Gandarilla plantea como alternativa extender la consideración de la democratización de la enseñanza como democracia cognitiva y de la lucha por la autonomía como política autonómica y pluricultural.

Fidel Negrete Estrada, en su artículo “Memoria, pensamiento y verdad”, devela el vínculo entre la memoria, represión e invención, que abre la posibilidad de pensar en la relación entre memoria y verdad. La represión, afirma el autor, es uno de los mecanismos que bloquea la memoria, pero es el temor y no tanto la represión el cómplice del olvido; es el temor el que impide conocer, pues es en el conocimiento que está el deseo de saber o no saber. El vínculo, por lo tanto, se encuentra en el saber —el saber de la memoria— de lo nombrado, es decir, de lo historiado. Las historias verdaderas son verdaderas metáforas de la realidad y en ello reside su verdad. La memoria posibilita el advenimiento de la conciencia social que se constituye a través de un lenguaje crítico, la existencia humana se vuelve histórica en el momento en que se conquista la memoria, por ello, es necesario recuperarnos como seres de memoria.

En el artículo titulado “La enseñanza universitaria y universo simbólico”, Heinz Dieterich discurre sobre los principales lenguajes que constituyen el universo simbólico del *homo sapiens*, como un primer acercamiento al complejo conjunto de los sistemas de interpretación que conducen nuestra praxis como seres humanos.

Thomas S. Popkewitz, en su artículo “Temores cosmopolitas a la diferencia: Las ciencias de las reformas a la enseñanza y a la formación docente” dice que las reformas a la educación y a la formación docente han dejado sin examinar las políticas del conocimiento escolar. En cuanto a las políticas, el autor expresa su preocupación de cómo la pedagogía y la investigación educativa general principios sobre el problema de la inclusión y la exclusión social como sistemas duales: las esperanzas sociales respecto al niño, y los temores de que su carácter amenace ese futuro. Esto analiza tanto de la educación escolarizada, como de la permanente, sin olvidar al niño olvidado, el niño en riesgo, en desventaja, segregado. Revela cómo el impulso para crear una sociedad inclusiva en la pedagogía y en la formación docente, diferencia y divide.

Tres escritos se nutren en la obra de Peter Sloterdijk: “La modernidad puesta en entredicho” de Erik Avalos Reyes, “Del ser y lo redondo”, de Julio Moguel y “El arte humano de renacer”, de Carlos Juan Victoria. El primero retoma la inspiración de la obra la *Crítica de la razón cínica* de Sloterdijk y desarrolla una propuesta de cínica como posibilidad de crítica a la ilustración y la modernidad (la razón instrumental); el segundo retoma de Sloterdijk el concepto de burbuja-esfera(s)-de inspiración bachelardiana, que refiere el análisis de una arqueología de lo íntimo, es decir, la forma en que puede definirse todo espacio humano, el “estar juntos” en esferas abrigadoras. El tercero penetra en el contenido del texto *Venir al mundo, venir al lenguaje, lecciones d Frankfurt*, de Sloterdijk, que aborda un problema fundado por Heidegger: que el hombre es arrojado a la existencia, y que el desafío central es explicar no su “ser” sino su “estar” en el mundo, sobre todo cuando ese “estar” se traduce en modos de vida fracasados.

En la sección de documentos se integran varios artículos cuyos contenidos giran en torno el Centenario de la Revolución Mexicana (1910).

Álvaro Estrada Maldonado, en su escrito “México, la Educación insuficiente”, parte de dos cuestionamientos centrales ¿cuáles han sido los retos de nuestra educación pública? y ¿cómo es que ésta, pese a los grandes avances que ha experimentado, sigue siendo insuficiente?, se aproxima a una respuesta a partir del desarrollo de cuatro ejes analíticos que asocia con cuatro fechas de la historia nacional: 1810, la independencia y el proyecto liberal que asumió la educación como panacea; 1857, Constitución,

cristalización jurídica del estado moderno, búsqueda del consenso vía la educación; 1910, destrucción revolucionaria de la estructura sociopolítica del porfiriato, definición del carácter educador del Estado en el México contemporáneo; y 2010 (o 20??), fecha cabalística, oscuro y enigmático momento de desmodernidad mexicana, crisis educativa y oportunidad de recambio. Ubica referentes históricos y culturales que permitan comprender la actual crisis educativa. El autor detecta que la educación es insuficiente porque no es de calidad al estar determinada por políticas sexenales y grupos de poder. Sumida en laberintos curriculares no integra un triángulo virtuoso con la cultura y los medios de comunicación, que sirven al espectáculo y al consumo, lo que la hace una vía cerrada.

En “Tradición oral, rito y revolución”, Francesco Taboada Tabone describe cómo se transmitían los saberes tradicionales en las diferentes regiones de Mesoamérica en la sociedad prehispánica, éstos eran memorizados y transmitidos de generación en generación, y afirma que la historia popular y social es privativa de los pueblos a través de la tradición oral. La tradición oral se ritualiza a través del teatro y las representaciones populares en ritos cosmogónicos que imponen la primacía histórica de los pueblos que la practican. La historia específica se difunde a través de la tradición oral, encarnada en personas ungidas por la sociedad para preservar su memoria privilegiando las gestas que le dan al pueblo identidad, como fue la etapa de la revolución mexicana y el ideario zapatista. Taboada habla sobre su experiencia en el recate de la tradición oral de los saberes de los veteranos a través de entrevistas en reuniones registradas en cámara y este testimonio quedó preservado en la película documental *Los últimos zapatistas*, México, 2003.

Ma. Esther Aguirre Lora, en “Imágenes de la nación en movimiento, el giro artístico en la educación mexicana (1920-1940)” hace un análisis histórico de este período, en el reposicionamiento de la cultura y la educación, así como del papel de los intelectuales y artistas que contribuyeron a la construcción de los consensos para hacer de México una nación moderna. Los cantos y bailes son los protagonistas de su texto y dos cuestionamientos le sirven de guía ¿qué papel jugaron los universos sonoros y dancísticos en la construcción del sentido de pertenencia a la nación en las comunidades rurales?, ¿cuál fue el papel que jugó la educación musical rural respecto al proyecto de nación en curso? Políticas, instituciones, agentes se recrearon y reorientaron en ese sentido en lo que

pudiéramos llamar, afirma la autora, “los años de oro de la escuela rural mexicana”, en lo que constituyó el vínculo de identidad de la comunidad rural a la comunidad nacional, la educación musical nos coloca en el centro de los movimientos culturales de la sociedad.

Violeta Alejandra Chávez Bautista expone en su escrito “El reconocimiento del derecho a la diferencia: libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas mexicanos”, algunos de los contenidos de *Los Acuerdos de San Andrés*, que tienen como centro de debate y petición el derecho a la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas; una reseña del contenido del artículo 2º Constitucional en el que estarían contenidos los acuerdos, señalando las diferencias entre ambos documentos para dar cuenta del *diferendo* en términos de presupuestos, reglas y juicios en donde se enmarca el conflicto entre la sociedad mexicana y su gobierno y los pueblos indígenas mexicanos. Por último, se presenta una aproximación a una *clasificación* del modelo de ciudadanía contenido en *Los Acuerdos de San Andrés*.

El dossier de esta edición está dedicado a Don José María Morelos, el Siervo de la Nación e hijo predilecto de la ciudad de Morelia, en donde nació el 30 de septiembre de 1865; se le rinde homenaje por parte del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” en el marco de la conmemoración del Bicentenario de la Independencia de México (1810) y al Centenario de la Revolución Mexicana (1910). Con este motivo central, se ha elaborado una selección de contenidos temáticos significativos por su valor cultural, tanto en lo artístico: la poesía y la iconografía, como en los escritos históricos de José Fabián Ruiz, en “Antecedentes y criterio histórico sobre los Sentimientos de la Nación” y José Herrera Peña, sobre “La retractación de Morelos”

La ilustración artística de este número se debe a las valiosas colaboraciones de varias personalidades: en cuanto a la poesía, ésta fue seleccionada y aportada por Ciro Artemio Constantino Álvarez (declamador); la recopilación y documentación iconografía a cargo de Ramón Sánchez Reyna (historiador de la UMSNH); la fotografía es de Francesco Taboada Tabone (cineasta), y las imágenes sobre la danza fueron aportadas por Ma. Esther Aguirre Lora (Investigadora del CESU-UNAM).▲

La existencia sitiada: filosofía y tiempo final

Eduardo Subirats

Filósofo. Universidad de Nueva York

1

Nuestra condición de confinamiento urbanístico y electrónico en el mundo que llamamos posthumano, lo que he titulado “la existencia sitiada,” se me hizo presente días después del ataque al *World Trade Center* y el Pentágono. Hoy las huellas de aquel escenario han sido cuidadosamente borradas de las memorias colectivas, y suplantadas por el espectáculo de la guerra global y la configuración de un renovado sistema de dominación planetaria. Por eso quiero relatarles algunos detalles de aquella situación inaugural. A los ataques jihadistas les siguieron una serie de agresiones a oficinas públicas, así como de individuos, con esporas letales de la bacteria *Ánthrax* a través de cartas de origen desconocido. Durante varios días los *mass media* sembraron sistemáticamente el pánico sobre una aterrada masa mediática.

Las esporas, lo mismo que los terroristas, se configuraron performáticamente como un virtual peligro letal que podían aparecer en cualquier momento y en todas partes: en los transportes públicos, en las aulas de la universidad o en la privacidad doméstica electrónicamente vigilada. Un clima de terror e inseguridad se expandía en consecuencia desde los pentágonos del poder de Washington hasta los más remotos confines del mundo. Las víctimas obedecían a un deliberado principio arbitrario: un senador, en empleado de correo, una enfermera. La opacidad mediáticamente construida de sus autores no hacía sino intensificar su efecto intimidador. La información mediática estaba perfectamente uniformada bajo los lenguajes y las realidades prediseñadas por la cúpula militar. La nación entera vivía un estado electrónico de sitio representado como cumplimiento de la libertad. Nunca había imaginado hasta entonces la radical deconstrucción de la vida social y la desintegración de la existencia individual que en los años sesenta barruntábamos bajo el lema de “la sociedad del espectáculo”.

No es irrelevante subrayar que esta arma biológica, producida bajo los auspicios del gobierno británico durante la Segunda Guerra Mundial, ya se habían utilizado contra nacionalistas africanos en Rodesia, en lugar de diseminarlos sobre la población civil alemana a la que originalmente estaba destinada. La propaganda gubernamental identificó de todos modos estas bacterias con un aleatorio bioterrorismo y las asoció con el gobierno de Sadam Hussein. Y cuando unas semanas más tarde se supo ocasionalmente que sólo la industria militar de los Estados Unidos podían producir esporas de tan sofisticada calidad como las que se habían usado en los días que siguieron a aquel 11 de septiembre, ya era demasiado tarde. La guerra global había sido proclamada. El éxtasis nacionalista y el fuego belicista incendiaron en cuestión de horas a todo el país. Una nueva era había comenzado.¹

Tres momentos definían este generalizado estado de sitio. Primero, el confinamiento social bajo el principio del terror mediático y militar. En segundo lugar, la dependencia individual y colectiva de esos mismos medios electrónicos de comunicación como sistema de realidad. Tercero, la impotencia humana frente a discursos políticos ostensiblemente fraudulentos y decisiones militares de consecuencias ostensiblemente genocidas. Esta es la constelación histórica que he analizado en *La existencia sitiada*.²

2

En los ensayos deliberadamente fracturados que componen este libro he tratado de definir, conceptual y expresivamente, una condición humana terminal en una edad caracterizada por el diseño industrial de la realidad a escala global, el escarnio mediático universal de la masa electrónica, un estado de guerra indefinida y la destrucción del ecosistema. Pero no es este solamente mi punto de partida. En mis años en la academia norteamericana he experimentado en mi propia piel otro aspecto de nuestra constelación histórica negativa: el confinamiento intelectual, la compartimentación y la subsiguiente desarticulación de la posibilidad misma de

1 En el proceso judicial *post mortem* en el que se reveló el presunto actor de aquellos atentados, un ingeniero militar que presuntamente cometió suicidio, el fiscal señaló de todos modos: "We regret that we will not have the opportunity to present evidence to the jury."

2 SUBIRATS, E., 2006, 2007.

pensamiento. El estructuralismo y post estructuralismo pueden celebrarse como la expresión y legitimación formales de este estado de sitio intelectual. Su postulado universal de que nada existe fuera del lenguaje y sólo la intertextualidad es real traduce la voluntad administrativa de confinar microsaberes, controlarlos lingüísticamente, y ponerlos institucionalmente fuera del alcance de su reflexión. La construcción de realidades ficticias es su consecuencia. Su implícita condena de la experiencia individual y de la creatividad como un absurdo desde el punto de vista de la racionalidad profesional pone de manifiesto su rostro dogmático. Y en la misma medida en que se confina el ser en el interior del lenguaje la administración de éste se eleva a principio de todo poder, en las jergas del espectáculo post político lo mismo que en los discursos post intelectuales de un cerrado academicismo. Lo que no se subsuma a un terminante control lingüístico, sean disidencias, sean poemas, adquiere por su propia naturaleza extralingüística el carácter existencial de un fantasma, el significado burocrático de la herejía y el valor ontológico de una nada. La consecuencia moral de este deconstruccionismo institucional es el híbridismo de imbecilidad y cinismo que hoy rige nuestros destinos.

Bajo cuatro aspectos he tratado de analizar esta condición terminal de nuestra existencia. El primero es la constitución de la realidad como espectáculo. Bajo este concepto de espectáculo describo nuestras vidas, reducidas a la soledad y la impotencia, en el medio de una realidad producida, empaquetada y difundida por las industrias culturales como un hecho cumplido e inapelable, ya se trate de la felicidad de la Coca-cola o de la seguridad que proporcionan la acumulación indefinida de misiles con cabezas nucleares.

Mi segundo análisis plantea el vasto dilema de una destrucción de cultos y culturas humanas que no ha cesado de extenderse desde los días fundacionales del colonialismo moderno. Una destrucción cuyos momentos constituyentes hay que buscarlos en los pioneros de la teología política del apóstol Pablo y de la epistemología moderna de Francis Bacon. Una destrucción de culturas que en el momento actual posee dimensiones colosales.

El tercer dilema que planteo es el sentido unívocamente destructivo que ha asumido la dominación científica de la naturaleza. El *Manhattan Project*, bajo cuyos auspicios se cumplió el holocausto nuclear de Hiroshima

y Nagasaki, es el paradigma de esta ciencia destructiva. Las tecnologías de destrucción nuclear, de colonización biológica y el calentamiento global son sus síntomas más ostensibles.

Espectáculo, regresión cultural y biológica, y poder tecnoindustrial, son fuerzas que confluyen y concluyen en lo que constituye el momento central de la crisis civilizatoria y existencial de nuestro tiempo: la inversión del orden a la vez temporal y metafísico del progreso. En su versión escatológica, este ideal de progreso se definía como un proceso indefinido de cumplimiento del ser en el límite de un tiempo final, es decir, lo que el apóstol Juan definió programáticamente como “revelación” o “apocalipsis”. Su expresión secularizada en las filosofías del progreso ligadas a la revolución industrial ha trocado hoy su bandera del mañana mejor por la administración de crisis sociales, conflictos militares y desastres ecológicos. Su expresión cultural global es la ritualización académica del final de la filosofía y del arte, la muerte del hombre y la desaparición del intelectual.

Existencia sitiada y conciencia sitiada apuntan hacia esta situación existencial e histórica terminal. Exponen un presente señalado por el vacío y el no ser, por el nihilismo como su expresión filosófica, y un deseo generalizado de destrucción que se expresa con la misma violencia en la agresividad ecocida del consumo energético, como en las estrategias y tecnologías letales de la guerra global que lo sustentan. Bajo el signo y el sino de nuestra existencia sitiada se ha congelado el tiempo histórico. La volatilización mediática de lo real y la liquidación institucional del intelectual son sus condiciones absolutas. Su bandera victoriosa: la extensión ilimitada de la violencia y el poder absoluto del espectáculo.

3

Una de las situaciones chuscas que me llamaron la atención apenas un par de meses después del ataque al *World Trade Center*, y cuando la efervescencia y propaganda belicista era más intensa, fue un panel en la *New School* de New York en la cual las cabezas visibles del post modern norteamericano celebraron el final de la teoría crítica. Fue en realidad la última aparición pública del post modernismo, su acto o acta de defunción. Sin embargo, es cierto que la “teoría crítica” se había reducido a los límites institucionales de una escuela, al contexto histórico de los fascismos

europeos del siglo pasado y a las obras de un puñado de filósofos alemanes. Pero en su ensayo programático de 1937, en el que establecía la distinción entre teoría tradicional y teoría crítica, Max Horkheimer no definía a esta última como una escuela, ni tampoco como un pensamiento ligado a una coyuntura política específica. Mucho menos aún la institucionalizaba como un método. Horkheimer ponía más bien en cuestión la cosificación de una categoría ideológica de ciencia y de teoría en el sentido en que ayer lo asumía la sociología del conocimiento y hoy lo asumen los cultural studies. Su proyecto de una teoría crítica más bien surgía a partir de una reflexión filosófica y sociológica sobre los sistemas totalitarios de control humano, el empobrecimiento emocional e intelectual de la cultura industrial, y sus reiteradas crisis económicas y militares. La teoría crítica era la respuesta a la sucesión de regímenes totalitarios, genocidios y procesos de destrucción social que ha acompañado la acumulación de riqueza, el desarrollo tecnológico y sistemas crecientemente perfeccionados de control social. Esta teoría se concebía asimismo como heredera de las ilustraciones europeas, de Montaigne a Marx.³

Pero esta teoría crítica, si queremos conservar un nombre que la cultura industrial y académica ha trivializado, debe definirse de nuevo. Y debe hacerse bajo una perspectiva más radical y elemental de la que pudiera concebirse en la Europa de los fascismos pasados. Esta crítica se configura en primer lugar como reflexión del logos de la civilización sobre sus últimas consecuencias destructivas. Pero no se trata solamente de una crítica de la razón instrumental. Tampoco de la reconstrucción de los límites o de la “dialéctica” de la ilustración. Reflexión sobre el logos significa la reconstrucción crítica de sus constituyentes. Significa su esclarecimiento genealógico. Comprende la revisión de los orígenes religiosos y mitológicos de este logos occidental. Debe plantear los límites de su secularización bajo las epistemologías científicas. Ha de redefinir el significado de totalitarismo en la edad de la guerra nuclear y del espectáculo.

Sabemos qué caminos del pensamiento conducen a ninguna parte: la cantonalización académica de conocimientos, las vigiladas micropolíticas, los valores de la cultura espectacular, la tecnociencia instrumental, el positivismo estructuralista como su legitimación escritural. La crítica filosófica de nuestro tiempo final, la teoría crítica, la reflexión intelectual y artística

3 HORKHEIMER, M. 1868, t. I, pp. 156 y s.

de nuestro presente tiene que explorar, restaurar y reformular en primer lugar la tradición espiritual que le ha sido arrebatada. Tiene que hacerlo para construir su horizonte histórico y sus categorías analíticas. Tiene que hacerlo también a partir de las experiencias tanto de las metrópolis imperiales y coloniales, como de las voces intelectuales y proyectos civilizatorios que aquellas han amordazado y destruido a lo largo del proceso de su expansión colonial en el llamado Tercer Mundo.

4

A nuestra edad política y espiritualmente congelada bajo los signos del poder global que en 1945 se instauró sobre las cenizas del *Ground Zero* de Hiroshima y Nagasaki, Günther Anders la definió como Tiempo Final (*Endzeit*). Sus características se pueden poner al día bajo una serie de categorías elementales: amenaza universal de extinción biológica a través de la acción combinada de la acumulación de residuos nucleares, el incremento de la producción industrial de factores biocidas, el calentamiento atmosférico y la destrucción industrial de los sistemas ecológicos más fundamentales para la supervivencia del planeta, como el Amazonas o los círculos polares. Cierra este paisaje un incremento de la violencia global alimentada por una omnipotente industria militar. Pero Anders ya añadió a este cuadro histórico actual otro aspecto: “Apokalypse-Blindheit”, –la ceguera frente al ocaso de la humanidad, frente a la destrucción, frente a los genocidios de hoy, frente al Apocalipsis. El significado de esta ceguera a la situación histórica de un tiempo final puede resumirse con una regla de oro: la mutilación intelectual, la parálisis imaginativa, la suspensión universal de la inteligencia, el entorpecimiento generalizado de la sensibilidad artística– desde las aulas universitarias y los museos, hasta las cadenas de televisión. Bajo su imperativo se expande la estupidezación masiva frente al desastre mundial que nos rodea.⁴

Furcht in der Hoffnung, Hoffnung in der Furcht: temor en la esperanza y esperanza en el medio del “temor y temblor” bajo esta unidad, ligada a la figura espiritual de Job, formulaba Ernst Bloch el sentido histórico y metafísico de este *Prinzip Hoffnung* en el mundo de hoy. Esta esperanza ya no es la espera expectativa de algo mejor o simplemente menos malo. Bloch lo definió a partir de una historia y una tradición co-

4 ANDERS, G., 1972) pp. 106 y ss.

lectivas que incluyen pueblos y tradiciones espirituales, así como formas de resistencia democrática. Una tradición que comprende a místicos islámicos, herejes cristianos, cabalistas y líderes revolucionarios. Esta comunidad histórica del verdadero espíritu, que debe distinguirse rotundamente del espíritu de la ekklesia y sus subproductos secularizados, no se funda en un sentido “interior” de fe, ni en la subsiguiente esperanza de la expectativa expectante formulada por la teología política de Pablo. Su punto de partida no es tampoco la famosa conciencia infinita de Luther y Hegel. Es la historia de las luchas y rebeliones de los pueblos por preservar su soberanía frente a la destrucción, el genocidio y los poderes tiránicos. Los quilombos de los esclavos coloniales de América y la rebelión de Kronstadt, Thomas Münzer o Rosa Luxemburg.⁵

Esta esperanza no es un estado pseudomístico de contemplación apática, ni asume las funciones consolatorias que la spes cristiana ha desempeñado a lo largo de su historia. Por el contrario, es un conocimiento activo y trasformador de la realidad en el sentido de la praxis de Kant o de Marx. Está indisolublemente ligada a la crítica de los sistemas de destrucción social y a la solidaridad con toda la humanidad. Es un principio intelectual y espiritual constituyente de aquel pensamiento que tenga el valor y la voluntad de poner de manifiesto los conflictos, las amenazas y las falsedades que acosan la existencia humana bajo el logos mediáticamente naturalizado de una catástrofe mundial.

Bibliografía

- ANDERS, Günther. *Endzeit und Zeitende*. München: C. H. Beck, 1972.
 BLOCH, Ernst. *Das Prinzip Hoffnung*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1959.
 HORKHEIMER, Max. *Kritische Theorie*. Alfred Schmidt ed., Frankfurt a.M. S. Fischer Verlag, 1868.
 SUBIRATS, Eduardo. *La Existencia Sitiada*. Fineo. México-Monterrey, 2006, 2007.

⁵ BLOCH, E., 1959, vol I, pp. 171, 185, 311 y ss.

Resistencia política imaginal ante la crisis social

Pablo Lazo Briones

Departamento de Filosofía, UIA

Un movimiento de resistencia y regeneración social auténtico, no comienza por la pretensión de acción transformadora del mundo como totalidad. Esto es desmesura ingenua o ideología amañada, desorbitada esperanza que termina en desilusión nihilista o precalculada manipulación universalista orquestada por unos cuantos ansiosos de poder.

Cuando hablamos con Gilbert Durand de una posibilidad de “transformación eufémica” del mundo como movimiento acción de transformación del mundo no absoluta, siempre hablamos de los cambios de significación que pueden –o *deben*– sufrir las acciones cotidianas en las que se reinventa el sentido de los rituales de convivencia, el estatus de las instituciones, las relaciones de dominio y de libertad que los agentes culturales van viviendo en la pequeñez, fragmentariedad y multiplicidad de sus propios modos de simbolización del mundo de todos los días. Me parece que aquí se encuentra el momento de ligamento entre la estructura isomórfica del imaginario y su encarnación en formas simbólicas del lenguaje político, en donde importan las resignificaciones concretas que llevan a transformaciones sociales. Michel de Certeau y N. García Canclini, dirán que en esta resignificación política concreta, no son los productos de consumo u objetos culturales los determinantes, sino sus usos y reinventiones cotidianas imaginarias, lo que puede llamarse sus *resemantizaciones*.

Una resistencia política imaginal se refiere a las multifacéticas tácticas imaginarias que inventan los grupos y los individuos para *resemantizar* una esfera pública que consideran injusta, ilegítima, excluyente o simplemente no representativa de lo que ellos son, de su identidad, es decir, de la forma en que se narran su historia, simbolizan su entorno natural y social, y proyectan una vida en común a futuro según decisiones autónomas y conscientes.

Cuando se habla de un movimiento de resistencia política, puede al menos entenderse en dos sentidos: uno, resistir como un permanecer asegurando la posición o dominio de lo propio, cuando lo propio –la ciudad ocupada militar o paramilitarmente, la demanda de derechos como minoría étnica, el uso soberano de la tierra, la reivindicación del uso de la lengua local, la libertad sexual– se considera lacerado o no atendido por las instituciones políticas y el marco jurídico. En este primer sentido, resistir significa aferrarse o inmovilizarse lo más posible en el *espacio* considerado propio, y para ello se insiste en ciertas estrategias de enmurallamiento estacionario: se rememora una y otra vez el evento de quiebre con el sistema jurídico-político que se quiere vigente, por ejemplo la violación de los derechos de una comunidad cuando se le despoja de su tierra, la acción militar o paramilitar sobre grupos de la sociedad civil cuando se manifiestan públicamente o cuando se reúnen reservadamente como acto de protesta, la desaparición y el asesinato de enemigos políticos, incluso, en el caso más extremo, la eliminación en masa, el crimen contra la humanidad (los estudios sobre el holocausto muchas veces adoptan este talante inmovilizante, estacionario, cíclico).

En esta rememoración también se alude a una mitología fundacional que se cree olvidada, o bien que se considera violada y traicionada. En estos casos sólo cabría resistir en el sentido de luchar contra todo aquello que desvíe la mirada de esta rememoración mitificada: contra las innovaciones y los dinamismos distractores del lenguaje mediático, de la adopción de nuevas tecnologías y formas de organización, de hibridaciones de las viejas míticas y ritualidades con míticas ajenas y que suponen desviaciones del orden ritual, en fin, contra todo aquello que saque de su órbita el lenguaje de siempre y que se recita siempre, que se considera el único legítimo. Por último, este tipo de resistencia adquiere su fuerza de su propia exhibición reiterada, de su hacerse presente por los medios más llamativos, de su propia recurrencia en el medio social en donde lleva a cabo su reclamo: las marchas multitudinarias, los plantones y ocupaciones de edificios gubernamentales o calles estratégicas (en México vivimos el ejemplo quizá más evidente de esta forma de resistencia en la avenida Reforma por más de dos meses en 2006, tiempo en el que casi se colapsó la ciudad entera), incluso los bombazos de grupos terroristas que en su exhibición criminal se resisten de la forma más violenta. Digamos, una vez más, las defensas a ultranza de identidades fuertes, los blindajes comunitaristas reacios a todo cambio, las pretensiones de enraizamiento

eternizado a un espacio y una sola forma de recuperar la tradición, los discursos políticos levantados en nombre de una vejación a una minoría o de un fraude electoral que no han de olvidarse, son ejemplos también de este tipo de resistencia. La memoria aquí juega un papel mitificante en términos de resistencia como estrategia de inmovilidad.

Pero por resistencia política puede entenderse justo el movimiento contrario: no resistir salvaguardando el lugar propio de toda intromisión ajena y todo cambio, no resistir como insistir y permanecer estacionariamente, sino como un fluir por entre las contenciones a vencer (militares, políticas, institucionales, tradicionales) siguiendo el empuje de la propia insatisfacción o disrupción. No es resistido preeminentemente un lugar (espacial o simbólico), sino una *condición insatisfecha*, una capacidad de reacción y reinvención –sobre lo propio y lo ajeno y no sólo de lo propio– más efectiva que el mero quedarse a proteger o recordar una y otra vez lo propio. Es clave de esta resistencia moverse por entre los bordes del poder instituido,¹ incluso aprovechándose de sus contenciones o del despliegue de su fuerza, pero invirtiendo o redireccionando su sentido, es decir, *resemantizándolo*.

Este segundo modo de resistencia política es propiamente el que vengo llamando imaginal, pues se caracteriza por la invención imaginaria de canales y rutas de resemantización por parte de los usuarios, de los ciudadanos, alrededor de los lenguajes y disposiciones políticas, de las estructuras jurídicas y los modos de su decantamiento en los ámbitos administrativos, organizacionales y productivos, pero también en los ámbitos estéticos, religiosos, míticos y académicos, y en general sobre lo que puede llamarse la condición cultural entera. Y a diferencia del primer modo de resistencia, en esta modalidad imaginal no es esencial la exhibición ni la reiteración de una sola forma de insistencia de lo resistido, incluso se hace más fuerte cuando es invisible, subrepticia, diremos siguiendo a Michel de Certeau, cuando las prácticas que comienzan a recircularse así no son fácilmente localizables según un lugar de apropiación o una simbolización fácilmente ubicable por el ojo del poder que todo lo ve (y por tanto que todo lo domina, como había descrito Foucault).²

1 Simon Critchley ha propuesto una “distancia intersticial” respecto a la política institucional, distancia que daría origen a la invención de subjetividades políticas plurales y a una “multiplicidad anárquica” de acento ético. CRITCHLEY, S., 2007, p.111.

2 CERTEAU, M., 1999, Tomo I, cap.4.

Cuando Michel de Certeau escribió la que puede considerarse su obra más significativa, *La invención de lo cotidiano*, su preocupación central era asegurar los gestos de libertad de los individuos amenazados por una fuerza homogeneizante y central. Con ello en mente, indagó con verdadero entusiasmo sobre las múltiples tácticas de evasión y redireccionamiento de los mecanismos de un sistema totalitario de carácter panóptico. Propuso así algo de mayor alcance que un examen de las prácticas culturales de los individuos que en su vida diaria evaden las estrategias del poder, quiso poner además, creo yo, las bases de una *re-inversión política de lo cotidiano*, en la que los juegos imaginarios transforman los regímenes de credibilidad de la esfera pública y llevan a instauraciones de nuevas prácticas y, a la postre, de nuevas instituciones, lo que por nuestra parte queremos traducir por resemantizaciones de resistencia política.

La ideación de estas resemantizaciones de resistencia política parte de la crítica de G. Durand, Michel de Certeau y N. García Canclini (plataformas teóricas que comparten un mismo aire de familia) a las teorías homogeneizantes sobre el uso o *consumo* de los símbolos en las sociedades occidentales y occidentalizadas, como la latinoamericana.³ El centro de esta crítica consiste en decir que el avance de una forma de una racionalidad homogeneizante, expansiva y de carácter instrumental es innegable en estas sociedades, y que su consecuencia, presente en el lenguaje administrativo, mediático y político, ha sido la de absorción o anulación del símbolo en el signo (de la polisemia y riqueza de significación del primero en la univocidad y pobreza significativa del segundo, a lo que Durand tildó de iconoclastia de nuestra civilización racionalista). Dada esta absorción, lo que quedaría es verificar los modos en que los individuos simplemente reproducirían estereotipos de consumo, de adhesión política, de organización grupal o laboral, de educación y transmisión de saberes prácticos, etc., como verdaderos autómatas. Es esta la interpretación nihilista que pareciera seguirse de su crítica. No obstante, los tres pensadores concurren en una misma salida heurística: es posible recuperar el trasfondo simbólico de sentido de los signos, o dicho de otra manera, es posible recuperar la conexión entre prácticas culturales (de uso, de consumo) e imágenes, partiendo de que toda imagen etérea aparecida en el lenguaje visual de los medios o de la política se refiere, o se ha referido en algún momento, a una práctica cultural que es su significación densa. Cuando se

3 CERTEAU, Ob.cit.; DURAND, G., 2000; García Canclini, N., 1995.

advierte que hay múltiples recuperaciones de este tipo, a cargo de los plurales grupos culturales que componen nuestras esferas públicas actuales, conectamos el tema con la posibilidad de un movimiento de resemantización política o resistencia imaginal *multicultural*.

La idea de una posible resemantización política implica que el lenguaje político y las instituciones que soporta se encuentran en su mayor parte *desemantizados*, es decir, ausentes de una significación fuerte que provoque lealtad y adhesión a sus contenidos, o bien que refleje la vinculación social, la integración o unidad de la comunidad política que pretende representar y regular. Cuando se habla de una falta de legitimidad política de las instituciones o del Estado en su conjunto, como han dicho en distintas claves Habermas y Charles Taylor –claves liberal y comunitaria respectivamente– estamos hablando del fenómeno de falta de reconocimiento y adhesión de la voluntad de los sujetos a las instancias políticas que pretenden encarnarla. La voluntad de los ciudadanos no encuentra concreción política, por lo tanto la autoridad queda sin fundamento, es considerada espuria y hay que declararse en resistencia respecto a ella: he aquí la crisis de legitimidad política.⁴

Por su parte, Michel de Certeau encuentra una causa generalizada a tal crisis que nos coloca en el punto de vista que buscamos: se debe a la incapacidad de las creencias de organizar prácticas políticas, esto es, las convicciones políticas no se reflejan en acciones en el medio social, el lenguaje y las instituciones políticas han sufrido una deflación respecto a la capacidad de creencia de los individuos y los grupos, y vivimos una “ficción de legitimidad”, una pertenencia hueca a partidos o demandas, de izquierda, centro o derecha, una desconfianza reticente a cualquier tipo de posicionamiento político.⁵ Si por creencia en sentido fuerte, vinculante

4 HABERMAS, J., 1999, p.18; Taylor, “Legitimation Crises?”, *Philosophy and the Human Crises*. *Philosophical Papers* 2.

5 CERTEAU, M. de, 1999, p.193: “Los judíos, decía un día León Poliakov, son franceses que, en lugar de ya no ir a la iglesia, ya no van a la sinagoga. En la tradición humorística de la *Hagadah*, esta ocurrencia señalaba creencias en pasado que ya han dejado de organizar prácticas. Las convicciones políticas parecen hoy en día seguir el mismo camino. Uno sería socialista por *haberlo sido*, sin asistir a las manifestaciones, sin reuniones, sin cuotas, en suma: sin pagar. Más por reverencia que por identificación, la “pertenencia” estaría marcada sólo por eso que llamamos una voz, ese residuo de habla, un voto por año. Al vivir en una apariencia de “confianza”, el partido reúne cuidadosamente las reliquias de antiguas convicciones y, mediante esta ficción de legitimidad, consigue completamente llevar sus asuntos. Solamente le hace falta, por medio de sondeos, de estadísticas, multi-

y adherente en una comunidad cultural, hay que entender "...no el objeto del creer (un dogma, un programa, etcétera) sino la participación de los sujetos en una proposición, el *acto* de enunciarla al tenerla por cierta, dicho de otra manera, una 'modalidad' de la afirmación y no su contenido",⁶ entonces lo que se ha esquilado, o bien *se ha ido a otra parte*, es esa capacidad de afirmación de la creencia, es decir, la capacidad de llevarla a la acción, al centro de la práctica cultural pública de los grupos e individuos.

Por supuesto, dice M. de Certeau, como no hay creencia en sentido fuerte, se intenta reproducirla artificialmente. La mercadotecnia comercial y política han atestado el medio social de objetos y discursos, imágenes y símbolos de creencia hasta la saturación; paralelamente, agrega, los "sistemas administrativos y panópticos" de vigilancia y control de las acciones se han multiplicado en este sentido, pero no por ello provocan mayor credibilidad: "Disponen cada vez de más fuerzas pero de menos autoridad (...) Engañosa certeza. La sofisticación de la disciplina no compensa la falta de participación de los sujetos."⁷ Se pueden aventurar, piensa Michel de Certeau, algunas explicaciones *arqueológicas* sobre la causa de este traslado, que no desaparición total, de la creencia hacia otra parte: de la religiosidad a la política en los siglos XVII al XIX, y de esta política fallida de contenidos religiosos, al simulacro actual que, se puede decir con Baudrillard, se caracteriza por querer concentrar el creer en el *ver*, en las imágenes sobre producidas que hacen olvidar la vieja hipótesis de que lo Real se hará presencia.⁸

Como quiera que sea (haciéndose de la propuesta de Baudrillard o no), la tarea apremiante es saber cómo inyectar credibilidad a los aparatos políticos vacíos, sin pertenencia ni adhesión por parte de los sujetos. Y tomándose en serio el plural de la palabra, cuando los sujetos que ya no creen en las argucias y retóricas políticas son parte de múltiples comunidades culturales.

Una intuición puede adelantarse: sólo por un movimiento de resistencia plural de los imaginarios, en tanto que dislocan o *desterritorializan* un

-plicar la cita de testigos fantasmas, recitar su letanía."

⁶ *Ibid.*, p.194.

⁷ *Ibid.*, p.195.

⁸ *Ibid.*, p.205.

espacio de poder dominado y coagulado, se consigue la resemantización deseada. Desterritorializar como movimiento de introducción del “múltiple y la diferencia en el sistema escrito de una sociedad y de un texto” de modo que se consiga “oscilar en un no lugar entre lo que se inventa y lo que altera.” La pareja de términos “territorializar y desterritorializar”, como es sabido, fue utilizado por primera vez por G. Deleuze y F. Guattari. Su uso estratégico de tales términos no está nada lejos del que le darán después de Certeau y N. García Canclini: se trata de los movimientos de producción simbólica –rizomática y nómada, hibridante y creativa– que llevan a cabo los grupos culturales cuando desplazan los usos cotidianos ya dados en un sistema de cierta racionalidad asentada, sea de consumo, política o administrativa, *sin salirse de él*, siempre entrando y saliendo, operando en su frontera o bordes como desplazamientos del sentido ya adoptado y *reterritorializándolo* en formas novedosas.⁹ Me parece que aquí comienza el juego imaginario de resistencia política, entendiendo que todo sistema político es más un “orden-colador”¹⁰ que permite múltiples entradas y salidas, procesos de diseminación diversificadores, reacomodos y múltiples resemantizaciones, que una totalidad ya cerrada y última.

Me parece que este “entrar y salir” de los bordes de lo político (desterritorializándolo y reterritorializándolo) en una sociedad multicultural atenta a sus procesos de resemantización –esto es, en una sociedad cuyos miembros asumen su configuración cultural como porosa, histórica, y por ello aceptan hibridarla conscientemente con otras formas de ser cultural¹¹– comienza a ser un movimiento de resistencia política cuando se asume como algo más que un mero turismo cultural o una folklorización venial de la imagen del otro en la lógica del capitalismo (recuérdese lo que dice S. Žizek sobre la crítica a la ideología del multiculturalismo posmoderno¹²).

Entrar y salir como movimiento de resistencia política significa asumir la ganancia de contenidos culturales para la autotransformación y auto desafío de la propia identidad en el momento de contacto intercultural, al tiempo que se invita al otro cultural a sufrir el mismo proceso de auto desafío y autotransformación, lo que puede llamarse también *transfigu-*

9 CERTEAU, M. de, op.cit., pp. 186-187; GARCÍA Canclini, N., 1990, p.288 y sig.

10 CERTEAU, M., op.cit., p.120.

11 García Canclini concibe esta condición barroca asumida como una “subjetividad intercultural”, 2004, p.161.

12 SLAJOV, Z. 1988.

ración política radical. Charles Taylor, desde su enfoque ético-hermenéutico, ha descrito este dinamismo como un constante movimiento de intersección intercultural que daría como resultado tanto una interpretación más comprensiva de aquello que configura identidades culturales diversas a la mía, como de una acción ética y política consecuente con esta ampliación de mi horizonte de comprensión generada a partir del reconocimiento y valoración de otros estilos de ser cultural.¹³

De este modo, pienso, se aseguran al menos dos condiciones para un movimiento de resistencia imaginal en las sociedades multiculturales. Primero, una reconfiguración siempre nueva de lo que hacemos con pretensión política, que depende del modo *no previsible ni controlable*—desde una racionalidad de cálculo, administrativa o panóptica— del entrar y salir de cada grupo en el contacto intercultural, esto es, se asegura un principio ético-hermenéutico universal para este movimiento: en todo encuentro intercultural, debe evitarse precalcular o anticiparse en sentido instrumental o de manipulación (comercial, partidista, politizada) a su posibilidad de interacción, a su mutua comprensión.

Segundo, que lo intercultural, la posibilidad de interacción en un sentido dado por las instituciones políticas y asegurado por normas jurídicas entre miembros con distintas configuraciones culturales, no entre en juego como orientación de los dinanismos políticos hasta que lo multicultural se vuelva amenazante o inmanejable para el orden social. De aquí obtendríamos un segundo principio ético-hermenéutico: no comenzar por forzar la relación entre miembros de distintas culturas pre-direccionando su contacto en un sentido de estructura política ya dada, llámese democracia, tolerancia, justicia, bien común, paz cívica o de cualquier otra forma, sino salvaguardando el juego imaginario multicultural y sus hibridaciones en su policonfiguración más libre hasta que, insisto, se pueda convertir en un problema amenazante para una convivencia pacífica. Esto evitaría también el predominio de un Estado benefactor o paternalista y su predirección del quehacer de los ciudadanos reproduciendo políticas estatales sobre la salud, el deporte, la cultura, la educación, etc., sobreproducción de políticas que no denotan más que la ingerencia inmoderada, no decidida por los ciudadanos, en lo que se hace socialmente.

¹³ TAYLOR, Ch., 1997, pp.91 y sig. He analizado esta posición en mi libro *Interpretación y Acción. El sentido hermenéutico del pensamiento ético-político de Charles Taylor*, Ediciones Coyoacán, México, 2007, pp.301-309.

Estos dos principios ético-hermenéuticos atienden a la condición de todo juego de los imaginarios culturales que se proponga como praxis política no manipulada: su expresión libre, no predireccionada. Dada la naturaleza libre de estos imaginarios, no se pueden dar indicaciones programáticas de la dinámica transformadora, o *transfiguradora*, que ocasiona su intersección o su confrontación, pues esta dinámica de transformación siempre está a la espera de su propia invención de términos, de su propio modo de hibridación, que no puede dictarse desde fuera. De aquí que propongamos un tercer principio general para toda práctica política multicultural: lo que cabe en ella es una *orientación* apenas, una *invitación* a dirigir su inclinación cultural a auto transformarse de cara al extraño cultural (justo cuando los problemas surgen y se hace inevitable pasar de lo multicultural a un modelo de convivencia intercultural). Habrá que desarrollar el modelo de lo que llamamos provisionalmente una *invitación orientativa de la acción intercultural*, único modo de evitar el etnocentrismo universalizante o el cierre comunitarista endogámico.

De momento demos algunas indicaciones heurísticas que ayuden al desarrollo de este modelo. Un sistema político vaciado de su soporte fundamentador (el reconocimiento o lealtad de los individuos, de su capacidad de creencia), despliega el ideal de la transparencia de todas las acciones y una comunicación total, quiere suplir con ello su falta de soporte real: en el medio social todo sería claro e igualitario, todo luminoso y racional, la democracia habría llegado para quedarse con las modalidades publicitarias y políticas del lenguaje más abierto, más prístino, como ha sostenido J. Baudrillard.¹⁴ Michel de Certeau devela la falla y la trampa de esta pretensión: no puede anularse la *opacidad* real de los múltiples grupos diferentes, por ejemplo de las oleadas de migrantes o de las minorías de siempre que no han salido de su exclusión, es decir, no puede anularse su “no comunicación”.¹⁵ Por lo tanto, no podría pensarse en un proceso siempre creciente de una total integración o racionalidad, transparencia, de las diferencias culturales. Esto es lo que impide también pensar en una total asimilación u homogenización “antropofágica” de la sociedad dominante sobre el grupo cultural minoritario o migrante. A pesar de las evidentes estrategias de politización ideologizante de estos grupos, de la pretensión de borrar (o ignorar en el mejor de los casos) sus diferencias, por

¹⁴ BAUDRILLARD, J., 2000.

¹⁵ CERTEAU, M., 1995, p.204.

ejemplo, dice de Certeau, en nombre de la obsesión sobre la unidad nacional, de la autonomía o la soberanía estatal, son inevitables las contradicciones generadas por el mismo sistema: por ejemplo, la internacionalización económica provoca el desarrollo de nacionalismos políticos cada vez más acendrados, al tiempo que las referencias a lo étnico y al derecho a una territorialidad son paralelos a un juego de representaciones políticas neutro, que se quiere el mismo para todos. Estas contradicciones provocan, pues, no una absorción pasiva de los grupos culturales, sino una “creatividad colectiva” con la que se “construye la existencia social”, de manera hibridada, asumiendo la historicidad compleja con que se reutilizan los lenguajes públicos para los fines de la autodefinición de cada grupo cultural.¹⁶ Por tanto, agregó, tomando en cuenta esta imposibilidad de un lenguaje político de absoluta transparencia o comunicabilidad de los grupos culturales, no puede sino tomarse como modelo de interacción un *invitar* a una creatividad colectiva conjunta de aquellos contenidos o densidades culturales que se quieran o se puedan mediar en un contexto social dado. No habría forma de empujar o forzar a los grupos culturales a esta mediación (sin caer en el totalitarismo hegemónico), sólo queda *invitarlos* a su participación en ella.

Pero ha de ser una invitación hecha desde las condiciones de opresión y manipulación de un sistema que hace efectiva su homogeneización *en lenguaje multicultural*, que, dice de Certeau sin ninguna ingenuidad (tomando en cuenta, pues, la crítica a lo Marcuse, Foucault o Zizek a los sistemas panópticos y sus especializados mecanismos de poder), puede describirse como un “monismo híbrido” en las sociedades dominantes que termina por nivelar las diferencias.

Hoy en día, la ortodoxia es multicultural. Juega con todas las cartas. La sociedad dominante trata la diversidad misma según métodos que hacen accesibles todas las diferencias para cada quien, que las liberan del sentido estrecho que les atribuye una comunidad determinada, y que nivelan de esta forma las heteronomías étnicas al someterlas al código general de la difusión individualizada (...) Este ‘monismo híbrido’ tiene por tanto sus leyes. Transforma, *rewrite*, homogeneiza, totaliza contenidos flexibles en una cuadrícula endurecida.¹⁷

¹⁶ *Ibid.*, p.211.

¹⁷ *Ibid.*, p.208. El término lo toma de Certeau de J. Smolicz, véase nota 1 en esta misma página.

Las politizaciones de lo étnico y de la pertenencia, su ideologización en los rubros del trabajo, los papeles legales necesarios, las zonas de restricción real o simbólica para los individuos pertenecientes a grupos disidentes o minoritarios, son estrategias de este “monismo híbrido”. Se le combate, se le resiste, en el mismo conflicto intercultural, en el que las politizaciones ideologizantes se contrarrestan con tomas de postura política transformadoras de la vida social en las que cada grupo no deja de ser creativo.

El modelo intercultural que venimos defendiendo –una *invitación* a auto-transformarse de cara al otro cultural, cuando éste hace lo propio– tiene que ver entonces con las distintas tácticas políticas que pueden imaginar o inventar los sujetos frente a las estrategias de politización ideológica. Además de las que se analizan de forma fundamental en su *Invenición de lo Cotidiano* (prácticas del paseo, usos de la lengua en el arte, en el mito, en la leyenda popular, leer y escribir, cocinar, etc.), cabe enfatizar algunas tácticas estrictamente políticas que apunta también de Certeau: alianzas entre colectividades que comparten un mismo estatus, por ejemplo el de migrantes en un mismo país, para generar algo así como “*políticas de la diáspora*, capaces de romper la coerción que impone una alternativa entre la asimilación y el retorno al país de origen y que coloca a la experiencia colectiva misma en el vacío transitorio de un «hueco»”.¹⁸ En la violencia que supone el encuentro interétnico, concentrarse en las producciones y transformaciones que provoca, en las “desapropiaciones” y “reapropiaciones” de los sentidos del conflicto, que nunca son homogéneos, y utilizarlos como formas de narrarse una historia común. En la educación, tema que interesa especialmente al filósofo francés, fomentar una “escuela de la diversidad” y un “poliglotismo pragmático”, es decir, una preparación para la vida política en la diversidad reforzando los aspectos de “gestión de la convivencia” y reconocimiento de pluralidad de cosmovisiones desde las primeras etapas de enseñanza, con la idea también de romper el aislamiento en que nos encontramos en medio de multitudes:

Ya no se trata de expresar subjetividades, sino de emprender trabajos prácticos de convivencia. Las tensiones y conflictos que agitan muy particularmente las relaciones interétnicas requerirían de estos ejerci-

¹⁸ *Ibid.*, p., 214.

cios, análogos en el campo social a lo que es la traducción en el campo lingüístico, y verdadera escuela de diversidad.¹⁹

Una última indicación para un modelo intercultural de *invitación a la transformación mutua* (o plural, si es que se habla de más de dos miembros de culturas distintas que convergen en una misma esfera simbólica multicultural): no se trata de comenzar, o terminar a fin de cuentas, proponiendo la gran revolución social, la gran transformación del todo de la esfera pública multicultural. Ya decíamos más arriba que por resistencia política efectiva (no ideológica) ha de entenderse algo distinto a una totalización de este tipo, pues ello es ingenuo y peligroso. Hablar de una suerte de “revolución multicultural” generalizada a nivel mundial o de un “movimiento multiculturalista” para representarnos toda suerte de luchas sociales contra ideológicas o anti-occidentalistas, desde la insurgencia tercermundista hasta los reclamos feministas, y de las reivindicaciones de la lengua o la identidad hasta el exotismo de los estudios culturales,²⁰ sólo conduciría, como piensa P. Lanceros, a una resolidificación del fetiche moderno de la revolución, esto es, el que se la piense como un lugar de transformación que no acaba de llegar, que es su eterno aplazamiento, como momento de renovación o restauración que siempre está por delante, y que como tal promesa siempre emplazada, vuelve a ser ideológica, exige sus sacrificios, pues será la solución definitiva y la encarnación misma del progreso, del futuro, de la paz cívica, y, por supuesto, de una fetichización más reciente, de la interculturalidad como diálogo pacífico y redondo entre culturas, al fin.²¹

Invitar en vista de la auto-transfiguración frente al otro cultural no quiere decir, pues, renovar la mitificación de la espera por un futuro ya revolucionado que nunca llega, que *nunca llegó*. Se trata más bien de invitar a la *reversión* o *reuso* de los signos más pequeños y localizados que sostienen todo el juego presente de lo político y las grandes instituciones, que sostienen las grandes palabras, ya huecas hoy, que son herencia de la revolución esperada: democracia, libertad, autonomía, solidaridad, fraternidad. Este *reuso signico* o resemantización opera sobre la credibilidad, sobre las convicciones cotidianas, de los sujetos pertenecientes a múltiples culturas que están comprometidos en la invención de nuevas simbo-

¹⁹ *Ibid.*, p., 226.

²⁰ En este sentido lo plantea Arthur Herman, 1998, cap.11.

²¹ LANCEROS, P., 2005, pp.41-49.

lizaciones que los vinculen, a las cuales se adhieran de nuevo con la densidad de nuevas prácticas culturales propias.

La consigna podemos tomarla de nuevo de Michel de Certeau: vamos por una “mutación de lo creíble”²² efectuada desde una multiconfiguración social siempre creativa, aunque pocas veces visible, subrepticia; vamos en pos de una “poética social” a cargo de los pequeños gestores de un cambio lento y no exhibido institucionalmente o en forma de protesta multitudinaria, pero real, presente como un “murmullo organizador” que instaure nuevas prácticas, y no como el anuncio de la gran revolución social y política mesiánica, sino de la revolución cultural de lo creíble, que nunca es “espectacular”.²³ ▲

Bibliografía

- BAUDRILLARD, Jean. *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- CERTEAU, Michel de. *La cultura en plural*. Editorial Paidós, 2004.
- CERTEAU, Michel de. *La Invención de lo Cotidiano*, UIA, México, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.
- CRITCHLEY, Simon. *Infinitely Demanding. Ethics of commitment, politics of Resistance*, Verso, New York, 2007.
- DURAND, Gilbert. *La Imaginación Simbólica*, Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, 2000.
- GARCÍA Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México, 1995.
- GARCÍA Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Editorial Grijalbo, México, 1990.
- GARCÍA Canclini, Néstor. *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona, 2004.
- HABERMAS, Jürgen. *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Paidós. Barcelona, 1999.
- HERMAN, Arthur. “El movimiento multiculturalista”, en *La idea de decadencia en la historia occidental*. Andrés Bello. Barcelona, 1998.
- LANCEROS, Patxi. *Política Mente. De la revolución a la globalización*. Anthropos. Barcelona, 2005.
- LAZO Briones, Pablo. *Interpretación y Acción. El sentido hermenéutico del pensamiento ético-político de Charles Taylor*. Coyoacán. México, 2007.
- SLAVOJ, Žižek. “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, en Jameson F. y S. Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós. Buenos Aires/México, 1988.
- TAYLOR, Charles. “Comparación, historia, verdad”, en *Argumentos filosóficos; La política del reconocimiento*. Paidós. Barcelona, 1997.
- TAYLOR, Charles. “Legitimation Crises?” *Philosophy and the Human Crises*. Philosophical Papers 2. Cambridge University Press. 1989.

22 CERTEAU, M. de, 2004, p.22.

23 *Ibid.*, p.33.

Conciencia social en Paulo Freire:

Un diálogo sobre la esperanza crítica¹

Juliana Merçon

Universidad de Queensland (Australia) e IMCED

Freire nos cuenta sobre una visita que hizo a un asentamiento de la reforma agraria a algunas horas de distancia de Santiago del Chile.² Allí había varios ‘círculos de cultura’ donde campesinos aprendían la lectura de la palabra a través de la relectura del mundo. Después de observar atentamente las prácticas de dos grupos, Freire sintió un fuerte deseo de intentar un diálogo con los campesinos. Nos cuenta que había evitado hacerlo debido a la lengua: temía que su ‘portuñol’ perjudicara la buena marcha de los trabajos. A pesar de su preocupación, resolvió pedir permiso al educador que coordinaba la discusión del grupo y preguntar a los campesinos si aceptaban conversar con él. Después de su aceptación, comenzaron un diálogo vivo, con preguntas y respuestas, a las que sin embargo siguió un silencio profundo, desconcertante.

Uno de ellos se pronunció finalmente: “Disculpe, señor, que estuviéramos hablando. Usted es el que puede hablar porque es el que sabe. Nosotros no.”

“Muy bien –dijo Freire en respuesta–, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta.”

1 Conferencia proferida durante el *Encuentro Académico Regional del IMCED. Educación, sociedad y cultura*. efectuado en la ciudad de Venustiano Carranza, Michoacán, en julio de 2009.

2 FREIRE, P., 1993, pp. 44-47.

En este punto, porque Freire había asumido el ‘momento’ del grupo, el clima se torno más vivo que al empezar.

“Primera pregunta: ¿Qué significa la mayéutica socrática?”

Carcajada general y Freire registró su primer gol.

“Ahora les toca a ustedes hacerme una pregunta a mí” – dijo.

Hubo unos murmullos y uno de ellos lanzó la pregunta:

“¿Qué es la curva de nivel?”

Freire no supo responder y uno a uno fue registrado.

“¿Cuál es la importancia de Hegel en el pensamiento de Marx?”

Dos a uno.

“¿Para qué sirve el calado del suelo?”

Dos a dos.

“¿Qué es un verbo intransitivo?”

Tres a dos.

“¿Qué relación hay entre la curva de nivel y la erosión?”

Tres a tres.

“¿Qué significa epistemología?”

Cuatro a tres.

“¿Qué es abono verde?”

Cuatro a cuatro. Y así seguirán hasta llegar a diez a diez.

Freire sabía de manera sencilla y eficaz como desmontar la ideología del poder y el poder de la ideología. Se dedicó, en obra y vida, a la denuncia de procesos que, excluyendo el saber de experiencia de los aprendices, mantienen incuestionable el poder de las clases ricas. Y más que un legado crítico en educación, más que un conjunto de instrumentos de resistencia, Freire nos dejó un método afirmativo, mapas rumbo a la creación de comunidades más dialogantes y horizontales, donde la diversidad florece en medio de la igualdad. Por su fuerza crítico-creativa, Freire sigue y seguirá siendo rememorado por mucho tiempo, sus ideas y metodología seguirán siendo reactivadas, re problematizadas y reinventadas en distintos lugares donde la desigualdad social es severa. Y sabemos que la desigualdad sigue creciendo en el mundo. La tecnología y los modelos de desarrollo vendidos por los bancos, corporaciones y gobiernos no nos han quitado la pobreza sino exacerbado la miseria. Por esta y otras innumerables razones, Freire continúa siendo más que actual, necesario. En espíritu freireano, mi propósito a través de este artículo es establecer un diálogo con el pensamiento de este gran educador. No expondré la teoría o la metodología de Freire. Para los lectores que no tienen más que una muy

vaga idea de las ideas y acciones asociadas al nombre Paulo Freire, tal vez este texto promueva una forma de acercamiento, una introducción no reproductivista a este campo teórico-práctico. Mi propósito no es por lo tanto repetir a Freire, sino tejer un diálogo, en el sentido de que me pongo a escuchar atentamente sus palabras, considerarlas en su complejidad e intentar decir algo que contribuya para nuestro crecimiento crítico.

La pregunta será clave en este diálogo. Más que posicionarme en el interior de saberes consolidados o decires categóricos, me lanzo en indagaciones sinceras sobre las bases y sugerencias de la pedagogía freireana. Transito con mis sospechas, inquietudes, cuestionamientos, más que con mis supuestas verdades. Concentraré mis exploraciones en dos aspectos: el primero se refiere a la dialéctica, que fundamenta la noción de conciencia social de Freire, y el otro considera la noción de esperanza, adicionada a su obra en los años noventa.

I. Conciencia social: dialéctica y diferencia

*La lucha ya no se reduce a retrasar lo que
acontecerá
o asegurar su llegada;
es preciso reinventar el mundo.
La educación es indispensable en esa reinvención.*³

Entre las fuentes teóricas que influenciarán al pensamiento de Freire, destaco dos grandes conglomerados, cuya coherencia en su relación ha sido desafiada por algunos críticos, así como por el propio Freire de manera productiva. La obra freireana está inspirada, por un lado, por el cristianismo católico en sus vertientes progresistas (como la teología de la liberación, teorizada por Leonardo Boff y Gustavo Gutiérrez Merino, y el personalismo comunitario de Emmanuel Mounier) y, por otro lado, por el materialismo histórico y dialéctico.

Los diversos problemas que la conexión entre cristianismo y materialismo genera, han sido debatidos hace décadas por cristianos progresistas que, manteniendo la dicotomía entre el trascendente y el mundano, aseveran que la salvación cristiana no puede darse sin la liberación económica,

³ *Ibid.*, p. 44.

política, social e ideológica, como signo visible de la dignidad humana. Esta conexión, problemática en su teoría y extremadamente fértil en cuanto práctica política, no será foco de nuestros comentarios. Tampoco nos detendremos, por lo menos no en esta primera parte, en la concepción de historia en la cual se apoya Freire. Es sobre la noción de dialéctica - que es la base explicativa de cómo ocurre la concientización social- que me gustaría tejer algunas palabras.

El término dialéctica posee una larga historia y ha sido usado frecuentemente para nombrar una forma relacional o una dinámica dialógica del pensamiento. El modelo dialéctico empleado por Freire encuentra su origen en la filosofía de Hegel, según la cual el movimiento constituyente de la consciencia es siempre triádico. En su adopción de este modelo, Freire posiciona la función de la educación como punto intermedio, como un puente hacia la expansión del pensamiento. Una posible imagen de este movimiento sería el aprendiz, en su condición de oprimido, inmerso en la experiencia inmediata; primero posee una concepción restricta que se presenta como certeza sensible. La opresión es vivida como fatalidad o hecho incuestionable. La intervención educativa es aquella que ayuda a desestabilizar las primeras certezas, correspondiendo de esta manera al momento negativo de la dialéctica: momento de la contradicción, duda o indagación crítica. La alfabetización como lectura y escritura del mundo promueve el pasaje a un conocimiento más complejo y verdadero de sí y de la realidad circundante. La educación, en este sentido, es vivida como proceso de *concientización social* que colabora para la instauración de una conciencia unificada y universal, correspondiente a la tercera etapa dialéctica.

El proceso de concientización social no posee como objeto apenas el universo de las relaciones con los otros. La sociabilidad no se restringe al contacto con otros, al que aprendemos y reproducimos en nuestras interacciones con el mundo externo, sino que igualmente implica la relación que uno cultiva con uno mismo. Consecuentemente, conocer de manera crítica la realidad social vivida con otros miembros de una comunidad significa también cultivar formas más críticas de relación con uno mismo y viceversa. La conciencia social y política como conciencia crítica del mundo -esta actitud cuestionadora y atenta a lo que nos presentan como verdad en la vida de la *polis*- es también y siempre conciencia crítica de

sí —una postura inquieta, de investigación y transformación de las supuestas verdades que aprendemos sobre nosotros mismos. En el espacio de la conciencia social crítica, política y ética se encuentran, oponiéndose a formas de relación opresoras con otros y consigo, y construyendo comunidades más justas donde vidas más admirables se afirman.

La dialéctica hegeliana provee el modelo por medio del cual podemos comprender el proceso de concientización social en la teoría de Freire. El mundo comprendido desde la filosofía de Hegel es un mundo repleto de contradicciones. La transformación es explicada a través del embate continuo entre opuestos. Y para Freire, que también piensa con el legado teórico de Marx, el fenómeno de la opresión se caracteriza por dos posiciones contradictorias: la de los opresores (o sea, las clases ricas, poseedores de los modos de producción y acumuladoras de los beneficios generados por el trabajo ajeno) y la de los oprimidos (trabajadores explotados, que reciben poco por su fuerza productiva y siguen sujetos a modos de comprender la realidad que perpetúan su pasividad). El reconocimiento de esta polaridad como momento de concientización de sí y del mundo sería decisivo para un cambio hacia la liberación de ambas partes: oprimido y opresor.

La noción de opresión nos permite identificar y juzgar acciones dónde el poder de unos, hace sufrir a otros. Las palabras ‘oprimido’ y ‘opresor’ ya cargan en sí mismas un cierto contenido moral y nos ayudan a nombrar las personas envueltas en situaciones concretas que percibimos como injustas. La frecuente utilización de estos términos sin una definición precisa por Freire fue criticada por varios. No obstante, lo que unos ven como una terminología ineficiente por ser demasiado vaga, yo considero como productiva exactamente por no limitarse a un cierto número de situaciones describibles. La restricción a determinadas formas de opresión es, en parte, uno de los problemas que enfrentan las minorías que buscan afirmar sus derechos a través de políticas de identificación. Me explico: cada minoría que se identifica, por ejemplo, como negros, homosexuales, indígenas o mujeres, busca denunciar las opresiones que vivencian con base en su identidad. Aunque sea muy verdadero que en el mundo haya estos y muchos otros grupos que son oprimidos por no exhibirse un cuerpo de hombre blanco rico heterosexual de Europa o de los Estados Unidos, también es verdad que oprimir no es una acción exclusiva de los di-

chos ‘poderosos’. Cuando nombramos un tipo de opresión y nos movilizamos bajo la bandera de una cierta identidad, corremos el riesgo de no percibir muy claramente cuanto los llamados oprimidos también oprimen. Una ilustración de lo que planteo es el caso típico del trabajador pobre, oprimido por su jefe y por condiciones laborales precarias, que luego llegando a su casa, deprimido, grita a sus hijos y golpea su esposa. Por ello, pienso que la posibilidad de emplear la díada opresor-oprimido de maneras múltiples, en situaciones más variadas y sin previa identificación, la hace bastante útil y proficua.

Mi cuestión no se dirige, por lo tanto, a la noción de conciencia social o a los términos opresor-oprimido que ella presupone en este contexto, sino a la lógica que los sostiene. Vimos que esta dicotomía nace del modelo dialéctico adoptado por Freire. Es cierto que este gran educador no diría que todas las relaciones humanas se reducen a estos dos polos específicos, pero muy probablemente afirmarí­a que los cambios más variados en nuestra historia pueden ser explicados por una dialéctica de fondo materialista. Mi preocupación con este modelo de comprensión del mundo reside en lo que percibo como una tendencia desenfrenada a polarizar y unificar.

Podríamos decir que la dialéctica empuja la diversidad abundante o diferencias irreductibles al punto de la contradicción, enmascarando sus especificidades; y, precisamente porque las diferencias son vaciadas como términos de contradicción, es posible sintetizarlas o subsumirlas en una unidad. Un desafío para esta manera de pensar el mundo sería no deformar las diferencias transformándolas en contradicciones y no concluir procesos abiertos poniendo sobre ellos una unidad superior. Pensar las cosas, personas, gestos, valores, tiempos y deseos no solamente como opuestos, sino diferentes. Pensar en un mundo múltiple, no dualístico.

Es cierto que hay contradicciones y que muchos cambios emergen justamente del encuentro entre opuestos. Sin embargo, existen también infinitas singularidades que no se explican desde un punto afuera. El singular... ¿qué sería el singular? Yo no estoy convencida de que es posible ‘pensar el singular’. Considerando que pensamos a través de conceptos, y los conceptos son nombres que unifican las cosas que son muy diversas en sus naturalezas, tal vez ni siquiera sea posible pensar el singular sin antes matarlo con generalizaciones o relaciones con lo que ya conocemos. El

singular o la diferencia rebelde, que no se incluye a lógicas dicotomizantes, no se ofrecen aquí como términos concretos de una respuesta, sino nociones problemáticas de algunas preguntas:

Si concebimos un mundo cuyos cambios no son descritos solamente por medio de sus contradicciones, ¿qué nuevas imágenes e ideas emergen? Siendo el contexto educativo esencialmente relacional, ¿que podríamos nombrar como ‘singular’ en la educación? ¿Cómo desmontar el pensamiento de la contradicción sin despolitizar nuestro pensar y acción? ¿Cómo no hacer del ‘singular’ un pretexto para no reconocer posibles opuestos que operan en opresiones? ¿Cuáles serían las fuerzas políticas, además de éticas, de un pensamiento de ‘la diferencia’?

Freire hacía una distinción que de alguna manera responde a parte de mis indagaciones. Él discernía ‘diferencia’ de ‘antagonismo’. Al enfatizar el carácter político de todo y cualquier acto educativo, Freire nos advertía sobre los riesgos siempre presentes de la manipulación ideológica. Porque la lectura de la palabra pasa antes por la lectura del mundo, la enseñanza a la que falte el ejercicio crítico era por él vista como política y pedagógicamente manca. Con o sin este ejercicio crítico, la educación autoritaria o democrática, será siempre directiva, nos decía Freire. En el momento en que la dirección de la educadora o educador interfiere con la capacidad creadora o indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la dirección necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo.

La cuestión para Freire no fue nunca negar la dirección de la educación, sino asumiéndola, vivir plenamente la coherencia entre su opción democrática y su práctica educativa. Él veía como deber ético, en cuanto sujeto de una práctica imposiblemente neutra, la expresión de su respeto por las diferencias de ideas y opiniones, respeto incluso por las posiciones antagónicas, que combatía con seriedad y pasión. Este respeto a las diferencias como deber ético puede también ser pensado como un cuidado para no reducirlas a antagonismos, lo que sería una tarea política que afirma el valor de la pluralidad.

La construcción de un mundo plural, donde la diferencia no sea causa o efecto de la opresión, sino un reflejo del respeto a modos de vida dignos y singulares, es aquello a que aspira la pedagogía de la esperanza.

II. Educación de la esperanza: los riesgos de la conversión

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación.

De ahí que sea necesario educar la esperanza.⁴

Pedagogía de la esperanza es el título de uno de los últimos libros escritos por Freire. En esta obra, el educador se reencuentra con la ‘pedagogía del oprimido’, analiza sus puntos fuertes y débiles veinte años después de su primera publicación. La inserción de la noción de esperanza en la obra freireana le ayuda a aclarar su posición frente a una cierta concepción de historia. Freire dialoga con los reaccionarios ‘pragmáticos’ para quienes el futuro es una acomodación a verdades y hechos inmutables, y con los revolucionarios que creen que el futuro ocurrirá como progreso inexorable. Las dos formas de fatalismos son opuestas a la comprensión de la historia como posibilidad. En una visión abierta de la historia, como un camino que construimos a cada momento, nos diría Freire, la utopía, el sueño y la esperanza actúan como farol a guiar nuestros pasos.

La esperanza es un acto político necesario; forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. La esperanza es una necesidad ontológica; y la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. La desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para recrear el mundo. “No hay cambio sin sueño”, asevera Freire, “así como no hay sueño sin esperanza”.⁵

“No hay cambio sin sueño, así como no hay sueño sin esperanza”... Esta es una sentencia bastante fuerte. La esperanza es puesta por Freire en el centro, como motora de todo cambio. La impresión que nos llega es la de un sujeto capaz de modificar el mundo por ser movido por su simple de-

⁴ *Ibid.*, p. 8.

⁵ *Ibid.*, p. 87.

seo. Muchos peligros se esconden en esta visión voluntarista. Y Freire está conciente de ellos. El educador continúa:

“Esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea. Necesitamos la *esperanza crítica* como el pez necesita el agua incontaminada.

Pensar que la esperanza sola transforma el mundo y actuar movido por esa ingenuidad, es un modo excelente de caer en la desesperanza, en el pesimismo, en el fatalismo. Pero prescindir de la esperanza en la lucha por mejorar el mundo, como si la lucha pudiera reducirse exclusivamente a actos calculados, a la pura cientificidad, es frívola ilusión. Prescindir de la esperanza que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha es negarle uno de sus soportes fundamentales. Lo esencial es que ésta, en cuanto a necesidad ontológica, necesita anclarse en la práctica. En cuanto a necesidad ontológica, la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. *Por eso no hay esperanza en la pura espera.*”⁶

La ‘esperanza crítica’ de la cual nos habla Freire no se fundamenta en un sujeto aislado con su voluntad ingenua. No se trata de una ‘pura espera’, infértil, sino de un soñar activo que transforma el pensamiento crítico presente en acción futura. Tal vez sea verdad que nuestra frágil naturaleza humana sea constituida por muchas esperas y esperanzas. Tal vez no nos sea posible vivir sin querer lo que no es, sin tener expectativas y de alguna manera nos empeña para realizar lo que deseamos. Y es verdad que entre esperanzas ingenuas y esperanzas críticas lo mejor sería cultivar las segundas, esto es, comprender nuestros sueños como una parte de un todo complejo, como un querer que no solamente actúa como condición posible para el cambio (necesaria, diría Freire) sino que es también condicionado por nuestro entorno.

Freire nos sugiere que es importante ‘educar la esperanza’. La educación de la esperanza tendría como objetivo evitar que ella sea experimentada en forma errada, que resbale hacia la desesperanza y la desesperación.

⁶ *Ibid*, p. 8, (mi énfasis).

En diálogo con el maestro, yo propondría que nuestra esperanza sea educada no solamente para que no nos tornemos desesperados o inertes frente a las injusticias de nuestro mundo, sino también para que estemos atentos a las proyecciones de nuestra voluntad.

Muchos de nosotros, educadoras y educadores, tenemos una vigorosa inclinación hacia la conversión del otro. No estoy hablando de cualquier transformación, sino del cambio del otro hacia una forma pre-determinada, esto es, la que nosotras, educadoras sabedoras de muchas cosas, imaginamos y proyectamos para los otros. Un poco como los misioneros que colonizaran las almas de los pueblos más antiguos de las Américas, nosotros, también en nombre del bien y con objetivos que suponemos muy nobles, trabajamos para convertir los dichos ‘ignorantes’ en personas conocedoras de muchas cosas, enseñamos para convertir los ‘alienados’ en ciudadanos críticos, educamos para convertir los ‘excluidos’ en profesionistas bien remunerados. Ya conocemos el molde del buen alumno, del buen ciudadano, del buen profesionista; nuestra tarea es hacer caber en este nuestro espacio de esperanza la vida del otro.

La cuestión que me mueve aquí no es la oposición de la cual hablaba Freire, entre la inmovilidad fatalista y la opción progresista por el cambio. Lo que me inquieta es el riesgo de que nuestra auto-imagen como buenos educadores, críticos y concientes, nos haga menos sensibles a un cierto deseo conversionista que circula disfrazado en nuestros gestos educativos. En la micro-política de nuestras relaciones, la intención de convertir el otro en la imagen de nuestra esperanza puede incluso ser pensada como una tendencia totalitarista que aprendemos y reproducimos. El totalitarismo es un régimen que intenta mantenerse siempre estable, a lo cual repugna lo incierto y la oposición. El acto totalitario por excelencia es aquél que aniquila la diferencia antes de que ella pueda mostrar su fuerza creativa. Así lo hizo Herodes, el rey bíblico que tuvo la esperanza de controlar el futuro a través del infanticidio. Por ello, Antonio Machado, a través de su heterónimo Juan de Mairena, nos lanza una seria provocación; dijo él: “hubo un pedagogo: su nombre era Herodes”.⁷

La esperanza que se proyecta convirtiendo la diferencia en la mismidad de nuestro deseo, este querer que guarda peligros totalitaristas, no se

⁷ MACHADO, A. 1976.

ofrece aquí como término concreto de una respuesta, sino como noción problemática para algunas preguntas finales:

¿Podría el acto educativo, directivo en su esencia, llevarnos hacia a una diferencia radical? ¿Podría el acto educativo, afirmador de tantas verdades, ayudarnos a preguntar más y a crear respuestas que no existen en los libros? ¿Podría el acto educativo, esperanzado por naturaleza, deseducar nuestro deseo de hacer del otro una imagen de lo mismo? ¿Sería posible educar con y para la diferencia? Respuestas afirmativas a estas preguntas mueven mis esperanzas.

Bibliografía

- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Siglo Veintiuno. México, 1993.
MACHADO, Antonio. *Juan de Mairena. Sentencias, donaires, apuntes y recuerdos de un profesor apócrifo*. Espasa Calpe. Madrid, 1976.

Ciencia y tecnología¹: El discurso del poder

Paula Espinoza Ruvalcaba

IMCED

Introducción

En este artículo se analiza la ciencia y tecnología como una forma del discurso del poder. La verdad científica fundada en la razón ilustrada se constituye en la ideología del sistema económico y político vigente que transgrede los ideales de libertad, igualdad y justicia de la humanidad entera. Mostrando la dialéctica del poder y sus consecuencias socioculturales. Por otro lado expondremos las ideas políticas de Dussel, Paulo Freire y Pablo González Casanova que apelan a la libertad del ser humano por medio del conocimiento y de la conciencia histórica jugando un papel central la memoria como fuente de acontecimientos vivenciales que nos dan el conocimiento de un pasado que debe ser reflexionado y criticado, elementos que nos permitan configurar nuestro futuro inmediato con una lógica de respeto y libertad de la pluralidad de culturas y sus cosmovisiones.

El objetivo es demostrar que una nueva forma de ser en el mundo y con el mundo es posible; que existen alternativas y posibilidades que permitan que la humanidad sea cada vez más humana. Y que la ideología del poder Capital no es la mejor, ni la única forma de ser de lo humano, sino que ésta ha empleado mecanismos que han hecho creer que así es y que así seguirá siendo. Es por ello que hoy más que nunca, en vísperas del Bicentenario de la Independencia de México y del Centenario de la Revolución mexicana, reflexionar sobre cuáles son las circunstancias actuales en las que México se encuentra, ya no más desde la argumentación Euro-céntrica, sino desde nuestras propias circunstancias, es decir, desde la filosofía y sociología latinoamericana, desde esta otra forma de pensar

1 A modo de complemento: el beneplácito por las armas sustentadas por la ideología bélica neoliberal y el sistema de dominación para el sustento de las riquezas capitalistas mediante la manipulación del conocimiento en la llamada era de la información.

el mundo que está permitiendo una liberación fundada en un discurso de verdad.

Es por ello importante, repito, reflexionar la situación en la que se encuentra nuestro país, ya que las políticas del Estado se instauran en una lógica capitalista o neoliberal que destruye los ideales de la constitución que se gestó entre la independencia y la revolución; una política que corresponde a los ideales de los particulares, de los empresarios y deja desprotegido al pueblo; es decir, a la sociedad. Es por ello que la estructura del presente artículo se instaura de forma general, dando elementos que nos permitan a cada uno de nosotros situar nuestra reflexión de la mejor manera; es decir, se instaura por ejemplo en los fundamentos del poder, discurso y verdad, con una propuesta instaurada en un discurso alternativo que permita un proyecto de liberación.

Fundamentos del poder

Estamos inmersos en una realidad instaurada en la razón ilustrada, la cual es la que ha dominado al mundo por generaciones, marcándole lo que tiene que hacer y ser, imponiendo un pensamiento único que anula al otro. Y esta razón o dogma llegó a degenerar en lo que Bonfil llama el problema de la globalización. “En realidad, en el capitalismo se observa una tendencia positiva a debilitar las diferencias e incluso a diluir identidades como género o raza, pues el capital se esfuerza por absorber a las personas en el mercado de trabajo y reducirlas a unidades intercambiables de trabajo despojadas de una identidad específica”.² Ante esta realidad con fuertes tendencias de homogenización, que no respeta la diferencias y la otredad, Dussel aboga por una filosofía de la liberación; define que por medio de ésta se llegue a una comprensión, reflexión y crítica del sistema que permita ponernos en acción y liberarnos, siendo posible esto a través de una revolución del intelecto, o, como afirma Paulo Freire, una liberación basada en la concienciación, poniendo en práctica la razón verdadera que reconoce al otro, viviendo con los valores como el respeto, la igualdad, la justicia, y con esto se logre salir con la frente en alto de ese sistema dominante, que Dussel denomina el centro, un centro de los burgueses que se alimentan como garrapatas de la periferia. Una periferia que está llena de hombres y mujeres a los cuales ese centro considera inferiores, que

² MEIKSINS, E. 2000, pág. 309

son vistos como objetos, herramienta o mano de obra, a los cuales se les limitan sus derechos, sentimientos y dignidad; en fin una periferia que sólo le sirve al centro como objeto, esclavos asalariados productores del fuerte ingreso económico que devengan las grandes empresas transnacionales, que dominan y monopolizan el mercado, sustentado por la lógica capitalista.

Discurso y verdad

Nos hallamos ante una problemática compleja que tiene su base en el abuso de poder, la dominación, y ésta se sustenta por su discurso. Recordemos que en la sociedad existen dos tipos de ideologías: la de los dominados y la de los dominantes, y que en este caso, la dominante es la que tiene el poder de exclusión que se presenta instaurado en el discurso; hay que hacer notar que en tanto el discurso no coincide con la ideología, la cual defienda los intereses de “todos”, entonces tergiversa la realidad objetiva de la sociedad; por tanto, dicho discurso se convierte en pseudo-verdad. Y este discurso imperialista que dice ser verdadero es, pues, el que ha franqueado tantos siglos de nuestra historia. Ese discurso “pseudo-verdadero” o ideología de los dominantes, que está a la disposición del poderoso, es utilizado para controlar a la sociedad, y es el medio de control que sustenta su tesis de una “posible verdad que homogeniza”. Esta es la razón que sustenta al poder en turno.

El sistema de poder va modificando el discurso real en un pseudo-verdadero discurso en la medida que le convenga, ajustando los subsistemas y haciendo su propia ley, justificándolo en el hecho de que todo discurso, aparentemente, debe partir del sistema de justicia instaurado, siendo el poderoso en turno quien manipula y dispone de éste.

Discurso alternativo

Por otro lado, existe la posibilidad de llegar a crear otro discurso, el cual representa siempre un peligro inminente para el poder, dado que pudiera llegar a tener la capacidad de permitirnos descubrir la mentira que el poder implementó en su falso discurso. Al descubrirse la verdad, se podrá plantear una nueva alternativa que conduzca a la sociedad a una realidad que coincida con el discurso de la verdad misma, porque el discurso es la

fuente de la que emanan las posibilidades de una nueva forma de hacer y de ser; es por el discurso que nos configuramos ante nosotros y ante los otros, para con ello configurar una sociedad bien instaurada.

Como afirma Dussel, la política es la que domina por medio del Estado a todos los grupos que la conforman, condicionando sus sistemas culturales y su formación ideológica y militar, entre otros. Es decir, una política de Estado que domina todas las formas de relaciones sociales de producción que se establecen entre las clases, y esta dominación total niega la posibilidad de ser por un deber ser, y con ello se niega al otro, lo elimina el sistema para seguir siendo y niega el ser de los otros. (pueblo-periferia); por tanto, el sistema dominante tiene métodos de condicionamiento. Y en ello, se vislumbra una falsa realidad³ que no coincide con el objetivo deseado por todos, porque debería ser un sistema que constituya, dado que para eso debiera fungir la política, es decir una realidad y un discurso semejantes y no una realidad antagonista con el discurso político dominante y castrador.

Por ejemplo con la muerte simbólica del hermano (el otro periférico), se instaura un pensamiento único que domina y con ello homogeniza y totaliza (se da la alienación política). Pero, Dussel señala que: “más allá de esa homogenización se encuentra el pueblo”.⁴ La periferia está alienada por su trabajo, e insatisfecha porque no alcanza a satisfacer las necesidades que el mismo sistema le genera (la cultura del consumismo, eres lo que tienes, impuestos, sobrevivencia). Ante esta realidad, el otro, el oprimido, sabe que hay otras forma de hacer y de ser en y con el mundo, de utilizar la tecnología⁵ y de ver e interpretar el mundo, pues sabe que hay cosas exteriores a la dominación, a la represión, al deber ser por el ser; otras formas fuera del capitalismo que permitirían una mejor forma de vida social e individual más justa y equitativa.

3 Me refiero a falsa realidad a la configuración de una política instaurada en un sistema de poder que reproduce la cultura de la simulación y la inmediatez. Donde lo único que importa son los intereses de unos cuantos, ignorando el grueso de la población, de la sociedad civil.

4 Hago mención de que se entiende en Dussel como pueblo a los oprimidos de una totalidad política que guarda cierta exterioridad, es decir el “otro periférico”.

5 Se justifica dicha afirmación en el contexto de una toma de conciencia que permite el desarrollo de la ciencia y la tecnología usada para el beneficio de la humanidad, para llegar a un bien común, y no para seguir usándola para el beneficio de unos cuantos para explotar y dominar a los muchos.

Sin embargo, la posición de la realidad está manipulada, condicionando al sujeto mediante ideas y opiniones dominantes instauradas en la institución educativa, en la ciencia y la tecnología, éstas provenientes de la esfera dominante para beneficio de ese sistema represor, y son los medios que tienen repercusión en la sociedad. “La burguesía imperialista contemporánea, por ejemplo, emplea todo el arsenal de influencia ideológica (prensa, cine, radio, televisión, medios impresos, etcétera) para emponzoñar la conciencia de la sociedad y desarmarla ideológicamente”.⁶ Una de las consecuencias más graves de esta influencia ideológica ha sido destruir impunemente el concepto y la praxis de la educación del hombre en la sociedad. Es sabido y afirmado a través de la historia y sus hechos sociales, que sin educación el hombre no es libre y si ésta educación se mantiene manipulada y olvidada desde sus preceptos más puros, entonces la sociedad queda marcada y mancillada en su derecho a tener una intervención práctica en el conocimiento.

Se nos impone un régimen del que emana un sistema educativo y pedagógico basado en las tecnologías, pero sin una conciencia plena de lo que ello significa. En la educación actual, el grupo dominante mantiene presente que la tecnología informática es una base principal para la comunicación y el aprendizaje del sujeto; sin embargo, la comunicación establecida en dicha relación existe sólo en el discurso que la razón capitalista ha marcado, dejando de lado los principios y valores elementales en educación del discurso verdaderamente democrático que busca el conocimiento y la verdad. Este falso discurso que se le hace llegar a la sociedad mediante la informática y la tecnología proporcionada para este fin, es quien hace que la comunicación se acote, interrumpa y fragmente y ya no se logre un proceso de toma de conciencia, reduciendo así los procesos de concientización de posibilidades abiertas. Recordemos que la comunicación condensa posibilidades, determina lo que es factible evolutivamente, establece formas pre-es estructuradas que significarán el punto de partida restringido de toda experiencia subjetiva humana.

Sin duda la relación existente entre la política nacional y la política exterior consiste en una dependencia mutua, y la problemática en esta relación radica en que el poder del Estado es castrante, opresor y homogenizador, y por ello, anula al “otro” y se obvian las diferencias, obligando a la peri-

⁶ URIBES, V., 1957, pág. 379.

fería a una lucha social por la igualdad y por un discurso real, que sea coincidente con las necesidades de todos por construir una realidad. “Entre las tareas principales de la sociedad que se proponen construir un mundo nuevo, se encuentra la necesidad de reestructurar el propio pensamiento alternativo. Para ese fin es muy importante el legado teórico realmente existente del marxismo, de los grandes pensadores y líderes de los movimientos de liberación nacional que en las colonias y los países dependientes concretaron los planteamientos de la soberanía, independencia, autonomía, identidad de las naciones, los pueblos y las personas, y con nuevos acercamientos a la cultura humana como cultura de la liberación que va de lo local, pasando por lo nacional y regional, a lo universal”.⁷ Porque es en esto donde se dará una alternativa real a la humanidad futura, su base está establecida en una postura ética que salvaguarda el respeto, la igualdad, la justicia y la responsabilidad para con los otros y lograr reconocer a ése otro, como otro diferente y con ello constituir una sociedad realmente democrática.⁸

La problemática de la existencia de la periferia y sus excluidos y oprimidos es un fenómeno de orden mundial, que se produce por el imperialismo, el cual se ejerce a través del control total de los modelos económicos, políticos, pedagógicos, sociales, religiosos, militares, culturales, etc. Estos sistemas tienen la peculiaridad de limitar el proceso de la información y además, impone un modelo comprimido de coordinación de motivaciones que no son relacionables entre sí. “Los sistemas sociales no designan estados sociológicos, sino construcciones sociales para las cuales es suficiente con que se presupongan estados de conciencia correspondientes”.⁹ Pero la praxis de la dominación se consume a través del modelo económico y respaldado por una gran tecnología bélica, donde la realidad social y la teoría presentan una brecha abismal.

Mientras que la teoría filosófica y sociológica está conformada en su mayoría por humanistas, la realidad que instaura el imperialismo es una praxis donde el poder establece una ideología globalizadora sin ética y sin ley. Los hombres de la periferia son sujetos a un estado casi animal, en donde se orilla a corromper e incluso a matar por un pedazo de pan o

7 GONZÁLEZ Casanova, P., 2004, pp. 288.

8 Apelamos al principio democrático; en palabras de Dussel, es la participación simétrica de los afectados, mediante razones que nos llevan a la afirmación de la vida.

9 LUHMANN, N., EBERHARD Schorr, K., 1993, p. 17.

unos cuantos pesos. O en otros términos, siguiendo la lógica del poder, por obtener un puesto popular. “La dominación imperial se encuentra en la certeza disciplinada del burócrata o fanático”.¹⁰ Es una vez más ese pensamiento Ilustrado que reina y cree estar en lo correcto, cuando es él mismo quien viola una y otra vez los derechos de los otros; es bajo ese discurso de poder que se sustenta la injusticia en la historia y una ideología que los hace presas de sí mismos.

En torno al proyecto de liberación

“Sin embargo, en el oprimido que se encuentra en la periferia hay una ascendente toma de conciencia de la necesidad de liberarse; es decir, de romper los lazos con la otra periferia, la parte dominante del problema”.¹¹ El proyecto de liberación debe estar fincado en el bien común, tanto de la actualidad como del futuro, donde se asiente una humanidad ética, donde las aspiraciones sean conseguir un cambio rotundo en un mundo que se configure por medio de la comunicación, a través del diálogo, ya que “el decir la palabra no es privilegio de alguno, sino derecho fundamental y básico de todos los hombres, pero a la vez nadie dice la palabra, sólo decir la significa decir la para los otros. Decirla significa un encuentro de los hombres; por eso, la verdadera educación es diálogo”,¹² un diálogo que permite configurar el hacer y ser de lo humano, desde su pluralidad, fundado en relaciones que se dan en el plano de lo social, del que emana lo económico y político. Pero bajo este parámetro se tiene un analfabetismo que es impuesto a hombres por otros hombres, consecuencia de las condiciones objetivas en que se encuentra.

La tecnociencia y el discurso del poder

Expuesta la problemática entre la política nacional e internacional, la situación del oprimido y la creación de una ideología alternativa de liberación, damos prioridad al uso de las tecnologías o tecnociencias con la creación de una sociedad del conocimiento que se presume como la más democrática y aparenta brindar las posibilidades de que todos tienen las mismas oportunidades.

¹⁰ DUSSEL, E., 2006, p. 34.

¹¹ *Ibid.*, p.98.

¹² FREIRE, P., 1969, p.16.

Esta tecnología o tecnociencia es la nueva panacea con la que el discurso del poder pretende lograr que todo el planeta alcance la modernidad o en otras palabras, la posmodernidad. A través del uso de las tecnologías se pretende alcanzar el desarrollo y por tanto el bien social: económico, educativo, cultural, etcétera. Pero ¿se podría sustentar dicha afirmación, si tenemos una realidad devastadora, deshumanizada, con una periferia de miles de millones de excluidos?, y esto, hablando a nivel mundial, no sólo local, porque la mayoría de las naciones son tercermundistas, no son autosuficientes y sí dependientes de los grandes imperios y sus monopolios, convirtiéndoles en la periferia, en los dominados, en los oprimidos.

“El sistema de poder ha instaurado un nuevo orden, una ideología dirigida a través de la tecnología (televisión, radio, cine, prensa, multimedia, etcétera), también se representa en la informática, el conocimiento y la información, que sustentarán la riqueza y la fuerza, basado en un poder de gran calidad y de mayor versatilidad en sus aplicaciones”.¹³ Esta es la esencia del poder que se sustenta y consolida, y el discurso imperialista hace creer que su propuesta establecida es para generar igualdad de posibilidades en el orden democrático y sustentable; pero la realidad es que es sólo una nueva forma de generar más poder. “El fin de las ideas políticas de la burguesía imperialista estriba en consagrar y conservar eternamente la esclavitud asalariada capitalista”.¹⁴

En este nuevo escenario queda redefinido el papel del Estado. Dicho papel, como ya había propuesto Hayek, es estimular, regular a distancia y con mínimas intromisiones al mercado en todos sus ámbitos, porque la globalización ha acotado el margen de maniobra del Estado-nación.¹⁵ Peor aún cuando se trata de estados tan débiles como el mexicano, o como la mayoría de los que existen en nuestro subcontinente latinoamericano. “El triunfo global del capitalismo es en gran medida atribuible al desarrollo de las tecnociencias y de las ciencias de la complejidad. Ambas permitieron a las clases dominantes una nueva forma de imperio

¹³ AYALA Victoria C., 2006, p. 28.

¹⁴ URIBES, V., 1957, p. 384

¹⁵ Cf. El problema gira en torno a la pérdida de la relación Estado-sociedad, porque se ha fragmentado y el Estado se convierte en ejecutor de las decisiones de una élite o el llamado estado transnacional, que se convierte en la mercantilización de objetos y de los individuos. Ante esta visión, la educación se convierte en capacitación o adiestramiento dirigido al campo laboral; con ello se pierde la educación que se gestaba en un entorno cultural determinado. SAXE, J., 2000, pp. 51-80.

mundial a las colonias regionales y empresariales conocido como neoliberalismo o post-colonialismo”,¹⁶ sustentado y dirigido por la informática, que se denomina la era de la informática o era del conocimiento, de carácter internacional, enfocada a romper las barreras que dividen países, el ideal de la sociedad mundial de la información incluyente o de la sociedad del conocimiento: permite de forma libre y sin distinción a todas las personas crear, recibir, compartir y utilizar información y conocimiento, que conduzca a promover su desarrollo económico, social, cultural y político. Pero ante tanta desigualdad y pobreza ¿Qué tanto se cumple este ideal en la realidad social mundial? ¿Y de qué manera se puede alcanzar dicho ideal de forma mundial? O más simple ¿Qué tanto se realiza? ¿O es sólo parte del discurso de poder y es una ficción que sustenta su nuevo orden? ¿Dicho orden sólo genera más desigualdad y pobreza, por ende más excluidos y marginados?

Es acaso un nuevo orden sólo para los poderosos, para los que tienen los medios para adquirir la tecnología, o como afirma Dussel, para el centro, entonces nos rige una democracia que no logra producir bienestar entre sus ciudadanos.

Este poder de dominación a través de la tecnología está también instaurado en la infraestructura y toma de decisiones que coacciona la capacidad del individuo para darle frente a responsabilidades ante la sociedad. Como la de cumplir con el derecho de elección de nuestros representantes, quienes son elegidos por la sociedad para hacer cumplir el verdadero discurso emanado en la sociedad, para el bien común de la misma. Pero la posición imperialista impone a la periferia una realidad diferente, donde no corresponde en lo absoluto el concepto de libre elección con los objetivos de la ideología capitalista, la cual empaña con su discurso la concientización del individuo, imponiendo regímenes autoritarios y falaces sin permitir al oprimido sufragar su necesidad de hacer una realidad positiva a través de un ejercicio democrático justo. “Vivimos en un régimen que se basa en el voto que se presume es considerado un acto democrático y residente en la sociedad, pero en el que el ejercicio de votar carece de significado, pues hacerlo en uno u otro sentido no hace mayor diferencia, su margen de acción es mínimo. Esto sucede por la escasez de recursos y la poca capacidad del Estado para responder a las demandas sociales

¹⁶ GONZÁLEZ Casanova, P., 2004, p. 285

dentro de las instituciones. En este caso, a lo mucho, quienes más interés tendrán en votar serán aquellos que quieran proteger sus privilegios. En un mundo competitivo, un Estado así de débil no puede proveer los bienes públicos suficientes para permitir un crecimiento sostenido”.¹⁷

El capitalismo ha impuesto su ideología en la sociedad, impulsándose a través de todos los medios de información que fueron creados desde sus trincheras con objetivos de manipular la conciencia del individuo y administrar su capacidad de conocimiento, de aprendizaje y de liberación, “combinación de la cultura del poder con las tecnociencias y con las ciencias de la complejidad de los sistemas auto-regulados, adaptativos y creadores fue la base de las mega transformaciones que se realizó con la manipulación de personas, grupos, informaciones y tendencias para la redefinición de relaciones de las clases y países de fuerza, represión y negociación de las clases y países dominantes, y debilitaron la de los dominados y dominables”.¹⁸

La importancia de una identidad de carácter espiritual es la parte que juega un papel central dentro de la educación como práctica de la liberación, porque recordemos, por ejemplo, que México como toda Latinoamérica fue sometida, conquistada por un sistema religioso que en su forma de practicar lo espiritual no es libre, no permite el desarrollo de las potencialidades del hombre; es por ello que Freire critica dicha postura, afirmando que la libertad del hombre no puede darse si se tiene un pensamiento dogmático que se usa en favor del dominio, del poder y de la domesticación. Este dominio que en el capitalismo se distingue como la globalización, es el problema angular de la sociedad, homogeniza y participa en una limitación objetivada hacia la jerarquización, impulsado con las tecnologías, la forma de dominio más sistemática.

Por tanto, la globalización derivó en un nuevo conjunto de relaciones formales e informales del imperialismo y el post-colonialismo. Su trama obedece, de hecho, a una articulación más eficiente de las dependencias articuladas entre sí como complejos transnacionales y multisectoriales con autonomías relativas y disciplinas férreas a conveniencia. “Los gobernantes neoliberales, los gerentes y los accionistas, los jefes políticos y las

¹⁷ AGUILAR Rivera, J., 2005, p. 199.

¹⁸ GONZÁLEZ Casanova, P., 2004, p. 286.

mafias agilizan las redes de poder global según los contextos. Todo ello se basa en la cultura del poder y en el carácter sistemático que le den las nuevas ciencias”.¹⁹

Por tanto, la liberación consiste en el reconocimiento del otro, a la diferencia, a la diversidad, en hacer o dar justicia a cada uno de los que conformamos la riqueza cultural, social, económica y política de la totalidad, porque todos somos iguales dentro de nuestras diferencias. Para alcanzar este ideal se requiere de una capacidad crítica y reflexiva para salir de ese sistema global que totaliza al mundo con una sola visión sin conciencia. La mayoría somos los oprimidos, requerimos salir y exigir respeto a la “diferencia” en el individuo y para lograr esto, Dussel hace un llamado a los filósofos y sociólogos para unir fuerzas y lograr esa justicia, pues el señalamiento que nuestro autor hace es muy claro: afirma que en ninguna parte aparece el filósofo cuando se ha requerido o en otras palabras, donde existe un pueblo liberado, conquista de su intelecto propio, nunca hubo un filósofo, ni un sociólogo. Y creo que la reflexión fuerte es ésta, ¿Dónde están los sociólogos y filósofos? Considero que ya es tiempo de bajar de la nube teórica y reformar la sociología, así como a la filosofía e instaurarla en la práctica, pues la gran ausencia se percibe, pero no se ha hecho presente el verdadero discurso que pronostique el cambio inminente de sistema de dominio. Sin embargo, la forma de liberación es metafísica, porque va más allá de una razón ilustrada cientificista, apela a ese “otro” que somos, que se evidencia, es decir, centra su discurso en la subjetividad del “otro”, lo que induce a creer que es ello, lo “otro”, lo que nos hace ser valiosos en nuestra diversidad como iguales.

A ese respecto, una tarea más que afronta la fuerzas alternativa, hoy emergente, es la de revisar y construir su propia historia como cultura concreta de la liberación humana, rescatando en sus respectivos contextos la memoria, los proyectos y las experiencias de sus ciudadanos, pueblos y trabajadores, su forma específica y común de luchar por objetivos democráticos; nacionales, laborales, gubernamentales, sociales, étnicos en las distintas regiones del mundo, empezando por sus propios países y poblados, por la intimidad de las culturas, clases y organizaciones en que se muevan.

¹⁹ *Ibid.* p. 287.

Ineludible en el proceso de la cultura la liberación humana y el de su evolución concreta en distintas civilizaciones y sociedades, se añaden a la necesidad de conocer las nuevas ciencias y las tecnociencias, no sólo para realizar un estudio del papel que éstas últimas cumplen en la redefinición del sistema de dominación y acumulación de la riqueza capitalista; no sólo para formular una crítica a las mismas por su carácter ideológico, particularista y enajenante, sino, también como conjunto de conocimientos que pueden ser útiles a las fuerzas alternativas para defenderse del sistema dominante y construir el discurso alternativo que sirva para alcanzar sus propias metas de democracia con justicia social, con capacidad de decisión de la sociedad de los pueblos, las ciudades, de las clases sociales para implementar políticas alternativas de acumulación, distribución, seguridad y educación. Y que la política beneficie al ciudadano en el sector de la salud, medio ambiente, pluralismo religioso, ideología, en que pueblos, trabajadores y ciudadanos, con respeto a sus autonomías y a sus soberanías, redefinan los valores universales y particulares.

En este nuevo sistema que la sociedad necesita, las nuevas ciencias y las tecnociencias tendrían un objetivo positivo en el nuevo proyecto alternativo emergente. Es decir, coincidiendo con la educación que propone Paulo Freire, para que mediante la tecnología sea posible hacer llegar a todo miembro de la sociedad el discurso que propone beneficios democráticamente postulados. Y armar a la sociedad con un verdadero conocimiento, la verdad del ser, el sentido del bien común.

Someter a la ciencia y tecnología a una crítica rigurosa es necesaria pero insuficiente. “Se requiere dominar su lógica y su técnica para la construcción colectiva del conocimiento y de la acción o de los procedimientos, en distintos contextos y escalas, defenderse de ellas, o para utilizarlas y adaptarlas al proyecto liberador”.²⁰

El pensamiento alternativo tiene mucho que aprender de las nuevas ciencias surgidas del pensamiento dominante más profundo y eficaz, encierran legados, prospectivas y prácticas de dominación que son de enorme interés, sobre todo para las víctimas de ese sistema de dominación. Quienes piensan que otro mundo es posible y busquen construirlo, utilizarán prácticas para defenderse de esas prácticas, y conociéndolas, es una

²⁰ GONZÁLEZ Casanova, P., 2004, p. 288.

opción posible para redefinir y aumentar la fuerza del pensamiento alternativo, adaptándolas, creando una lógica que no las ignore, que las incluya en acción y técnicas de sobrevivencia; crear tácticas de defensa en base a estas prácticas nocivas y de avanzada, hegemónicas. “Los conocimientos de las nuevas ciencias se difundirán cada vez más como cultura universal dominante. Tarde o temprano serán parte de la cultura universal crítica y alternativa”.²¹

El respeto a la autonomía del otro es fundamental para el crecimiento de un nosotros de nivel superior, capaz de lograr los objetivos de todos los integrantes de la sociedad, con la idea objetiva de ir preservando la identidad, la autonomía, la práctica de reflexión y la decisión de cooperar en lo que cada uno puede, hecho que también se respete.

De lo que se trata es de crear una conciencia plena, o en palabras de Freire, una concienciación de la realidad y modificarla por medio de la praxis, de la acción, porque es por la acción como se logra transformar nuestro entorno y es por ello que logramos ser libres; por eso es importante aprender a aprehender en la creación de relaciones emergentes, ya que está ligado a aprender a aprehender el sentimiento, la voluntad, el tesón o perseverancia, las habilidades prácticas y el manejo pensado y vivido, convivido, de herramientas y de relaciones personales o colectivas, así como el hacer la lucha. Porque hacer la lucha es resistir y mientras exista la resistencia, está latente la posibilidad de la liberación. Esta liberación debe ser de carácter ideológica, sustentada en lo que se cree, se piensa y se dice, ya que esto supone más que una pedagogía de liberación, será una liberación de la pedagogía que se quedó en la escuela y no sabe salir de la escuela sin renegar de ella. Se requiere de una pedagogía que forme para la vida, es decir, que tenga como prioridad una formación integral basada en la crítica y la reflexión, que permitirá que mujeres y hombres posean herramientas que les sirvan para enfrentarse a los problemas de la vida y lograr salir adelante de ellos, porque se configuran como sujetos autónomos y libres, responsables y justos, capaces de vivir en la igualdad. Esto nos perfila a una humanidad humanizada donde el otro es igual a mí y yo igual al otro.

²¹ *Ibid*, p. 289

Imaginar una sociedad con tales características es para muchos una utopía, pero en este caso es una posibilidad de ser y hacer un mundo posible, otra humanidad; es difícil, pero Paulo Freire nos alienta afirmando, pero no imposible.▲

Bibliografía

- AGUILAR Rivera, José Antonio. *México: crónicas de un país posible*. FCE. México, 2005.
- AYALA Victoria Cecilia, *Sociología jurídica educativa*, Porrúa, México, 2006.
- DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Trotta. España, 2007.
- . *Tesis de Política*. FCE. México, 2006.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. México, 1969.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. *Las nuevas ciencias y las humanidades*. Anthropos. Barcelona, 2004.
- LUHMANN, Niklas y Eberhard Schorr Karl. *El sistema educativo, (problemas de reflexión)*. U de G. México, 1993.
- MEIKSINS, Ellen. *Wood Democracia contra capitalismo*, Siglo XXI, México, 2000, pág. 309.
- SAXE Fernández, John. *Globalización, poder y educación, Estado, Universidad y Sociedad: entre la globalización y la educación*, t. I. UNAM-CIICH. México, 2000.
- URIBES, V. *Fundamentos de Filosofía*, Ediciones en Lenguas Extranjeras. Moscú, 1957.

Otra educación para otra sociedad

Rumbos de la universidad pública en un escenario de crisis

Una visión desde los actores

José Guadalupe Gandarilla Salgado

Investigador CEIICH-UNAM.
Catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras

La teoría educativa dominante no sólo no logra entender la enseñanza como un proceso cultural que está inextricablemente ligado a fuerzas sociales más amplias; también parece incapaz de reconocer que en las escuelas puede surgir una resistencia docente y estudiantil como parte de la negativa a enseñar o aceptar los dictados de la cultura escolar dominante

Henry A. Giroux

No es poca la labor de destrucción que los ya varios quinquenios de neoliberalismo han ejercido sobre los sistemas de educación que llevan decenios construyéndose en nuestros países. Para aquellos que conformamos la universidad pública, tampoco son sencillos los retos que tenemos al frente, a la hora de visualizarlos como parte del objetivo, ya ineludible, de construcción de una sociedad que privilegie no sólo la garantía de sobrevivencia (amenazada desde diversos flancos por el orden social dominante), sino el engrandecimiento de la condición humana.

El curso de la educación en la región latinoamericana a todo lo largo del siglo XX ofrece algunos avances, nada despreciables¹, pero todavía es muy amplia la agenda de lo que está por hacerse.² Este panorama es

1 Como la reducción del analfabetismo, creación de infraestructura, crecimiento de la matrícula, ampliación de la cobertura e incremento de los grados de educación alcanzados.

2 Como el incremento en los presupuestos y financiamiento, consolidación de los sistemas

expresión del vínculo existente entre modelo de Estado, criterios de mercado y políticas educativas, y sintetiza el estilo pedagógico que inspira las políticas implementadas en el terreno educativo.³

Son varios los términos que se han formulado para caracterizar el conjunto de políticas públicas educativas en que predominan los criterios del mercado, las cuales han dictaminado las modificaciones en curso del subsistema de educación superior en las últimas tres décadas. Remito a dos que, en mi opinión, sintetizan bien las tendencias observadas y que en los párrafos que siguen trataremos de detectar. Por un lado, Renán Vega Cantor identifica este proceso como *neoliberalismo pedagógico*⁴ en la introducción al libro por el cual obtuvo el premio Libertador al Pensamiento Crítico; por otro lado, Sheila Slaughter y Larry L. Leslie, desde fines de los años noventa del siglo pasado, mencionan el *capitalismo académico*⁵ como un proceso que incide en la reestructuración de la educación superior y sobre todo en las universidades que llevan a cabo investigación. Esta formulación se debe a que se orienta al único activo real de las instituciones (sus académicos) hacia la obtención de recursos externos, lo que propicia comportamientos altamente competitivos y bajo criterios económicos de eficiencia y utilidad, que han incidido en una tendencia identificable de *empresarialización* de la educación superior.⁶

Existe una presión severa, ejercida por diversos mecanismos, para que la lógica de la vida universitaria corresponda con una lógica más funcional a la actual estructuración de la sociedad bajo la égida del mercado. Tanto en la vida institucional como en los agentes involucrados en los procesos de enseñanza/aprendizaje y de creación/difusión de la cultura y los conocimientos (sea en la ciencia pura como en la aplicada), se registra en la actualidad una tendencia más acusada a orientar la vida universitaria hacia su cosificación.

desde el básico hasta el posgrado, incremento en la matrícula, la cobertura, permanencia y eficiencia terminal, desarrollo de la formación docente y aumento en los salarios del magisterio, edificación de sólidos sistemas de investigación y desarrollo tecnológico, etcétera.

3 TORRES, C., 2004.

4 VEGA R., 2007.

5 SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. L., 1997.

6 IBARRA, E., 2005, pp. 81 – 125.

Mientras a los académicos se les orienta hacia una disposición de oferentes de productos (sea en la forma de *papers* u otros instrumentos evaluables o en la forma de patentes, regalías, etcétera), y no como partícipes en la disponibilidad social de un servicio educativo; a los estudiantes se les promueve a educarse para el valor de cambio⁷ y se elimina o lesiona aquella consideración del proceso de enseñanza/aprendizaje en tanto valor de uso,⁸ pues resulta más funcional al orden vigente anular (en los actores educativos) su capacidad de reclamo de subjetividad y la posibilidad de acción colectiva o ciudadana.

En las páginas que siguen ejemplificamos con una de las políticas (la del pago por méritos, estímulos académicos y evaluación *inter pares*) que, en su forma actual, incide poderosamente en la manera en que funcionan nuestras universidades, porque influye en determinados comportamientos de sus académicos y en la tendencia no sólo a modificar derechos, sino a resquebrajar la propia posibilidad de remuneración digna de su capacidad de trabajo y con ello propicia una mayor propensión hacia procesos de individualización y tendencias hacia el ensimismamiento, lo que incide también en los procesos pedagógicos. Justamente por esto y considerando al otro actor privilegiado de la enseñanza (el estudiantado), en los últimos tres apartados tratamos de extender la consideración de la democratización de la enseñanza como democracia cognitiva y de la lucha por la autonomía como política autonómica y pluricultural.

La presión de los programas de merit pay y evaluación académica. Otra forma de disciplinamiento

Existen diversas cuestiones en las cuales el problema del financiamiento a las universidades públicas mexicanas adquiere una dimensión mucho más amplia que su restricción a un debate acerca de a quién debe corresponder el costo de la educación (gratuidad, cobro de cuotas y colegiaturas, becas-crédito, comercialización de los servicios que ofrecen dichas instituciones, etc.). Entre ellas podemos mencionar: la ausencia de una verdadera política de Estado en la materia; las dificultades para ampliar la

7 Por ejemplo, en sus formaciones disciplinarias, a través de la obtención del pergamino universitario y los títulos profesionales en estrecha vinculación con las empresas e industrias y con carreras profesionalizantes de “salida laboral” más efectiva.

8 Esto es, en tanto dispositivo formador de sujetos y, en tal sentido, como despliegue de la criticidad del sujeto.

matrícula universitaria y elevar la tasa de cobertura; el creciente problema de garantizar los fondos necesarios para pensiones y jubilaciones de su personal académico y administrativo; la necesaria puesta al día de la infraestructura, mejora en las instalaciones e inversión en nuevas tecnologías como parte de las estrategias para mejorar la calidad de la enseñanza; las presiones de las organizaciones supranacionales para propiciar la apertura y comercialización de servicios educativos; los financiamientos complementarios que algunas instituciones han obtenido para proyectos de infraestructura, profesionalización de la planta académica, apoyo a las labores de investigación; y de modo destacado las políticas de deshomologación salarial en que se inscriben varios mecanismos de pago por estímulos.

Según ha argumentado un gran número de especialistas, las políticas públicas efectuadas para reformular con criterios neoliberales, y con base en el predominio de los principios del mercado, los sistemas de educación superior en América Latina tienen como modelo a seguir, imitar o implementar, al sistema estadounidense de educación universitaria de 3 – 2 – 3 (esto es, licenciatura en tres años, estudios de posgrado en los dos niveles siguientes, dos años para maestría y tres para el doctorado).

El modelo estadounidense muestra, de la manera más transparente, una recomposición de las políticas de financiamiento a la universidad pública. Mientras en los años ochentas los gobiernos estatales todavía eran la fuente más importante de ingresos para las universidades estatales, desde los años noventas la situación es completamente inversa: menos de la mitad del presupuesto de las universidades estatales más importantes provenía de recursos públicos de los estados. Un ejemplo claro de ello lo ofrecía la Universidad de California en Los Ángeles donde las aportaciones del gobierno llegaban apenas a 34% de su presupuesto, el cual pasaba a depender de una compleja estructura de créditos del gobierno, donaciones, matrículas, colegiaturas, ingresos generados por actividades comerciales, patentes, cobro de regalías, etcétera.⁹

El avance del neoliberalismo en la educación superior y sus efectos sobre los montos del financiamiento se orientan hacia dos ejes: uno, el de la restricción de los subsidios gubernamentales; el otro, el del acceso a los

9 TORRES, C. y SCHUGURENSKY, Daniel, 2001, pp. 6-31.

fondos extraordinarios. Resultado de esta doble gestión disciplinaria de la política pública es la penetración del modelo de universidad empresarial dentro de la propia universidad pública: el acceso a fondos extraordinarios (bajo la forma de programas de apoyo, proyectos especiales, becas y estímulos), por parte de las comunidades universitarias, ha propiciado una competencia cada vez mayor entre las instituciones, entre sus docentes e investigadores, y entre los propios estudiantes.

Por tal motivo, el análisis de los programas de pago por estímulo o al mérito (sistema *merit pay*, según la expresión en inglés) y las políticas de evaluación de la calidad educativa tienen que efectuarse teniendo como punto de partida la poderosa fuerza que significa la reducción de los subsidios gubernamentales a la educación superior. El conjunto de programas de estímulo que comenzaron a florecer por toda la región latinoamericana, y en los que México fue pionero, no son sino la otra cara de las dificultades asociadas al recorte presupuestal. Así, el Sistema Nacional de Investigadores comienza a funcionar en 1984; el programa de becas al desempeño académico de la subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica entra en funciones en 1990, y dos años más tarde se crea el programa de Carrera Docente del Personal Académico; en la UNAM, en septiembre de 1993 y hasta la fecha, entra en vigor el programa de primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo, PRIDE; el mismo proceso se desarrolla desde 1992 y bajo la modalidad de *evaluación horizontal* para el nivel básico y medio a través del programa de Carrera Magisterial de la SEP.¹⁰

La fuerte presión que ha significado la reducción presupuestal para las universidades públicas ha tenido como consecuencia una considerable caída en los salarios directos de su personal docente y de investigación (política que afectó no sólo al “cognitariado”,¹¹ sino al proletariado en su conjunto), el cual se ha visto expuesto a toda una política de competencia para acceder a los programas de compensación salarial y de estímulo al desempeño académico (verdaderas percepciones salariales encubiertas) o, en su caso, a tratar de diversificar sus fuentes de ingreso (lo cual incide en sus agendas y proyectos de investigación, en los que uno de los crite-

¹⁰ DÍAZ BARRIGA, A., 2007.

¹¹ Categoría muy al uso en las interpretaciones obreristas y postobreristas para identificar los recientes cambios en la fuerza de trabajo, en BOLOGNA, S., 2006.

rios fundamentales de calificación ha pasado a ser la obtención de ingresos extraordinarios).

Consecuencia de esto es el énfasis montado, casi de modo exclusivo, sobre la noción de eficiencia, cuya expresión es la proliferación de criterios de evaluación productivistas o cuantitativos.¹² La situación es tal que en las comunidades académicas se ha afianzado la percepción de que lo que se ha conseguido con ese tipo de evaluación no es “informar que se sabe, sino saber informar”. El problema de la evaluación educativa no se restringe a la valoración académica entre pares que se efectúa al interior de las instituciones (procesos de autoevaluación), cuyos riesgos han sido en todo momento, de un lado, el fomento de las jerarquías entre los docentes e investigadores y las dificultades de promoción académica, así como el encumbramiento de un estamento altamente burocratizado, separado de las comunidades, *los evaluadores*; y del otro, el aprovechamiento de ciertos artificios y estrategias para encubrir trayectorias de nula o baja producción académica, pero que permitan mantener el goce de los beneficios de tales programas.

El conjunto de actividades académicas son organizadas para cumplir con un *espectro de evaluación*, en el que lo importante es acumular puntos “que permitan calificar en todas las actividades, eludiendo aquellas cargas académicas que guarden una relación más estrecha con el oficio docente”.¹³

En ese ámbito, las comunidades que integran dichas instituciones, obligadas a moverse en el corto plazo, han generalizado una actitud de envilecimiento y competencia entre sus integrantes: académicos, estudiantes e investigadores. Esto ha dado lugar a una fuerte propensión a la simulación entre docentes y alumnos, a sobrellevar las tensiones y aplazar las contradicciones entre quienes administran, y a elegir aquellos temas, por parte de los investigadores, que aseguren la obtención de *productos* dignos de ser evaluados eficientemente por los organismos encargados de ello.

En este panorama se vuelve inimaginable cualquier iniciativa de cooperación que no se plasme en resultados, así sean éstos tan efímeros que en

¹² Lo que entre corrillos se conoce como el síndrome de “publicar o perecer” o “más vale doctorado en mano que ver los estímulos volar”.

¹³ DÍAZ BARRIGA, A., op. cit. p. 313.

ocasiones no valgan siquiera el papel en el que están impresos. Es impensable que un investigador promueva al otro, le destine parte de su tiempo, le prologue su obra, la discuta o la edite; así, desaparece la colaboración entre pares porque hay un disimulo de evaluación entre ellos. Existe, eso sí, una frenética competencia entre disparejos que en muchos casos propicia esfuerzos de *invisibilización* y de silenciamiento del otro. Esto conduce, también, a una exigencia por la creación de novedad, que en ocasiones se traduce en el exceso de hacer afirmaciones como propias cuando son de otros. Más allá del fraude académico, este tipo de prácticas se sostienen por la escasez de actitudes éticas, que hacen aparecer los plagios como novedades de última y propia creación.

El compromiso de los docentes con este tipo de instrumentos de deshomologación y evaluación los ha conducido a un padecimiento generalizado del síndrome del *publish or perish* que toma la forma también de “publicar y perecer” (pues lo que se publica, en ocasiones, es de trascendencia y calidad muy efímera), y de “perecer por publicar”. Los casos extremos apuntan a una situación paradójica pero ilustrativa: académicos que aspiran a publicar más artículos de los que han leído.

Dos efectos secundarios se adicionan a lo anterior: el primero consiste en afianzar una tendencia altamente regresiva, pues se sabe que el conocimiento especializado (del tipo que las instituciones financieras internacionales practican y promueven) no es una alternativa para los problemas educativos de nuestros países;¹⁴ sin embargo, con este tipo de instrumentos se consolida dentro de los académicos un estamento que “sabe cada vez más sobre cada vez menos”. El segundo opera como consecuencia adicional de este proceso, por desgracia, poco atendido hasta el momento: se trata del abismo creciente entre lo que se investiga desde perspectivas altamente especializadas y lo que se enseña en los niveles de grado o profesionalización. Este es un distanciamiento que se agranda cuando corresponde la responsabilidad de tales tareas a contingentes claramente jerarquizados y diferenciados (en términos de salarios, formación y exclusividad en la dedicación).

De esta forma aparecen investigadores con dedicación exclusiva, guarecidos por las murallas disciplinarias y las paredes de sus respectivos cu-

¹⁴ TORRES, C., 2006, 187 pp.

bículos, que rehúyen de la instrucción y la docencia (en los niveles medio o superior) “como a la peste”, y mentores de grupo, contratados en la modalidad de hora-clase, que están altamente precarizados en su contratación como personal académico de asignatura, cuya remuneración se establece bajo modalidades “a destajo”.

El valor de cambio del trabajador intelectual, tasado según escalas que dependen tanto de sus realizaciones de investigación como de sus cualidades publicitarias, incrementa también el valor de cambio de su institución de pertenencia¹⁵ y de los *media*¹⁶ desde los que se difunde su producción.¹⁷

Del derecho a la educación superior hacia la democracia cognitiva

John Berger, el gran crítico de arte y literato británico, concluye su libro *Puerca Tierra* con la siguiente afirmación, que nos sirve de pretexto para lo que vamos a sostener en este apartado. Afirma Berger:

El papel histórico del capitalismo es destruir la historia, cortar todo vínculo con el pasado y orientar todos los esfuerzos y toda la imaginación hacia lo que está a punto de ocurrir. El capital sólo puede existir como tal si está continuamente reproduciéndose: su realidad presente depende de su satisfacción futura. Ésta es la metafísica del capital.¹⁸

Si el capitalismo en términos de su entendimiento, en un nivel ciertamente abstracto, busca tal finalidad de destrucción, lo específico del capitalismo mexicano en los últimos años reside justamente en dicho objetivo: en la tentativa de destrucción de la nación como comunidad histórica.

Para la revolución mexicana, el quehacer educativo era básico y sus anhelos y utopías la ubicaban como instrumento del progreso y del desarrollo económico; este proyecto encarna además en la conformación de un

15 RIPALDA, J.M., 1996. En especial Capítulo 10. Apostilla. La decadencia de los intelectuales, pp. 177– 91. Esto se refiere a la fama de la Universidad, su prestigio y reconocimiento, medido a través de *rankings* elaborados por instancias especializadas en ello.

16 Publicaciones, colecciones, sellos editoriales.

17 También calibrado por su difusión en publicaciones arbitradas y calculado según un conjunto de “indicadores de impacto” que emplean y desarrollan las técnicas y los sistemas que la bibliometría ha utilizado desde hace décadas en los países desarrollados.

18 BERGER, J., 2006, p. 362.

sujeto social histórico, constituido en el cuarto de siglo que va desde los momentos previos al estallido revolucionario (1910) hasta los años del gobierno cardenista (1935).

Las reformas neoliberales de la dupla derecho-centrista que gobierna este país, (luego del primer fraude electoral de la etapa contemporánea en el año de 1988) han pretendido afectar en sus puntos neurálgicos el esquema constitucional que articulaba el propósito de hilvanar un nuevo tejido social, un nuevo pacto nacional, con el que se abría históricamente el siglo xx mexicano. Luego del estallido revolucionario de 1910-17, cuatro eran los ejes sobre los que descansaba ese pacto nacional al que el neoliberalismo pretende dar fin: derecho a la educación (expresado en el artículo tercero constitucional), derecho de la nación al usufructo de los bienes y recursos naturales (artículo 27), derecho laboral (artículo 123) y separación de la Iglesia y el Estado (artículo 130).

En cada uno de esos ejes los resultados de las reformas de tipo constitucional han sido evidentes y lamentables. Éstos son: desastre educativo, pérdida de la autosuficiencia alimentaria, regresión de la situación laboral, desconocimiento de los derechos de los trabajadores, reforma a jubilaciones y pensiones, afianzamiento de los poderes eclesiásticos y presencia cada vez mayor de las instituciones de culto en diversas dimensiones de la vida pública y en las acciones de gobierno.

Señalemos brevemente que en el caso de las modificaciones al artículo tercero constitucional y las leyes secundarias que legislan el sector educativo, la estructura jurídica ha cobrado un cariz anacrónico y ambiguo en su regulación. Hoy es necesario reivindicar dicho artículo y señalar que el derecho a la educación superior, como derecho al saber relevante, como derecho a participar de la universalidad de la cultura, no debe limitar sus alcances democratizadores a la cuestión del acceso¹⁹ y de la laicidad en la enseñanza; muy por el contrario, se debe procurar un alcance más amplio y diversificado, en el cual democratizar la educación signifique también educar para la democracia.²⁰

19 En términos de oferta de lugares disponibles, algo en que deberá impulsarse el papel proactivo de la universidad pública en la creación de mayores entidades y con mayor cupo, y no sólo de posibilidad para efectuar el examen de ingreso, a lo que se ha tratado de reducir el principio jurídico, en LATAPÍ, P., marzo de 2009, pp. 32 – 38.

20 DEWEY, J., 2004, 319 pp.

La última declaración de la *Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008* así lo estipula en los puntos 1 y 2 de su inciso B:

La educación superior es un derecho humano y un bien público social. Los estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad [...] El carácter de bien público social de la educación superior se reafirma en la medida que el acceso a ella sea un derecho real de todos los ciudadanos y ciudadanas [...]²¹

Democratizar la educación es educar en democracia y, además, la educación para la democracia debe ser reformulada u orientada como *democracia cognitiva*. No habrá democracia social global si no hay democracia entre las formas del saber. Esto es, hasta ahora ha predominado la forma occidental de entender el mundo, de comprenderlo y dominarlo erigiendo a la racionalidad científica como el criterio de demarcación entre lo que es válido como conocimiento y lo que no lo es y que, en tal sentido, es desperdiciado como experiencia y práctica social. El criterio hasta ahora dominante establece un punto de partida (la ignorancia), y un punto de llegada (lo que se conoce), trayectoria que se efectúa con preeminencia a través de la ciencia, del método científico (recuérdese que la noción de método refiere etimológicamente a camino); hoy se comienza a reconocer que el conocimiento genera también ignorancia (así sea en la forma de olvido, de arrumbamiento, de invisibilización) de prácticas y formas de saber no propias de la cultura occidental hegemónica pero que permiten formas de intervención en las lógicas sociales igual de legítimas, y en ocasiones, más propicias para la situación de crisis en que nuestras sociedades se encuentran envueltas.

La problemática del conocimiento, de la educación y de la Universidad, en el marco de las profundas transformaciones del mundo actual, exige eso y algo más. Es por ello que la posibilidad de alcanzar y asegurar educación para todos (democratizar la educación), forma parte del proceso

21 “Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008” en *Educación Superior: Cifras y hechos*, Año 7, núms. 39–40, mayo–agosto de 2008, p. 61.

de construcción del *paradigma alternativo*.²² Así pues, la estrecha relación entre educación y trabajo no se restringirá a dar educación para el trabajo o para aquellos que logren mantenerse en dicho mercado, deberá extenderse a aquellos que no participen de él, que hayan sido excluidos o expulsados. Democracia para la educación deberá significar educar para la democracia, en el sentido de que un sujeto más preparado, con las herramientas tradicionales y las más avanzadas, con los conocimientos clásicos y los más innovadores, con la cultura general y el conocimiento especializado, será un sujeto más capaz de participar y construir la democracia universal y no excluyente,²³ un sujeto capaz de cultivar su humanidad.²⁴

Pero, además, debemos afirmar que la democracia educativa debe ser entendida como democracia cognitiva, justamente para no caer, ni “en la celebración acrítica del conocimiento popular como única fuente de trabajo pedagógico”, ni en la “tentación de sobrevalorar la ciencia y desvalorizar el sentido común”.²⁵ Los rasgos del paradigma dominante de la ciencia moderna (cuya base se sitúa en la preponderancia de polaridades binarias o dicotómicas, sujeto-objeto, mente-materia, naturaleza-sociedad, ciencias-humanidades, etc.) tienen por base la ruptura con el sentido común. Tal filosofía de la escisión consumió sus alcances en la separación cada vez más acentuada entre el discurso racional-científico y los otros discursos (“saberes sometidos”, en la terminología de Foucault).

Por tal motivo, Boaventura de Sousa Santos propone una segunda ruptura epistemológica con la primera ruptura (la de la ciencia con respecto al sentido común). No una que restituya el sentido común, sino una que, a través de una doble dialéctica, supere a ambos en una nueva síntesis. Si

22 Cuando se habla de esto último debe entenderse, no al modo como ha sido lo usual, en términos de un llamado a “pensar alternativas al desarrollo” sino más bien en una interrelación que tenga por fin desarrollar un “conocimiento alternativo de las alternativas” que parta del reconocimiento de que a la modalidad de reproducción del orden social del capital se le opone un espectro amplio de modalidades de resistencia y oposición, por el propio hecho de que es multiforme y variado el agravio social al que nos enfrentamos y ya no es posible pensar en una sola modalidad de discurso emancipador, no se dispone de una teoría general de la emancipación humana como era el caso con el discurso crítico que la propia modernidad occidental erigió, pero sí puede disponerse de una teoría general que ilumine acerca de esa imposibilidad. BOAVENTURA de Sousa, S., 2009, 367 pp.

23 GONZÁLEZ Casanova, P., 2001, 167 pp.

24 NUSSBAUM, M., 2001, 357 pp.

25 TORRES, C., 187 pp.

en la primera ruptura lo que pauta al paradigma de la ciencia dominante es una razón técnica que se afinca en la disquisición sobre causas y efectos, en la segunda, la ciencia que en su momento Santos llama posmoderna, estará preocupada por el lugar que ésta ocupa en la sociedad (esto es, orientada por un vector de orden ético-político y no de orden funcional, como en el período anterior) y estará pautada por sus consecuencias.²⁶

Una segunda línea argumentativa de este autor parte de criticar en el discurso científico la *hybris*, esa desmesura que lo sitúa por encima de todo otro tipo de saber. En el problema de la razón se juega una disputa de percepciones del mundo, y toda percepción del mundo se vincula a una construcción de sentido. El privilegio epistemológico de la ciencia moderna en la cultura occidental se debe a razones no meramente cognitivas, la recuperación de la diversidad epistemológica del mundo se hace no para cuestionar la validez de la ciencia, sino para cuestionar que su validez sea exclusiva, pues en dicha arrogancia y pretensión *uniformizante* ha desplazado todas las otras formas de aprehensión de la realidad y sus formas de saber. Ya en su obra más reciente, Santos alcanza una mayor precisión cuando formula esto, en una tercera línea argumentativa, en los términos de “un conocimiento prudente para una vida decente”.²⁷

En el paradigma que ha entrado en crisis, la separación (abstracción) del científico respecto del contexto social del que es parte, la escisión de la práctica científica respecto de la práctica social, es una consecuencia del predominio de las polaridades ya mencionadas. Y lo es, también, del predominio de una normatividad abstracta e *hipostaciada* como la modalidad decisoria de lo que se considera racionalidad científica y que en relación con toda racionalidad discordante, esta última es vista como desvío o sesgo pseudocientífico. Una segunda consecuencia de ello, y no la menor, es la inconsciencia de las consecuencias, pues éstas son vistas en calidad de presupuestos justificables, en la medida en que siempre habrá solución técnica, científica, tecnocientífica, que ya por ello justifica un avance progresivo *ad infinitum*, autoreferente, de dicha lógica de actuación.

²⁶ BOAVENTURA de Sousa, S., 1996.

²⁷ BOAVENTURA de Sousa, S., 2003.

De la lucha por la autonomía hacia una política autonómica y pluricultural

En relación con la problemática universitaria, o si se desea ser aún más preciso, con la estudiantil universitaria, el año 2008 registró un par de conmemoraciones que no es posible dejar de mencionar. Es el caso, en primer lugar, de los sucesos de Córdoba, Argentina, que en el mes de junio de hace 90 años registraron emblemáticamente la lucha de los estudiantes universitarios por edificar formas más avanzadas de gobierno, en el marco de una institución universitaria que seguía siendo normada por modalidades aristocráticas y colonializantes en el ejercicio del poder. Por otro lado, situados a cuarenta años de la movilización *cuasi* planetaria de contingentes estudiantiles, muchas de las demandas que la juventud del 68 formuló mantienen su estatus de “proyectos por hacer”.

El *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria*, redactado el día 21 de junio de 1918 por la Federación Universitaria de Córdoba, cumple las veces de proclama, de documento de avanzada y de auténtica aportación del estudiantado latinoamericano para toda consideración del curso de la institución universitaria en el siglo xx. De dicho documento se pueden extraer repercusiones tal vez continentales, al colocarlo en la vía de edificación de un auténtico *demos* para el ejercicio del poder en los asuntos universitarios, y también pueden enmarcarse en una lucha más amplia y que por ello rebasa las fronteras de la institución universitaria al situar la proclama en el plano de la lucha social por mejores condiciones de existencia.

El estudiantado de nuestras instituciones públicas de educación superior merece no sólo conocer la existencia de dichos sucesos, sino calibrarlos en su justa dimensión, en términos de los problemas actuales que lo interpelan no exclusivamente como el sujeto fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino como aquel que ocupa un lugar de privilegio dentro de toda la sociedad, al tener la posibilidad de empaparse de la universalidad de la cultura.

La política educativa del gobierno tiende a vincular la cuestión de la autonomía con la del autofinanciamiento y a evadir cualquier tentativa que avance en una senda de auténtica democratización en la toma de decisio-

nes, también procura restringir sus alcances a las cuestiones administrativas y a vehicular pretensiones disciplinarias y de control de la autonomía académica a través de medidas extracurriculares y de deshomologación salarial que impiden alcanzar una plena o más amplia democratización en el ejercicio de las decisiones que incumben a los universitarios.

La lucha de la Universidad por su autonomía significa la adición de la Universidad en la lucha por la autonomía que toda la sociedad reclama. Son dos, cuando menos, las dimensiones en que puede ser encarada la vinculación entre el problema de la autonomía y el de la institución universitaria, en ambos esta última tiende a ser entendida no en su versión limitada como *campus*, sino ampliada en su condición de proyecto. Estas dimensiones son las de auto institucionalidad democrática y la de construcción del libre albedrío de los sujetos que la integran.

En el marco de la formulación de la democracia como auto institución, Cornelius Castoriadis recupera el problema del *nomos* para apuntar a su doble dimensión: en cuanto a lo particular y lo universal, la democracia es proyecto de autonomía social y de autonomía individual. Para este autor “es autónomo aquel que se otorga sus propias leyes. (No aquel que hace lo que se le ocurre [...]).”²⁸ Si al nivel del individuo otorgarse leyes aparece como enormemente difícil al representar un enfrentamiento con la totalidad, para la sociedad en su conjunto otorgarse su ley significará “aceptar a fondo la idea de que ella misma crea su institución”.²⁹

En la dimensión de lo colectivo, esto equivale a decir “que ella misma... [la sociedad]... debe decidir a propósito de lo que es justo e injusto”.³⁰ Si el ser humano sobrevive únicamente creando sociedad, será, pues, la institución la que otorgue sentido a los individuos socializados. Las sociedades despliegan su funcionamiento a través de articular la institución primera de la sociedad (el hecho de que ella se crea a sí misma) con instituciones segundas (pero no secundarias) que la instrumentan y que son, al tiempo que transhistóricas, específicas. La autonomía se manifiesta enteramente como *un proyecto por hacer*.

²⁸ CASTORIADIS, C., 2001, p. 118.

²⁹ Op. cit., pág. 119.

³⁰ Op. cit.

En el proyecto kantiano de la ilustración³¹ (“verdadera reforma de la manera de pensar”), el cometido de erigir sujetos que tengan la capacidad de servirse de su propia razón, de “pensar por propia cuenta”, está en la base de la auténtica emancipación humana. El carácter constitutivo del programa ilustrado reside en la autonomía de la persona, en ese conducirse, en ese “servirse de la inteligencia sin la guía de otro”. Consiste, pues, en liberarse “de la ajena tutela” que ha logrado establecerse como “verdadera segunda naturaleza” de aquellos que no se conducen con autonomía. No fue otro el propósito de los estudiantes de Córdoba que en el movimiento de 1918 rompen amarras con el régimen anterior y tratan de desprenderse, como diría Kant, de la “merecida tutela” de mentores que se mantenían en la égida aristocrática.

La Universidad es una de las instituciones en que encarna el ideal ilustrado, pues es en su interior, en el *campus*, en el que las comunidades que la integran pueden obrar en libertad; esto es, “hacer uso público de su razón íntegramente”.³² Es justo por dicha condición que, en la relación entre universidad y autonomía, estamos ante un par dialéctico, y en su oposición, ante un contrasentido.

La idea de universidad del programa ilustrado es correspondiente al proyecto de unificación de los Estados en la medida en que la universidad ya no medieval sino moderna entiende que la autonomía personal contribuye a la construcción del Estado en tanto reconocimiento del imperativo categórico de la ley como instrumento de legitimación estatal. Los momentos actuales exigen ampliar la noción de autonomía a la vez que empujan el principio universal (el imperativo moral kantiano), en la dirección que Marx lo hacía ya desde 1843, “el imperativo categórico de invertir todas las relaciones en que el hombre sea un ser humillado, sojuzgado, abandonado y despreciable”.³³ Esto adquiere el significado de erigir una ética del sujeto, en términos de una relación crítica con la ley cuando promueve la exclusión y la humillación o la negación de la condición humana y no, como lo era en el proyecto kantiano, una ética de cumplimiento de normas universales, pero abstractas y heterónomas, que confinan la autonomía del sujeto al cumplimiento de la obligación jurídica.

³¹ KANT, E., 1993 (5a. Reimpresión). En especial el capítulo “¿Qué es la ilustración?”, pp. 25-38.

³² Op. cit., p. 28.

³³ MARX, Karl., 1973, p. 110.

Kant pone a la ley como última instancia de la autonomía ética, su ley no tiene sujeto humano, es sujeto de sí misma. Por tal motivo, la discusión de la autonomía y de la institución tiende a problematizarse desde una ética del sujeto, en la cual el ser humano se relaciona con la ley (desde su soberanía), no la abole, pero la transforma en función de la vida, en función de la re-producción del sujeto humano.³⁴ Sujeto que tiene que ser considerado en su cualidad pluricultural y no bajo el predominio de una experiencia *civilizacional* (la occidental) que niega y excluye a los otros entendimientos del mundo de la vida.

En el momento actual, no sólo hay que conquistar la autonomía para la Universidad en los limitados marcos que la gubernamentalidad institucional le otorga, hay que impulsar desde la Universidad la lucha por la autonomía del sujeto, de las instituciones y de toda la sociedad.

En la pretendida diseminación del propósito autonómico, haciéndolo saltar desde el recinto universitario, ubicando a éste como un andamiaje institucional de avanzada que pueda inmiscuirse en un proyecto más amplio de alcances sociales, reside uno de los posibles papeles a cumplir por la comunidad universitaria, por la Universidad entendida como *proyecto de lo común*.

Justamente esta reivindicación *de lo común* es uno de los elementos aglutinantes de las movilizaciones estudiantiles de hace cuarenta años y que todavía impregnan a las reivindicaciones actuales. La movilización estudiantil de entonces es parte, en el muy corto plazo, de la curva de inconformidad que surge, ya en la californiana Berkeley en el otoño de 1964, como una extensión de la lucha por los derechos civiles y en repudio a la ocupación colonial de Vietnam y el descrédito que esta guerra estaba asumiendo para la población norteamericana.

Los estudiantes de la Universidad de Berkeley fueron a la huelga por la prohibición a Malcolm x de concurrir y hablar en el *campus* universitario.³⁵ Por su parte, los eventos de la Universidad Libre de Berlín entre 1966 y 1967,³⁶ cuyos protagonistas se aglutinan en torno a la Federación

³⁴ HINKELAMMERT, F., 2008, 258 pp.

³⁵ DRAPER, H., 1970.

³⁶ Véase "La juventud europea también se rebela" en *Punto Final*, Año II, Núm. 52, martes 9 de abril de 1968, Suplemento, o la versión novelada de esos años en Pérez Gay, José María. *Tu nombre en el silencio*, 2000, 598 pp.

de Estudiantes Socialistas Alemanes, no sólo rememoran la estrategia del *Free Speech Movement* al estallar paros y huelgas (en 1966, luego de prohibir la realización de una mesa redonda en la que participaría el periodista Erich Kuby),³⁷ también imitan una de las consignas más socorridas en Berkeley: “desconfía de los que tienen más de treinta años”. Es, pues, también una revuelta generacional.

Parte de este conjunto de procesos reivindicativos fueron los sucesos del mayo francés de 1968 con epicentro en la Universidad de Nanterre (aquellos que alcanzaron el mayor espíritu lúdico y proyectaron una gran aceptación social combinada con una movilización importante y masiva de otros sectores) y después los eventos que en México se prolongaron entre julio y octubre de ese año, que serán recordados por sus alcances autoritarios y represivos, no sólo por las grandes movilizaciones que desplegaron.

La movilización mundial de 1968 es una revuelta que pone en entredicho la propia separación entre trabajo manual y trabajo intelectual, a la que reclama justamente el despliegue en combinación y articulación de ambos en los procesos de subsunción de la totalidad social por el capital, precisamente en el marco del ciclo económico que parece tender a cerrar el auge de posguerra.

La conformación del sistema u orden metabólico social dominante que generaliza su dominio, a partir de proyectarse sobre el cerebro social, sobre el trabajador colectivo, sobre el intelecto general, encuentra su oposición natural en el actor efectivo de las comunidades universitarias: el estudiantado en vías de integración al orden social, a través de todo un conjunto de estrategias disciplinantes tanto en lo macro (el papel determinante de la institución estatal y la sociedad de consumo) como en lo micro (el papel predominante de la separación tecnocientífica entre los que saben y los que aprenden, y el encumbramiento de los fetiches del grado académico, del éxito social).

Para los estudiantes movilizados de aquel entonces la liberación es deshacerse de dichas ataduras y de la propia distinción entre los trabajadores

³⁷ Al que las autoridades califican como enemigo de la Universidad, a raíz de lo cual, el rector de aquel entonces es destituido.

manuales e intelectuales. No es otro el derrotero que periódicamente estalla en nuestros centros formativos superiores.

Ahora bien, la Universidad es una organización centenaria, cimiento fundamental para sostener, o bien para impulsar, los cambios en las estructuras del saber que integran al propio curso de la modernidad capitalista. Sin embargo, como institución (quizá sólo comparable con la Iglesia), supera los límites mismos del comienzo del orden social hegemónico y ubica su génesis, en un curso de más largo alcance, en momentos en los que aún predominaban un conjunto de relaciones de carácter feudal, medieval o, más en general, precapitalista.

Referimos esto para entender que la magnitud del tipo de problemas que en este inicio de milenio abarcan a toda la sociedad y, por ello, a la Universidad también, no son, exclusivamente, de corta envergadura. Involucran situaciones de amplio alcance y mayor profundidad. Interpelan a la Universidad en la argamasa misma que la constituye como entidad de larga duración histórica. Por ello mismo, le exigen un papel proactivo y ya no, meramente, reactivo. Su telón de fondo tiene que ver con el tipo de salidas a la crisis que está ensayando el imperio del capital y la agenda hegemónica que impulsa el imperialismo norteamericano³⁸ (más allá del entusiasmo que inspira el relevo demócrata en el gobierno de los Estados Unidos), cada vez más estructurada en un proyecto que niega justamente la universalidad y que, antes bien, esconde particularismos de dominación bajo el cobijo de implementar “guerras humanitarias” para salvar los valores de la “civilización occidental”.

Ante el curso histórico de tales acontecimientos, ya anunciados poco después de la caída del muro de Berlín, en el marco de la primera guerra del golfo, el propio discurso ideológico se articula más allá del efímero estandarte del fin de la historia. Los grupos de poder que se estructuran alrededor del gobierno de los Estados Unidos recurren, de nueva cuenta, a la promoción del discurso de “la guerra de culturas” característico del tipo de política que impulsara Reagan desde los años ochentas.

³⁸ TORTOSA, J. M. en *Educación superior: Cifras y hechos*, Año 5, núms. 27- 28, marzo-junio de 2006, pp. 11-25.

En el marco de la agenda hegemónica global, tales son algunas de las problemáticas que impactan poderosamente la institución universitaria. Lo que ello involucra para el caso de los países de América Latina no es de menor espesor; este escenario, sin embargo, pareciera ofrecer también un espacio de oportunidad, pues tal vez envuelva la posibilidad de dar cauce a aquello que fue negado en la región desde la propia constitución de los estados nacionales, en el primer cuarto del siglo XIX. Fue entonces cuando la independencia política del criollaje latinoamericano encubrió o ejercitó su etnofagia a través de políticas racistas o enarbolando el mestizaje, pero sin incorporar en ningún sentido los valores de las otras culturas (prehispanicas), o bien, haciéndolo desde un sentido paternalista mediante un discurso indigenista plagado de los valores del “proyecto modernizador”.

Será necesario que, ahora sí, la Universidad misma coloque, en el primer plano, no sólo al colonialismo como proyecto histórico político de alcances también globales (lo des-encubra, y revele su eurocentrismo también como un etnocentrismo), sino a la *colonialidad* del poder (tanto externa como interna) y del saber, re-significando, en su justa dimensión, la dignidad de todas las culturas.

Nota final

La Universidad como institución moderna se ha desempeñado, en periodos específicos de su historia, como territorio privilegiado de la autonomía, la emancipación, la resistencia y la creatividad, en momentos en que el contexto social al que pertenece se orienta por sendas de alta conflictividad y potencialmente destructivas. Tal fue el caso, en el siglo pasado, de la lucha de los estudiantes de Córdoba, de la propagación prácticamente planetaria del movimiento del 68 y de la modificación en la relación entre las ciencias y las humanidades que irrumpe desde entonces y se sostiene hasta el momento actual.

En otras ocasiones, la institución se ve forzada a responder de manera más eficaz a su disposición funcional dentro del sistema. Hay una presión fuerte para que en la época actual se acentúe tal cometido. En este ámbito (como en otros característicos del desarrollo del capitalismo, cuyo significado es la abierta pugna por el producto social o las relaciones sociales), estamos en presencia de un dispositivo que, como bien lo explicó en su momento René Zavaleta, puede ser sucesiva o simultáneamente un

aparato del Estado, un órgano de mediación o una estructura contra-hegemónica.

Edgar Morin ha sostenido en su libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* que para la preparación y construcción del porvenir será indispensable llevar a cabo cambios profundos en el conocimiento, para lo cual sugiere, entre otras cosas, lo siguiente: “conocimiento del conocimiento”, “conocimiento pertinente”, “aprendizaje de la condición humana como realidad compleja”, “enseñanza de la era planetaria”, “conocimiento de las incertidumbres”, “educación para la comprensión” y “concebir a la humanidad como comunidad planetaria”. Los cambios no se circunscriben, por supuesto, al conocimiento sino que abarcan a los sujetos productores del mismo.

En una de las tesis que debieran pautar el conocimiento que requiere la nueva Universidad, Boaventura de Sousa Santos nos da un indicio del primordial papel que la institución ocupa en toda la sociedad: “La universidad al aumentar su capacidad de respuesta no puede perder su capacidad de cuestionamiento”.³⁹ Y al hablar de la institución hablamos de aquellas comunidades que la conforman, y no podemos hacerlo sin considerar los efectos dañinos que el neoliberalismo ha propiciado en los sistemas de educación y en las universidades públicas.

Estos señalamientos se encaminan hacia una pedagogía emancipatoria que entiende al campo educativo como un escenario de disputa y donde se dirimen conflictos, por lo que incluye las nociones de lucha, de voz estudiantil y de diálogo crítico.⁴⁰ Enunciar un problema, desde luego, no es resolverlo, pero cuando menos es re-conocerlo para tratar de actuar sobre él. Las páginas precedentes persiguen tal objetivo, pero también señalan el lugar que los conocimientos universitarios y sus actores y protagonistas ocupan en la inmensa tarea de construcción de “un mundo otro”.▲

Bibliografía

BERGER, John. *Puerca tierra*. Suma de Letras Argentina. Buenos Aires. 2006.
BOAVENTURA de Sousa Santos (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*:

³⁹ BOAVENTURA de Sousa, S., 1998, p. 274.

⁴⁰ GIROUX, H., 2003, en especial capítulo 5., pp. 173- 209.

- Um discurso sobre as ciências revisitado. Afrontamento. Porto. 2003.
- BOAVENTURA de Sousa, Samtos. *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Ediciones UNIANDES – Siglo del hombre editores. Bogotá. 1998.
- BOAVENTURA de Sousa, Santos. *Introducción a una ciencia posmoderna*. CIPOST – FACES – UCV. Caracas. 1996.
- BOLOGNA, Sergio. *Crisis de la clase media y posfordismo*. Akal. Madrid. 2006.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Figuras de lo pensable*. FCE. Buenos Aires. 2001.
- “Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008” en *Educación Superior: Cifras y hechos*, Año 7, núms. 39–40, mayo–agosto de 2008.
- DEWEY, John. *Democracia y educación*. Morata. Madrid, 2004.
- DIÁZ BARRIGA, Ángel. “Políticas de deshomologación salarial y carrera académica en México” en CAZÉS, Daniel, et. al. (coords.). *Disputas por la universidad. Cuestiones críticas para confrontar su futuro*. CEIICH – UNAM. México, 2007.
- DRAPER, Hal. *La revuelta de Berkeley*. Anagrama. Barcelona, 1970.
- GENTILI, Pablo. *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*. UACM. México, 2004.
- GIROUX, Henry. *Pedagogía y práctica de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires, 2003.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. Era. México, 2001.
- HINKELAMMERT, Franz. *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*. Driada. México, 2008.
- IBARRA Colado, Eduardo “Origen de la empresarialización de la universidad: el pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad” en ROMO Beltrán, Rosa Martha. *Políticas globales y educación*. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, 2005.
- KANT, Emmanuel. *Filosofía de la historia*. FCE. México, 1993 (5a. Reimpresión).
- “La juventud europea también se rebela” en *Punto Final*, Año II, Núm. 52, martes 9 de abril de 1968, Suplemento.
- LATAPÍ Sarre, Pablo. “El derecho a la educación superior en México: ¿real o metafórico?” en *Este País. Tendencias y opiniones*, Núm. 216, marzo de 2009.
- MARX, Karl. “Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel” en Marx, Karl y Arnold Ruge. *Los anales franco-alemanes*. Martínez Roca. Barcelona, 1973.
- NUSSBAUM, Martha C. *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Andrés Bello. Santiago, 2001.
- PÉREZ Gay, José María. *Tu nombre en el silencio*. Cal y Arena. México, 2000.
- RIPALDA, José María. *De Angelis. Filosofía, mercado y postmodernidad*. Trotta. Madrid, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO – Siglo XXI. México, 2009.
- SLAUGHTER, S. y LESLIE, L. *Academic capitalism: politics, policies, and the entrepreneurial university*. John Hopkins. Baltimore, 1997.
- TORRES, Carlos Alberto. *Educación y neoliberalismo. Ensayos de oposición*. Popular. Madrid, 2006.
- TORRES, Carlos Alberto y SCHUGURENSKY, Daniel. “La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista”, en *Perfiles Educativos*, Vol. XXIII, núm. 92, 2001.
- TORTOSA, José María. “La agenda hegemónica, amenaza a la universidad intercultural” en *Educación superior: Cifras y hechos*, Año 5, Nos. 27-28, marzo-junio de 2006.
- VEGA Cantor, Renán. *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Volumen I: Imperialismo, geopolítica y retórica democrática. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, 2007.

Memoria, pensamiento y verdad

Fidel Negrete Estrada

IMCED

Represión y temor: dispositivos para olvidar y recordar

Regularmente se cree que un pueblo excesivamente reprimido carece de memoria, y que esta insuficiencia repercute directamente en los anhelos de liberación al que todos los pueblos aspiran o quieren mantener. Por supuesto que hay una liga que une al pasado con lo presente y ésta no es otra que la memoria. Ahora bien, aunque es la represión sin duda uno de los mecanismos que bloquean a la memoria, a decir verdad, no hay que perder de vista que el resultado de ésta es el temor. El pensador alemán Friedrich Nietzsche, en una de sus sentencias más agudas, enseña que el gusano que ha sido pisado una vez, se enrosca cada vez que presiente el peligro de ser pisado nuevamente; de esta forma cree asegurar su sobrevivencia. No sucede en efecto de forma distinta cuando los espíritus débiles sufren de represión. De tal manera que no es tan fortuita la idea de que es el temor y no tanto la represión el cómplice del olvido, pues si la memoria enmudece es en virtud de que en la conciencia medrosa siempre está latente la posibilidad de que recordar más allá del margen de lo permitido implica violencia dirigida hacia quienes se atreven a hacer pública la memoria. De ahí que no es del todo inexacto afirmar que es el temor lo que impide conocer –en el sentido de que el conocimiento es una de las modalidades de la memoria– de modo verdadero, pues antes de todo conocer está el deseo de saber o no saber la verdad, sin que ello signifique que no haya conocimiento en los que la verdad está velada.

Y es quizás también y paradójicamente el temor un alimento del deseo de saber y lo que mueve al pensamiento exasperado, el pensamiento asediado por las injusticias del presente que en otros pensamientos sólo son justificadas como un producto mórbido que escapa a la marcha regular y progresista que enseñan las historias patrias, meras salvedades o vicisitudes en la marcha ordenada de la historia, e incluso entendidas como injusticias que no se sabe a ciencia cierta de donde provienen puesto que no

están inventariadas como un legado del pasado glorioso que cuentan nuestros libros de historias oficiales.

Querer saber implica una afición a la verdadera verdad, pues no convencen las verdades oficiales –por muy verdaderas que éstas se digan–, implica además angustia y enardecimiento por el silencio que suscribe una desesperante pasividad ante lo injusto. El querer no saber, anula la vital exasperación ante lo injusto, convierte a los hombres en autómatas que sólo repiten lo que les es permitido repetir.

Hacer público el pensamiento es una condición para mantener la salud de los pueblos, para mantener la posibilidad de afirmarnos como seres humanos y no como autómatas. Por ello los pueblos que mantienen la jovialidad del pensamiento no abrogan la verdad, sino que hacen metáfora del pasado para pervertir sin menoscabo las ideologías imperantes en las que la historia es algo muerto. Para tales pueblos está perfectamente claro que “la historia se vengará de nosotros si no comprendemos el pasado” y por ello desarrollan un pensamiento rebelde y jovial, en el que la historia se interpreta como un arma para luchar en contra de la domesticación del pensamiento que priva en las escuelas, en las plazas y en las instituciones fieles a la ideología dominante.

Ahora bien, de manera apresurada se pudiese creer que de ningún modo poner en palabras la verdad de lo pretérito modifica algo del presente; compartir tal creencia implica tener un total desconocimiento de que toda verdadera revolución inicia con una modificación en las palabras, con una revolución en el lenguaje como bien lo mostró Octavio Paz. Bajo esta creencia es que se reproduce una historia inocua que, conformada de eventos gloriosos, traduce a datos estadísticos e interminables fechas al inmenso e inacabable tiempo pretérito hecho más de eventos que de fechas.

El pasado es un libro en el que apenas hemos abierto y leído algunas páginas; de tal lectura se alimenta la memoria, que las traduce en imágenes y en palabras. Es innegable que estas palabras y estas imágenes no pueden cargar con todo el peso de lo real y, sin embargo es lo único que le otorga sentido, es lo que hace que sea historia. Por esto mismo las historias no son mera palabrería en la que están en juego sólo las ficciones del

lumpen proletariado, las lecturas sesgadas de las clases dominantes o las imágenes sin escorzos de la historia continua endiosada en nuestras escuelas.

Las historias verdaderas son verdaderas metáforas de la realidad y en ello reside su verdad; no se agotan en la objetividad del documento y el monumento, sino que tienen su sustento en la imaginación forjada en el sufrimiento y la exaltación. Por ello cuando hago referencia a la venganza de la historia, dirijo la atención hacia las conciencias que callan y ni incidentalmente entreven la posibilidad de que los pueblos han padecido cada vez que han sido condenados a olvidar. Aún en la tragedia griega el héroe trágico se instala en el olvido y cierra los ojos a la responsabilidad que la historia le confiere. Tal es el caso de Edipo rey, que no se permite abrir los ojos a la verdad de su historia, de ahí que sólo una vez puesta a la luz tal verdad, opte por sacarse los ojos. He aquí un claro ejemplo de la venganza de la historia.

Represión, temor y olvido adquieren sentido cuando se trata de la verdad. Es en virtud a tal dirección que podemos hablar aquí de que la verdad que no sale a la luz porque no quiere ser vista, es la verdad que está reprimida aún cuando los pueblos padezcan las penurias de la ausencia de verdad. Tales pueblos entonan historias supuestamente verdaderas, hacen suyo el triunfo de los vencedores, aunque en estas historias no haya más perdedores que quienes son obligados a entonar las victorias de los conquistadores. Como es de suponerse, la represión interna se amolda y educa por la represión externa, pues nada hay más efectivo para reprimir que hacer repetir a todo un pueblo las historias oficiales. La represión interna se liga inconscientemente a la represión externa y supone la inexistencia de la primera, por ello compone milongas para los agigantados héroes y destina algunas líneas para los héroes olvidados que al paso del tiempo se desdibujan.

Aún cuando la represión es el pan de cada día cabe preguntar ¿es posible aniquilar los signos registrados en la memoria, esos signos que para cierto modelo de conocimiento –que se creó para justificar a las clases en el poder–, constituyen el dato bruto de la historia?

Lo cierto es que existen impedimentos para hacer un ejercicio del pensamiento en el que esté en juego la memoria, pero también el olvido. No se trata de optar por la memoria o por el olvido –como si pudiésemos disponer a capricho de ambos–, sino de jugar con el pensamiento de modo que los mínimos detalles puedan dar paso, por sustitución, a un pensamiento global en el que al pasado se constituya como la suma de recuerdos y olvidos. Sólo así es posible que el pasado pueda tener significado y sentido, pues de lo contrario sólo se demoraría en los detalles, mera inmediatez o, en el peor de los casos, daría paso a la construcción de una historia engrandecida. No hay que perder de vista que si se olvida en exceso lo mismo que si se recuerda sin discriminación, las condiciones del pensamiento se perturban, es decir que, por una parte, se está frente a la construcción de un pensamiento desmesurado que se instala en los puntos radicales de un péndulo y, por otra parte, se instala en la certeza de un conocimiento absolutamente verdadero que no estima sino la inseguridad y blandengue creencia que estigmatiza todo bajo el reino del más ramplón relativismo al que bien le vendría el nombre de “el imperio del matiz”.

Conciencia y memoria

El filósofo alemán Hans-Georg Gadamer ha enseñado que la historia tiene un efecto en el sujeto en tanto su memoria se encuentra sustentada en la tradición. Ese efecto puede, sin duda, ser ruinoso, pues la historia se venga no castigando el entendimiento, sino también el cuerpo. Siendo así, puedo aventurar la idea de que la conciencia tiene que ver con algo heredado, o algo que por su ausencia nos deshereda. En este sentido es que puedo asimismo preguntar ¿en qué medida o de qué alcance es el poder que ejerce el pasado sobre los pueblos, sobre las memorias, sobre el cuerpo mismo?

Para tratar de responder a esto pensemos qué implica que advenga el reino del olvido. En primer lugar, la ausencia del pasado –por efecto de la represión y el temor que obra en el afán de convertir al pasado en algo monumental y glorioso, pero igualmente muerto como bien lo ha mostrado el malogrado antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla en el ya clásico libro de *México profundo*– desarraiga a los pueblos que no conocen más que celebraciones llenas de ficción e ideología, meros remedos de

historia aderezados con los productos de la mercadotecnia y de un soez patriotismo.

En segundo lugar es imposible la conformación de una conciencia crítica, que cuestione la realidad cuando la verdad ha sido distorsionada, y no por efecto del olvido, sino por la agudeza de la represión que convierte a la materia del recuerdo en el alimento de la gran Historia. Cabe decir, sin embargo, que al hacer metáfora del pasado, la memoria posibilita el advenimiento de la conciencia crítica, pues de este modo el lenguaje subvierte las trampas de los discursos en los que la vida sólo es el resultado de un tranquilo y gradual efecto del pasado.

La conciencia social permite develar cosas y situaciones que de otro modo son imposibles de captar, apreciar o criticar. En otras palabras, sólo la conciencia social se constituye como un lenguaje crítico que permite diferenciar las contradicciones entre las clases sociales, las diferencias abismales entre los pueblos y, simultáneamente devela los mecanismos de opresión y los dispositivos de poder implementados con el único fin de avasallar los modos críticos del pensamiento. En síntesis, la conciencia social implica un ejercicio jovial del pensamiento, una manera de desapegarse de la medianía, de la enajenación y de la imposibilidad de pensar por uno mismo.

Es el pasado el que persigue a los pueblos en la medida en que estos lo rememoran o lo olvidan. Pero ¿cuál es la consistencia del pasado? ¿Qué tipo de entidad es el pasado? ¿No es acaso, en gran medida, sólo la suma de invenciones e interpretaciones? Ante tales cuestionamientos cabe mencionar, en primer lugar, que el predominio de la invención y la interpretación hacen que la posibilidad de objetividad del conocimiento histórico bajo los cánones del positivismo se tambalee. No es posible hablar más de un discurso histórico objetivo, no por lo menos bajo el criterio de objetividad que exige la ciencia positiva. Es cierto que el pasado “en sí mismo” constituye la infraestructura de las interpretaciones y las invenciones que de alguna manera son el fundamento de las investigaciones de las ciencias históricas. Como se puede observar, este es un panorama nada halagador para caracterizar el conjunto de obras históricas armadas en el supuesto de edificación de sólidos sistemas de conocimiento histórico.

En segundo lugar, pensar al pasado como la suma de interpretaciones e invenciones implica anular la posibilidad de éste como algo hecho, que está ahí para ser descubierto e inventariado. La memoria es una gran inventora, *la memoria, portentosa mitógrafa, falsa historiadora, unidora de mentiras piadosas, siempre lista para rescatar del naufragio al yo, héroe y protagonista de una novela autobiográfica tan ficticia como él mismo*¹ Cabe entonces preguntar ¿qué tipo de realidad produce el conocimiento histórico que se guarda en las páginas de un libro o se proclama desde una tribuna universitaria? ¿Qué nos garantiza la objetividad del conocimiento histórico?

El dilema que ahora se presenta no es el de la objetividad del conocimiento histórico, sino el de dilucidar —en el sentido de sacar a la luz, hacer lúcido algo— los procesos de pensamiento que intervienen en la invención/interpretación de lo pretérito, así como la clase de pensamiento que de este modo reconstituye. De ahí que no es un extravío considerar el papel que juega la represión en la constitución de la memoria, por lo menos de la memoria que se relata, que se externa, que se hace pública, pues es ésta el alimento de la historia y no los documentos y los monumentos que sólo contribuyen a una narración continua denominada la gran Historia.

Es verdad que la represión es condición del olvido y la memoria, pero la saturación de recuerdos implica también el olvido, como se puede leer en la novela de Milan Kundera *El libro de la risa y el olvido*, pues resulta que de la saturación de noticias y novedades, la memoria se hincha y termina por hacer del recuerdo un olvido entre otros olvidos.

Sin represión no hay metáfora, pero la supuesta ausencia de represión de los autorizados a escribir la historia implica saturación de la memoria, perderse en el detalle, en la invención de un pasado cuajado de benignidad, de cotidianidad, de *happy end*, aún en el caso en el que los pueblos pobres y hartados de injusticia no constituyan el final perfecto y feliz de una narración continua.

La metáfora que enfrenta a la represión, en cambio, es la posibilidad de creación de un nuevo sentido, de escapar a la alienación de la cultura, la posibilidad de pensar en la medida en que pensar es pensar siempre lo

1 BRAUNSTEIN, Néstor A. *La memoria, la inventora*, Siglo XXI, México, 2008, p. 19.

mismo pero de múltiples maneras. Sólo en tal estado –“placer de la reflexión” como lo denominó Kant– se interna en el estado fundamental del ser-hombre, pues es la condición de posibilidad de la existencia histórica del hombre.

Memoria y verdad

Una vez aclarado el vínculo entre memoria, represión e invención, se ha abierto la posibilidad de pensar en la indisociable relación entre memoria y verdad. Indisociable en el sentido en el que la una supone la otra, pues aún a pesar de que la educación implica cierto ejercicio de la memoria –quizás el más insano en la medida en que conduce y reduce la capacidad memorística–, no puede evitar que se filtren residuos de verdad. La memoria promovida por las instituciones abreva en las aguas del olvido a partir de una vieja estrategia de la comunicación que se mueve en el ocultar-mostrando. ¿Qué significa esto? Que los libros de texto promueven una idea de un pasado grandioso y glorioso que es el alimento de la historia; aún así, y por una condición de rebeldía humana difícil de domeñar, la verdad aparece en el momento en el que la realidad se devela y la falsa conciencia cabecea, y en este sentido irrumpe como memoria crítica. ¿Qué es la memoria crítica? El único intento por recuperar la verdad no contada en los libros, por cuestionar las versiones oficiales, por insistir en la develación de la verdad. Sin embargo habría que preguntar ante esto ¿Cuál es el efecto que el ejercicio de la memoria crítica tiene sobre la conciencia de los pueblos? ¿Están los pueblos preparados para soportar la verdad que años de pedagogización del entendimiento han ocultado? O más puntualmente ¿Cómo contrarrestar la sujeción del pueblo por efecto de las grandes Historias?

Los griegos emplearon la palabra *aletheia* para referirse a lo develado, lo puesto a la luz y de ese modo evitaron caer en la polarización verdad/falsedad. En tal sentido, lo puesto a la luz intempestivamente puede, por efecto de una de las propiedades de la luz, deslumbrar. Por tal circunstancia habría que considerar como una vía de acceso a lo verdadero –para evitar el deslumbramiento– el maquillaje de la historia oficial que funcionaría como una capa protectora que permitiría estratégicamente hacer ciencia verdadera entreverada en el discurso de los vencedores; esto es,

sin duda, una labor de verdaderos historiadores y no de acólitos de los poderosos.

No está de más considerar también que la consonancia entre lo verdadero y lo bello a la que aludía Platón remite a un estado de fuerza –de un individuo o de un pueblo–, en el que se impone por encima de la apariencia la verdad –aunque cabe aclarar aquí que lo que me interesa destacar es la fuerza incontenible de la verdad y no la noción platónica de verdad. Es en este sentido donde adquiere relevancia la frase “la fuerza de la verdad” es decir, la capacidad de romper abruptamente en medio de la mera gritería las palabras y las imágenes que se resisten a ser atrapadas y ablandadas por la conciencia medrosa agazapada en la linealidad del lenguaje formal de la historia. En otras palabras, es en el lenguaje en donde se construye la posibilidad de la apertura para la emergencia de la verdad, pero no una verdad esencial que se supone como absoluta e inmutable, sino una verdad que adquiere sentido cada vez que se actualiza-historiza. El ejercicio de la memoria crítica implicado con el amor a la verdad ha sido desde siempre una de las armas más poderosas para subvertir el tiempo lineal y continuo de los discursos históricos que sólo justifican el orden presente por más tiránico que este sea. Es así que contra los dictados de la lógica tradicional, la esencia de lo verdadero se trasmuta y ofrece al entendimiento la posibilidad de la interpretación. Por ello hay que preguntar de manera más profunda qué es lo que se entiende por verdad y, consecuentemente, por verdad histórica.

Asimismo la belleza que nos liga más a nuestro cuerpo se constituye como una vía regia para la verdad, pues es el cuerpo el que se encoleriza y tiembla ante las injusticias presentes, en la medida en que ve, escucha y palpa los infortunios a los que han conducido las creencias en las palabras expuestas como la historia pública, palabras que no conocen la discriminación y, por tanto, la crítica –pues la crítica es, desde Kant, el poder de discriminación, de circunscripción no sólo de lo dicho, sino de lo entendido.

Cuando revisamos un diccionario de sinónimos no es gratuito encontrar a la fábula y la ficción como análogos de la historia. Entonces, la historia se percibe como una ilusión y esto acontece cada vez que la atisbamos y la aislamos del acontecer presente *por mor* de los intereses de las clases

dominantes. Pero por esto mismo es necesario recuperarnos como seres de memoria, como ingresados y dispuestos a la resistencia cada vez que se reactiven programas de conquista y dominación. ¿En qué momento la existencia humana se vuelve histórica? En el momento en el que conquista en la memoria un espacio y se inserta en ella. Lo importante es aquí preguntar en qué cercanía o lejanía se encuentra ese saber —el saber de la memoria—de lo nombrado, es decir, de lo historizado. El saber tiene un carácter vinculante, una fuerza que une lo nombrado con lo que nombra, pues así es como se conquista la historia. De esta manera es que podemos afirmar que somos seres históricos, pues la existencia histórica no es otra cosa que asumir y llevar a cabo la más elevada determinación esencial del ser-hombre que es la resistencia y la exacerbación ante lo injusto.

El vínculo Historia y conciencia social implica elevarse más allá de sí —es decir, el abandono de un casi necesario interés personal sobre las cosas—, para llegar a la corresponsabilidad de nosotros para con los eventos históricos en los que se desdibuja, de una vez por todas, la grandeza o pequeñez del individuo. Implica entonces ver las cosas de un modo más pleno, más fuerte, sin el obstáculo de la ambición personal en la que se gasta la mayor parte de la existencia. Sostenerse con justeza aún ante la ley más injusta, significa arrostrar la indigencia de una verdad histórica creíble, pero bastante desventurada. No cabe sino presurizar la vida —aún en sus malgastadas formas—interpretando, pensando y haciéndose fuerte ante la presión exterior. Pero ¿Qué es la conciencia social? Evitemos caer en alguna definición psicológica, pues regularmente éstas trabajan a la conciencia como cosa dotada de funciones como sensaciones, percepciones, emociones y sentimientos. La conciencia social implica pensar la realidad social existente, lo que significa analizar tal realidad con el único fin de poner a la luz sus contenidos políticos, ideológicos y económicos para ver en qué medida cumplen o no con sus cometidos, pues de otra manera habremos fracasado como seres históricos.▲

Enseñanza universitaria y universo simbólico humano

Heinz Dieterich

Sociólogo (Escuela de Bremen). UAM

Para enseñar adecuadamente en una institución de enseñanza es necesario que el profesorado tenga conciencia de la complejidad de los sistemas biopsicológicos de sus alumnos y, por supuesto, del suyo propio. Cumplir con ese axioma requiere satisfacer varios requerimientos de tipo epistemológico, teórico, metodológico, pedagógico y didáctico. Dos de los principales se refieren al grado de comprensión que tenga el maestro sobre la importancia conductora y estructurante de las categorías “identidad” y “patria” en la conceptualización del curriculum que tiene que impartir, y al universo simbólico que conforma la personalidad de los educandos. En este breve ensayo, nos dedicamos al segundo aspecto, es decir, a aclarar algunos de los principales lenguajes que constituyen ese universo simbólico y, por consiguiente, de la arquitectura psicológica del ser humano.

El universo simbólico del *homo sapiens* –o como yo prefiero llamarlo a fin de mantener presente su sustrato material, el mono sapiens– comprende esencialmente los siguientes sistemas o lenguajes de razonamiento: 1. el sentido común o pensamiento cotidiano; 2. el mítico; 3. el mágico; 4. el metafísico-religioso; 5. el moral-ético; 6. el estético; 7. el artístico; 8. el filosófico y, 9. el científico. Aunque todos se basan en el material genético (ADN) del ser humano, que a su vez resulta de la evolución de 3.6 mil millones de años de la materia biológica en la Tierra, las diferencias entre ellas son considerables, tanto en cuanto a la influencia que tienen en las personas y la sociedad, como en lo referente a la objetividad del conocimiento que producen. Si construimos una escala según su racionalidad, objetividad y potencial de control objetivo del mundo, la ciencia moderna sería el sistema de conocimiento que supera a todos los demás. La prolongada existencia de esos diversos tipos de razonamiento se debe a que cumplen diferentes, pero vitales funciones para la sobrevivencia del ser humano. Eso explica porque todos, menos la ciencia moderna, han

existido desde la aparición del hombre moderno hace cien mil años, y porque generalmente no se puede sustituir uno por otro.

El sistema del *sentido común* o *pensamiento cotidiano*, con su núcleo del cálculo espacio-tiempo-movimiento, es la base de comportamiento de todo sistema biológico animal que tiene que reproducirse biológica y económicamente en su hábitat ecológico. Si usamos una analogía simplificadora de las computadoras podemos entender este sistema de conducción como el sistema operativo básico de los sistemas de vida animales. Se trata de un lenguaje que opera en gran medida en el subconsciente o pre-consciente, dándonos, por lo general, un cálculo aproximado adecuado del espacio, del tiempo y de los movimientos del entorno, para sobrevivir. Ese lenguaje, con todos sus problemas, es un sistema imprescindible para la sobrevivencia y, en balance, es de muy alta eficiencia en la manutención de nuestra vida.

El *pensamiento mítico* aparece en la aurora de la humanidad. Es el primer intento conciente del ser humano de orientarse en el universo, proyectando sobre él un orden que lo hiciera entendible y previsible. En ese orden inventado por la mente humana operaban fuerzas creadoras y destructoras; buenas y malas; en las alturas y las tinieblas; secuencias de causas y efectos en el tiempo, es decir, movimientos, que se producen en el espacio. Era el orden social de su comunidad bosquejado sobre el firmamento.

El *pensamiento mágico* comparte con el mítico la necesidad de dominar el entorno que rodea al ser humano y que en parte es previsible y en parte, imprevisible. Es una necesidad práctica de sobrevivencia, que procura, como cien mil años después lo procura la ciencia, entender el cosmos en términos de causa-efecto. Sin embargo, al no disponer del método científico crea cadenas de causa-efecto *ficticias* que sólo existen en su mente, que no son objetivas como las que revela la ciencia. Una sequía que amenaza con destruir a una comunidad humana es interpretada como el castigo de un Dios iracundo. El sacrificio de algo valioso y puro de la comunidad, como una niña, pretende conjurar la ira de la fuerza “divina”, y salvar a la comunidad. Es un fatal error del pensamiento de la comunidad. Entre el fenómeno meteorológico “sequía” y el sacrificio de una vida humana no existe relación causal alguna. El erróneo diagnóstico subjeti-

vista de la realidad, distorsionado por el sujeto que lo produce, conlleva a la falla del remedio.

El origen del *pensamiento religioso* es la fragilidad e indefensión del ser humano ante los poderes de la naturaleza y de la sociedad, desde los sismos, huracanes y enfermedades hasta el desempleo, la represión del Estado y los vaivenes del mercado mundial. Todo sistema biológico está genéticamente programado para defender su existencia y, por eso, trata de evitar la muerte. Sin embargo, en la especie más avanzada, el ser humano, su conciencia le revela que vive una paradoja existencial. Por una parte, está programado para defender su vida, y por otra, sabe que está programado para la muerte, debido a que su organismo biológico no se reproduce más allá, en promedio, de los 76 años. Ante el deseo de vivir y lo inevitable de la muerte se inventa una “vida eterna” que la naturaleza no ha previsto para la especie: el más allá, el paraíso, el Jardín del Edén.

Al igual que el pensamiento mágico, se trata de una solución ficticia, subjetivista. Es un software-placebo que le proporciona a la persona una tranquilidad psicológica engañosa, pero que le ayuda a controlar sus miedos ante la muerte. Mientras el ser humano no tenga la fuerza individual de aguantar el *factum* de la muerte, habrá religión y demás sistemas placebo que le prometen soluciones que no existen, porque la evolución no las ha desarrollado. En este sentido, la tesis de la ilustración europea de que la religión e iglesia católica sólo existía por la falta de educación del pueblo y la manipulación de la Iglesia, no entendió la raíz antropológica más profunda del sentimiento religioso y demás sistemas simbólicos de solución ficticia, como la magia y la astrología del *homo sapiens*.

La moral y la ética son tan antiguas como la existencia del ser humano. Son, esencialmente, las reglas de comportamiento de la manada, definidas como sistemas normativos que regulan la convivencia de los individuos en grupos sociales. Mientras las leyes imponen el comportamiento definido por la sociedad/Estado desde el exterior del individuo –con la policía y la justicia– la moral y la ética son básicamente instancias internas del *homo sapiens*, que le informan sobre las condiciones de una praxis solidaria deseable. Esas normas son impuestas, esencialmente por los padres, la sociedad y el Estado; interpretan y definen los valores imperantes en una sociedad, como positivas y negativas, y son internalizadas como paquetes

de aplicación del *software* del individuo y de los grupos sociales. La diferencia fundamental con la justicia es la siguiente: en el caso de la ley decide el Estado, lo que hay que hacer; en el caso de la ética, es el sujeto mismo. La ley es una obligación externa; la ética es un compromiso voluntario del adulto de actuar de manera solidaria y respetando los derechos humanos de los demás, para no convertirse en victimario de los demás.

En el *pensamiento y sentir estético* se combinan elementos eróticos (amor al cosmos), lúdicos y de placer con aspectos útiles para la sobrevivencia práctica. La sensibilidad estética nos permite sentir placer en la presencia de determinados colores, sonidos, olores, formas, texturas, proporciones, luces y sombras, tacto, y, de la misma manera, adornar y embellecer un espacio físico o un objeto o sujeto de tal forma que agrada a nuestros sentidos. A semejanza de sus funciones en el reino animal, permite, entre otras cosas, intimidar al otro (símbolos, pintura de guerra); impresionar y atraer eróticamente a los demás miembros de la especie (maquillaje, lociones, ropa); establecer relaciones con el supramundo e inframundo (los dioses y la muerte) y cazar a animales mediante la imitación. Sin embargo, la estética trasciende la utilidad, es una constante antropológica. Podríamos comer en platos que fueran simplemente funcionales en forma y color; pero preferimos platos que tienen adornos y formas elegantes. De hecho, procuramos generalmente modificar nuestro mundo creativamente, de tal manera que sea agradable a nuestros sentidos.

La disposición natural estética que la evolución nos ha dado se eleva en los grandes creadores humanos a la dimensión del *arte*. Su singular creatividad les permite generar obras que van más allá de lo “bonito”, como por ejemplo, en la artesanía. Esos artistas plasman no sólo el momento histórico en que se produce la obra, sino sus eternos aspectos positivos y negativos; sus conflictivas y simbióticas relaciones con la sociedad y con la naturaleza; sus tragedias y epopeyas; su generosidad y egoísmo; lo bello y lo terrorífico; su naturaleza colectiva de animal de manada y su necesidad existencial de ser sujeto.

Es ese aspecto trascendente del arte que permite al espectador disfrutar las obras de cualquier cultura y de cualquier tiempo, en la actualidad. El

arte es, junto con la ciencia, el único sistema simbólico del hombre que permite reconstruir en sus creaciones el mundo tal como existe. Nos da conocimiento objetivo del mundo, pero, a diferencia de la ciencia, expresa sus verdades generalmente en lenguajes cualitativos (música, pintura, esculturas) fuertemente subjetivizados que dificultan su comprensión y asimilación por parte del ciudadano común. A semejanza de la ciencia, el arte no sólo comparte su base material genética (la capacidad estética) con todos los seres humanos, sino requiere también una enorme aportación de la cultura, como expresa en forma dramática el gran artista italiano Leonardo da Vinci en su *Tratado de la Pintura*, donde habla sobre la perspectiva y el arte de la pintura: “Que nadie que no sea matemático lea mis obras.”

El *pensamiento filosófico*, a semejanza del mito y de los sistemas de respuestas ficticias, se ha dedicado a buscar respuestas (razones) acerca del origen y orden de las cosas, del sentido de la existencia y de la incógnita sobre las condiciones bajo las cuales el ser humano puede comprender el mundo. Este empeño la convirtió históricamente en el puente entre los mitos, los sistemas de respuestas ficticias y la ciencia moderna. Avanzó la calidad de los métodos y categorías del pensamiento, sin llegar al rigor de la ciencia moderna y a su elemento específico y distinguido: el protocolo científico. Muchas de sus tareas hoy día están siendo cumplidas por las ciencias y se ven pocas contribuciones de importancia de los filósofos actuales a la solución de los grandes problemas de la humanidad.

Si clasificamos la función específica de cada uno de estos sistemas podemos decir que el mito, la magia, la religión y la moral/ética son lenguajes primordialmente pragmáticos que pretenden ordenar e influenciar el entorno del ser humano o su comportamiento social. La estética, en cambio, es un sistema pragmático-erótico en el sentido del *Eros* de los griegos, es decir, del amor al universo, a diferencia de los impulsos agresivos y destructivos (*Thanatos*). El arte es un lenguaje analítico-erótico, la filosofía, en sus mejores exponentes, es analítica y la ciencia es analítica y pragmática, por esencia. Si ordenamos esos lenguajes de interpretación *según su capacidad cognoscitiva objetiva*, es decir, según su capacidad de producir conocimiento objetivo, entonces obtenemos una escalera, en la cual la ciencia ocupa el eslabón más alto, mientras que los discursos míticos, mágicos y religiosos se ubicarían en los eslabones más bajos.

Esta breve reseña del universo simbólico del *homo sapiens* no es más que un primer acercamiento al complejo conjunto de los sistemas de interpretación que conducen nuestra praxis como seres humanos. Nos da un modelo sobre el cual se puede seguir profundizando la investigación mediante la integración de otros aspectos pertinentes, como los emocionales, los psico-somáticos y las relaciones de poder. Lo importante en este momento es, superar los viejos modelos reduccionistas como el rousseauiano, el hobbesiano y el del “hombre nuevo”, para trabajar con la juventud académica sobre una sólida visión antropológica del ser humano.▲

Temores cosmopolitas a la diferencia:

Las ciencias de las reformas a la enseñanza y a la formación docente

Thomas S. Popkewitz,

University of Wisconsin-Madison, USA

Abstract. Las reformas a la educación y a la formación docente han dejado sin examinar las políticas de conocimiento escolar. En cuanto a las políticas, mi preocupación es cómo la pedagogía y la investigación educativa generan principios sobre quién es el niño, quién debe ser y las características del niño que no “encajan” dentro de este modelo —el problema de la inclusión y la exclusión social. Examino las reformas escolares en la enseñanza y en las asignaturas para considerar estas reformas como la representación de sistemas duales; las esperanzas para la sociedad del futuro puestas en el niño y los temores a que algunas características del niño amenacen ese futuro. La dupla de esperanza y temor es explorada a través del análisis de dos tesis culturales traslapadas con respecto al niño. La primera es el estudiante permanente, el niño que continuamente aprende, toma decisiones y produce innovación como un proceso que continúa a lo largo de su vida. Esta forma de vida implica valores cosmopolitas sobre empoderamiento humano y una sociedad más progresista. Esa es al menos la esperanza de la reforma escolar. La esperanza viaja acompañada de otro niño quien es temido: el niño en riesgo y en desventaja, el niño no incluido, para el cual la escuela desarrolla programas de rescate e inclusión. Mi disertación ilustra cómo el impulso para crear una sociedad inclusiva en la pedagogía y la formación docente, diferencia y divide.

Introducción

La Comisión Nacional sobre Educación¹ captura muchas de las esperanzas de las reformas contemporáneas. La esperanza de la reforma está

¹ *National Commission on Teaching*, 1996-2003.

claramente presente en el título *No se niega ningún sueño: Una promesa para los niños de Estados Unidos de América*.² El sueño es por una educación inclusiva que elimine las inequidades académicas “entre grupos raciales, étnicos y económicos”.³ La realización del sueño está en las reformas que producen “visiones claras y consistentes de la enseñanza y el aprendizaje”, la integración entre instrucción universitaria, prácticas y estándares de desempeño académico para garantizar el profesional adecuado y el conocimiento de los contenidos de las asignaturas. La formación profesional conlleva un compromiso con las habilidades de análisis y reflexión. Posterior e importante elemento de tales reformas es la creciente sensibilidad hacia la diversidad cultural en las obligaciones políticas y éticas de la educación profesional.⁴

Mientras estos esfuerzos de reforma son importantes en cuanto a que prestan atención a la formación docente, dejan sin examinar el sistema de razón que ordena los problemas de la reforma y sus métodos de rectificación. Este artículo intenta abordar esta omisión. Se enfoca en las reformas de escolaridad y formación docente como la representación de un sistema de razón cuyas distinciones sobre las esperanzas de un futuro se traslapan con los temores de aquellos niños que representan una amenaza para ese futuro. La consecuencia es que el impulso por incluir produce espacios de exclusión.

La esperanza: Las narrativas de la reforma escolar contienen distinciones que expresan la esperanza de la formación de un niño cosmopolita y con conciencia global, tal como se encuentra en los testimonios sobre el estudiante permanente.⁵ La esperanza de reformas es capturada en la frase que dice que las escuelas sirven a *todos* los niños equitativa y productivamente.

El temor: La esperanza del niño cosmopolita está acompañada de los temores a los peligros y a las poblaciones peligrosas.⁶ Este temor puede

2 *No dream denied: A pledge to America's children*, 2003.

3 *Ibidem*, p.43; ver también *American Council on Education*, 2003

4 Ver p.ej. ZEICHNER, 2006.

5 POPKEWITZ, 2004c

6 POPKEWITZ, 2006. Horace Mann a principios del siglo XIX, por ejemplo, hablaba acerca de que la educación daba esperanza para el futuro de la República; pero esa esperanza representaba el temor de que los “bárbaros” y “salvajes” ingresaran por las puertas de la República si la educación no hacía su trabajo de producción de una ciudadanía ilustrada. La esperanza y los temores de hoy son diferentes a los de Mann, pero son eso.

ser considerado como un proceso de degradación en el cual se excluye a aquellos que al mismo tiempo se pretende incluir. El niño en riesgo, las familias disfuncionales, los padres solteros y divorciados, la delincuencia juvenil, el abuso de drogas, la promiscuidad sexual, entre otras, son todavía reconocidas para la inclusión como características distintas a las normales o virtuosas.

El traslapamiento de la esperanza y el temor en la generación de la exclusión es analizado en este artículo. La primera sección examina dos enfoques para conceptualizar la reforma escolar y la investigación. El primero es la *problemática de la equidad* que predomina en las reformas escolar y profesional. La esperanza de la reforma en cuanto al problema de la equidad, es promover el acceso y las oportunidades.⁷ Las limitaciones del problema de equidad conducen a considerar una segunda problemática. Los sistemas de razón en las reformas profesionales generan principios que ordenan y dividen lo que es “visto” y sobre lo que es actuado en las asignaturas y la colaboración escolar. La segunda sección examina el lugar de la esperanza y el temor en la escuela bajo dos tesis culturales distintas sobre cómo va a organizar su vida el niño o niña. Una es la esperanza del niño/maestro cosmopolita que se refiere al estudiante permanente. La segunda es la tesis cultural sobre el niño con rezago y el niño urbano marginado. Las últimas reformas producen principios tácitos sobre lo que el niño rezagado debe ser –un estudiante permanente- y distinciones que diferencian a poblaciones particulares como fuera “de ese rango”.

El análisis recurre a estudios históricos, políticos y etnográficos sobre educación escolarizada y profesional.⁸ Mi enfoque en la “razón” de la educación escolarizada considera los principios generados sobre quién es el niño, quién debe ser y quién no encaja en los modelos de normalidad.

Equidad en la escuela: el estudio y las prácticas de “pensamiento” en la reforma escolar

Los límites de la razón cosmopolita que circula en la pedagogía, en la formación docente y en la investigación, pueden ser orientados hacia los

⁷ POPKEWITZ y LINDBLAD, 2000.

⁸ Los estudios son enlistados en las referencias. Además de la investigación sobre educación profesional y el trabajo en formación docente (principalmente en el programa de certi

principios que rigen la investigación sobre exclusión social, lo que un colega y yo llamamos la problemática de la equidad.⁹ Como parte de un proyecto de investigación de la Unión Europea sobre gestión educativa y exclusión social, hicimos una revisión exhaustiva de la investigación existente en educación para considerar los principios que ordenan los problemas, métodos y rectificación de la inequidad en la educación.¹⁰ La investigación sobre equidad se mueve a través de los límites ideológicos para establecer una problemática particular que conforma y modela el estudio de la educación escolarizada y profesional. Llamamos a esa problemática “de la equidad”, usando la noción de problemática para considerar las reglas y estándares a través de los cuales los objetos de la reforma son transformados en problemas, conceptualizados y las prácticas de rectificación que son construidas. Inicio con la problemática de la equidad en este capítulo final para familiarizarnos y pensar sobre el método implementado en el libro como un enfoque alternativo aún complementario de la interpretación de la educación.

Esquemáticamente, la problemática de la equidad aborda el problema de la inclusión a través del incremento de la representación y acceso de los individuos y grupos de personas discapacitadas a los programas escolares existentes. Más adelante discuto diferentes puntos de partida para la problemática de la equidad, examinando cuatro principios superpuestos en la definición de problemas y la clasificación de soluciones para la reforma escolar y el cambio.

Primero están *las políticas de representación*. La investigación y las políticas identifican a aquellos grupos rezagados para entonces crear estrategias que incrementen su participación. Las escuelas estadounidenses de finales de los 60's y principios de los 70's, por ejemplo, buscaron incrementar la participación entre grupos raciales y grupos socioeconómicos marginados. Un concepto clave fue el fracaso escolar producido por el “círculo de pobreza”. La representación cambió de cuestiones de estructuras de poder a políticas administrativas que se centraron en los registros psicológicos relacionados con la falta de eficacia para participar y

ficación de educación primaria). Pongo estos “hechos” en una nota al pie para reconocer su estilo tradicional de escritura (es como iniciar una plática con maestros en una convención con “cuando yo enseñaba”. Cuando se dice algo biográfico, no debe ser leído como algo sobre la lógica y sustancia de lo que sigue como argumento.

⁹ POPKEWITZ y LINDBLAD, 2000.

¹⁰ *Ibidem*.

colaborar.¹¹ El registro psicológico es reintroducido a través de los bonos escolares de la actualidad. Estos bonos articulan una amplia agenda neoliberal de cambios a través de la privatización y los mercados. Los padres, se argumenta, actúan sobre sus propios intereses y el proveerles de estos bonos escolares les permite tomar decisiones con un gran sentido de eficiencia en el manejo de sus propias vidas y del futuro de sus hijos. Informes estadísticos contenidos en reportes multinacionales sobre educación, comparan diferentes características de poblaciones con indicadores de desempeño escolar, contrastando grupos raciales y étnicos así como poblaciones de género para establecer patrones sobre asistencia, niveles de desempeño escolar, tasas de graduación, entre otros. Las políticas nacionales a menudo recurren a las estadísticas para reformar programas con el fin del incrementar la representación de los grupos excluidos.

En segundo lugar, la problemática de la equidad asume que *la correcta mezcla de políticas puede producir una institución totalmente inclusiva y por lo tanto eliminar (al menos teóricamente) la exclusión y las inequidades*. El decreto educativo *Ningún Niño Rezagado*,¹² nombre de la actual legislación estadounidense interesada en reducir la brecha de aprovechamiento escolar entre los estudiantes ricos y los pobres con un tiempo específico, es por sí mismo un ejemplo de la problemática de la equidad. La discusión acerca de proveer evidencia científica sobre el éxito de reformar “el trabajo” es también parte de esta aproximación al problema de cambio desde diferentes puntos de acceso. La investigación financiada por el estado se aboca a encontrar la correcta mezcla en la administración para ordenar y dar estabilidad al cambio.

Ligada a estas dos suposiciones de representación y planeación, está una tercera, *la inclusión y la exclusión son tratadas como categorías separadas*. El incremento en una disminuirá y eventualmente eliminará las prácticas de exclusión. La noción de “todos los niños aprenderán” como una meta de la reforma asume que las diferencias pueden ser eliminadas a través de los procedimientos apropiados y la planeación establecerá las condiciones que harán que ningún niño se quede rezagado.

Si tomo estos cuatro principios como una teoría de cambio, estos son: *a. la exclusión es una debilidad del sistema que puede ser eliminada a través*

¹¹ POPKEWITZ, 1976.

¹² *No Child Left Behind*.

de una mezcla de políticas y programas que incluyan a los excluidos; y *b.* la correcta mezcla de cambios en las condiciones de educación a través de estándares y reconocimiento del “otro” en los programas escolares producirán una sociedad inclusiva. El sistema de razón que ordena los problemas y soluciones de la problemática de la equidad, es importante y provee una base para las políticas opositoras cuyos dilemas morales y políticos, así como sus compromisos, tomo con seriedad.

Como se ha dicho, la problemática de la equidad representa los límites de los instrumentos fundamentales del estudio de las reformas escolares y las ciencias de la educación. La problemática de la equidad conlleva principios posteriores sobre *c.* el rediseño de las condiciones de la escuela es una planeación que implique un cambio en la gente. Y *d.* la inclusión y exclusión como categorías englobadas en un mismo fenómeno. El deseo de inclusión abarca sistemas de reconocimiento y diferencia que descalifican y califican para la participación. Este peligro se deja intacto y no se cuestionan los sistemas de razón a través de los cuales se establecen jerarquías con base en distinciones comparativas que inscriben las esperanzas y miedos que dividen. La inclusión y la exclusión de la que hablo, entonces, no es el etiquetar en categorías de anormalidad sino el establecimiento de una normalidad desde la cual una desviación es registrada como las características internas del ser.

Los límites de la problemática de la equidad se hacen visibles en los estudios políticos que sitúan el problema de la reforma escolar y las divisiones en la sociedad como resultado del neoliberalismo. El neoliberalismo es uno de los iconos de la derecha e izquierda en los análisis políticos. Sirve a la derecha como una postura de hacia dónde necesitan moverse las naciones para volverse competitivas y económicamente desarrolladas. Sus lemas son privatización y mercantilización, dando lugar a programas como los bonos escolares, escuelas subvencionadas y escuelas privadas/religiosas apoyadas por iniciativas de reforma escolar de naturaleza religiosa. El centro de la crítica a las reformas neoliberales es que favorecen a los ricos y ponen en situación de desventaja a los pobres.

La problemática de la “razón” y la pedagogía como prácticas divisorias

Mientras la problemática de la equidad es importante, no es de hecho suficiente e irónicamente, pueden perderse los principios fundamentales

que determinan el cambio escolar. Las estructuras de las que hablo produjeron históricamente principios de “razón” que ordenan, distinguen y establecen diferencias en las prácticas de enseñanza y el currículum. El conocimiento del niño “rezagado” o las reglas y estándares que guían la colaboración entre universidad y escuela no son “simplemente” instrumentos para alcanzar las metas deseadas. Las reglas y estándares de razón clasifican y diferencian los objetos de reflexión y acción como continuos de valores que excluyen mientras incluyen.

Esta diferenciación puede verse ilustrada en el reporte sobre la reforma de la formación docente profesional *Lo más importante. Enseñando para el futuro de Estados Unidos* de la Comisión nacional sobre enseñanza y futuro de Estados Unidos de América.¹³ El reporte sustenta una tesis cultural sobre pertenencia colectiva que expresa tanto esperanzas como temores en su retórica de “recuperar el alma de América”.

Debemos recuperar el alma de América. Y para hacerlo, necesitamos un sistema educativo que ayude a la gente a forjar valores compartidos, para comprender y respetar otras perspectivas, para aprender y trabajar con altos niveles de competencia, para asumir riesgos y perseverar ante los inconvenientes, para trabajar cómodamente con gente de orígenes diversos y *para continuar aprendiendo a lo largo de la vida*.¹⁴

La retórica “recuperación del alma” de la nación, no se refiere al pasado sino a la construcción de la individualidad. Es una tesis cultural sobre modos de vida, ordenados a través de una conducta que “forja valores”, “respeto a los otros”, “toma riesgos”, trabaja con “gente diversa” y una individualidad que “*continúa aprendiendo a lo largo de la vida*”.

La tesis cultural no es simplemente la expresión de esperanza, como señalo más adelante. Ésta contiene temores que diferencian y distinguen al niño universal del niño rezagado, dentro de “todos los niños deben aprender” partiendo de las características del niño rezagado. El niño “peligroso” es expresado en términos psicológicos como de baja auto estima, con trastorno de déficit de atención, con hábitos de estudio deficientes, con

¹³ *What Matters Most. Teaching for America's future*. National Commission on Teaching & America's future

¹⁴ p.12.

desórdenes de impulsividad; y en términos sociológicos como delincuencia juvenil, familias disfuncionales y comunidades en situación de pobreza.

En seguida se examinan los discursos pedagógicos sobre el estudiante permanente y el niño rezagado como dos tesis culturales distintas sobre quién es y quién debe ser el niño. Utilizo estos ejemplos para considerar los sistemas de razón sobre educación como prácticas dobles de exclusión e inclusión. Esta doble cualidad de la razón de la educación es soslayada en las discusiones sobre colaboración comunitaria entre escuela y universidad y en las reformas pedagógicas relacionadas con las asignaturas escolares.

La esperanza del futuro: El cosmopolita inconcluso como estudiante permanente

En este punto, quiero considerar las tesis culturales particulares en las actuales reformas a través de las nociones de *aprendizaje a lo largo de la vida* y *ningún niño rezagado*. Los estándares de las reformas representan un continuo de valores en los cuales existen tesis culturales sobre quién es y quién debe ser el niño. Estos valores pueden evidenciarse inicialmente a través de la pregunta: si hay un niño rezagado sujeto a ser incluido con *todos* los niños, ¿cuáles son las distinciones y categorías para diferenciar la esperanza de *todos los niños* con respecto a ese *Otro*? Para contestar esta pregunta sobre división y exclusión en las prácticas de inclusión, recorro a los análisis de las reformas en la Unión Europea y en Estados Unidos.¹⁵ En cierto momento del continuo, es el niño quien se coloca como el *todo* universal. Este niño piensa, habla, siente y actúa como *el cosmopolita inconcluso* —un estudiante permanente que responde activamente a los cambios globales que ocurren y se involucra en la construcción social y reconstrucción de la sociedad del aprendizaje— y como ciudadano global. Esta es la esperanza inscrita en la pedagogía de que el cosmopolita es una imagen continua y narrativa en las repúblicas modernas y en la educación.¹⁶ El temor de la pedagogía, el cual discutiré en la siguiente sección, es el niño reconocido y diferenciado del estudiante

¹⁵ POPKEWITZ y LINDBLAD, 2004; POPKEWITZ, 1998; SIMON y MASSCHELEIN, 2006.

¹⁶ Argumento esto mismo en un libro que actualmente estoy escribiendo, así como en POPKEWITZ, 2004.

permanente. Ese niño que se ha rezagado, y que no encaja dentro del espacio ocupado por “todos los niños”.

¿Quién es este cosmopolita inconcluso que actúa como estudiante permanente en “la Sociedad de la Información” o “la Sociedad del Aprendizaje”?

La del cosmopolita inconcluso es una vida que continuamente persigue el conocimiento y la innovación en una persecución por el futuro que nunca termina. La elección se convierte en una meta de vida y la solución de problemas y el trabajo colaborativo en comunidades, sus vías de realización. Las narrativas sobre resolución de problemas y comunidad vinculan a *todos* los individuos al progreso social o económico y a la revitalización de la democracia. Las historias del niño que resuelve problemas, por ejemplo, se refieren a un modo de vida enfrentado a constantes cambios en la sociedad. El niño actúa de manera autónoma (aparentemente) y responsable (deseablemente) en una continua toma de decisiones. La seducción de este modo de vida es su registro político sobre “voz” y empoderamiento mediante un trabajo continuo de auto-superación y auto-actualización.¹⁷ La subjetividad del estudiante permanente es expresada como la de un individuo empresarial. Sin embargo, sería un error pensar en este registro como una reducción económica de la humanidad. El cosmopolita inconcluso se refiere a una tesis cultural como un modo de vida. La comunidad del salón de clases se convierte en una “estructura de participación” preocupada por la creación de identidades flexibles asociadas con el aprendizaje a lo largo de la vida.

El estudiante permanente es también referido en una práctica de reconstrucción social. Hargreaves,¹⁸ por ejemplo, rechaza el materialismo y mercantilismo de la reforma neoliberal contemporánea a favor de reformas escolares para preparar el futuro de una sociedad del conocimiento que “es realmente una sociedad de aprendizaje que procesa información y conocimiento en formas que maximizan el aprendizaje, estimulan el in-

¹⁷ La palabra empoderamiento es otro *topoi* de las reformas contemporáneas en múltiples escenarios sociales, cruzando posiciones ideológicas en los análisis políticos y la investigación (ver, p. ej. Hargreaves, 1993). El uso que hago de éste y algunos otros términos es para cuestionar su despliegue en las prácticas profesionales más que para argumentar normativamente a favor o en contra.

¹⁸ HARGREAVES, 2003.

genio y la invención y desarrollan la capacidad para propiciar y sostener el cambio.¹⁹ El niño habita la Sociedad del Aprendizaje con “una identidad cosmopolita que muestra tolerancia a las diferencias raciales y de género, una genuina curiosidad y disposición para aprender de otras culturas y responsabilidad para con los grupos excluidos dentro y más allá de la propia sociedad”.²⁰

Las narrativas del cosmopolita inconcluso conectan el alcance y aspiraciones de los poderes públicos con las capacidades personales y subjetivas de los individuos. A principios del siglo XX, los salones de clases fueron un espacio de socialización donde el niño internalizaba las normas de identidad preestablecidas, universales y colectivas; hoy en día son espacios rediseñados para vivir. La ubicación de la responsabilidad ya no atraviesa más por el rango de prácticas sociales dirigidas hacia una esfera pública en particular –la social. La responsabilidad está localizada ahora en comunidades diversas, autónomas y plurales constituidas perpetuamente por la propia práctica en “comunidades” de aprendizaje.

Cualesquiera que sean los méritos de la resolución de problemas y comunidad, no son meramente descriptivos de ciertos razonamientos naturales del niño que la investigación simplemente recupera. Las palabras son ensambladas en un sistema de razón para relacionar la individualidad con la pertenencia colectiva. La literatura sobre estándares de enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, ubica la solución de problemas y las comunidades de aprendizaje en una tesis cultural particular acerca de vivir en un futuro “ubicuo” e incierto para el cual el aprendizaje de las matemáticas prepara al niño. En una declaración que tuvo resonancia en las reformas escolares en Estados Unidos, el modelo para la reforma de estándares curriculares del Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas,²¹ argumenta que el estudiante necesita ser preparado para un futuro en el que el cambio es “una característica ubicua de la vida contemporánea, de manera que el aprendizaje con entendimiento es esencial para que los estudiantes sepan usar lo que aprenden para resolver los nuevos tipos de problemas que inevitablemente enfrentarán en el futuro”.²²

¹⁹ *Ibid.*, p. XVIII

²⁰ *Ibid.*, p. XIX

²¹ National Council of Teachers of Mathematics, 2000.

²² *Ibid.* pp. 20-21.

El niño cosmopolita que actúa en el presente para planear hacia un futuro ubicuo, constituye un modo particular de vida de planeación del *ser*. El proyecto de vida es un diseño de la propia biografía como un movimiento continuo desde una esfera social a otra, como si la vida fuera un taller de planeación que tiene un valor en y por sí mismo. La acción es un flujo continuo de resolución de problemas para diseñar no sólo lo que será hecho sino también el futuro de quien será esa persona. El actuar del individuo está dirigido a la resolución de problemas, esto es, a perseguir su deseo. El deseo está en las infinitas elecciones que uno realiza en la búsqueda de la innovación continua. La única cosa que no es elegible es la elección de elegir.

El empoderamiento de la libertad es referido como si no hubiera cercos ni límites. Aún la libertad en las reformas contemporáneas, expresa un fatalismo de los procesos de globalización en los cuales actúa el cosmopolitismo inconcluso. Un estudio sobre maestros, administradores escolares y funcionarios de gobierno de la Unión Europea expresa también un fatalismo.²³ Ese fatalismo fue referido como el avance inevitable del globalismo al cual los maestros necesitan responder a través de cambios curriculares. El nuevo niño se considera aquél que toma decisiones y participa en la globalización que se está dando, pero la globalización no está siendo cuestionada. Los límites de la globalización son naturalizados para aislar y cerrar los espacios de libertad y participación. Este futuro ubicuo de la globalización hace imposible para el individuo citar un libro de texto de francés de secundaria “para escapar del flujo del cambio”.²⁴ La historicidad que forma y modela quiénes somos y quiénes debemos ser, es dejada sin cuestionar y eliminada.

El temor al presente como futuro: el niño con rezago y el niño urbano marginado

Si el cosmopolita inconcluso es la esperanza de una nación progresiva y vital en el futuro, existe un tipo diferente de esperanza en las reformas escolares. Es la esperanza de una sociedad inclusiva a través de reformas que eliminen la marginación y el fracaso de una *población particular* de niños. Tal esperanza de una sociedad inclusiva es captada en la frase

²³ LINDBLAD y POPKEWITZ, 2004.

²⁴ SOYSAL, BERTILOOT, & MANNITZ, 2005, pp.24- 25.

Ningún niño rezagado que reconoce grupos particulares de niños que necesitan ser rescatados. Esta sección se enfocará en el sistema de reconocimiento que incluye mientras un sistema simultáneo introduce la diferencia. El reconocimiento y la diferencia ubican al niño en un doble espacio que está tanto dentro como fuera de las normas de civilidad. Esta noción de civilidad, sin embargo, no es una noción formal de ética o moralidad. En realidad ésta es generada en relación con las normas y valores asociados con lo que el niño rezagado no es —el cosmopolitismo inconcluso— del estudiante permanente.

Considerar las características complejas y comparativas reunidas en la frase “el niño rezagado” implica voltear hacia la constante reiteración de las reformas de tratar a *todos* los niños igual en cuanto a oportunidades y condiciones de aprendizaje. La reiteración de “todos” es retóricamente una señal de compromiso con una sociedad equitativa e inclusiva. En Principios y Estándares para las Matemáticas Escolares,²⁵ por ejemplo, se establece que “*Todos* los estudiantes, sin importar sus características personales, origen o impedimentos físicos, deben tener oportunidades para estudiar —y apoyo para aprender— matemáticas”.²⁶ El llamamiento continuo de los políticos creadores de la legislación *Ningún niño rezagado* es que los estándares y exámenes escolares conduzcan hacia una sociedad igualitaria a través del “mejoramiento del desempeño académico de los niños desfavorecidos”.²⁷ El reporte del Consejo Estadounidense de Educación sobre la reforma en la formación docente, vuelve a reafirmar esta esperanza en su llamado a una educación “al alcance de *todos* los estudiantes, no sólo de los ricos y afortunados...”.²⁸

La inscripción de la frase “todos los niños” no es únicamente un compromiso político. Ésta expresa un conjunto de valores sobre lo que *no* es el niño rezagado. El *todos* une todas las partes de un todo social dentro de una igualdad particular desde la cual cada uno de los niños es clasificado y evaluado. La igualdad puede ser expresada como el estudiante permanente cuyas cualidades funcionan como aquellas de la individualidad “civilizada” —el niño que tiene autoestima, auto-responsabilidad en la toma de decisiones y que innova continuamente como modo de vida. La igualdad

²⁵ *Principles and Standards for School Mathematics*.

²⁶ NATIONAL COUNCIL FOR TEACHERS OF MATHEMATICS, 2000, p.12.

²⁷ BUSH, 2001, p.2.

²⁸ AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. 1999, p. 5.

está inscrita también en las teorías psicológicas y categorías que calculan y ordenan las cualidades y características del niño, que son el objeto del escrutinio e intervención pedagógica.

El niño rezagado lleva el mismo conjunto de distinciones, clasificaciones y divisiones atribuidas al “niño urbano marginado”. Si utilizo un estudio etnográfico de un programa de formación docente alternativo para escuelas rurales y urbanas,²⁹ el niño urbano marginado es una categoría determinada de un tipo de humano y una tesis cultural de la diferencia. Ésta no se refiere al niño que vive en un lugar geográficamente distinto. Las ciudades estadounidenses son espacios con gran riqueza y una urbanidad cosmopolita que coexisten con los espacios de pobreza y segregación racial. Los niños que viven en altos edificios de departamentos y en casas de ladrillos de las ciudades de Estados Unidos aparecen como *urbane* (en el sentido de urbanidad de ser fino, cortés) y cosmopolita y no como *urban* (de la ciudad). Los niños que viven en los suburbios, áreas rurales, así como en barrios urbanos fueron “vistos” y referidos con los mismos conjuntos de distinciones sobre “bajas expectativas”, baja auto estima, familias disfuncionales y pobreza que los convierte en una categoría específica de niño “urbano marginado”. La relevancia de “urbano”, entonces, está en su tesis cultural sobre el niño, más que en el área geográfica, lo que se pone de manifiesto cuando las características y cualidades del niño urbano marginado son encontradas tanto en los suburbios y en las áreas rurales como en los barrios urbanos.

El traslapamiento de las categorías de “todos” y “ningún niño rezagado” tiene múltiples funciones. Santifica los valores políticos y culturales sobre inclusión y respeto por el Otro. También sirve para borrar y reescribir la diferencia. Si volvemos al estudiante permanente y a la Sociedad del Aprendizaje, no existen diferencias ya que todos los niños van a resolver problemas y a trabajar colaborativamente en un proceso continuo de elección e innovación. Aún aceptando el “todos” los niños, hay distinciones y diferenciaciones que dan nombre a las cualidades y características de aquellos quienes no califican para estar entre “todos” los niños.

¿Quiénes son esos niños que no están fuera de las normas y que constituyen a “todos los niños”? El territorio cultural del niño rezagado es to-

²⁹ POPKEWITZ, 1998.

poi, un espacio de esperanza y un espacio de temor sobre la pérdida de la “civilización” y su gente civilizada, si el proceso de redención en la propia planeación escolar no tiene éxito.

La esperanza y el temor implican un traslapamiento social, distinciones culturales y psicológicas a través de las cuales es producida una determinada categoría de un tipo de ser humano, la de “el niño rezagado”. Un compendio de hechos personales modela territorios de membresía y de no miembros en el *todos* los niños. Existe un traslapamiento de categorías y distinciones en la legislación *Ningún Niño Rezagado*, los sitios web federales sobre “lo que funciona”, los reportes sobre la reforma antes citados y la investigación sobre equidad en asignaturas de enseñanza escolar y en la formación docente, y aquellos que aparecen como los niños “urbanos marginados”.³⁰ El niño rezagado y el niño urbano marginado coinciden en las categorías que distinguen y diferencian al niño peligroso, quien tiene psicológicamente baja autoestima y pobres conceptos sobre sí mismo. Las características psicológicas son reunidas con las categorías sociales/morales para expresar temores culturales centrales tales como, por ejemplo, familias disfuncionales, hogares con un solo padre, pobreza y delincuencia juvenil. El niño urbano marginado y el niño rezagado se convierten en una categoría determinada de un tipo de ser humano reconocido en su necesidad de ayuda y diferente, dado que ellos “viven en la pobreza, son estudiantes cuya lengua materna no es el inglés, son estudiantes con discapacidades, mujeres o muchos estudiantes que no pertenecen a la raza blanca quienes tradicionalmente han estado más cerca de sus contrapartes de otros grupos demográficos de ser víctimas de bajas expectativas”.³¹ El problema de atraso de los niños es reducido a un lugar común psicológico: las bajas expectativas.

Generando exclusión en la creación de reformas para incluir

La promesa de colaboración y participación en las reformas es similar a la puesta en práctica de los compromisos democráticos. Están para reunir a los principales actores políticos en la toma de decisiones que son importantes para sus vidas. Pero esas decisiones no son simplemente prácticas instrumentales de negociación, diálogo y representación de

³⁰ La siguiente discusión es tomada de POPKEWITZ, 1998.

³¹ NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS, 2000, p.13.

grupos diversos. La participación conlleva la circulación de principios previos haciéndolos entendibles para la reflexión y la acción. Judith Butler, la filósofa feminista habla sobre esto como la doble cualidad del pronombre “yo”. Hay un “yo” autobiográfico como el actor que toma decisiones. Ese “yo” es también histórico. Existen redes de ideas y patrones institucionales a través de los cuales se vuelven válidas las prácticas de aprendizaje y las acciones pedagógicas y profesionales.

Las muy anunciadas democratización e instauración de igualdad en las reformas profesionales de colaboración y participación no pueden ser consideradas adecuadamente fuera del contexto de las pautas administrativas del gobierno moderno de los Estados Unidos. El discurso de “estrechar lazos entre prácticas y escuelas” y el llamado a tener “visiones claras y consistentes así como estándares de desempeño” en la enseñanza, son estrategias que pueden funcionar para proveer *estabilidad y consenso que dejen sin revisar las cualidades estructuradoras de la “razón” de la educación y sus principios de inclusión y exclusión*.³² El llamado a que los maestros tengan conocimiento de los contenidos de las asignaturas y conocimiento pedagógico, otro aspecto central en las reformas profesionales, asume que el problema de la educación es la necesidad de mayores competencias en el “qué y cómo” de la enseñanza. De nuevo, la conclusión llega a una verdad casi innegable pero potencialmente controversial.³³ En otra parte argumento que las reformas sobre el conocimiento que tienen los maestros acerca de los contenidos de las asignaturas y sobre contenidos pedagógicos, estabilizan el conocimiento de la ciencia o las matemáticas a través de sus principios filosóficos.³⁴

Sin considerar las reglas y estándares a través de los cuales se forman y modelan la participación y la reflexión,³⁵ las soluciones plasmadas en las reformas son, en el mejor de los casos, sobre organización y actividades

32 Discuto la noción de sistemas y sus nociones estructurales de cambio en Popkewitz, 1984. En este artículo, el estudio de la razón puede también ser considerado como representación de nociones de estructura y sistema relacionados con la discusión previa de fabricación y que es distinta de la posición teórica de, por ejemplo, la filosofía “realista”.

33 Digo controversial para dar lugar a las discusiones de Rancière (1987/1991), quien argumenta que los modelos educativos están basados en nociones de “duplicación” que trabajan en contra de las cualidades liberadoras de la educación.

34 POPKEWITZ, 2004.

35 Distinción es de filosofía política y se aborda en relación con las reformas escolares en POPKEWITZ, 1978.

institucionales que dejan sin cuestionar el sistema comparativo de razón bajo el cual el niño es reconocido y diferenciado.³⁶

Finalmente, existe la necesidad de repensar la ortodoxia de la investigación como una especialidad en el diseño de la gente que ocurre en la problemática de la equidad. La especialidad de las ciencias humanas fue para cambiar las condiciones sociales que produjeron estrategias para cambiar a la gente.³⁷ En el diseño de la gente subyacen frases tales como “lo que funciona”, “conocimiento de base empírica” y la certeza de que la ciencia puede producir modelos de “duplicación” en la vida escolar.

Junto al “hecho” empírico de que tal planeación e ideas de duplicación nunca han funcionado,³⁸ el cambio de la gente abandona las implicaciones morales y políticas de planeación de la gente. Esto inhabilita la propia noción de democracia buscada mediante esfuerzos de colaboración y participación. Mientras que la planeación es necesaria para las nociones modernas de libertad y democracia, la especialidad de la ciencia que habla de su autoridad de gobierno como empoderamiento y libertad es paradójica. A pesar de las buenas –y aún a veces radicales– intenciones de las reformas curriculares para empoderar a otros, las relaciones de empoderamiento en pedagogía son relaciones de poder en sí mismas.³⁹ Cualquier intento de promover la subjetividad a través de una actividad de gobierno “pensada” no puede pasar por alto al “sujeto” que va a ser reformado y cómo ese sujeto es constituido dentro del currículo escolar.

³⁶ Mientras la psicología como una tecnología de instrucción puede ser necesaria, otros modelos de pensamiento sobre asignaturas escolares son posibles desde, por ejemplo, los estudios de tecnología y ciencia. Esta última provee modelos de pensamiento sobre producción del conocimiento en campos disciplinarios como en prácticas culturales que regulan cómo se juzga, se llega a conclusiones, se proponen correcciones y se hacen manejables y predecibles los campos de existencia (ver p.ej. KNORR Cetina, 1999; LATOUR, 1999; NASAR, 1998).

³⁷ POPKEWITZ, 2006.

³⁸ Sin ser exhaustivo en la lista de ejemplos históricos, uno puede tomar la planeación urbana de principios del siglo XX que filtró hacia el presente reformas desde Thorndike a Dewey, y la guerra contra la pobreza de 1960 al sugerir empíricamente dudas de las nociones de los expertos. Pero para usar la “regla de oro”, las complejidades de las pruebas de drogas médicas y sus inesperados efectos sugieren que la certeza de la ingeniería del futuro necesita ser abordada más cautelosamente (esto es discutido en POPKEWITZ, 2004b; POPKEWITZ, 2006).

³⁹ ver ej. CRUIKSHANK, 1999.

El enfoque sobre el sistema de razón es para establecer las políticas de educación y el trabajo del intelectual.⁴⁰ Rose argumenta, por ejemplo, en contra del punto de vista predominante de los expertos, sugiriendo que tal cuestionamiento es “para generar una alteración de aquello que conforma el fundamento de nuestro presente, para hacer de aquello establecido algo extraño y provocarnos la pregunta de cómo esto vino a parecernos tan natural.”⁴¹ Tomando de Foucault:

El trabajo de un intelectual no es modelar la voluntad política de los otros, es, por los análisis que lleva a cabo en sus dominios, volver a examinar las evidencias y los postulados, sacudir los hábitos, las maneras de actuar y de pensar, para disipar las familiaridades admitidas, reevaluar las reglas y las instituciones y, a partir de esta reproblematicación (donde el intelectual desempeña su oficio específico), participar de la formación de una voluntad política (donde ha de desempeñar su papel de ciudadano)).⁴²

Estas políticas del trabajo intelectual ofrecen una práctica de resistencia. Esta noción de resistencia es diferente de aquella de la problemática de la equidad. Esta última se ocupa de luchar por aquellos no representados en la vida pública y a quienes se les ha negado el acceso y las oportunidades. Estas políticas educativas son importantes pero no suficientes. No se reconoce que esa resistencia desnaturaliza las formas habituales de organización de la vida, volviendo frágil lo que parecía incuestionable y prevenible. La resistencia en este último sentido, es a través de la refutación de lo que es tomado como natural abriendo entonces posibilidades distintas a aquellas que ya existen.▲

Bibliografía

- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION. *To touch the future: Transforming the way teachers are taught: An action agenda for college and university presidents*. American Council on Education. Washington, DC. 1999.
- DARLING-HAMMOND, L. Inequality and the right to learn: access to qualified teachers in California's Public Schools. *Teachers College Record*, 106(10), 1936-1966. 2004.
- DAVID AND LUCILLE PACKARD FOUNDATION. *Welfare reforms and children. The Future of Children*, 12(1). 2002.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish: The birth of the prison*. Vintage. New York. 1979.

⁴⁰ POPKEWITZ, 1997.

⁴¹ ROSE, 1999, p. 58.

⁴² FOUCAULT, 1989, pp. 305-306.

- FOUCAULT, M. Foucault live: Interviews, 1966-84. In S. Lovtringer (Ed.): *Semiotext(s)*. New York. 1989.
- HALL, S. The problem of ideology-Marxism without guarantees. *Journal of Communication Inquiry*, 1986.
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Maidenhead. Open University Press. England. 2003.
- HIDALGO, N, Siu, S, BRIGHT, J, SWAP, S, & EPSTEIN, J. Research on families, schools, and communities: a Multicultural perspective. J. Banks, ed. *Handbook of research on multicultural education*. Macmillan. New York. 1995.
- LINDBLAD, S, & POPKEWITZ, T. Educational restructuring: (Re)thinking the problematic of reform. En S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Controversies in educational restructuring: International perspectives on contexts, consequences, and implications* (pp. VII-XXXI). Information Age Publishing. Greenwich, CT. 2004.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. *What Matters Most. Teaching for America's Future*. Author. Washington, D.C. 1996.
- NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. *No dream denied: A pledge to America's children*. Author. Washington, D.C. 2003.
- NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and standards for school mathematics*. Author. Reston, VA. 2000.
- POPKEWITZ, T. The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Journal*. 41/4:3-34. 2004.
- POPKEWITZ, T. A changing terrain of knowledge and power: A social epistemology of educational research. *The Educational Researcher*, 26/9, 1997.
- POPKEWITZ, T. Hope of progress and fears of the dangerous: Research, cultural theses and Planning different human kinds. En Gloria Ladson-Billings and William F. Tate, eds. *Education research in the public interest. Social Justice, action, and policy*. (pp. 119-141). Teachers College Press. New York. 2006.
- POPKEWITZ, T. The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. En B. Baker & K. Heyning (Eds.), *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education* (pp. 189-224). Peter Lang. New York. 2004c.
- POPKEWITZ, T. Reform as the social administration of the child: Globalization of knowledge and power. *Globalization and education: Critical perspectives*. N. Burbules & C. A. Torres, eds. Routledge. New York. 2000.
- POPKEWITZ, T. Reform as political discourse: A case study. *School Review*. 1976.
- POPKEWITZ, T. *Struggling for the soul: The politics of education and the construction of the teacher*. Teachers College Press. New York. 1998.
- POPKEWITZ, T., & LINDBLAD, S. Educational governance and social inclusion and exclusion: Some conceptual difficulties and problematics in policy and research. *Discourse*, 21(1). 2000.
- POPKEWITZ, T. & LINDBLAD, S. Historicizing the Future: Educational Reform, Systems of Reason, and the Making of Children Who are the Future Citizens. *Journal of educational change*. 5/3. 2004.
- ROSE, N. *Powers of freedom: Reframing political thought*. Cambridge University Press. Cambridge, MA. 1999.
- SIMONS, M. & Masschelein, J. The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus. Paper presented as Foucault and adult education/adult learning, Linköping University, 8th to 10th February. 2006.
- SOYSAL, Y., BERTILOOT, T., & MANNITZ, S. Projections of identity in French and German history and civics textbooks. In H. Schissler\ & Y. N. Soyal (Eds.), *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition* (pp. 13-34). Berghahn Books. New York. 2005.
- ZEICHNER, K. Reflections of a university-based teacher education on the future of college and university based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3). 2006.

La modernidad puesta en entre dicho

*Esbozo de una propuesta de la razón cínica
como posibilidad de crítica a la modernidad*

Erik Avalos Reyes

IMCED

*Un culo estricto rara vez
deja escapar un pedo jovial.
Proverbio luterano.*

*O, ¿cómo puedes decir a tu hermano:
'Permíteme extraer la paja de tu ojo';
cuando ¡mira!, hay una viga en tu propio ojo?
Mateo 7, 4.*

*Siniestro oficio de arquitecto de idiotas.
Ramón Martínez Ocaranza, Antología Poética.*

De qué somos herederos como cultura, como especie, como visión del mundo. Indiscutiblemente, ese legado lo representamos en el espacio global, desde la conciencia, reflejándose en nuestra capacidad cognitiva denominada razonamiento la que ha permitido que seamos productores de teorías, de tecnologías, de artes y obreros, de una convivencia cada vez más resguardada en los dispositivos sociales e individuales que, curiosa y convenientemente, llamamos: leyes, morales, usos y costumbres, modos de vida, cuidados de sí o simplemente personalidad. La razón, leche materna de la cual nos han enseñado a beber griegos, ilustrados y posmodernos –si es que ese apellido connota alguna posición de pensamiento–, es lo que nos distingue, según la historia de las ideas, de los animales.

Para Sloterdijk, la ilustración declara la guerra a las apariencias, ya que sólo las verdades y los hechos desnudos son los que se pueden conocer;

por ello, las ilusiones con las que los ilustrados trabajan permiten desenmascarar la oscuridad del mundo: “Yo me engaño, luego existo; y yo desenmascaro las ilusiones, yo mismo engaño, luego me mantengo”.¹ Todo el pensamiento trascendental recae exclusivamente en intereses cognoscitivos y no en el mundo material mismo, en consecuencia, se debe de dudar de la productividad de la duda cartesiana y desconfiar de la desconfianza ilustrada; dicho sea de paso, esto representa una de las variantes indispensables en el ejercicio cínico practicado por el pensador alemán en su crítica a las posiciones modernas, el producto de la recata razón nunca podrá descubrir plenamente el sentido productivo en la convivencia sujeto-naturaleza, ya que el lente racional y sistematizador nunca permitirá mirar más allá del lente objetivizante.

La ilustración es una actitud voluntaria, es un acuerdo libre, no es una doctrina: “Uno de sus polos es la razón; el otro, el diálogo libre de los que se esfuerzan tras la razón. Su núcleo metódico y su ideal moral al mismo tiempo es el consenso *voluntario*”.² Ella representa para Sloterdijk una escena utópica, él mismo recuerda que su función es auto hipnótica, mediante la cual el individuo moderno visualiza una motivación universal que se autoconstruye desde el exterior, donde la utopía representaría el sueño de los perdedores, la traducción de su discurso del resentimiento contra la “realidad” de un mundo trascendental planteado desde Kant. Nos configuramos por una realidad alejada totalmente de nuestra posición en la naturaleza, nos construimos desde la crítica copernicana en el centralismo de una nueva naturaleza labrada artificialmente en la mente, una segunda realidad dotada de los elementos necesario para penetrarla, aprovecharla y obtener productos de ella que nos hagan cada vez más dependientes del mercado; no la configuramos a ella, nos forja mediante falsos halagos que nos pierden en los ecos de las sirenas; ella misma va contra los prejuicios hasta acabar convirtiéndose en uno de ellos, es decir, lanza las armas de la razón para acuñar todo tipo de ideología: razón, justicia, igualdad, libertad, verdad, investigación, entre otros, y acaba demostrando que toda posibilidad de intersubjetividad es igualmente *inter objetividad*, en otros términos: de la falsa conciencia a la conciencia esclava; esta es la actitud cínica de la modernidad, caer en eso mismo que crítica.

¹ SLOTERDIJK, P., 1989, p. 145.

² *Ibidem*, p.41.

* * *

Una de las primeras críticas lanzadas por la conciencia ilustrada hacia las ideologías se hace a la religión como una posibilidad de esa realidad artificial hecha desde la fe en la razón, y con el objetivo de aniquilar la tradición religiosa y eclesiástica centra dichas críticas en simples consideraciones filológicas, es decir, acusando a las instituciones religiosas de malversar, malinterpretar y hasta modificar el dogma, sin embargo, los ilustrados nunca cuestionan a Dios: “En el fondo no se trata de si “hay” Dios; lo esencial es lo que piensan los hombres que afirman que Dios existe y que quiere esto o lo otro”.³ Se descubre una posición refinada del ilustrado; él posee un saber refinado sobre Dios, ya que sólo son unos pocos los herederos de la razón, por lo que el resto —es decir, la mayoría— seguirán siendo tontos porque no pueden desmenuzar el engaño del dogma religioso, mientras que el cínico moderno sí sabe los artilugios de la institución eclesiástica; aprendiendo a demostrar y justiciar la existencia y necesidad de Dios para él. Por ello, se afirma: “La religión podría clasificarse entre aquellas “ilusiones” que tiene un futuro *junto* a la Ilustración, ya que ninguna mera crítica negativa y ningún desengaño les hace justicia”.⁴ A la larga, saber del engaño convierte el crítico ilustrado en engañador.

Con ello se evidencia que el hombre siempre ha vivido en un desconocimiento de sí mismo, lo que ha provocado que construya su mundo artificial que llama, modestamente, cultura y normativiza mediante un contrato social; se forja un ideal de hombre, denominado “el hombre normal” y no hay cabida para el loco o el anormal, la razón es la que define la normalidad; la misión política y antropológica de promover esta sociedad recae en las reconocidas disciplinas provenientes de la razón. Por ello “Uno de los rasgos de ambivalencia de la Ilustración es que la inteligencia, pero no la “sabiduría” ni la auto reflexión, pueda fundamentarse de una manera sociológica, educativa, económica y política”.⁵ Lo que determina la interioridad del individuo, su Yo, donde se configura su ética, erótica, estética y política, es decir su identidad socialmente validada por la razón. Sin embargo, el análisis de Sloterdijk deja muy en claro que este individuo se reduce a un grupo minoritario de la sociedad contemporánea, prácticamente reducido a los intelectuales; en la sociedad reducida al trabajo,

³ *Ibidem*, p. 57.

⁴ *Ibidem*, p. 66.

⁵ *Ibidem*, p. 98.

desde el trabajador asalariado no cabe pensar en que todos posean este “don” de ser ilustrado, es decir, todos pueden ser productivos pero pocos son los creativos, los que saben desmenuzar las necesidades del mundo, según esta novedosa posición del cinismo ilustrado, moderno y posmoderno.

Uno de los grandes críticos del movimiento de la ilustración es Freud, ya que pasa del mero conocimiento de la conciencia a escudriñarla en un análisis de sus profundidades, hasta la elaboración de una gramática de los sentimientos inconscientes, “Por debajo de toda racionalidad y de toda conciencia se extiende un amplio espacio de irracionalismo y de programación inconsciente que se mezcla constantemente de una manera engañosa en el hablar y obrar conscientes”.⁶ Una de las primeras consecuencias del planteamiento freudiano es que se ha dejado de lado la racionalidad; esta posibilidad de descubrir el mundo no funciona al tratar de explicar la totalidad del funcionamiento del sujeto, por lo que se requiere de otro plano de indagación que, indiscutiblemente, para el médico austriaco se sitúa más allá del modelo geométrico del individuo que, implementando un pueril método logra descifrar una parte medular de la subjetividad, es decir, al realizar una indagatoria en las profundidades del psiquismo, Freud se da cuenta de la existencia de otras energías –que posteriormente denominará pulsiones– que gobiernan el comportamiento del sujeto desde el espacio atemporal del inconsciente, ¿cómo llego él a estos supuestos? Mirando otra forma de descifrar al mundo: “la idea del inconsciente no la he obtenido de observaciones clínicas ni por vía del análisis conceptual académico, sino del heterodoxo trato con un submundo de librepensadores, vagabundos, cínicos y damas licenciosas”.⁷ En la idea de ese mundo otro es donde surgen las grandes críticas a ese cinismo desbocado entre académicos y productores de realidades ficticias que brindan un modo de vida a la sociedad, justamente el nacimiento del psicoanálisis es muestra fehaciente de cómo las maneras clásicas de ver al mundo se han agotado y es menester diseñar nuevas estrategias; tal vez Freud es un nuevo Diógenes de Sínope, que señala constantemente esa desconfianza en la presunta fuerza de la razón.

⁶ *Ibidem.*, p. 86.

⁷ SLOTERDIJK, P., 2002, pp. 216-217.

“Solamente bajo el signo de una crítica del cinismo se puede trascender la posición agotada de teoría y praxis: sólo ella puede dejar atrás la escolar dialéctica de «idea» y «realidad». Bajo el signo de una crítica de la razón cínica, la Ilustración puede renovar sus oportunidades y permanecer fiel a su proyecto más íntimo: transformar al ser a través de la conciencia”.⁸ Es decir, esta nueva crítica presentada por Sloterdijk, al puro estilo kantiano, pretende revitalizar la posición de la razón respecto de la conciencia y la realidad, donde se presentan nuevas formas de pensar y justificar al mundo y nuestro actuar en él, al empezar a agitar al mundo intelectual o a la sociedad se debe considerar que antes de pensar en las estructuras del mundo de la vida sería pertinente ocuparse de la propia subjetividad, del cuidado de uno mismo en tanto auto pensarse, y no al margen de la estructura del mundo para después buscar nuestro lugar en ella, lo que se denomina un cinismo ofensivo contra un cinismo objetivista-señorial, no ya ningún futuro esperanzador, es necesario vivir aquí y ahora, lo demás debe de ser indiferente.

Sloterdijk esboza tres consideraciones histórico-conceptuales de la palabra cinismo: la primera es representada por el cinismo como la falsa conciencia ilustrada; la segunda remite al individuo histórico que se denomina quinismo y representa una crítica a la civilización desde una mantenerse a sí mismos como seres racionales frente a la realidad determinada por la razón en una sociedad dada; el tercero corresponde a la verdad desnuda, no sólo la verdad de la lógica o de las ciencias exactas, en estricta referencia a una conciencia belicosa. Estas dos últimas formas de cinismo y quinismo han de enfrentarse desde la época de la modernidad —es decir, desde y en la primera forma de cinismo— a seis posibilidades de valores: el militar, donde se resalta la figura del héroe, éste sabe que aprender a no luchar es difícil y que ninguna resistencia e identidad queda en pie; el político, donde se resalta la figura de la conciencia histórica como la portadora de luchas y permanencia de pueblos enteros, la categoría esencial de esta forma de cinismo es la identidad que pone de manifiesto el poder señorial y el poder violento representado por el esclavo; la sexual, donde se critica al amor idealista que asigna al cuerpo un papel de menor importancia, mostrando el nacimiento de una dualidad: alma-cuerpo que permite el surgimiento de una doble moral imperante en el desarrollo civilizatorio de occidente; el médico, que muestra el dispositivo de poder con más

⁸ SLOTERDIJK, P., 1989, p. 124.

desarrollo instrumental en la historia de las instituciones de control social, ya que la consulta médica representa un saber técnico en camino a olvidar la muerte: en el dolor, la salud, la enfermedad o el envejecimiento, el cuerpo deja de funcionar y nosotros con él, al quedar todo lo corporal medicado, se deja al descubierto la fragilidad humana; el religioso, que representa el dualismo cuerpo-alma en el ámbito de una metafísica racional y arrastra al olvido de la pregunta por el otro, cosa que aniquila nuestra posibilidad de vida en comunidad, ya que la alteridad queda desplazada por una entramada de normatividades sociales empecinada en resaltar el valor del individuo y no de la colectividad de sujetos; y el teórico, donde se percibe la prioridad enmarcada por los pensadores en la modernidad para objetivar toda la naturaleza en objetos validados en la ciencias positivas y se olvida el principio de los cínicos griegos que consiste en usar el pensamiento para desnudar la realidad y no para vestirla con categorías trascendentales que la ocultan cada vez más a nuestros sentidos y necesidad básicas, “hacer uso de su inteligencia de un mundo quínico significa no tanto exponer su teoría, cuanto parodiarla; significa poder encontrar una respuesta definitiva más que incubar cuestiones insolublemente profundas”.⁹ Satirizar las posibilidades de verdad de las cosas y ver cuánto aguantan, así se sabe qué tan verdaderas son, desde el pensamiento en movimiento y provocándolas continuamente.

En la conciencia ilustrada persiste un encubrimiento del sujeto en todas sus posibilidades de manifestarse, se debe, actualizando la perspectiva cínica de Diógenes, enfrentar todo ese mundo racional de objetos inanimados, y lograr la propagación de un nuevo tipo de ejercicio intelectual que permita desenmascarar a los objetos, buscando un saber de la invención subjetiva.

En el cinismo ilustrado los grandes temas se han tratado a medias; si todo se ha hecho problemático, entonces, todo da lo mismo y el saber se convierte en poder. Se puede razonar todo lo que se quiera, pero es necesario que quede claro que también se debe obedecer; por ello, en la crítica propuesta por Sloterdijk, la teoría estética y las artes son actitud contra el poder que permiten pensar por sí misma sin la opulencia de los conceptos.

⁹ *Ibidem*, p. 95.

Al hablar de crítica se hace referencia a juicios argumentados por conceptos, sin embargo, al hablar de crítica desde la razón cínica se piensa en la ironía; esta nueva manera de criticar descende de la cabeza al cuerpo, un cinismo en acción, “una fuente en la que reside el secreto de la vitalidad: la insolencia”.¹⁰ Diógenes plantea hacer una filosofía de la carne, del sudor, de los deseos, no una filosofía del diálogo platónico; queda descartada la palabra como interlocutora en la actividad filosófica, el órgano cínico elemental: “el culo diría a las esferas superiores: me parece que nuestra relación está cagada”.¹¹ El culo no tiene fronteras, la cabeza sí; se asume la fuerza del ejercicio y el quehacer del pensador en el límite entre los sentidos y las ideas que pueden ser expresadas bajo distintas vertientes de las manifestaciones humanas, desde el pedo, el eructo, la mueca hasta al lenguaje tatuado de conceptos, “El culo es, pues, de todos los órganos del cuerpo, el más cercano a la relación dialéctica de libertad y necesidad. Y no ha sido por mera casualidad que el psicoanálisis –una disciplina inspirada de una manera totalmente quínica- le dedique una investigación sutil y denomine un estadio antropológico fundamental, la fase anal, según la experiencia y destinos del culo”.¹² No hay conciencia feliz, esa es la de los esclavos del actual sistema de producción capitalista, con el cinismo en acción, en praxis se busca una conciencia libre.

El mundo de la vida emanado de la ilustración refleja una modernidad para cadáveres obedientes y esclavizados, “nuestra modernidad, carente de impulso, sabe, efectivamente, «pensar de manera histórica», pero hace tiempo que duda de vivir en una historia coherente. «No hay necesidad de Historia Universal»”.¹³ Occidente presenta un ambiente de decadencia, el malestar en la cultura se caracteriza por mostrar una nueva concepción del cinismo universal, que además resulta confuso, que es producto de la ilustración radicalizada en un cinismo moderno, incluso, supera las posiciones de una ideología, porque la actitud presentada del cínico o intelectual a partir de la ilustración es individual y no colectiva; enfrascando el ejercicio en una forma de mala conciencia; por ello el cinismo es la falsa conciencia ilustrada; el ilustrado u hombre moderno se auto-conserva y auto-aniquila desde su propia moral, no hay una posible

¹⁰ *Ibidem*, p. 146.

¹¹ *Ibidem*, p. 201.

¹² *Ibidem*, p. 204.

¹³ *Ibidem*, p. 13.

ética que lo fundamente, ya que ésta se ha olvidado del mundo de la experiencia, debido a que hay una preocupación ciega por dar validez a los medios que proporcionan conocimiento, que por los conocimientos mismos. La crítica propuesta por Sloterdijk desenvuelve sus embates directamente contra ese cinismo de la falsa conciencia, “crítica al hombre como hiper-productivo animal industria acumulador de mierda”.¹⁴ Empezando por la acumulación generada en revistas, en libros, en congresos, en universidades de un presunto conocimiento de la realidad que no es otra cosa que argumentos estériles que encubren y aniquilan un saber auténtico, un desenmascaramiento de los sistemas de conocimiento centrados en el objeto, que hacen a un lado al auténtico talante de la reflexión: al sujeto.

En suma, Sloterdijk, reivindica el ejercicio del pensamiento enmendado por los cínicos griegos para dar cauce al falso cinismo que él localiza desde la filosofía de la modernidad hasta nuestra época.▲

Bibliografía

- SLOTERDIJK, Peter. *Crítica de la razón cínica I y II*. Taurus. Madrid, 1989.
 –. *El árbol mágico*. Seix Barral. Barcelona, 2002.
 –. y Heinrichs, Hans-Jürgen, *El sol y la muerte*. Siruela. Madrid, 2004.

¹⁴ *Ibidem*, p. 206.

Una nota sobre el ser y *lo redondo*

Gaston Bachelard en la obra de Peter Sloterdijk

Julio Moguel

Economista, Escritor, Doctor por la
Universidad de Tolouse, Francia

-
I
-

Peter Sloterdijk inicia su tríptico esferológico con las *burbujas* (*microesferas*), idea desde la que pretende revisar historia y concepto del ser humano y de su “ser-en-el-mundo” en una perspectiva morfológica centrada en la noción bachelariana de “lo redondo”. El tomo I de su *Esferas*¹ compete al análisis de una “arqueología de lo íntimo”, en lo que significan y expresan “las situaciones tonales o las relaciones totales microclimáticas” en las que los hombres viven, se entretejen y son² en un “mundo mágico, urdido de símbolos, de tensiones y significados internos”.³

Los hilos con los que Sloterdijk construye este primer discurso son en su mayor parte de consistencia intangible: aéreos, inmateriales, energéticos, musicales, mediales, preobjetuales o no-objetuales. Y se tejen en una línea de estudio que hace trizas los fundamentos del análisis sustantivista propio del pensamiento dominante.

Esferas I tiene como intención principal poner en un primer plano todas esas categorías poco privilegiadas por la tradición filosófica (por ejemplo, la relación, la conexión, la fluctuación en un dentro-de-algo y en un con-algo, el estar-contenido en un entre) y tratar las llamadas sustancias e individuos nada más que como momentos o polos de una historia de la fluctuación. Y todo esto no al modo de una filosofía del diálogo, tal como se ha hecho popular entre los teólogos, sino con la ayuda de una teoría profana o antropológica del espacio compartido o del campo subjetivo.⁴

1 SLOTERDIJK, P. 2003. Primera edición en alemán, 1998.

2 SLOTERDIJK, P., 2006. Primera edición en alemán, 2004, p. 235.

3 *Idem.*, p. 337.

4 SLOTERDIJK, P. y Hans-Jürgen HEINRICHS, 2003, p. 140.

¿Qué es entonces una “esfera-burbuja” para Sloterdijk? La forma en que puede describirse todo espacio humano, pues el indispensable “estar juntos” de esta particular especie animal produce siempre un interior de resonancias extáticas: “los reunidos, por su coexistencia, conforman ellos mismos espacio [...] a modo de cobijo mutuo y [de] evocación recíproca”. Y este espacio, que se construye por necesidades inmunológicas o de solidaridad tiene, en su estructuración morfológica in-material, necesariamente una figura “redonda”.

La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos son los seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro de horizontes. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres extáticos en los que opera el exterior.⁵

¿Existe en Sloterdijk una fuente de inspiración matricial de esta elaborada reflexión sobre continencia esferológica del mundo? El filósofo alemán reconoce importantes influencias provenientes de diversos autores, pero se detiene en uno en particular, determinante para formar la idea de “un íntimo” morfológico al que identifica como *burbujas*. Ese alguien se llama Gaston Bachelard, de quien ahora nos ocuparemos.

II

Peter Sloterdijk no escatima tono y medida de reconocimiento a Gaston Bachelard, al iniciar justo su primer volumen de *Esferas* con un epígrafe de la *Poética del espacio*⁶ y al señalar en la introducción de ese primer volumen de su obra:

⁵ SLOTERDIJK, P. 2003. Primera edición en alemán, 1998, p. 37.

⁶ El epígrafe dice: “La dificultad que habíamos de superar...consistía en mantenernos lejos de cualquier evidencia geométrica. Dicho de otro modo, debíamos partir de una especie de intimidad de lo redondo.” Tal texto de Bachelard, tomado de su *Poética del espacio*. El capítulo 6 del mismo *Esferas* I, “Compartidores del espacio anímico. *Ángeles, gemelos, dobles*”, abre con otro epígrafe de *La Poética del espacio* de Bachelard: “Nuestro inconsciente está habitado. Nuestra alma es una vivienda (...). Ahora se ve que las imágenes de la casa se mueven en dos direcciones: están en nosotros igual que nosotros estamos en ellas.” *op. cit.*, p. 375.

Si hubiéramos de evocar un genio para la primera parte de la empresa *Esferas*, sería, ante otros muchos, Gaston Bachelard, que con su fenomenología de la imaginación material, sobre todo con sus estudios sobre el psicoanálisis de los elementos, puso a nuestra disposición un tesoro de intuiciones brillantes a las que es preciso volver siempre [...].⁷

En este punto, a Sloterdijk le faltó agregar lo que en *El sol y la muerte* señalará con suficiente evidencia –como bien lo había prefigurado en el ya mencionado epígrafe–: que la inspiración de su concepción esferológica está más anclada en el *punto de llegada* que en el *punto de partida* de la obra del filósofo francés, a saber, más en su *poética del espacio* que en la “fenomenología de la imaginación material”, por mucho que ésta sea la base desde la que se despliegue la primera. Veamos la trayectoria del pensamiento de Bachelard en esta materia.

La saga de Bachelard referida al “psicoanálisis de los elementos” se inicia en 1938, con la publicación de *Psicoanálisis del fuego*. Sobre este punto de partida nos dice Canghulhem:

En 1938, con la publicación simultánea de *La formación del espíritu científico* y de *Psicoanálisis del fuego*, Bachelard revela la bipolaridad coherente –aunque para algunos harto desconcertante– de su filosofía. Conocemos la continuación, en uno y otro camino, hasta *El materialismo racional* (1953), por un lado, y *La poética de la ensoñación* (1960), por el otro.⁸

7 Y a continuación Sloterdijk señala un libro en particular como inspirador de su obra: “En su libro, cargado de ideas, de 1948, *La terre et les rêveries du repos* (La edición en español: *La tierra y las ensoñaciones del reposo*, FCE, México, primera edición en el 2006), el autor reunió materiales múltiples y variados con respecto a los sueños de la intimidad material: con respecto a las casas de nacimiento y a las casas de sueño, con respecto a las grutas, los laberintos, las serpientes, las raíces y, sobre todo, con respecto a aquel complejo-Jonas que coloca, a la vez, a todo ser humano que conoce el aire libre en una relación inconfundible con un interior oscuro lleno de posibilidades. En esta obra hace notar Bachelard que todo ser humano, por el mero hecho de mirar hacia adentro, se convierte en un Jonás, o más exactamente: en profeta y ballena en una misma persona. El gran fenomenólogo del espacio vivido no olvidó aducir la razón de ello. ‘El inconsciente está tan convencido de la redondez armónica del círculo como el geómetra más perito: si se da vía libre a las ensoñaciones de la intimidad..., la mano, soñando, dibujaría el *círculo originario*. Parece, pues, que el mismo inconsciente conociera una esfera parmenídea como símbolo suyo de ser. Esa esfera no posee las bellezas racionales del volumen geométrico, pero sí las grandes seguridades de un vientre’.”

8 CANGUILHEM, G., 2004.

Con *Psicoanálisis del fuego* Bachelard inicia una serie de estudios que pretenden mostrar cómo es que la *imaginación poética* se nutre primigeniamente de los “cuatro elementos” (el fuego, el aire, el agua o la tierra) para fincar sus territorios específicos en el espacio-tiempo de la historia humana. Se trata en este punto de distinguir la “imaginación formal” de “la imaginación material”, con vías a hacer a un lado la primera y desplegar la segunda para *aportar a la psicología y aportar a la filosofía*. A la primera, eliminando a haciendo a un lado su extrema racionalización (detenida básicamente en los elementos de la “imaginación formal”); a la segunda, dirigiendo los esfuerzos a la realización de un “estudio filosófico de la creación poética”.

[...] somos *llevados*, en la búsqueda imaginaria, por *materias fundamentales*, por elementos imaginarios que tienen leyes de índole ideal tan seguras como las leyes experimentales. Nos tomamos la licencia de recordar aquí algunos librillos recientes en los que hemos estudiado, con el nombre de imaginación material, esta asombrosa necesidad de “penetración” que, más allá de las seducciones de la imaginación de las formas, se propone pensar la materia, soñar la materia, vivir en la materia, o bien –o que viene a ser lo mismo– materializar lo imaginario...⁹

Cuatro años después de su estudio sobre el fuego, Bachelard publica *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*,¹⁰ para pasar, en 1943, a la publicación de *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. Entre ambos se da un desplazamiento, marcado por el propio título del nuevo libro: “Ensayo sobre la imaginación del movimiento” o sobre “la imaginación dinámica”. ¿Cuál es la razón de que en este punto específico Bachelard incorpore el tema de “imaginación dinámica”? Él mismo lo confiesa:

¿No es de temer una contradicción entre nuestros antiguos trabajos y el presente estudio? Si la ley de las cuatro imaginaciones materiales obliga a la imaginación a fijarse en la materia, la imaginación, ¿no encontrará en ella una razón de fijeza y de monotonía? Entonces sería inútil estudiar la movilidad de las imágenes (...) Pero éste no es el caso, porque ninguno de los cuatro elementos lo imaginamos como cosa inerte, sino, por el contrario, en su dinamismo especial: como cabeza de una serie que arrastra una clase de filiación por las imágenes que la

⁹ BACHELARD, G., 1958. pp. 16-17.

¹⁰ BACHELARD, G., 1978.

ilustran. Para emplear aún la maravillosa expresión de Fondane, un elemento material es el principio de un *don conductor* que presta continuidad a un psiquismo imaginante. En fin, todo elemento que adopta con entusiasmo la imaginación material prepara, para la imaginación dinámica, una sublimación especial, una trascendencia característica.¹¹

Y aún con mayor claridad:

Trataremos de entrar en el pormenor de la psicología del aire, como antes hicimos a propósito de la psicología del fuego y la psicología del agua. Desde el punto de vista de la imaginación material nuestra investigación será breve, porque el aire ofrece una materia muy pobre. Pero, en cambio, con este elemento tendremos grandísima ventaja en cuanto atañe a la imaginación dinámica. En efecto, tratándose del aire, el movimiento supera a la sustancia. Más aún: cabe decir que sólo hay sustancia cuando hay movimiento. El psiquismo aéreo nos permitirá verificar las etapas de la sublimación.¹²

Pero, ¿no habrá aquí un desplazamiento conceptual que no compete tanto, como sugiere Bachelard, a la “sustancia”, o a la consistencia y naturaleza del “elemento”, sino a otro asunto o tema?

Nuestra conclusión es que sí existe esa diferencia, aunque en Bachelard nunca resulta plenamente explicitada. Pero este desplazamiento se dará en definitiva con *La tierra y los ensueños de la voluntad* (1947)¹³ y con *La tierra y las ensoñaciones del reposo. Ensayo sobre las imágenes de la intimidad* (1948).¹⁴ Con la evidencia primaria del propio subtítulo de este segundo libro (“*Ensayo sobre las imágenes de la intimidad*”). Para decirlo rápido: Bachelard abandona de hecho aquí el terreno de “los elementos” para ubicarse plenamente en el del “espacio”, muy específicamente en el “espacio de la intimidad”. No de otra manera podría entenderse que aparezcan los siguientes capítulos, ajenos en un sentido estricto a “la materia tierra”: “El complejo de Jonás”, “El laberinto” y “La serpiente”.

¹¹ BACHELARD, G., *op. cit.*, p. 17.

¹² *Idem.*, p. 18.

¹³ BACHELARD, G., 1994.

¹⁴ BACHELARD, G., 2006.

III

En 1957 Bachelard publica su *Poética del espacio*¹⁵, once años después de su anterior opúsculo sobre la tierra. Y entonces plantea:

Se nos preguntará tal vez por qué, modificando nuestro punto de vista anterior, buscamos ahora una determinación *fenomenológica* de las imágenes. En nuestros trabajos anteriores sobre la imaginación, en efecto, estimamos preferible situarnos lo más objetivamente posible ante las imágenes de los cuatro elementos de la materia, de los cuatro principios de las cosmogonías intuitivas. Fieles a nuestros hábitos de filósofo de las ciencias, habíamos tratado de considerar las imágenes fuera de toda tentativa de interpretación personal. Poco a poco, dicho método, que tiene a su favor la prudencia científica, me ha parecido insuficiente para fundar una metafísica de la imaginación. La actitud “prudente”, ¿no es acaso por sí sola la negación de obedecer a la dinámica inmediata de la imagen? Por otra parte hemos comprobado cuán difícil resulta despegarse de esta “prudencia”. Decir que se abandonan los hábitos intelectuales es una declaración fácil, ¿pero cómo cumplirla? Hay aquí, para un racionalista, un pequeño drama cotidiano, una especie de desdoblamiento del pensamiento que, por parcial que sea su objeto —una simple imagen— no deja de tener una gran resonancia psíquica. Pero este pequeño drama de cultura, este drama al simple nivel de una imagen nueva, contiene la paradoja de una fenomenología de la imaginación: ¿Cómo una imagen, a veces muy singular, puede aparecer como una concentración de todo el psiquismo? ¿Cómo, también, ese acontecimiento singular y efímero que es la aparición de una imagen poética singular, puede ejercer acción —sin preparación alguna— sobre otras almas, en otros corazones, y eso, pese a todas las barreras del sentido común, a todos los prudentes pensamientos, complacidos en su inmovilidad? [...] Nos ha parecido entonces que esta transubjetividad de la imagen no podía ser comprendida, en su esencia, únicamente por los hábitos de las referencias objetivas. Sólo la fenomenología —es decir la consideración del *surgir de la imagen* en una conciencia individual— puede ayudarnos a restituir la subjetividad de las imágenes y a medir la amplitud, la fuerza, el sentido de la transubjetividad de la imagen.¹⁶

¹⁵ BACHELARD, G., 1965.

¹⁶ *Idem.*, pp. 9-10.

Significativa “confesión”: Bachelard habla de una “corrección” de su método, “insuficiente para fundar una metafísica de la imaginación”. ¿Qué es lo que aquí cambia de manera más o menos radical? Para fundar una “metafísica de la imaginación” hace falta trabajar “la imagen” desde el sujeto individual; es decir, desde la percepción propia de la imagen poética. Hay que revisar la imagen desde la subjetividad y la transubjetividad de la imagen, y no “desde sus elementos”. Pero esta nueva manera de plantear las cosas tiene un solo camino: el que conduce a trabajar en una “fenomenología del alma”:

Para iluminar filosóficamente el problema de la imagen poética es preciso llegar a una fenomenología de la imaginación. Entendemos por esto un estudio del fenómeno de la imagen poética cuando la imagen surge en la conciencia como un producto directo del corazón, del alma, del ser del hombre captado en su actualidad.¹⁷

Y esta fenomenología de la imaginación sólo lleva a un puerto firme y seguro: el de los *espacios de relación* y los *espacios de representación*. En otras palabras: Bachelard ha abandonado aquí el proceso inductivo del pensar *desde* los elementos (proceso que, como hemos visto, ya había empezado a abandonar desde el libro sobre “la tierra y las ensoñaciones del reposo”). Ahora, con *La poética del espacio*, el corte es radical. Y es entonces, no por casualidad, que Bachelard descubre a plenitud la redondez del ser, la redondez del alma. La historia de este alumbramiento es descrita por Sloterdijk con su lucidez característica:

Para explicar cómo llegué a acceder a mi comprensión de lo formal, tengo que plantear esto desde otro punto de vista. Las ideas de Spengler en torno a una morfología de la historia universal no desempeñan a este respecto tanta importancia como las del programa de Bachelard de una *poética del espacio*. Su libro homónimo, una obra inagotablemente rica, sobremanera atractiva, muy inteligente e ingenua a la vez, contiene un breve capítulo que lleva el título de “la fenomenología de lo redondo”: en él he encontrado dos tesis, muy fecundas como posibles orientaciones. De ellas la primera rezaría así: “el mundo es redondo alrededor de la existencia redonda”; de aquí partiría toda la microesferología que se halla en *Esferas I*; y junto a ella interviene una segunda tesis, a saber: “La esfera de la geometría es una esfera vacía, esencialmente vacía.

¹⁷ *Idem.*, p. 9.

Ésta no nos puede servir como un buen símbolo para nuestros estudios fenomenológicos en torno a la redondez total [...].¹⁸

Y un poco más adelante, Sloterdijk señala:

La esfera que yo presento en escena como la auténtica heroína de la historia de la filosofía más antigua no es sino la garantía de una experiencia de forma bien hecha. En cierto momento Gaston Bachelard dice: “En su núcleo íntimo toda existencia está bien constituida”. Una declaración que resulta harto significativa si se compara a su vez con una segunda frase del mismo autor: “El mundo es redondo en torno a una existencia redonda”. Una fórmula sorprendente si se tiene en cuenta la extrañeza que percibe aquí el hombre contemporáneo. Bachelard reclama una eutonía, una inmunidad, un bienestar esencial para todo lo redondo, como si esto fuera por sí mismo un evangelio morfológico. En mi caso, dato los comienzos de esta alegre buena nueva en las especulaciones realizadas por los griegos en torno a la esfera y el círculo, elucubraciones que se originaron, igual que la filosofía, hace dos mil quinientos años.¹⁹

A manera de colofón

El recorrido que hemos realizado ha permitido corroborar el vínculo entre el pensamiento de Bachelard y la construcción morfológica de Sloterdijk que lleva a *las esferas*. Pero nos queda la duda de si el primero es en realidad el gran inspirador de la arquitectura esferológica del segundo, tal y como el filósofo alemán pretendió dejar sentado en sus propios reconocimientos. Y la duda llega por el hecho de que el planteamiento de Bachelard sobre “lo redondo” es, en *La poética del espacio*, apenas un apunte que, por desgracia, el teórico francés no tuvo oportunidad de desplegar.

¿No tendrá la construcción esferológica de Sloterdijk más elementos de relación con el pensamiento de Heidegger expresado en *Ser y Tiempo*? Nuestra respuesta en este punto específico es afirmativa, y las razones de tal aseveración serán tratadas por nosotros en un ensayo posterior. Por lo pronto creemos que vale la pena dejar indicada aquí la referida

¹⁸ SLOTERDIJK, P. y Hans-Jürgen HEINRICHS, 2003, p. 197-198.

¹⁹ *Idem.*, p. 178.

hipótesis, para tratar de marcar una pauta precisa de análisis y discusión.▲

Bibliografía

- BACHELARD, Gaston. *El agua y los sueños. Ensayo sobre la imaginación de la materia*, Primera edición en español. FCE. México, 1978.
- BACHELARD, Gaston. *El aire y sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. FCE. México, 1958.
- BACHELARD, Gaston. *La poética del espacio*. trad. de Erenestina de Champourcin, primera edición en español. FCE, Breviarios, 183. México, 1965.
- BACHELARD, Gaston. *La tierra y las ensoñaciones del reposo*, trad. de Rafael Segovia, FCE, Breviarios, 551. México, 2006.
- BACHELARD, Gaston. *La tierra y los ensueños de la voluntad*. FCE. Breviarios, 525, México, 1994.
- CANGUILHEM, Georges. “Presentación” a *Estudios, Gaston Bachelard*. Amorrortu. Argentina, 2004.
- SLOTERDIJK, Peter. *Esferas I*. Siruela,.España, 2003. Primera edición en alemán: Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 1998.
- SLOTERDIJK, Peter. *Esferas III*. Siruela. España, 2006. Primera edición en alemán: Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main, 2004.
- SLOTERDIJK, Peter y Hans-Jürgen HEINRICHS, *El Sol y la muerte*. Siruela, Biblioteca de Ensayo. España, 2003.

Del arte humano de renacer

Angustia y éxtasis al venir al mundo, venir al lenguaje.

Carlos San Juan Victoria

Instituto Nacional de Antropología e Historia

Hacia el 2006 llegó a México un libro de Peter Sloterdijk, *Venir al Mundo, Venir al Lenguaje, Lecciones de Frankfurt*, cuando ya se apilaban en mi librero 14 textos de ese autor surgido en la Alemania de inicios de los ochenta, y en la lengua española a fines de los noventa del siglo XX. “Venir al Mundo, Venir al Lenguaje” era así su segundo libro en lengua alemana, aunque el número 15 en su secuencia de edición al español.¹ En esa obra que recupera cinco horas de pláticas en la Universidad J.W.Goethe de Frankfurt, impartidas en el curso de verano de 1986, Sloterdijk hacía explícito un meta relato de la existencia humana, un guiño irónico hacia una época intelectual, la nuestra, obsesionada por fragmentar y por el fragmento, donde esbozaba varios de los temas que retomaría

¹ Esta es la relación en orden de aparición en la lengua española:

Crítica de la razón cínica, t. I y II. Taurus. España, 1989.

En el mismo barco, ensayo sobre la hiperpolítica. Siruela. España, 1998.

Extrañamientos del Mundo. Pre-textos. Valencia, España, 1998.

Normas para el parque humano. Siruela. España, 2000.

El pensador en escena, el materialismo de Nietzsche. Pre-textos. Valencia, España, 2000.

Eurotaoismo, Seix Barral. España, 2001.

El desprecio de las masas, ensayo sobre las luchas culturales de la sociedad moderna.

Pre-textos. España, 2002.

El Árbol Mágico, el nacimiento del psicoanálisis en el año 1785, Seix Barral. España, 2002.

Experimentos con uno mismo. Pre-textos. Valencia, España, 2003.

Esferas I, Siruela. España, 2003.

El sol y la muerte, conversación con Hans Jürgen Heinrichs. Siruela. España, 2004.

Si Europa despierta, reflexiones sobre el programa de una potencia mundial en el fin de la era de su ausencia política. Pre-textos. Valencia, España, 2004.

Esferas II. Siruela, España, 2004.

Sobre la mejora de la buena nueva: el quinto evangelio según Nietzsche. Siruela. España, 2005.

Esferas III. Siruela. España, 2006.

Venir al Mundo, Venir al Lenguaje: Lecciones de Frankfurt. Pre-textos. Valencia, España, 2006.

en esos libros que, con un denuedo formidable, irían apareciendo año a año. En otro pequeño libro: *En el mismo Barco*, ensayo sobre la hiperpolítica, volvería sobre una meta relato con mayor fundamento histórico y antropológico.

En este libro de formato pequeño y tapas gris claro, Sloterdijk acometía la empresa de narrar su propia visión de un problema fundado por quien es considerado, de modo polémico por su simpatía fatal hacia el nacional socialismo, el más grande filósofo del siglo XX, Heidegger: que el hombre es arrojado a la existencia, y que el desafío central es explicar su “ser en el mundo”, sobre todo cuando se traduce en modos de vida fracasados. Heidegger vio en la modernidad contemporánea a la época plena del homo faber, donde todo es fabricado, desde la subjetividad hasta la naturaleza, desde el individuo hasta el mundo, y donde todo lo existente cae bajo el dominio de subjetividades altamente individualizadas y egoístas, encerradas en sí mismas y cosificadoras del mundo, presas de una falsa y destructiva auto realización. Junto al diagnóstico crítico viene la posible cura: existencias ineludibles que le condenan a la relación con... (el otro, la naturaleza, el mundo) y estados de ánimo, como el tedio y la angustia, que colocan al hombre ante el vacío y permiten justo a la orilla del abismo que “vuelva a comenzar”, se reinvente en sus maneras de “ser en el mundo”.² Aprovecho el resumen lúcido de su biógrafo, Safranski, para precisar el asunto:

“Resumamos: el drama que Heidegger escenifica en su filosofía del tedio tiene tres actos. En el primero, uno está –cotidianamente– absorbido en el mundo y el mundo le llena a uno. En el segundo, todo se aleja y se produce el acontecimiento del gran vacío, la triple negatividad (el sí mismo que no es sí mismo, el mundo nulo, la ausencia de relación). Finalmente, en el tercer acto, lo alejado, el sí mismo propio y el mundo regresan. Luego, todo termina; y esto es lo que le interesa a Heidegger. En esto consiste su filosofía del renacimiento. Volver de nuevo al mundo. El segundo comienzo (...) volver a ver las cosas, pero de una manera más sencilla, intensa y duradera”.³

2 Una entrada apacible a la esencia de este pensamiento, sin las furias del lenguaje complicado de *El Ser y el tiempo*, la obra maestra de Heidegger, se puede consultar en HEIDEGGER, 2004.

3 SAFRANSKI, R., 2006, p. 27 y 28.

En la apertura “existencial” de Heidegger, Sloterdijk acentuará sus vertientes antropológicas para exponer una “pequeña poética del venir al mundo y al lenguaje” donde los hombres pueden renacer para afrontar “el inconveniente de haber nacido”, como decía Ciorán. Convoca desde los antiguos saberes griegos (Diógenes y Sócrates) hasta a una “catena aurea”, cierta tradición crítica ilustrada (Nietzsche, Marx, Freud, Heidegger) y los recientes conocimientos de antropología, biología y psicoanálisis; para afrontar a su modo y circunstancia, la crítica radical de su época posmoderna y las vías actuales de crítica que abren otros modos de estar en el mundo. El *homo faber* y su cristalización contemporánea, el individuo egoísta, centro del mundo actual, es colocado en un campo de tensiones que lo descentra: afloran las fuerzas que le sobrepasan, desde el inconsciente hasta las tradiciones culturales, y sus muchas ligaduras con el mundo, pero también su potencia de creación–invención de maneras de existencia. Heidegger inaugura la importancia del nuevo comienzo, resaltando la conciencia del morir que alumbra la vida. Sloterdijk lo retoma y se guiará por la idea de la natalidad, como el momento instituyente del existir, y definirá al hombre como un *Ser Natal*, en una integralidad conceptual que desborda los intentos pioneros de Hanna Arendt sobre la natalidad restringida al espacio de la política.⁴ Con Heidegger comparte la admiración y el gusto por la poesía, pero busca su manera propia de expresión más clara e imaginativa. Intenta conciliar el pensamiento profundo con un lenguaje lleno de imágenes, metafórico y en momentos poético. Se adscribe a cierta tradición alemana y francesa, una zona de frontera, donde “...en ocasiones, el espíritu teutónico evita que el discurso elegante caiga en la superficialidad; la elegancia, por su parte, salva a la profundidad de sí misma”.⁵

El libro se organiza en las cinco lecciones aludidas, cada una un capítulo: la vida tatuada, la poética del comenzar, la mayéutica socrática, la poética del parto, la promesa del mundo y la literatura universal. En este ensayo le seguiré la pista a lo que me parece su hilo conductor más fecundo: que

4 Como se sabe, ARENDT distingue tres actividades fundamentales del hombre, la labor (reproducción biológica) el trabajo (creación material de mundos humanos) y la acción, de donde surge lo nuevo: “la acción mantiene la más estrecha relación con la condición humana de la natalidad; el nuevo comienzo inherente al nacimiento se deja sentir en el mundo sólo porque el recién llegado posee la capacidad de empezar algo nuevo, es decir, de actuar. En ese sentido de iniciativa, un elemento de acción, y por tanto de natalidad, es inherente a todas las actividades humanas”. 2005, p. 23.

5 SLOTERDIJK, P., 1988, p. 13.

existe un *ars* antiguo y contemporáneo, un “saber hacer” donde los hombres pueden, si lo intentan, renacer. Para ello expongo tres problemas que recorren a esas cinco lecciones: los comienzos olvidados, el ser natal y los siete gestos de la poética del venir al mundo y al lenguaje.

Para comenzarse hay que ir a los comienzos olvidados

Cuando las evidencias hacen inocultable el fracaso de alguna forma de vida, el hombre descubre que para reparar esa realidad insoportable necesita reconocerse como un ser tatuado. El individuo y su conciencia razonable y autónoma se descubren recubiertos de jeroglíficos marcados a fuego en su piel, ocurridos en la noche de su origen, sin que en ocasiones tuviese conciencia de ello. A veces es el inconsciente, en otras, las tradiciones culturales, la historia familiar o nacional que le introdujo fobias y atracciones, heridas y alegrías. Aún más atrás, añadido yo, es el comportamiento biológico del predador que mira al mundo sólo desde sus pulsiones.

A partir del primer aliento, incluso desde los primerísimos estadios de la noche intrauterina, toda vida es tan receptiva a la escritura como una tablilla de cera, tan permeable como una película sensible a la luz. En ese material nervioso se graban los caracteres inolvidables de la individualidad. Lo que llamamos individuo es básicamente el pergamino viviente en el que se dibujan, segundo a segundo, los perfiles de la crónica de nuestra existencia en medio de una escritura nerviosa.⁶

En realidad el pergamino que somos todos, dice nuestro autor, es *El Libro de Arena*, ese prodigio narrado por Borges donde al intentar tomar su primera página brotaban de inmediato otras, y en los posteriores intentos, vuelven a surgir otras más. Así, al ir hacia el comienzo, aparecen otros comienzos, y tras la conciencia diurna irrumpe el tatuaje nocturno que le sostiene o desestructura. Ahí se distingue y se establece la relación entre comenzar y “comenzar desde el comienzo”, entre las nociones e invenciones de la conciencia individual y racional (el ejemplo de la autobiografía elaborado por Dilthey) y el conjunto de los procesos íntimos y mundanos que concurren en los orígenes (no tenemos tradición, la tradición nos tiene, diría el heideggeriano Gadamer). Pero a Sloterdijk lo que

⁶ *Ibid.* p. 19 y 20.

le importa es la relación entre esos dos momentos. Cómo la memoria individual está depositada en flujos inconscientes y de tradiciones culturales y a la vez cómo puede ocurrir que los individuos adquieran márgenes de autonomía hacia esos tatuajes. *Su verdadero problema, y lo dice, es narrar cómo ocurre el poder comenzar de lo ya comenzado.* El sujeto que narra, que se explica a sí mismo a través del lenguaje, debe asumir que primero vino al mundo, a una masa de inscripciones, y luego llegó al lenguaje. Primero actuaron las fuerzas pre-lingüísticas, los flujos mudos donde las cosas aún no tienen nombre y juegan a las orillas del concepto sin petrificarse; y luego se adquirió el lenguaje que nombra, que organiza al flujo disolvente y lo fija en mundo y sujeto; y donde todo lo existente se divide en parcelas de significados. Entre tatuajes mudos y fluidos y el lenguaje se establecen juegos de correspondencias y rechazos, de limitaciones mutuas y de retroalimentaciones, que Sloterdijk ilustra con los juegos del tatuaje y la literatura. Cuando el poeta escribe es porque un tatuaje quiere salir o ser decodificado. La escritura es entonces *alétheia*, la verdad griega que devela realidades ocultas. Sin la escritura el tatuaje es un “pasado que no pasa”, una monótona repetición de conductas atávicas. Y a su vez, la palabra escrita ya permite cierta distancia, cierta comprensión y regulación del tatuaje, e incluso la interrupción de su repetición constante. El tatuaje no sólo quema y rige, también puede ser descifrado y reescrito.

Esa posibilidad de distancia y elaboración que porta el lenguaje y la palabra escrita, resulta vital cuando uno carga tradiciones densas de autodestrucción y el fracaso de la forma de vida es patente. Entonces la conciencia del mal vivir, su peso insoportable, propicia en ocasiones “subjetivaciones apasionadas” que se liberan de ellas.

“Aquello que puede ser correcto para las tradiciones afortunadas —el dejarse llevar por la corriente de las buenas tradiciones— supone para las tradiciones desafortunadas un reto suicida y falso. Las tradiciones desafortunadas son como ríos envenenados: en su corriente se arrastra la espuma de la autodestrucción, llevan la peste de formas de vida descompuestas de sus lugares de origen al mar. De este modo, aquellos que son conscientes de que se encuentran en una tradición de destrucción sólo les queda refugiarse en las fuerzas del comenzar por sí mismos. Tienen que regresar a las fuentes cristalinas del ser por sí mismos (...) por esa razón han desarrollado su capacidad más sublime

y peligrosa: la capacidad revolucionaria del comenzar por uno mismo contra el ser – ya – comenzado.⁷

El juego de los tatuajes es muy amplio y complejo. Es cárcel cuando atrapa en el dolor o en el prejuicio, pero también aliento primero. Es reproducción infinita de tradiciones nocivas y pozo profundo donde se resguardan las primeras experiencias de libertad, por ejemplo, el encuentro traumático con lo Abierto, al ser el hombre arrojado del vientre materno. Al tatuaje no sólo hay que neutralizarlo, si se puede. Habrá que aprender a aprovechar su potencia oscura. Esa apertura a las fuerzas complejas del tatuaje es sustancial para Sloterdijk y el curso de sus razones. Tanto los eslabones que forjan las tradiciones perversas, como las irrupciones creativas están cifradas en códigos no sólo lingüísticos sino previos a la palabra. Hay un mar pre lingüístico, emociones de atracción o rechazo, de guerra o empatía, que sustentan a las balsas del lenguaje en que establecemos la comunicación diurna. Pero sobre todo, hay en esas enormes reservas de gestos y actitudes pre lingüísticas un modo instantáneo y burlesco de mostrar a épocas cegadas por la obligación de divertirse las heridas profundas que ocultan en su risa. Diógenes de Sinope es el emblema de un quinismo rescatado por Sloterdijk en su primer libro y que desde los tatuajes profundos actúa, gesticula, la crítica de su tiempo.⁸

En ocasiones nuestro autor acostumbra que sus libros hagan referencia y homenaje a algún ancestro teórico que a su juicio comparte o propicia un curso específico de reflexión, así sea para transgredir o corregir lo dicho por el maestro. Así lo hizo en *El Desprecio de las Masas* con Canetti, en *Esferas I* con Bachelard, y en este libro temprano planta dos ancestros, dos cabezas que lo orientan y protegen. Uno es Heidegger, ya comentado, y el otro es el poeta francés Paul Celan. Uno de sus poemas abre el libro y otro lo cierra. Con Celan se propone desbrozar el terreno propio donde siembra su aportación, la pequeña poética del venir al mundo y al lenguaje. No hay una definición explícita de la poética, pero sí una clara función en su discurso: se trata de exponer y exponerse en las aperturas a lo imposible, en épocas que endiosan un “posible” acotado sólo

⁷ *Ibidem*, p. 47

⁸ SLOTERDIJKT, P., 2003, Hago referencia a la Crítica de la Razón Cínica, y en referencia al quinismo sirva esta definición del mismo Sloterdijk: “Propuse que se viera en él una manifestación prelingüística de la verdad, una forma de no encubrimiento con mucho que ver con la gestualidad.”

por la razón instrumental. Es una zona de flujos y de formas embrionarias antes que se endurezcan en relaciones y conceptos. Es el espacio para resistir a la subjetividad poderosa del *homo faber*, el hombre que todo fabrica. Es un modo de “ser en el mundo” donde sea posible volver a comenzar desde lo ya comenzado. No es una utopía (u *topos*, no lugar) porque anida en lo real.

El ser natal, sugerencia para “existir por cuenta propia”

Desde la *Crítica de la Razón Cínica*, su primer libro que lo lanzó al escenario de la gran filosofía alemana, Sloterdijk advertía con sarcasmo “quínico” cómo la Ilustración se había convertido en una extraña alianza de constructivismo y cinismo. Una razón instrumental oportunista. A ese malestar de la cultura contemporánea –y en la tradición de los comienzos heideggerianos y de la natalidad de Arendt– nuestro autor le ofrece los remedios curativos del “relámpago del nacer”.

“el relámpago del nacimiento posee la extrañísima propiedad de no extinguirse una vez que ha brillado (...) Trueno ocasionalmente en la conciencia cuando irrumpen los acontecimientos que se asemejan al acontecimiento fundamental”.⁹

Con curiosidad de biólogo y de partero, Sloterdijk trae a cuento ese momento olvidado, ese comienzo del cual nadie se acuerda, y que había sido ya explorado por él en su novela ensayo *El Árbol Mágico*: el instante en que el nonato es expulsado por líquidos y contracciones del vientre materno, de ese refugio y memoria profunda de la seguridad y el bienestar, para deslizarse entre paredes estrechas en furiosa contracción, y entre asfixias y miedo ciego atisbar por vez primera la luz terrible de lo Abierto. Ese instante es el rayo que le acompañará en toda la travesía que llamamos vida. Es la fuente perdida de una ambigüedad que le atraviesa. A la vez memoria de bienestar y pertenencia al útero materno, pero también asfixia y aliento, expulsión traumática y apertura a lo Abierto, pérdida de la seguridad y exploración de lo incierto, sentir las frías tenazas de la angustia y la ligereza del éxtasis.

⁹ *Ibidem*, p. 65.

Así, uno de los aspectos sustantivos de la natalidad es que en ella, por vez primera, aparece ese espacio donde el nacido se desliga de la madre y aún no lo atrapa la positividad del mundo. En ese espacio se marca una negatividad que acompañará al hombre, una sombra que es consustancial a la luz. Para explorar sus virtudes, regresa a la filosofía griega, y así como Diógenes le permitió recuperar el gesto de burla para confrontar al pensamiento racional embrionario, ahora Sócrates será el personaje que actúe con su manía preguntona una crítica acerada a ese exceso de luz que llegó a ser la Ilustración. Si hay un ser natal, es Sócrates. Con él aparece un oficio, el de partero de almas, que a través de preguntas certeras provocará a la vez la deconstrucción de las opiniones heredadas y el brotar de la reflexión propia. Es la técnica arcana de la mayéutica:

“...la asistencia al nacimiento del alma se hace efectiva con ayuda de refutaciones y avergonzamientos en situaciones sin salida, gracias a los cuales aquella vuelve a caer en el estado como en suspenso del no saber. Cuando el que piensa no sabe qué hacer, no está más lejos de la sabiduría. Paradójicamente, el alma del que piensa sólo llega pura al mundo cuando pasa por una situación de negatividad fetal en la que no se pueden sostener opiniones del lado del mundo. La mayéutica así es un procedimiento de fetalización”.¹⁰

Sócrates traslada a sus “pacientes” preñados de reflexión propia, pero que no pueden o no se atreven a salir, hacia el espacio iluminado de un claro “no saber”. Ese no saber se emparenta con la natalidad, ambos son estados en suspenso, de negatividad, que desestructura la opinión o el saber heredado. Ese no saber sí sabe que la opinión y el saber positivo son esenciales para los juegos guerreros de las identidades, del acumular saber y poder. Sócrates no aporta al saber positivo, rechaza sus juegos.

“La diferencia socrática respecto a esta conjunción de ceguera y violencia subyacente en las opiniones positivas no se conquista a través de la renuncia a la vida, sino por medio del conocimiento de que lo mejor para nosotros no está situado en el horizonte del saber, querer y poder, sino en una vuelta dedicada por completo a un no saber en el que también el poder y el querer alcanzan la calma y el equilibrio”.¹¹

¹⁰ *Ibidem*, p. 81.

¹¹ *Ibidem*, p. 88.

El ser natal que es Sócrates avisa entonces de una cualidad que acompaña a los hombres en su venir al mundo. La posibilidad crítica de la negatividad, una condición flexible a los desapegos y desligamientos, una tradición de extrañamientos del mundo, donde los hombres primero se llenan de él hasta la intoxicación para luego observar con distancia la vida que les toca. La crítica como negatividad se abre entonces a una pléyade de prácticas y de pensamientos, desde religiosos, racionales, poéticos, mágicos y terapéuticos que, obligados por atmósferas vitales que les asfixian, se desprende de sus mundos estrechos para abrir brechas hacia otros mundos posibles. De ello trata *Extrañamientos del Mundo*, el primer libro que conocí de Sloterdijk.

La poética de elegir la tradición propia

Ya afinados sus peculiares fundamentos natales y de comenzar desde lo comenzado, se despliega en el cuarto capítulo el meta relato de un venir al mundo fascinado (atracción – repulsión) por lo Abierto y un estar en el mundo donde cohabitan y pelean dos impulsos opuestos y complementarios: recrear el útero perdido en esferas confortables, la empresa civilizatoria; y el apego a lo Abierto que lo expulsa a los duelos exploratorios con lo desconocido. En esos dos impulsos del estar en el mundo se juegan formas de subjetividad que se atan o se desatan de los tatuajes, que inauguran o cierran modos de vida fatales, que niegan o abren experimentos de vitalidad intensa. Ahí se cocinan las fuerzas del alma que permiten no desligarse de tradiciones autodestructivas, y de ligarse o no a las tradiciones vitales. En su cierre conclusivo, Sloterdijk permanece fiel al horizonte abierto por Heidegger, donde las existencias heterónomas “disueltas en el mundo” pueden comenzar de nuevo, eligiendo su “más peculiar y señalada posibilidad” para elegir libremente una herencia cultural.¹²

Su pequeña poética se compone de siete “gestos” (mas acá del concepto) que constituyen a la experiencia humana de venir y estar en el mundo. En alusión irónica a Kant y sus aprioris universales separados de la experiencia, nombra como aprioris a estos siete gestos nacidos de la observación antropológica de la experiencia humana. *El a priori inaugural, obvio, es el del parto*. Es la experiencia decisiva del desligarse, melancolía por lo perdido y fascinación por lo Abierto. Si existen nuevos

¹² HEIDEGGER, M., 2008, p. 414.

comienzos es porque a lo largo de la vida puede retumbar el trueno de ese rayo natal. Pero también de ese rayo inaugural nace la afición humana por crear esferas abrigadoras, la forma redonda del útero provoca modos de vida esféricos, de asociación humana para la vida común, el gran tema de su trilogía sobre las esferas. *De ello trata el segundo a priori, el de la urgencia*. Estar en el mundo exige de entrada afrontar lo hostil y crear, mediante el trabajo y el cuidado, respuestas activas que constituyan al mundo humano. Es la hora de lo urgente, de subjetividades lanzadas a la acción fabricadora de ambientes humanos, del frenesí constructor de campos de cultivo y de ciudades. El mundo gira no ante el sol sino ante el hombre. Pero a la vez que constructora de ethos (moradas), la acción humana puede extraviarse. En nombre de lo urgente crea modos de vida alienantes, que cosifican hombre y naturaleza a la vez. En nombre de lo urgente, la vida se convierte en una “movilización total” (Junger) que descuida a la integralidad del mundo. De la reflexión más profunda a ese carácter ambivalente de la acción, nacerá años después Eurotaoísmo, la crítica de Sloterdijk a la movilización total. *Desde esa mirada precautoria y preocupada se pasa al tercer a priori del estar en el mundo, precisamente el a priori de la Iniciativa*. Aquí se concentra la energía interior para los nuevos comienzos, una ilusión de “fundar mundos” o de colaborar para “producir nuevos mundos”. Se requiere de una subjetividad dispuesta a “auto encenderse”. Es otro momento del Yo, idéntico y vigoroso, subversivo y dominador del mundo.

Con esto no se dice nada más que los seres humanos, para venir al mundo, tienen que comenzar algo: sin un comienzo propio no hay mundo. (...)...activarse como una bomba, estrenarse como una obra aún no interpretada, darse la salida como el prototipo de un vehículo ya existente, quitarse el seguro como un arma...¹³

En la necesaria valoración crítica de este gesto sustantivo del “estar en el mundo”, Sloterdijk alude a dos aproximaciones renovadoras de la iniciativa; con ambas se hace una revolución hacia atrás, hacia el pasado, y obviamente hacia los tatuajes profundos. Heidegger desconfía de ese auto encendido porque se embarca a construir mundo a la medida de sus deseos inmediatos y desatados. Por ello se propone rememorar otros comienzos, ir hacia el momento en que el Ser aún ejerce el cuidado. Sin

¹³ *Ibidem*, p. 112.

ese cuidado, preocupado y atento, promotor del conjunto de la vida, el autoencendido es suicida. Freud también llama a revolucionar el pasado:

La respuesta de Freud a la pregunta ¿Qué es comenzarse? es lapidaria y revolucionaria: comenzarse significa recordarse (...), volar por los aires la cáscara neurótica que se ha extendido sobre la vida venida al mundo. Si el conflicto patológico se rememora de un modo suficientemente intenso y vívido, irrumpirán otra vez las energías vitales extravíasadas, se canalizarán de nuevo, se llegará a una revisión del destino del impulso y a una nueva posición del sujeto respecto a sí mismo. Este viraje se puede definir en verdad como una suerte de revolución en el pasado (...), para hacer posible una revolución en ese pasado que aún somos nosotros, inconscientemente debemos preservar hasta el fondo en la evocación de lo pasado en tanto que otro comienzo.¹⁴

Sloterdijk advierte entonces que en la iniciativa, gesto irrenunciable del estar en el mundo, habitan sin embargo dos formas de subjetividad. Distingue una subjetividad a la que le bastan sus pulsiones y su presente eterno. Es un yo que olvidó y no quiere retornar hacia sus comienzos, ocupado sobre todo por su auto realización y que se desentiende del cuidado de los otros y del mundo. Esta subjetividad que objetiva todo, es secundaria, porque es una costra reciente que reposa en los tatuajes. Hay otra subjetividad “primaria” que sólo se conquista cuando se hace el “regreso” hacia los tatuajes y el yo aprende a disolverse, a hacerse flexible, porque rememora otro modo de estar en el mundo, otro comienzo que es un espacio de correspondencias y de analogías. *El cuarto a priori es la demora*, ese gesto humano que se descarga de los grandes momentos, iniciativas y gestas para dedicarse a cultivar las cosas secundarias, son épocas de ligereza, como la posmodernidad, donde “lo más pesado es lograr una vida ligera”.¹⁵ *El quinto gesto lo llama “de la arena o dramático”*, y con ello se refiere a la necesidad humana de rememorar y celebrar las grandes “aperturas del mundo”, los momentos instituyentes de maneras de vivir donde se vuelven a poner en juego los comienzos y renacimiento de las identidades colectivas. Las sociedades, dice, no sólo son sistemas que organizan necesidades, también son grandes “sistemas escenográficos”, donde el hombre común se siente parte de una aventura colectiva que le trasciende y da sentido; con ello se asegura un continuum

¹⁴ *Ibidem*, p. 118.

¹⁵ *Ibidem*, p. 122.

de auto desarrollo de las sociedades. En esa clave se desarrolla su libro *Si Europa despierta*. Pero en la actualidad esa función vital está en crisis, la representación de los momentos instituyentes fue desplazada por los grandes poderes mediáticos y su show perpétuo de trivialidad y la huida masiva de la gente hacia sus refugios privados. Ahí está en embrión el tema de el desprecio de las masas.

Con el sexto y séptimo gesto de su pequeña poética de venir y estar en el mundo, Sloterdijk hará referencia a dos grandes estrategias para significar la existencia. Por un lado la transmisión, los finos eslabones de las tradiciones, y por el otro, la absolución o la promesa, la negatividad que irrumpe, interrumpe y crea otras maneras de vivir. Ambas son impensables sin el lenguaje. *Se viene primero al mundo, pero el sentido de la existencia se juega en los juegos del lenguaje.* Así se distinguirá en el sexto gesto de la transmisión la inmersión del niño en lenguajes siempre nacionales, ahí se tatúan los miedos, las obsesiones, las solidaridades y los rechazos que ha forjado esa comunidad llamada nación. Junto al acceso a los grandes escritores, también se les liga a tradiciones donde prolifera la violencia. Los individuos frágiles requeridos de pertenencia y cobijo pueden quedar atados a agrupamientos agresivos regidos por el pánico hacia toda apertura, a lo ajeno y extraño. La subjetividad ahí moldeada carecerá de la fuerza del desligamiento, al contrario, pedirá blindajes que le aten. La industria cultural, las identidades étnicas, regionales y nacionales agresivas y excluyentes; alimentan esa fragilidad y multiplican a los no desligados. *Como se podrá imaginar el lector, el séptimo gesto se nutre del ser natal.* Es el envés de lo positivo, la sombra de toda luz. El lenguaje, a la vez que trasmisor de la violencia y el apego, es “aliento de la absolución”, el instrumento socrático para desligar, el espacio en vilo de la natalidad cuando ocurrió el primer contacto con lo abierto. En el lenguaje de los poetas y de los grandes escritores se transmiten los momentos de apertura, se forjan corrientes de promesas donde se enlazan vivencias de libertad. Su gesto fundador es “ese silencio fetal de la respiración, que con su alerta priva de positividad al mundo, lo desbrutaliza y lo desarma”.¹⁶

Como toda obra hija del tiempo, *Venir al Mundo* trae su propio tatuaje temporal: ahí consta el duro debate de Sloterdijk con la escuela de la co-

¹⁶ *Ibidem*, p. 154.

municación dialogante de Habermas, demasiado racional y optimista, entonces en la cúspide de su hegemonía. Constan sus deslindes con la primera Escuela de Frankfurt y con Adorno que hicieron de la negatividad sólo atmósfera depresiva ante el bloque granítico de la razón instrumental. Pero vista en la perspectiva temporal y sobre todo, a la luz de los libros que brotaron casi cada año de entonces a la fecha, yo retengo más esa ambición de largo aliento, ese intento desmesurado por recuperar el *ars* antiguo de los nuevos comienzos. Un punto de encuentro para los otros universales que esperamos surjan plenos en el siglo XXI, aunque su promesa viene desde muy atrás. La posible confluencia en un ámbito aún más repelente para los conocimientos positivos y académicos: la zona caliente de la sabiduría donde oriente y occidente, el mundo global en serio, intente despertar del sueño explosivo y provinciano, sólo europeo, del homo faber.▲

Bibliografía

- ARENDT, Hannah. *La Condición Humana*. Paidós. Argentina, 1969.
 HEIDEGGER, Martin. *¿Para qué Poetas?*, UNAM, México, 2004.
 HEIDEGGER, Martin. *El Ser y el Tiempo*, FCE. México, 2008.
 SAFRANSKI, Rudiger. *Teoría sobre el amor y teoría por amor*. Pensamiento. Círculo de Bellas Artes. España, 2006.
 SLOTERDIJK, Peter. *Venir al Mundo*. Pre-Textos, Valencia, España, 1988.
 SLOTERDIJK, Peter. *Crítica de la Razón Cínica*. Siruela. Madrid, 2003.

México, la educación insuficiente

Álvaro Estrada Maldonado

IMCED

Dos centenarios y cuatro fechas de la historia

El año 2010 podría ser, para México, un año axial. Ya lo plasmó así, estética e intuitivamente, David Alfaro Siqueiros en los muros de la UNAM: **1521 / 1810 / 1857 / 1910 / 19??**. No sabemos qué pueda pasar en el año de los centenarios y no se trata de entrar al terreno incierto de la especulación historicista. Pero el bicentenario de la independencia en conjunción con el centenario de la revolución, no es poca cosa en un país de geografía volcánica, con grades rezagos sociales y sin proyecto cierto de futuro. La crisis económica del país es grave; más grave aún es su desmodernidad, que equivale a su descomposición social.¹

El año que se aproxima es una ocasión propicia para la reflexión, más allá de de las celebraciones pirotécnicas y la autocomplacencia oficial. Varias, apremiantes preguntas, sápidas a urgencia, nos salen al paso. En los 200 años de vida formalmente independiente, ¿cuáles han sido los retos de nuestra educación pública? ¿Cómo es que ésta, pese a los grandes avances que ha experimentado, sigue siendo insuficiente? Son cuestionamientos del tamaño de nuestra historia; las respuestas son asunto del Hércules colectivo. Ensayamos aquí una aproximación. Los ejes analíticos que nos guían son cuatro fechas de la periodización ideográfica de la historia nacional: 1810, la independencia y el proyecto liberal que asumió la educación como panacea; 1857, con su Constitución, cristalización jurídica del Estado moderno, búsqueda del consenso vía la educación; 1910, destrucción revolucionaria de la estructura sociopolítica del porfiriato, definición del carácter educador del Estado en el México contemporáneo; 2010 (o 20??), fecha cabalística, oscuro y enigmático momento de la desmodernidad mexicana, crisis educativa y oportunidad de recambio.

Son varios, a más de complejos, los hilos que atraviesan la trama centenaria de la educación en México. No es fácil identificarlos, ni se debe

¹ ZERMEÑO, S., 2005.

buscar en ellos una solución de continuidad que nos lleve a una interpretación simplista de la situación actual. Se intenta, sin caer en un arcaísmo epistémico que pretenda determinar el devenir de la educación, ubicar algunos referentes históricos y culturales que nos permitan comprender nuestra actual crisis educativa.

Un México independiente y dos tareas históricas

La construcción del México independiente requirió de numerosas tareas. Dos centrales, necesariamente entrelazadas: educar y dotar de cohesión e identidad a poco más de 6 millones de habitantes, dispersos en un territorio vasto, diverso y sin delimitación precisa, un espacio en el que moraban muchos Méxicos. A los gobiernos post independentistas les resultaba vital unificar políticamente a la nación: consolidar un poder central único, dotado de una administración pública y una legislación general. Les apremiaba, igualmente, la implementación de un programa educativo que transmitiera, entre otras, la idea de una nación integrada.

En la sociedad novohispana del siglo XVIII, la ilustración era asunto y preocupación de unos cuantos personajes, casi todos ellos sacerdotes, españoles peninsulares y criollos. Las etnias originarias y las variopintas castas que resultaron de sus mezclas con la población que llegó a raíz de la conquista –base racial y sociocultural de lo que hoy somos los mexicanos– permanecían ajenas a las luces. En su cosmovisión no existía la idea de la escolarización, ni las palabras escuela, maestro y alumno, ajenas como vivían a la moderna educación formal. Después de casi 300 años de dominio español, estos grupos resistían la aculturación europea cobijados en sus nichos tradicionales, produciendo y reproduciendo sus culturas; sólo se educaban en y para la vida.

Desde el siglo XVIII, los hombres cultos veían en la educación la panacea o cura milagrosa que haría posible superar los problemas sociales.² Consumada la independendencia, los conservadores pensaban en una lenta, casi vegetal evolución de la educación y la cultura, mientras que a los liberales les corría prisa. Ambos grupos coincidían en que la educación era el único camino para que el país se pusiera a la altura de los estados liberales e industriales más desarrollados.³

² STAPLES, A., 1985.

³ VÁZQUEZ, J., 1970.

El México independiente se enfrentó a un desafío del tamaño de nuestro territorio: escolarizar y educar, socializar y normalizar a todo el basamento poblacional y socioétnico de nuestra joven nación. Se estima –aun cuando las estadísticas sobre la época no son confiables– que al iniciarse la vida independiente 9 de cada 10 adultos eran analfabetos. Entre 1823 y 1827 se formularon diversos planes gubernamentales que proyectaban ya, de manera avanzada, una educación estatal, unificada y gratuita.⁴ En 1822 la Compañía Lancasteriana inició su labor con las escuelas de enseñanza mutua; funcionó así hasta 1842, año en que se creó la Dirección General de Instrucción Pública. La Reforma Educativa de Gómez Farías, cuyo objetivo central era generalizar una enseñanza primaria y popular, fue lo más destacado de la época. Poco fue lo que se pudo llevar a la práctica en las décadas que siguieron a la consumación de la independencia. En 1843 se contaba solamente con 1310 escuelas de instrucción primaria para una población de alrededor de 7 millones de habitantes. El número de escuelas se incrementó justo a partir de 1857, con el triunfo liberal; entre ese año y 1874, se pasó de mil 424 a 8 mil 103 centros escolares para atender a 9,5 millones de mexicanos.

En un entorno caracterizado por la confluencia de civilizaciones e historias, el proceso de integración nacional fue lento y complicado. El naciente Estado mexicano disponía sólo parcialmente de los medios materiales y simbólicos para construir el mito de la identidad nacional, con sus emblemas tangibles y toda su parafernalia ceremonial. Apoyados en la tradición, lo mismo que en las nuevas instituciones de la república, los operadores del Estado se dieron a la tarea de construir en el imaginario social una historia y una identidad, la del mexicano, sin importar que fueran, de origen, artificiosas y ajenas a la diversidad. Una identidad imaginada, mítica, síntesis compleja de elementos religiosos y cívicos, fue emergiendo lenta y milagrosamente.

La nación mexicana nacía y era preciso sobreponerla a un abigarrado conjunto de etnias y culturas distribuidas en el mosaico territorial. Por ello, según señala Florescano: “El proyecto de estado-nación que maduró en México durante la segunda mitad del siglo XIX se impuso como tarea someter la diversidad de la nación a la unidad del Estado”.⁵ La enseñan-

⁴ MENESES, E., 1983.

⁵ FLORESCANO, E., 2000, p. 76.

za de la historia patria y del Civismo, al lado de otras acciones civilizadas, buscaba la formación de un ciudadano moderno que se asumiera como mexicano y que actuara como tal. Bajo la influencia europea, el país inició un largo proceso de modernización, necesariamente colonizada, siempre subsidiaria del desarrollo de las metrópolis centrales.

Una constitución, un estadista y dos educadores

La Constitución de 1857 estableció la libertad de educación, a la vez que fue la primera que no declaró a la religión católica como la única oficialmente aceptada. Era una carta magna avanzada, pero ambigua y, sobre todo, difícil de implementar en un país que emergía de la anarquía política; no determinaba, además, al igual que la de 1824, controles del Estado sobre la enseñanza primaria.

En su breve artículo tercero, la Constitución de 1857 establecía que “la enseñanza es libre, la ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir”. Liberales y conservadores interpretaron la libertad de educación según sus propias ideologías e intereses, disímiles e irreconciliables; sus diferencias eran insalvables, particularmente en los asuntos relativos a la formación moral, humanista y científica que debería recibir el pueblo mexicano. Los obispos mexicanos rechazaron la nueva constitución ya que, según ellos, la libertad educativa abría paso a la una instrucción no religiosa e impía, además de suprimir sus fueros y desamortizar sus bienes.

En el siglo XIX, los preceptos constitucionales y las leyes reglamentarias no se tradujeron en políticas gubernamentales aplicables y duraderas. No extraña entonces que en esa centuria la instrucción primaria permaneciera en manos de grupos privados, algunos de ellos religiosos, grupos que ejercían su libertad para definir en qué educar y con qué fines; la educación secundaria era el baluarte del clero, privilegio de un selecto grupo de individuos. El grueso de los mexicanos, quienes no se identificaban aún claramente como tales, continuaba fuera de la escuela. Gabino Barreda calculaba que hacia los años de la República Restaurada, sólo una quinta parte de los niños asistía a la escuela.

Juárez y Barreda, sus posturas y acciones, definen los ideales educativos del naciente Estado mexicano. El Benemérito pensaba en una educación

fuera de los claustros, secularizante, capaz de ejercer un influjo determinante sobre la moral pública y los ideales sociales de la población, acorde con la separación del Estado y la iglesia. En su libro *De la educación moral* (1863), Barreda abogaba porque la enseñanza primaria fuera positivista, laica y gratuita, características que le permitirían crear el consenso social necesario al progreso del país. Pero en la Ley de Instrucción Pública de 1867 se reflejaron sólo parcialmente estas aspiraciones, toda vez que el ordenamiento se limitó a establecer una instrucción primaria gratuita para los pobres y obligatoria en ciertos casos. Fue hasta 1888, esto es, veinte años después, cuando una ley reglamentaria estableció como obligatoria la educación para los niños entre 6 y 12 años.

En el contexto de una sociedad poco escolarizada, encerrada en sus nichos tradicionales de cultura y dominada, férreamente, por la moral católica, el positivismo de Barreda era una postura muy radical, incluso para algunos liberales. Es por ello que los ideales positivistas tardaron en permear los ordenamientos educativos; muchos más años fueron necesarios para que se reflejaran en las prácticas áulicas. No obstante: “En el último tercio del siglo XIX, el positivismo se convirtió en la ideología rectora del grupo en el poder, y con ello se arraigó en el universo de valores del Estado mexicano la convicción de que él mismo debía asumir la responsabilidad de la educación pública”.⁶

En este contexto aparece la figura de Justo Sierra, a quien hoy se reconoce como un pilar entre los creadores de la educación moderna y contemporánea de México. Sierra fue vórtice de dos generaciones: la positivista decimonónica y la del Ateneo de la Juventud, fundado en 1909. Los ateneístas se propusieron socavar los basamentos culturales de la oligarquía porfiriana, dotar a la educación de una visión universal y plural, además de consolidar la identidad mexicana y latinoamericana. Justo Sierra inició la reconstrucción de las bases institucionales de la educación pública, aún antes de que la revolución destruyera el Estado liberal oligárquico del porfiriato. En 1905 crea la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes e impulsa la idea de una educación primaria de carácter nacional e integral, laica y gratuita; en septiembre de 1910 lleva a cabo la refundación de la Universidad Nacional de México, hoy UNAM.

⁶ LOAEZA, S., 1998, p. 182.

Una revolución y su estado educador

En 1910 el país tenía una población de 15,2 millones; 3 de cada 4 habitaban zonas rurales y el 81.5 por ciento era analfabeto. Esto significa que después de un siglo de vida independiente, solamente 2 de cada 10 mexicanos sabían leer y escribir. En realidad, la nación, el pueblo en particular, no tenía mucho que festejar en el primer centenario de la independencia. La oligarquía porfiriana se aprestaba con todo fasto a la celebración. Pero su fiesta fue interrumpida por la revolución: los de abajo... se habían levantado en armas.

El nuevo Estado mexicano heredó los rezagos educativos decimonónicos y tuvo que asumir, a la vez, los desafíos propios de nuestra historia contemporánea. Los nuevos retos resultaron cualitativa y cuantitativamente mucho más complicados: escolarizar en todos los niveles a una población que crecía geométricamente; crear, con tal fin, un sistema educativo y sus instituciones; ofertar una educación de calidad; vincular las labores educativas al desarrollo y la cultura nacional y universal; atender a los grupos marginados, particularmente a los mal llamados indígenas.

La Constitución de 1917 estableció las formas y los fines del Estado. En su artículo tercero contiene cierta ambivalencia ideológica: la instrucción es libre pero laica, tanto en los establecimientos públicos como en los particulares. En sus reformas y adiciones, refleja el arco que sigue la historia de la educación pública: laica de base, socialista en el parteaguas cardenista y finalmente democrática. Las leyes reglamentarias en la materia recogieron en sus disposiciones los cambios en el precepto constitucional, reflejando cada una la circunstancia política del momento. La querrela escolar en torno al laicismo dejó de provocar conflictos graves una vez que, en el sexenio de Ávila Camacho, se estableció un acuerdo silencioso para que el gobierno tolerara la educación religiosa en las escuelas particulares; esta disputa cerró su ciclo conflictivo con la legalización de dichas prácticas en la Ley General de Educación de 1993.⁷

Desde los albores del siglo XX, la escolarización ha sido el medio para integrar a los mexicanos al desarrollo nacional, a la vez que instrumento para continuar con la modernización cultural. En esa centuria la población escolarizada pasó de 1 a casi 30 millones. El aparato institucional y esco-

7 LATAPÍ, P., 1999.

lar de la SEP (1921) llevó a cabo, con altibajos, una titánica labor de integración social y, en una conjunción no planeada con los medios masivos de comunicación, hizo posible la integración nacional en torno al proyecto del Estado nacional revolucionario.

Hoy en día el 67 por ciento de los niños en edad preescolar asisten a los jardines. Pero sólo hasta el 2005 se universalizó la educación primaria. La educación secundaria ha avanzado hasta alcanzar una cobertura del 75 por ciento. El gran cuello de botella está en la educación media superior y superior; en la primera se cubre al 64 por ciento, mientras que la segunda únicamente atiende a 1 de cada 4 jóvenes. Persiste, además, un rezago educativo que linda en el desastre. Para 1970, todavía una cuarta parte de la población de 15 años y más no sabía leer ni escribir; en la actualidad, la mitad de este grupo poblacional no tiene educación básica; la escolaridad promedio del mexicano es de 8.8 años; el analfabetismo se estima en un 8 por ciento.

Pero hay dos tipos de analfabetismo más preocupantes y peligrosos. El analfabetismo funcional, relativo a los individuos que tienen la habilidad para descifrar las grafías, pero no comprenden el texto. En los últimos cien años, muchos mexicanos transitaron del analfabetismo a la escucha de la radio y a los tentáculos de la hidra posmoderna, la televisión, sin pasar por la consolidación de su capacidad lectora. ¿El resultado? El promedio nacional de libros leídos por persona al año es de sólo 2,8. A esto se agrega lo que los antropólogos llaman el analfabetismo secundario o posmoderno: grupos de todos los estratos se ha convertido en un público cautivo de los medios electrónicos y tienen como interés principal las trivialidades que éstos transmiten. Las distorsiones culturales provenientes de la educación informal posmoderna están apenas en el principio; no sabemos todavía bien a bien hacia dónde nos conducirán.

Mabire señala "...que un buen aparato de educación pública es el fundamento, cuando no el sustituto de toda política cultural que aspire a ese nombre".⁸ El desarrollo de la cultura en México ha tenido más que ver con nuestro acervo de tradición y con la capacidad creadora de ciertos grupos e individuos que con la labor de la escuela. Los grandes cambios culturales provienen de otros ámbitos. El 68, por ejemplo, fue un año que

⁸ MABIRE, B., 2009, p. 251.

hizo girar los goznes de la historia reciente, por la capacidad que el movimiento estudiantil tuvo para poner en duda la legitimidad del régimen priísta y dar paso a la transición democrática, a más de abrir la puerta a cambios culturales impensados en una sociedad dormida al amparo de los valores tradicionales. Los grupos con mayor escolaridad, educación y cultura, por lo general provenientes de las clases medias urbanas, han sido los verdaderos catalizadores positivos del desarrollo cultural.

En los años que siguieron a la revolución, la atención a la diferencia y la educación multicultural se limitó al indigenismo. Apenas en 1992 se reconoció en la Constitución “la composición multicultural de México sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Y sólo recientemente, con la reforma constitucional del artículo 2º en el 2001, se establece el derecho de los mismos “a la libre determinación” que se ejercerá “en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional”. La realidad es que todavía hoy las etnias originarias continúan sumidas en los estratos más pobres de la sociedad, su acceso a la educación básica es limitado y se va limitando aún más en los niveles educativos subsecuentes.

La catástrofe silenciosa de principios de los noventa se ha tornado, en los albores del siglo XXI, *un fracaso monumental*.⁹

Cinco presidentes y un solo dios verdadero

La crisis actual de la educación mexicana tuvo su origen en la descomposición finisecular del sistema educativo que se construyó a partir de la revolución de 1910; pero es, a la vez, resultado directo de las políticas públicas que se han diseñado a partir del viraje neoliberal de los ochenta. Este cambio de rumbo cerró el ciclo de la revolución mexicana. José López Portillo, último presidente de la llamada “Familia Revolucionaria”, dejó el poder presidencial a Miguel de la Madrid, un enorme poder legal y discrecional, suficiente para insertar en el PRI a un grupo de jóvenes tecnócratas que se hicieron de la hegemonía partidista para imponer una nueva dirección económica y sociopolítica al país.

9 Se juega aquí con los nombres de los libros de Guevara Niebla y Eduardo Andere que aparecen en la bibliografía.

Más allá de los documentos oficiales y de las formas retóricas en que han expresado sus políticas educativas, los presidentes Miguel de la Madrid y Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo y Vicente Fox, lo mismo que Felipe Calderón en sus primeros tres años de gobierno, han operado en la práctica, con buen éxito, para transferir gradualmente la educación pública a la esfera de un solo Dios verdadero, el mercado. Desde una postura muy neoliberal en lo económico, pero neoconservadora y hasta reaccionaria en el terreno de las ideas y la cultura, piensan y asumen que las instituciones educativas han de operarse como empresas de servicios, eficientes y flexibles. La escuela es concebida como el espacio propicio para lograr una calidad educativa circunscrita al desarrollo de ciertas habilidades y competencias, aquéllas que permitan al alumno competir nacional e internacionalmente.

El neoliberalismo es la ideología de la globalización capitalista en su fase postindustrial. En México ha desmantelado el Estado benefactor y, con él, gradualmente, sus aparatos de regulación socioeconómica. Se trata de hacer privado lo que, por necesidad y equidad social, tiene que ser asunto de responsabilidad pública. Las políticas neoliberales buscan naturalizar las desigualdades sociales y, en consecuencia, la inequidad educativa.¹⁰

Los gobiernos tecnócratas se han montado sobre el proceso de descomposición del corporativismo sindical del SNTE. Los conflictos magisteriales por el poder sindical, las facciones de todo signo que de ahí se han desprendido, han producido una especie de anomia en las instituciones nacionales y estatales que administran la educación. El actual gobierno panista vive ya en una impostura: ha terminado de ceder la conducción de la política educativa del país a los elbistas. La SEP –dice Ornelas– es autoridad, el SNTE, poder.¹¹ Este desorden, avivado en el contexto de la crisis económica, es un argumento para recortar el gasto social y avanzar en la privatización educativa.

En los últimos veinticinco años, cinco lustros que, no por azar, coinciden con el viraje neoliberal, la educación mexicana ha dejado de ser un factor de integración y unidad nacional, desarrollo económico y equidad social.¹² Existen millones de mexicanos que le sobran al sistema, es decir,

¹⁰ APPLE, M. T.T. y GENTILI, P., 1997.

¹¹ ORNELAS, C., 2008.

¹² SOLANA, F., 2006.

ya ni siquiera son, como antaño, una reserva laboral; su educación, poco importa. El viraje neoliberal inició con el sexenio del crecimiento cero (1982-1988) y los gobiernos que le siguieron no han podido hacer crecer la economía nacional, mucho menos desarrollarla. México sigue siendo, sin duda, el país de la desigualdad. La educación pública así lo refleja.

Una inconclusión: la educación insuficiente

En el siglo XIX los liberales percibieron la educación como una herramienta para ilustrar al pueblo mexicano y dieron los primeros, históricos pasos en la implantación de una instrucción pública. La revolución mexicana la consolidó. Las dos grandes tareas educativas que se propuso el siglo XIX se alcanzaron hasta bien entrado el XX. El Estado contemporáneo logró escolarizar –mas no formar como ciudadanos– a la mayoría de nuestros niños y adolescentes; hizo posible, igualmente, la unidad nacional en torno al proyecto nacional revolucionario. Los habitantes de México, de sur a norte, llegaron a identificarse como mexicanos.

En los últimos cien años, el sistema educativo se conformó y llegó a consolidarse. Pero la mayoría de sus instituciones no imparten una educación de calidad, si por ésta entendemos la formación polivalente de nuestros niños y jóvenes. Por supuesto que en estos tiempos de globalización la calidad no puede ignorar la incorporación de ciertas habilidades y competencias concretas. Más no hay que confundirla con la instalación de extravagancias electrónicas, con el simple aprendizaje de conocimientos o, peor aún, con la hechura de triunfadores.

La educación formal, la cultura y los medios de comunicación no integran un triángulo virtuoso. Las dos primeras entidades se han venido integrando gradualmente, y de alguna manera podrían llegar a sincronizarse para impulsar la formación de un nuevo ciudadano medio de la nación mexicana, actor social que sería capaz de promover un nuevo pacto social y relanzar nuestra transición democrática. Los *mass media* responden a la sociedad del espectáculo, siguen la lógica del consumismo y sería iluso pensar que es posible controlarlos con fines socioeducativos y culturales.

El inicio del siglo XXI es momento de crisis económica, descomposición social y pérdida del rumbo nacional. El sistema educativo, librado al fin del voluntarismo educacionista, bien puede llegar a ser una de las puertas

grandes por donde los mexicanos transitemos hacia la reconstrucción del país. Pero las políticas educativas siguen determinadas por decisiones sexenales, lejos de ser, como sería deseable en un país democrático, directrices de Estado que guíen los procesos formativos a mediano y largo plazo. La educación pública, tal como se encuentra hoy, atenazada por los intereses políticos de corto plazo, librada a la descomposición del corporativismo sindical, perdida en los laberintos curriculares y en las manos de unos, pocos, burócratas y maestros irresponsables, es una vía cerrada, un callejón sin salida.

La educación bi-centenaria es, todavía, insuficiente. Con todo, nos queda la esperanza: el mural de Siqueiros, cuyo contenido nos sirvió para iniciar este ensayo, lleva por nombre *Las fechas en la historia de México o el derecho a la cultura*.▲

Bibliografía

- ANDERE, Eduardo. *La educación en México: un fracaso monumental. ¿Está México en riesgo?* Planeta. México, 2003.
- APPLE, M., Da Silva T. T. y GENTILI, P. *El neoliberalismo y la crisis de la escuela pública*. Losada. Buenos Aires, 1997.
- BIZBERG, Ilán y Lorenzo Meyer. *Una historia contemporánea de México*, t. 4. Océano-Colmex. México, 2009.
- FLORESCANO, Enrique. *Para qué estudiar y enseñar la historia*. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina. México, 2000.
- GUEVARA Niebla, Gilberto (compilador). *La catástrofe silenciosa*. FCE. México, 1992.
- GOLZALBO, Pilar (coordinadora). *Historia y nación. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. Colmex. México, 1998.
- LATAPÍ, Pablo. *La moral regresa a la escuela, Una reflexión sobre la ética laica en la educación mexicana*. CESU-UNAM/Plaza y Valdés. México, 1999.
- MAYER, Alicia (coordinadora). *México en tres momentos 1810-1910-2010*. UNAM. México, 2007.
- MENESES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México: 1821-1911*. Porrúa. México, 1983.
- ORNELAS, Carlos. *Política, poder y pupitres*. Siglo XXI. México, 2008.
- . *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE-NF-FCE. México, 1995.
- PROCESO, *Bi-centenario. Los combates por la educación*, Proceso. México, No. 7, Octubre de 2009.
- SUBIRATS, Eduardo. *La ilustración insuficiente*. Taurus. Madrid, 1981.
- SOLANA, Fernando (compilador). *Educación, visiones y revisiones*. FMED-Siglo XXI. México, 2006.
- STAPLES, Anne. *Educación panacea del México independiente*. SEP/El Caballito. México, 1985.
- VÁZQUEZ, Josefina Z. *Nacionalismo y educación en México*. Colmex. México, 1970.
- ZERMEÑO, Sergio. *La desmodernidad mexicana y las alternativas a la violencia y la exclusión en nuestros días*. Océano. México, 2005.



Arriba, Don Carlos Caballero, chofer de Francisco Villa. Abajo, mostrando una divisa de tienda de raya. Del documental *Pancho Villa, la revolución no ha terminado*, de Francesco Taboada Tabone (imágenes tomadas de www.franciscovilla.com.mx)





Chicho Martínez caracteriza a Villa en las *Jornadas Villistas*. Del documental *Pancho Villa, la revolución no ha terminado*.



Los Dorados en las *Jornadas Villistas*.



El veterano Fidel Herrera. Del documental *Pancho Villa, la revolución no ha terminado*.



La viborera, curandera del desierto.



Francesco Taboada Tabone con Ernesto Nava, hijo de Villa.



Ana María Zapata y Juana María Villa.

Tradición oral, rito y Revolución

Francesco Taboada Tabone*

Cineasta

En 1998 tuve la oportunidad de iniciar una investigación para encontrar a los últimos veteranos del legendario Ejército Libertador del Sur. Recorrí los pueblos y comunidades del estado de Morelos¹ entrevistando a ancianos que vivieron la revolución mexicana ya fuera como protagonistas o como testigos. La fascinación que este hecho histórico causa en el imaginario popular morelense ha producido una decena de guardianes orales de esta tradición oral que sigue las reglas y los formatos para la preservación de la memoria utilizados quizá desde tiempos prehispánicos. Como lo demuestran distintos estudios² realizados en diferentes regiones de Mesoamérica, los saberes tradicionales, la historia de cada calpulli o de un pueblo en general, así como los modelos de comportamiento en la sociedad prehispánica eran memorizados y transmitidos de generación en generación. Mientras que la historia política quedó plasmada en estelas, monumentos y códices, que hoy se conservan en museos y bibliotecas, la historia popular y social es privativa de los pueblos a través de la tradición oral. La pluriculturalidad de las naciones mesoamericanas desarrolló distintas formas de transmisión del conocimiento y la identidad que a través de la historia funcionan como elementos pragmáticos para el desarrollo y evolución de la memoria oral de nuestros días.

* Autor de las películas documentales *Los últimos zapatistas*, *Pancho Villa, la revolución no ha terminado* y *13 Pueblos en defensa del agua, el aire y la tierra*, ganadoras de más de veinte premios internacionales. Produjo la serie radiofónica *Voces Zapatistas*, premiada en la bienal internacional de radio. Estudia la maestría en Estudios Mesoamericanos en la UNAM y desde 1998 desarrolla el programa de rescate y preservación de la memoria oral de la revolución mexicana en cine, audio y video.

1 Identifico Morelos, pero en realidad estamos hablando de una misma región cultural que abarca todo Morelos, el sur del Distrito Federal y el estado de México, el suroeste de Puebla y el norte de Guerrero.

2 SÁNCHEZ Reséndiz, V., 2003. LÓPEZ Austin, A., 1998. ALEJOS, J., 2004. LEÓN-Portilla, M., 1996.

El mito de origen

Los mitos cosmogónicos, por su parte, se representaban a través de una puesta en escena conocida como *in cuicatli in xochitl el flor y canto*. Según Patrick Johansson en su obra *La Palabra de los Aztecas*, estas representaciones no se restringían al concepto teatral de tradición occidental, sino que utilizaban la música, el canto, la poesía y el aroma como elementos integrales. El objetivo era recrear el hecho mitológico y transmitir la sensación de verdad sobre un hecho sobrenatural. En el caso de los aztecas algunas de estas representaciones podían incluir el sacrificio de alguno de sus participantes, pues el concepto de agradecimiento a las fuerzas cósmicas a través de la ofrenda vital era parte fundamental de esta sociedad. Los protagonistas eran preparados para desempeñar sus papeles con esmero por sacerdotes y filósofos. Algunos de ellos debían ser iniciados, sobre todo aquellos que se sacrificaban durante la representación, pues su protagonismo dentro de este montaje de carácter masivo, pues participaba el pueblo, representaba un rito que mantenía el orden social y cósmico. Estas representaciones duraban días y noches completos. No se realizaban en un solo lugar, sino que se desarrollaba en distintos sitios de la ciudad o el barrio. Algunos de estos sitios eran públicos, donde participaban las clases populares, y otros privados, donde sólo dirigentes y sacerdotes tenían acceso. El evento en un concepto general aludía al pacto entre el ser humano y las fuerzas de la creación. Esta tradición dramática fue despreciada y prohibida por los conquistadores y misioneros, sin embargo algunos de sus elementos sobrevivieron.

El teatro campesino en época colonial

La curia católica impuso a los pueblos conquistados un tipo de teatro donde se representaban historias de santos y pasajes bíblicos. Los indígenas buscaron similitudes con sus historias míticas y a través de un proceso de apropiación se desarrolló un modo de representación muy popular en tiempos coloniales. Nuestro tiempo actual es testigo de la sobrevivencia de algunas de estas representaciones como la de *Los Doce Pares de Francia*, que aún se realiza en algunas comunidades, o la *Loa a Agustín Lorenzo*.³ Estas obras perdieron su carácter religioso y terminaron siendo

³ Esta Loa ya se ha dejado de presentar en el estado de Morelos desde hace más de quince años. Más información en: SÁNCHEZ Reséndiz, V., 2003.

una representación catártica y reivindicativa de la cultura indígena sobre los invasores europeos. Así, los moros paganos son la mayoría de las veces símbolo de la conquista, perdiendo su origen ibérico-mediterráneo; las huestes de Carlo Magno, que recuperan la imagen de la virgen robada, son los pueblos mexicanos que recuperan su poder político. Es decir, a través de la representación mítica, los pueblos campesinos e indígenas no pierden el objetivo esencial del *In Cuicatl in Xochitl*: su permanencia en la tierra depende de la continua representación del rito sagrado compartida por todos los miembros de la sociedad. En efecto, el teatro campesino funciona como símbolo de identidad y transmisor de un mensaje histórico que en la concepción mesoamericana de espacio y tiempo tiene vida perenne mientras los pueblos no recuperen su independencia.

Zapatismo y oralidad

En el México independiente del siglo XIX y principios del XX los temas del teatro popular se vuelven nacionalistas. Así, se escenifican pasajes de la independencia y más tarde de la guerra contra los franceses.⁴ Estas representaciones conviven con las de origen colonial. En los pueblos de Morelos se desarrolló una amplia actividad teatral en tiempos prerevolucionarios. Lucino Luna, investigador y cronista de Anenecuilco, confirma el profundo interés que los hermanos Emiliano y Eufemio Zapata tenían por el teatro popular y cada año apoyaban su ejecución aportando recursos.⁵ El ideario zapatista evidentemente está sujeto a los procesos de permanencia de la memoria, elemento primordial en una lucha de liberación. Zapata también era un gran aficionado a los toros, “era buen montador, por eso hasta perdió un dedo tratando de domar un toro bravo” afirma el coronel zapatista Emeterio Pantaleón.⁶ La gesta de los toros predispone a la audiencia a entender la capacidad del montador para someter a la bestia y ritualiza un acto de liberación de los pueblos frente a la barbarie o bestialidad del conquistador. El carácter libertador y la conciencia de identidad que las representaciones populares transmiten, las hacen inherentes a los pueblos, es decir, pertenecen únicamente a los

4 En Tetelpa, Morelos, cada año se lleva a cabo la representación de la toma de la alhóndiga de granaditas. La batalla de Puebla es un acto que también anualmente se lleva a cabo en Zacapoaxtla, Puebla.

5 LUNA, L., 1998.

6 Fuente de historia oral: PANTALEÓN, Emeterio (Anenecuilco). Entrevista realizada por Francesco Taboada Tabone el 28 de octubre de 1999.

pueblos y no se sujetan a las autoridades establecidas por el régimen. No dependen de la política del momento sino que son parte vital de un proyecto civilizatorio.⁷ La importancia de estos procesos de pervivencia y transmisión de la memoria histórica son fundamentales para explicar los procesos de liberación que emprenden los pueblos.⁸

Tradición oral de la revolución

Mientras que la pervivencia de los mesoamericanos antiguos y modernos se ritualiza a través del teatro, y las representaciones populares en ritos cosmogónicos que imponen la primacía histórica de los pueblos que los practican y su pacto mítico-religioso con la naturaleza o con el advenimiento de una nueva era propia y liberada, la historia específica encuentra su difusión a través de la tradición oral encarnada en personas ungidas por la sociedad para preservar en su memoria privilegiada las gestas que le dan al pueblo identidad.

Es ante este proceso que el investigador se deslumbra pues en la mayoría de los casos el *contador* entrará en un trance oral del que no se le puede interrumpir y que también responde al concepto de tiempo y espacio mesoamericano. En mi caso, tuve la experiencia de conocer a don Valeriano Villamil, guardián de la tradición oral en Tepoztlán, Morelos. Don Valeriano fue combatiente zapatista; a los 14 años ingresó a las filas revolucionarias al enterarse que a su padre lo habían fusilado las tropas carrancistas.⁹ Cuando le pregunté lo que sabía sobre la muerte de Zapata, me contestó que para contar esa historia era preciso escuchar primero la historia del Tepozteco.¹⁰ Insistí en que me contara primero la historia

7 Un ejemplo claro es la feria de Tlaltenango en Cuernavaca que se realiza desde hace 289 años en el mismo lugar; hoy, una avenida principal pasa por ahí, y la ciudad entera debe buscar otras rutas viales mientras la feria se lleva acabo. En el caso de la feria de San Antón también en Cuernavaca, realizada en el 2008, el pueblo le negó la entrada al presidente municipal Jesús Giles, pues su autoridad no era reconocida después de haber sido considerado como el responsable del secuestro y tortura del ayudante municipal quien se oponía a la construcción de un basurero en los terrenos del barrio.

8 Otro proceso de transmisión de memoria oral es el corrido, especialmente el *corrido zapatista* del que tanto se ha escrito y al que tanto aprecio le tienen los pueblos campesinos de Morelos. No ahondaré en este género, pues su importancia es motivo de otra investigación.

9 Fuente de historia oral: VILLAMIL, Valeriano (Tepoztlan). Entrevista realizada por Francisco Taboada Tabone el 22 de enero de 1999 en Tepoztlán, Morelos. Este testimonio aparece en *Los Últimos Zapatistas, Héroes Olvidados*. México 2003.

10 En mi juventud alocada, tenía yo 26 años, no veía la relación entre el Tepozteco y Zapa-

de Zapata. No tuve éxito. Don Valeriano comenzó el relato del Tepozteco, aquel *tlatoani* relacionado con Ome tochtli que se enfrentó lo mismo a los señores de Cuauhnáhuac que a los curas españoles. La historia de Tepoztécatl a su vez se relaciona con la historia de Ce Ácatl Topilzin Quetzalcóatl, gobernante de Tula que nace en Amatlán, pueblo contiguo a Tepoztlán.¹¹ Ambos personajes nacen de una madre virgen y se enfrentan a las autoridades que los oprimen logrando liberar a sus pueblos. Entendí que para entender la gesta de Emiliano Zapata era necesario entender la de Tepoztécatl e inclusive la de Quetzalcóatl, pues Emiliano había adquirido los elementos de estos “hombres-dioses”. Es decir, la tradición oral que había surgido con Emiliano Zapata lo dotaba de una raíz histórica que lo relacionaba directamente con el linaje de los fundadores de los pueblos de México; por eso la historia de Zapata es indisociable de la historia de los otros héroes culturales. El método que don Valeriano utilizaba para contar la historia aseguraba la toma de consciencia de esta línea histórica.

Otra experiencia que me ayudó a entender el fenómeno de la memoria oral lo viví en Tepalcingo, Morelos. Ahí conocí a don Concepción Amazende Choca, indígena de 104 años. Él había sido testigo de la guerra zapatista sin participación protagónica. Era guardián de la tradición oral de su pueblo, pues conocía los corridos zapatistas con las variaciones originales que en su región se habían desarrollado y hablaba la variante dialectal del náhuatl de su pueblo que muchos ya habían perdido. Comenzamos a conversar sobre la revolución, pero de un momento a otro me habló de *la otra guerra*, la de los “gringos”. Transcribo el testimonio:

Vinieron de Francia. Buscaban a su rey que estaba en México. Yo era niño, vendía frutas por afuera de Puebla. Me pidió un oficial que fuera a venderle a los gringos esos. –Haber si escuchas algo de lo que dicen y sí fui. No les entendía, pues hablaban muy distinto, pero vi cuántos caballos tenían y como estaban dispuestos. Me compraron unas anonas y se las comieron ahí mismo. Regresé y le dije al oficial lo que había visto. Esa guerra se ganó. Los mexicanos la ganamos.

ta. Además, como estaba registrando la entrevista en una cámara de video, temí que los costosos casetes no fueran suficientes para el relato que en verdad me interesaba. Sin embargo, fascinado por la cadencia de la historia que don Valeriano me contaba, logré registrar, en varias sesiones, la historia completa.

¹¹ Don Felipe Alvarado, Tata de Amatlán, contaba la historia de Ce Acatl, muy parecida a la del Tepozteco... y a la de Zapata. ALVARADO Peralta, F., 1992.

Don Chon, como lo conocían en el pueblo, no podía haber sido testigo de la guerra contra los franceses, pues esa guerra había sucedido hace 150 años. Platiqué posteriormente con su hija. Al parecer el abuelo de don Chon no era de Tepalcingo, sino de Puebla. Basado en experiencias anteriores que había tenido entrevistando a veteranos en las que el entrevistado habla en primera persona sobre un acontecimiento que no presenció sino que le fue contado, entendí que don Chon relataba el testimonio de su abuelo, tal como éste se lo contó a su padre y su padre a él. Es decir, respetando la primera persona, respetando la integridad del testimonio tal y cómo surge en su origen.¹² Así se consigue preservar con rigor la información.

El presente de la tradición oral

Con la llegada de la luz eléctrica a la mayoría de los pueblos de Morelos en los años sesenta, los procesos de memoria oral y su importancia dentro de la sociedad pasaron a un segundo nivel. Hoy en día, la televisión, el internet, la migración y el desprecio por nuestra cultura que constantemente se difunde a través de los medios de comunicación, han deteriorado el papel social que los guardianes de la tradición oral detentaban dentro de su comunidad. En mi experiencia, la mayoría de los ancianos que entrevisté vivían en una condición de olvido y abandono. Algunos habían roto el lazo con sus nietos y bisnietos, pues éstos sólo pensaban en irse para el norte, cuando no habían partido ya. El acercamiento que tuve fue privilegiado, pues inclusive organizamos reuniones de tradición oral entre varios veteranos, lo que ayudó a refrescar el entusiasmo de algunos de ellos. Todas estas entrevistas las registré en cámara y este testimonio quedó preservado en la película documental *Los Últimos Zapatistas* (México, 2003). La muerte de la mayoría de estos guardianes de la tradición oral en el último lustro está cerrando prematuramente un espacio que la investigación apenas está comenzando a desarrollar. México es un país donde la esencia del sentir popular ha creado versiones distintas de la historia que difieren de lugar en lugar, de idioma en idioma y que muchas veces se contraponen a la versión escrita, sea oficial o académica, de la

¹² Para algunos investigadores, el hecho de que el testimonio sea narrado en primera persona sin que corresponda al hecho vivido es una usurpación de personalidad. El investigador que llega a esta conclusión está negando o ignorando tajantemente la tradición oral de origen mesoamericano y su evolución en la historia.

historia de México. Acercarse a esta interpretación del mundo asume un enorme amor por nuestra cultura y una responsabilidad para entender la revolución que viene.▲

Bibliografía

- ALEJOS, José. 'Hablar del otro en Mitología Maya' en *La Palabra Florida, la tradición retórica indígena y novohispana*, compiladores Helena Beristáin y Gerardo Ramírez Vidal, UNAM-IIF, México, 2004.
- ALVARADO Peralta, Felipe. *Ce-Acatl Topiltzin Quetzalcóatl*. Comité cultural de Amatlan de Quetzalcóatl, México, 1992.
- LEÓN-Portilla, Miguel. *Los Manifiestos en Náhuatl de Emiliano Zapata*, UNAM-Gobierno del Estado de Morelos, México, 1996.
- LÓPEZ Austin, Alfredo. *Hombre-Dios. Religión y política en el mundo náhuatl*, IIH-UNAM, México, 1998.
- LUNA, Lucino. *Anenecuilcayotl*, Consejo del Patrimonio Histórico de Anenecuilco, México, 1998.
- SÁNCHEZ Reséndiz, Víctor Hugo. *De Rebeldes Fe*, Instituto de Cultura de Morelos, México, 2003.



La propuesta de Vasconcelos. Maestros escenifican danzas en un festival en el Bosque de Chapultepec, el 28 de Mayo de 1922.



Imágenes de la nación en movimiento

*El giro artístico en la educación mexicana (1920-1940 ca.).**

María Esther Aguirre Lora

Investigadora de carrera en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM.

El camino subía y bajaba. Sube o baja según se va o se viene. Para el que va, sube; para el que viene, baja. Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, 1955

Preámbulo

Pensar en las celebraciones y conmemoraciones inscritas en los bicentenarios y el centenario, como momentos culminantes en nuestra historia mexicana, en la de nuestras Américas, necesariamente nos conduce a repensar los procesos que, iniciados décadas atrás, tendrían algunas de sus expresiones más logradas en las políticas culturales y educativas de los gobiernos revolucionarios. Al respecto, y en relación con este artículo, es necesario recordar algunos rasgos de los ambientes porfirianos.

Sabemos que el México porfiriano, en su complejidad, asumió múltiples rostros marcados por la creciente polarización entre los círculos de las altas esferas, los grandes capitalistas, terratenientes e inversionistas y los sectores rurales y de trabajadores urbanos, marginales. Eran los primeros, los protagonistas de la modernización, del cosmopolitismo y de la inserción del país, en distintas esferas, en el mundo occidental. En este sentido la educación constituía una pieza clave del tablero para nivelar las desigualdades, para sentirse partícipes de un destino compartido, para participar de lleno en los afanes del progreso, pero, para ello, había que afrontar alrededor del 80% de analfabetismo en la población y reconocer que el 71% de los habitantes pertenecían al medio rural –pequeñas comunida-

* Este artículo constituye un avance de investigación del proyecto “Historia social y cultural de la educación artística en México, 1920-1970 ca.” (UNAM, DGAPA, PAPIIT 402309).

des y pueblos, rancherías y haciendas— que se encontraban dispersas, incomunicadas, aisladas, muchas veces abandonadas, aunque, ciertamente, en algunos casos generaron sus propias alternativas para educar a las poblaciones bajo su custodia.¹

La atención a la escolarización se había centrado en elevar la calidad de las escuelas, sin embargo no había logrado darle curso a una expansión acorde a las necesidades que se visualizaban. El desfase era mayúsculo entre las escuelas urbanas y rurales, y aún entre las mismas urbanas, dependiendo de la zona en que se ubicaran.

Otra de las rémoras que habría de superarse, replanteándose en la perspectiva desde la cual se asumía, era la cuestión indígena: durante el siglo XIX, años antes y años después, dominaría una concepción evolucionista de las poblaciones indígenas, que poco a poco se empalmarán con las poblaciones campesinas y rurales, marcada por la escasa valoración de su propia condición; será también en esos tiempos cuando, bajo el impulso de los círculos cercanos a Ignacio Ramírez, se iniciará la paulatina revaloración de las etnias. Para 1889, al calor del Congreso de Instrucción Pública, se había logrado reconocer la inteligencia del indio y la urgencia de incorporarlo a la vida nacional, mas esto implicaba generar estrategias que posibilitaran su acceso a la escolarización y superaran la diversidad cultural y lingüística.

En medio de sus diferencias, los gobiernos revolucionarios harían de la educación popular (campesinos, indígenas, trabajadores), de la ampliación de la cobertura escolar a amplios sectores de la población, en distintas modalidades y niveles, su consigna. Los políticos y pedagogos del porfiriato habían sido conscientes de este déficit pero no tuvieron las posibilidades de subsanarlo. Esto conducirá, particularmente, al despliegue, entre 1910 y 1930, de lo que pudiéramos llamar ‘los años de oro de la escuela rural mexicana’.

Los aires renovadores del siglo XX, en los que hemos de reconocer la labor que hicieron grupos tales como la Sociedad de Conciertos y Confe-

1 Aún es poco lo que se sabe sobre las pequeñas escuelas rurales, ya que las instancias y dependencias que asumieron la educación rural no se consideraron en las estadísticas oficiales que se desentendía de ellas o las registraba, en el mejor de los casos, como no rurales. GUERRA, François-Xavier, 1988, p. 315 y ss.

rencias, el Ateneo de la Juventud, Savia Moderna, Nosotros, y otros más, contribuiría en reposicionar, de fondo, la cultura y la educación, así como el papel de los intelectuales y artistas. Serán los ambientes de los que se nutran algunos de los protagonistas de este texto.

...

Existen diversos cantos y bailes ampliamente difundidos –como “Los viejitos”, “La sandunga”, La martiniana”, “El carretero”, entre otros–, que forman parte de la memoria colectiva de los mexicanos, proceden de la indagación tesonera y entusiasta de los maestros rurales que afanosamente recorrieron el país durante las primeras décadas del siglo XX... Por esos años, generaciones de pensadores, artistas, maestros, políticos y hombres de Estado enfrentaron la tarea de reestructurar la sociedad mexicana, fracturada en múltiples sentidos por las luchas revolucionarias, avanzando en dirección al mestizaje, explorado desde las últimas décadas del siglo XIX –y aún antes–, como la vía posible para la construcción de México, como nación moderna. La empresa, como sabemos, resultaba sumamente compleja y polifacética dada nuestra diversidad –y desigualdad– étnica y cultural, y nos confronta, de inmediato, al problema de las identidades colectivas.

Construir los consensos necesarios para hacer de México una nación moderna, regulada por los parámetros de occidente, implicaba inscribirla en el tiempo lineal que se juega entre una perspectiva retrospectiva, anclada en los orígenes, las historias y las raíces compartidas, y otra prospectiva, de destino y futuro compartidos, capaces de convocar las lealtades de los nuevos ciudadanos mexicanos. Ésta fue la tarea asumida en las primeras décadas del siglo XX, con el propósito de reconocer lo propio y urdir una cultura nacional de masas, homogénea, unida y unificada, que, legitimada, se reconociera dentro y fuera del país. Políticas, instituciones, agentes se recrearon y reorientaron en ese sentido. Uno de los grandes retos fue el ‘despertamiento’ de las masas indígenas² y su inserción en la modernización del país.

2 Se eludieron otros grupos étnicos con fuerte presencia en la configuración del mestizaje, como los negros, por ejemplo.

En este contexto, ¿qué papel jugaron los universos sonoros y dancísticos en la construcción del sentido de pertenencia a la Nación en las comunidades rurales? ¿Cuál fue el papel que jugó la educación musical rural respecto al proyecto de nación en curso?

Sabemos que las poblaciones rurales de México, allá entre los años 1920-1940, fueron sometidas a un amplio programa de redención-regeneración-modernización, de innegable cuño ilustrado, puesto en marcha a través de las políticas educativas y culturales de los gobiernos revolucionarios que, en medio de búsquedas y tanteos, de diferencias ideológicas y radicalizaciones, lograron construir la sugerente y paradigmática estructura de la escuela rural. Introducir la educación artística en estos espacios no fue una tarea exenta de dificultades y paradojas, pero tampoco de heroicidades, puntos de vista que deseo compartir con los lectores a través de este artículo.

Un giro necesario

La década de los veinte, en la efervescencia de los ambientes posrevolucionarios, se transformaba en el escenario de los sueños y aspiraciones de renovación social y cultural a los que, por diversas vertientes, los círculos intelectuales y políticos del país darían curso. Si bien entre los primeros gobiernos posrevolucionarios existen diferencias fundamentales que se traducen en su concepción de la educación y la cultura, también es posible percibir ciertas líneas de continuidad y su marcado interés por la educación popular, la del campo y de la ciudad.³ Se trata, quizá, del momento culminante en el proyecto de construcción de la Nación, donde lo mexicano propiamente dicho se privilegiaría por encima de otras opciones, de otros modelos que no eran los propios –sin negar, en una perspectiva de largo aliento, que su fortaleza y originalidad hacía tiempo que se buscaban en el pasado indio–.⁴ La apuesta por México y por hacer de campesinos y obreros ciudadanos mexicanos, se transformará en el eje de la producción cultural y de la gestión del Estado.

3 Obregón (1920-1924), Calles (1924-1928) y Portes Gil (1928-1930), fuertemente comprometidos con el programa de la educación popular, y Cárdenas (1934-1940), identificado por la orientación socialista de su gobierno.

4 AGUIRRE, G., 2005, pp.143-166.

José Vasconcelos,⁵ rector de la Universidad y primer ministro de la flamante Secretaría de Educación Pública, rehabilitada por él mismo (1921),⁶ dará la tónica a través de las políticas educativas y culturales⁷ que inaugura: por una parte, había que hacer frente a las enormes necesidades de alfabetización que existían en el país —estamos hablando alrededor del 70% de la población—⁸ con pocas escuelas, mal equipadas y escasos maestros poco preparados o, directamente improvisados, para lo cual, además de mejorar el funcionamiento de las escuelas populares urbanas, instituyó un sistema de educación indígena y rural que delegaba en la figura de los maestros misioneros y las misiones viajeras, o culturales,⁹ el establecimiento de escuelas rurales y la preparación de los maestros en diversas áreas, lo que habría de incidir en el mejoramiento de la vida en los pequeños poblados.

Por otra parte, la emergencia de una sociedad de masas requería, por sí misma, una educación de masas, un arte de masas donde la consigna era abrir, a todos, los espacios de la expresión artística, la de hacer accesible el arte a todos más allá de las convencionales divisiones entre actor, au-

5 Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1909 iniciara un movimiento de transformación cultural; éste se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Participa en el proyecto político de Fco. I. Madero; en 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la República Vasconcelos es nombrado casi simultáneamente Rector de la Universidad y Ministro de Educación Pública (1921-1924) desde donde impulsa uno de los proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato, opositor al partido oficial, a la presidencia de la República. FELL, C., 1989

6 Lo que hizo las veces de tal, el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, fue desmantelado a partir de la promulgación de la Constitución política de 1917 y la ley que reestructuraba las secretarías de Estado y dependencias administrativas.

7 Vasconcelos fundó el Departamento de Bellas Artes y lo estructuró en cuatro direcciones: Dibujo y trabajos manuales, Educación física, Cultura estética y Propaganda Cultural. Impulsó un amplio programa de bibliotecas escolares. Durante su gestión, Diego Rivera, uno de los más reconocidos exponentes del muralismo mexicano, pintó los muros del edificio de la Secretaría de Educación Pública. En sus propuestas hay una importante influencia del ministro de educación ruso, Anatoli Lunacharsky (1875-1933). FELL, C., 1989; MENESES, 1983.

8 MENESES Morales, E., 1983.

9 A la manera de los primeros evangelizadores, Vasconcelos propone la figura del maestro misionero, quien recorre los diversos poblados rurales apartados entre sí, alfabetizando y fundando escuelas elementales. Las Misiones Viajeras o Culturales, por su parte, integraban un grupo de maestros y especialistas en diferentes áreas, entre las que se encontraba la música, que visitaban distintas zonas y, permaneciendo en ellas algunas semanas, capacitaban y actualizaban a los maestros del lugar; también trabajaban con los habitantes del poblado impartiendo distintas enseñanzas de acuerdo con sus necesidades e intereses. MENESES, E. 1983.

tor y escucha. No más el arte recluso en un recinto cerrado, para círculos restringidos –el muralismo tendría su equivalente en la música, en la danza y en el teatro; se requería, también, de una nueva concepción de los artistas, asumidos como trabajadores y volcados a recrear la realidad nacional y a compartir con el pueblo. Se trataba de replantear el arte y, más aún, el sentido del artista en la sociedad que se quería construir: habría que revisar a fondo el arte recluso en caballetes, tertulias familiares, salas de exposición y cuanto espacio cerrado hubiera dominado los ambientes elitistas, para abrirlo al aire libre, a las poblaciones más amplias que habrían de disfrutarlo.

Por esos años entraron por la puerta grande de la Secretaría de Educación Pública distintas manifestaciones de folklore nacional y motivos mexicanos, que iban desde las artesanías hasta los trajes típicos, pasando por dibujos, melodías, canciones; Vasconcelos había caído en la cuenta de algo decisivo:

Pensé que cada raza se ve favorecida en el aspecto físico cada vez que se adorna con aquellos artificios que van más de acuerdo con su tipo, su color y su ambiente, y que era por lo mismo una injusticia presentar a nuestras niñas con aquel ridículo disfraz de damas de Versalles.¹⁰

En el programa que ahora se planteaba, si bien, de entre las artes, la música ocupa un lugar preferencial,¹¹ por sus cualidades catárticas, por su poder para apaciguar los instintos, porque hace posible la comunión con los demás, puede decirse que las artes en general tenían un papel privilegiado en el proyecto civilizador, en lo que se consideraba la redención de la sociedad: “El arte que ha de triunfar [dice refiriéndose al proyecto de un estadio que pudiera albergar a cuarenta mil espectadores] es una expresión de belleza que está naciendo y que va a desarrollarse como una fusión de música y baile. Un gran ballet, orquesta y coros de millares de voces, ése es el único arte que puede expresar los ideales colectivos de la humanidad, que desea romper el egoísmo en todas sus manifestaciones y se empeña en conquistar formas universales de sentimiento. Un arte generoso, desbordante, capaz de derribar por su expansión todas las salas

¹⁰ VASCONCELOS, José, 1958, p. 1261.

¹¹ Para él, la música vale por sí misma, por sus cualidades expresivas, y ésta es la posición que debate en relación con el positivismo que había prevalecido con el utilitarismo que comenzará a apoderarse de los ambientes.

horribles de los teatros modernos. Un escenario vasto como un coso, en el cual se desarrollan dramas profundos, escenas de belleza deslumbradora, que primero ahoga y después estalla en ritmos de júbilo; todo esto se podrá lograr cuando nuestros bailes y cantos alcancen el desarrollo que ha de darles el progreso y el triunfo de nuestra raza”.¹²

Así, decidido a que todos los mexicanos cantaran, a que todos los mexicanos bailaran, que todos actúen y declamen, ofrece, en el ámbito urbano, festivales al aire libre que congregan a doce mil espectadores en la tribuna monumental del bosque Chapultepec, primero; después, a cuarenta mil en el *Stadium*, que mandó construir *ex profeso*.¹³

Ahí verían sucederse ininterrumpidamente coros de dos mil a quince mil voces —“masas corales”—, ciento cincuenta orquestas típicas actuando simultáneamente, danzas regionales ejecutadas por mil niños —como el Jarabe tapatío—¹⁴ con atuendos propios de los lugares de procedencia; ahí se congregarán niños y niñas, jovencitas y jovencitos, procedentes de escuelas públicas y particulares junto con obreros y soldados, con cantantes ya reconocidos internacionalmente —como Fanny Anitúa y Josefina Llaca— y trovadores veracruzanos y yucatecos traídos *ex profeso*, con compositores —como Manuel M. Ponce, que ponía las bases para una escuela mexicana de música y cuyos arreglos a las canciones populares constituían parte recurrente de los programas, o Julián Carrillo, como autor y director de las “masas corales y orquestales”—y con instrumentistas consagrados como José Rocabruna—. Las imágenes de remotos rincones del país circularon al lado de obras de compositores occidentales consagrados —como Beethoven, Saint-Saëns, Wagner, entre otros—; se mezclaron con las imágenes de los himnos nacionales y las canciones de Chile, Argentina, Brasil y, por supuesto, España, sin dejar de incluirse la ejecución de uno que otro baile porfiriano —como la polka, la mazurka y el schotis—. El reclamo, con un dejo de romanticismo por recuperar lo nues-

¹² *EL UNIVERSAL*, febrero 17 de 1922, citado en *Boletín de la SEP* (BSEP), p. 274.

¹³ Vasconcelos admiraba profundamente a Grecia y en los festivales al aire libre lo manifestaba.

¹⁴ En realidad las imágenes musicales y dancísticas del país, procedentes de los sectores populares y campesinos, ya circulaban en los medios urbanos desde el siglo XIX, y aún antes. La novedad no fue que se bailara el jarabe o algún otro son; lo estrictamente nueva era que lo bailaran los niños en las escuelas y en espacios abiertos, como los previstos entonces.

tro, por fortalecer la expresión de lo nacional, no clausuraba la inclusión de la música universal.

La proyección de los festivales fue nacional: casi simultáneamente, en 1922, las delegaciones de la Dirección de Cultura Estética en los estados empezaron a organizar los suyos y a intercambiar programas: Aguascalientes, Puebla, Tlaxcala, Tampico, Querétaro, Chihuahua. La prensa constantemente aplaudía la labor del director de Cultura Estética de la SEP, Joaquín Beristáin, que había sido capaz, además de implantar y uniformar la enseñanza del solfeo y canto coral en las escuelas primarias y superiores de la federación, de influir en el establecimiento de centros de difusión y recreación cultural. Para 1922 se habían realizado diecisiete festivales al aire libre, se habían organizado veinticuatro orquestas públicas y, por lo menos, dieciocho centros de orfeones populares con tendencia nacionalista, cada uno con su orquesta típica; se habían iniciado las clases de canto coral en los cuarteles.¹⁵

Vasconcelos, sin desconocer la música y la danza universal, había dado el viraje hacia lo nacional. Ante la mirada asombrada de los sectores medios urbanos desfilaban por primera vez imágenes sonoras y dancísticas de diversas regiones del país. Por vez primera los niños y las niñas bailaban con atuendos locales que despertaban la admiración y curiosidad de todos los espectadores; se estaba lejos de una perspectiva intercultural, pero algo se empezó a percibir del mosaico étnico y cultural –como se le llamaba– que existía en el país.

Pero, de todo este esplendor y magnificencia, de miles de voces y danzas que llenaron los espacios abiertos, de los aplausos y el júbilo que envolvió a algunos sectores de la ciudad de México, ¿qué fue lo que llegó a los pueblos y jacales dispersos por el país y alejados entre sí?

Enseñar música en las escuelas rurales

Para los artífices del proyecto civilizador del mundo indígena-rural, la música, por diversas vertientes y para distintos propósitos, está incluida, ocupa un lugar importante en el transcurrir de las comunidades rurales:

¹⁵ “Informe de los trabajos llevados a cabo por la Dirección de Cultura Estética en el período de junio a diciembre del año de 1922”.

“Maestro rural, que ni un solo día dejen de cantar los niños de tu escuela; que todas las noches canten los campesinos de la escuela nocturna. Forma orfeones para todas las fiestas de tu pueblo. El canto ilumina los espíritus”.¹⁶

Desde sus inicios la Secretaría de Educación Pública recurrió, no sin oposiciones, a la colaboración de músicos, pintores, literatos y atletas para fortalecer la enseñanza de las artes y de la educación física en la escuela primaria, convencida de la importancia de poner al niño en contacto con los que estuvieran dedicados directamente a estos menesteres;¹⁷ no obstante, el problema subsistía en general: a la escasez de maestros en general, se sumaba la de los especializados en música –incluso en las mejores primarias de la capital. Entonces, ¿de qué medios valerse para llevar al campo, en particular, los “dones de la música”, los beneficios de las manifestaciones musicales?

Aunada a los diversos *agentes de educación musical*¹⁸ que se irían manifestando y reconociendo en cada población, la federación logró una importante presencia no sólo a través de las políticas e instituciones previstas para el mejoramiento profesional de los maestros en servicio, sino también a través de un programa orgánico de publicaciones entre las cuales, al lado de los libros de texto y otras lecturas que profundizaran la preparación del maestro, así como de coros y partituras –que en su mayoría preferentemente cubrían el espacio urbano–, se editaron revistas –con diferente periodicidad, tiraje y duración–, cuyo propósito era constituir un espacio de intercambio de experiencias y de informaciones diversas que pudieran ser de utilidad para el maestro rural.

Sin lugar a dudas, la revista de mayor circulación entre las comunidades rurales, fue *El maestro rural* (1932-1939), constantemente solicitada por los maestros a las autoridades del Departamento de Escuelas Rurales, incluida en los inventarios escolares o como parte de las pequeñas biblio-

¹⁶ AMADOR, G. mayo 5 de 1929, p. 19.

¹⁷ VASCONCELOS, José, septiembre de 1922, pp. 29-30. La medida no estuvo exenta de críticas dirigidas al desconocimiento de la forma de enseñar, a lo que Vasconcelos argumentó que prefería que dominaran los contenidos.

¹⁸ Ya desde su etimología, agente acota lo que puede significar en la explicación de las transformaciones de la sociedad: del latín *agens*, participio activo de *ago*, poner en movimiento, conducir, remite al que obra, al que pone en movimiento o tiene la condición para hacerlo. BLÁNQUEZ Fraile, Agustín, 1988.

tecas de las escuelas; inclusive llegó a constituir un modelo en este género de publicaciones en algunos países latinoamericanos. El proyecto, ambicioso de origen, logró reunir a escritores locales, nacionales e internacionales para ofrecer a sus destinatarios diversas noticias, orientaciones prácticas y experiencias que pudieran generar una cultura compartida entre los maestros rurales, cuyo propósito de fondo era incorporar a la civilización a esa masa de indios marginales, retraídos, retardatarios, ‘adormilados’, contrarios a las exigencias que planteaban la modernización y el progreso del país...

En relación con la educación musical, desde sus primeros números da a conocer danzas de diferentes regiones del país, señalando su origen, su significado, su coreografía, su indumentaria,¹⁹ con un propósito expreso:

... al dar a conocer estas danzas desea que los maestros rurales las utilicen en las fiestas que organizan en sus escuelas. Al mismo tiempo les llama la atención sobre estas expresiones tan bellas del alma popular indígena y les recomienda la representación y exaltación de las danzas locales, así como su estudio, suplicándoles las recopilen, recojan su música, indumentaria, coreografía, etc. y la envíen a esta Dirección de Misiones Culturales, la que, como en el presente caso, hará su difusión...²⁰

Tanto maestros misioneros como maestros rurales también transmitieron su entusiasmo a los lectores, desde los primeros números de la revista, poniendo a su disposición los coros escolares y los corridos que componían, y otras canciones y bailes que descubrían.

Al año de haberse iniciado la publicación, se integró la “Sección de Música escolar”, a cargo de Hugo Conzatti, cuya labor en las escuelas primarias de la ciudad de México había sido muy reconocida, y, seguramente, se pensó que sus orientaciones a los maestros rurales en el terreno de la música serían muy valiosas. El profesor Conzatti, poseedor de una vasta cultura, había realizado su formación musical en el Conservatorio Nacional; desde esa visión, daba indicaciones a los maestros rurales sobre la enseñanza de la música.

¹⁹ Por ejemplo, los Matlachines, los Inditos –en honor al señor de Chalma-, Los Viejitos, el Huapango.

²⁰ EMR, 1932, p. 6.

Y si explícitamente rechazaba “la enseñanza especializada del solfeo y de la teoría musical”, incurría, en la práctica, en el análisis teórico de elementos del lenguaje musical, tales como sonido, tiempo y matiz;²¹ también introducía artículos donde dilucidaba sobre la belleza en la música. En otras ocasiones, sugería criterios para la realización de audiciones de música seleccionada, para las impresiones musicales de calidad, para hacer una colección de discos o bien para organizar conciertos o recitales en los que se favoreciera la corriente de simpatía entre el público y el artista.²² Solía animar a los maestros rurales a superar la deficiencia de materiales musicales con la organización del *Álbum de Arte* de sus escuelas, hecho con recortes, con artículos de revistas, con tradiciones y noticias que recopilaban. Pareciera que Conzatti, sin negar que a veces sus opiniones eran acertadas, a menudo olvidaba a sus interlocutores y hacía una extrapolación de su experiencia de músico erudito, conocedor de las salas de concierto capitalinas, y de los proyectos dirigidos a las escuelas mejor equipadas del medio urbano, hacia el medio rural, que parecía desconocer y no reconocer... Pesaba, también, sobre sus intervenciones, la distancia que se vivía entre las poblaciones urbanas y rurales y el predominio de las primeras sobre las segundas,²³ y su propia procedencia elitista para señalar la música que convenía a cada espacio social, siempre ponderada en términos de “buen gusto”:

La ejecución de una obra musical de grandes proporciones, una sinfonía, un concierto, una rapsodia, por ejemplo, en una sencilla fiesta escolar, es seguramente de mal gusto, como de mal gusto será la ejecución de una mazurca o de una romancita en un concierto para profesionales; la representación de una opereta o de una zarzuela para niños en una modesta escuela rural, será también de pésimo gusto —sobre todo si contamos con que difícilmente podrá ser representada—, como de pésimo gusto sería la representación de una escena campesina, modestamente musicalizada, en la fiesta de premios de una escuela aristocrática de la capital.²⁴

21 CONZATTI, H., enero de 1934, p. 33.

22 CONZATTI, H., septiembre de 1934, p. 31.

23 “Tratándose particularmente de nuestras fiestas campesinas —dice Conzatti—, no podemos menos de recomendar que se tomen como medios para cultivar nuestra tradición vernácula, así como para depurar y ennoblecer dicha tradición: bailes y ceremonias tradicionales, canacuas, jarabes, huapangos, ofrendas, etc., serán siempre los mejores números de las fiestas en las escuelas del campo”. CONZATTI, H. en *EMR*, mayo 1934, p. 37.

24 CONZATTI, H., julio 1933, p. 31.

No obstante, en la voz autorizada de la Sección de Música Escolar,²⁵ a cargo del conservatoriano Conzatti, poco a poco empezarán a filtrarse las voces de los maestros de música de las localidades o bien de las Misiones Culturales, quienes, a la vuelta de unos años, habían capitalizado una importante experiencia en el conocimiento y manejo de las comunidades. Tal es el caso de Francisco Amézquita, quien en 1934 participó en la Misión Cultural núm. 2, ubicada en la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, autor de *El libro de Música del Maestro rural*, de quien Conzatti, al introducir su artículo sobre la enseñanza del canto en las escuelas rurales, en la sección que él dirige, aclara: “[...] hemos de advertir que no sustentamos en todos los casos el mismo criterio que el señor Amézquita, y que diferimos, principalmente, en lo que se refiere al nuevo concepto de educación musical...”.

Sin embargo, si la aspiración años atrás, al inicio de la década de los veinte, se había expresado, desde el ámbito de los intelectuales urbanos, en torno a la necesidad de que la música fuera, en todas las escuelas y siempre, enseñada “seriamente”,²⁶ era difícil darle curso en las primarias urbanas, mucho más se dificultaba en los pequeños poblados rurales; en éstos, los maestros de música de las Misiones Culturales, convencidos de que si bien mucha tinta se había gastado en hablar de la cultura musical que el país necesitaba haciendo abstractos planteamientos para las escuelas de las capitales y las poblaciones grandes que podían darse el lujo de maestros especialistas en música, lo cierto es que para atender a las pequeñas poblaciones del campo había que hacer acopio de toda su experiencia y creatividad para enseñar a los indígenas-campesinos a cantar, bailar y tocar algún instrumento. Sin ninguna sofisticación, de la manera más llana, proporcionaban a los maestros rurales sencillas orientaciones tocantes a la graduación de los materiales (canciones mexicanas, corridos, coros escolares, himnos en relación con la población que atendían (alumnos de cada uno de los años escolares de la primaria y adultos que asistían a las clases nocturnas) y respecto a la forma de abordar la enseñanza del canto (cuidando desde la memorización del texto, la correcta pronunciación de las palabras, el control de la gesticulación, la actitud respecto a los desafinados...).

²⁵ A partir del primer número de la revista, de 1935, la Sección de Música Escolar se reemplazó con la Sección de Arte.

²⁶ CHAPUIS, A., 1922, pp. 84-86.

A veces las sugerencias, con tal de simplificar y vencer algunos temores que los normalistas y maestros en servicio experimentaban en relación con la enseñanza de la música, caían en la audacia de la improvisación, como el hecho de proponer al maestro que buscara quién le pudiera enseñar solfeo y algunos elementos de teoría musical, para pasar, él mismo, a enseñar a otros estos rudimentos del lenguaje musical, a enseñar a tocar algún instrumento, a organizar conjuntos musicales pequeños hasta lograr una orquesta típica o una banda, y aun lo estimulaban a abrir una escuelita de música.²⁷ Si bien el propósito explícito no era formar músicos profesionales, la tarea, para aquel normalista que no tuviera una mínima formación musical teórica, resultaba imposible.

El compromiso asumido con la enseñanza de la música en el ámbito rural, también llevó a los maestros misioneros, como a Santiago Arias Navarro, de la Misión de San Marcos, Bimbaletes, Zacatecas, a pensar la manera en que podría hacerse frente a la necesidad de contar con maestros de música en las comunidades rurales. Se trataba de seleccionar en los pueblos a aquellos jóvenes que mostraran cualidades para el estudio de la música y, dedicándolos durante un año al aprendizaje del solfeo y al estudio de los instrumentos musicales propios de la región, después podrían hacerse cargo de la educación musical de su comunidad. Para ello, se requeriría hacer acopio de fuerzas y de recursos de diversas procedencias.²⁸

Otra de las carencias que era indispensable resolver, la constituyó la falta de repertorio para la enseñanza de la música. En la medida en que las Misiones Culturales se fueron consolidando, en los Institutos Sociales que establecían en cada lugar, el maestro de música dotaba a los maestros rurales con canciones mexicanas, corridos y coros escolares, que eran resultado de una cuidadosa selección con base en el contenido apropiado a la población y que respondiera a la música de calidad, cualquiera que fuera su género.

Se tenía particular cuidado de favorecer la música nacional frente a otras manifestaciones extranjeras de música popular, como el jazz, el blues, el

²⁷ AMÉZQUITA, F., EMR, noviembre de 1935, p. 27.

²⁸ *Idem*, julio de 1934, p. 30.

tango y otras,²⁹ como una manera de fomentar lo propio: todo convergía en la necesidad de formar una cultura musical nacional, pero también la música popular mexicana se filtraba, muchas veces con criterios de orden moral. Tal fue el caso de las composiciones del músico veracruzano Agustín Lara, que en la década de los treinta comenzaron a difundirse ampliamente por la radio: se generalizó una corriente de opinión entre los maestros misioneros –también en los medios urbanos– quejándose del “larismo” que dominaba los ambientes o bien, de escuchar a los indios oaxaqueños cantar constantemente *Cabellera rubia*.³⁰

Para apoyar las ediciones musicales que se requerían, la labor del Departamento de Copistería, desde el tiempo de Vasconcelos, fue enorme. Se llegaron a reportar los siguientes datos:

Para cubrir las necesidades del profesorado, en lo que se refiere al abastecimiento de coros para las escuelas y centros de orfeón, así como para proporcionar repertorio y formar un archivo de orquesta típica y banda, ha sido necesario desplegar gran actividad... en el segundo semestre ha entregado 760 reproducciones manuscritas de coros y canciones; 30 colecciones de particellas de instrumentaciones para banda y 30 sacadas de partituras para orquestas típicas... se empezó a hacer uso del mimeógrafo para la reproducción de coros y canciones, habiéndose hecho hasta la fecha, 3300 copias de obras musicales, que constan de dos a seis páginas cada una...³¹

En 1928 se logró la publicación de *El folklore y la música mexicana. Investigación acerca de la cultura musical en México (1525-1925). Obra integrada con 100 sones, jarabes y canciones del folklore musical mexicano, cuyas melodías están intactas*, de Rubén M. Cam-

29 Géneros introducidos en la década de los veinte en las tandas del Salón México de la capital.

30 En la misión de un pequeño poblado de Oaxaca, el maestro de música reporta “Habiendo observado el incremento que ha tomado no sólo en las capitales, sino también desgraciadamente en las comunidades rurales la canción llamada “de moda”, que constituye el “larismo” y sus similares, y considerando el grave perjuicio no solamente artístico sino moral, que acarrea esta clase de pseudo-arte, desorientado y malo, hago intensa campaña por desterrar esta clase de canciones...” (rfr. *Las misiones culturales en 1927*, p.126-127; por su parte, el misionero Francisco Domínguez, se quejaba de que en la misión de Chachoapan, Oaxaca, “la mala música ha invadido esa región oyéndose cantar en todas partes a los indios Cabellera rubia, de Lara, y composiciones de otros autores de mal gusto” (AHSEP, caja 1 006, 12-8-13, *apud*. LOYO, E., 1999., p. 310.

31 BSEP, enero de 1923, p. 49.

pos, adscrito al Departamento de Bellas Artes, ampliamente difundida en las escuelas federales urbanas y rurales. Se trataba de un trabajo integrado por dos partes: Una, de historia de la música en México, y otra, de recopilación de música mexicana de todo el país.³² Este texto llegó a formar parte del repertorio obligado de los maestros de música y era surtido por las autoridades de la SEP a las escuelas rurales de la federación.³³

Simultáneamente, en torno a 1929, a lo largo y ancho del territorio nacional se realizaba una verdadera campaña para recabar música popular y folklórica mexicana, con fines de edición. El jefe de la Dirección Editorial de la Secretaría de Educación Pública, Rómulo Velasco, de acuerdo con el secretario de Educación Pública, Puig y Casauranc, enviaba una circular a todos los maestros rurales, inspectores y presidentes municipales solicitándoles su colaboración en esta empresa, pues:

... la Dirección Editorial de la Secretaría de Educación, se propone editar los corridos de todas las regiones del país en forma de hojas ilustradas por nuestros mejores dibujantes, a fin de que al ser distribuidas sirvan como medio de entendimiento sentimental entre todos los mexicanos sobre todo los de las clases populares y difundan ideas de unión, optimismo y alegría en los poblados campesinos.

Esas ediciones, que serán hechas previa una cuidadosa selección del material que se logre reunir, el que seguramente será muy profuso, serán en número considerable, pues se tiene el propósito no sólo de repartir las hojas entre el pueblo y los autores de los corridos y canciones, sino de enviarlos a todos los países del mundo, como testimonio de las relevantes dotes de nuestros cantores populares y para dar a conocer ese importante aspecto de nuestro arte vernáculo.³⁴

32 Entre los cien aires nacionales se incluyen, entre otros, El jarabe tapatío, El nopal, El palomo, El durazno, El payo, Fin de fiesta, Villancicos, El Borrachito, La poblana, El curripiti (Veracruz), El abandonado (Chihuahua), El parreño (Coahuila), La palomita (Coahuila), Las mañanitas, El aguanieve (Hidalgo), El cojito, La Coahuayana (Colima), Mamá Carlota, El pitayero (Jalisco), El Ahualulco (Jalisco), varios sones michoacanos y canciones jaliscienses.

33 A solicitud del director Enrique Corona, el subjefe del Depto. de Enseñanza Rural, Ismael Cabrera, reporta el envío de dos ejemplares del libro "Folklore", de Rubén M. Campos, a la escuela rural federal de Ixtacomitán, Chiapas, mayo de 1933, AHSEP, Departamento de Escuelas Rurales, Serie escuelas rurales, c. 45, exp. 31, f. 64.

34 *El Universal gráfico*, diario ilustrado de la tarde, 28 de octubre de 1929, p. 2.

Pero todo esto no era suficiente; muchas veces se agotaba el material o, directamente, no llegaba a las escuelas rurales y las solicitudes de letra y música de himnos en general, coros infantiles, canciones, así como específicamente del Himno Nacional de México y de otros países americanos, los diez corridos editados por la Biblioteca Obrera Campesina, el Canto a la Revolución, entre otros, se repetían una y otra vez.³⁵ Existía la disposición expresa de que sólo se empleara el material autorizado por la SEP —la medida se fue fortaleciendo conforme avanzaron los años y se proclamaba una educación socialista a la que debían responder todos los contenidos—,³⁶ sólo que las carencias se trataron de resolver por diversas vías.

Espacios que ofrecieron publicaciones como *El maestro rural*, sobre todo en los primeros años de su edición, motivaron la creatividad de los maestros en dos sentidos:

Primero, en dar a conocer aquellos cantos y danzas que recopilaban en los Institutos y en su trabajo cotidiano como maestros rurales. Se decía: “[...] el poco material con el que se cuenta, es el que recopilan los maestros de música de las Misiones Culturales, únicos que van hasta el lugar donde se encuentra nuestro verdadero folklore, y ellos, en su ardua labor de dar a conocer nuestra música, son los únicos que en esta materia hacen una verdadera labor nacionalista”.³⁷

Segundo, en inventar sus propias canciones. Así, vemos desfilar el corrido “El metate”, que se dirige a la mujer campesina para que, en vez del metate, recurra al molino de nixtamal, y emplee su tiempo de manera más

³⁵ Rfr. Solicitudes de maestros rurales e inventarios de las escuelas rurales federales de Chiapas, Oaxaca, Querétaro, Durango procedentes del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios, Escuelas rurales.

³⁶ “El canto, como todas las artes, estuvo antiguamente al servicio de los intereses capitalistas y los mixtificadores lo ocuparon para imbuirnos conceptos falsos y conservadores o para entretener nuestro espíritu en cosas románticas y sentimentales que nos hicieran olvidar el verdadero sentido de la vida. Ahora debemos poner el canto al servicio de las ideas socialistas y enseñar canciones verdaderamente revolucionarias y, en último caso, producciones que enseñen algo útil y efectivo” (EMR, tomo VIII, núm. 2, 1936, p. 31-32).

³⁷ *Las misiones...*, op. cit., p. 36. En otro ámbito, el de la educación superior, el musicólogo e historiador Jesús C. Romero planteó como propuesta, aceptada por los participantes en el segundo Congreso Nacional de Música de 1928, la participación directa de los maestros rurales en la recopilación fonográfica de música vernácula, misma que después se difundiría por diversos medios a través de la Secretaría de Educación.

gratificante; el Corrido al maestro Rural, a la Alfabetización, al Tamaulipeco, al Agrarista, al Petróleo, a Emiliano Zapata; el corrido “Vida mía, ¿qué me vas a dar?”, que alude a la colecta que se realizó el 12 de abril de 1938 en el Palacio de Bellas Artes para pagar la deuda contraída por la Nación debida a la expropiación del petróleo. También se escribieron himnos para diversas instituciones: Hidalgo, las Misiones Culturales, las Normales Rurales, entre otros; así como diversos coros escolares. A través de todo ello se transmitían contenidos relacionados con diversas maneras de razonar sobre el mundo, sobre el sentido de la vida.

No obstante las dificultades de diverso tipo los maestros misioneros y los maestros rurales, encontraron en la música, además de sus posibilidades para apoyar el aprendizaje de diversos contenidos y de la propia castellанизación-alfabetización, el antídoto contra los males de los pequeños poblados: la música cubría una importante función social, tal como estaba prevista por sus cualidades civilizadoras para las poblaciones indígenas-rurales: a la vez que constituyó un gran recurso moralizador, en la medida en que ofrecía un espacio de convivencia y recreación favorable a la cohesión social, donde se favorecía un paulatino alejamiento de comportamientos nocivos a la imagen de la modernización del país que reclama otras formas de producción y socialización.³⁸ Las convivencias sociales y los festivales escolares y cívicos constituyeron, poco a poco, un lugar de encuentro donde la música era el motivo central.

El asunto es que, a través de la música, a menudo vinculada con la danza, actuando a nivel de la sensibilidad y de la emoción, se lograrían nuevas formas de hermandad en torno a lo nacional, las imágenes en movimiento de la nación mexicana incidirán en dos planos, sobre niños y comunidades:

Primero, en el ámbito de lo cívico propiamente dicho, en el cual se fortalecía el sentimiento de la nación, y la conciencia de pertenecer a ella; se valoraban las luchas, la generosidad de los héroes, se aprehendía el carácter sagrado de la patria. La emoción de reconocerse en los símbolos patrios, también apelaba a esa forma de comunidad democrática y liberal

³⁸ “... las masas campesinas necesitan imperiosamente de las bellas artes, porque he visto cómo, después de sus rudos trabajos, cansados de su triste vida, no encuentran otro recurso que dedicarse a la pendencia, en todos sus aspectos; ya sea a la marihuana, al juego de azar, al pleito, al alcohol o al fanatismo”, *EMR*, tomo IV, núm. 11, junio de 1934, pp. 30-31.

que requería, para su grandeza, ciudadanos obedientes, productivos y aliñados.

Segundo, en el ámbito de lo étnico-cultural, la nación-país se revelaba a través de la diversidad de imágenes sonoras, de los colores, de las indumentarias, que producen la emoción de estar vinculados con esa lejana comunidad nacional, debidamente castellanizada y mexicanizada, en pos de la unidad que le conferiría el mestizaje.³⁹ Se trata de la unidad aprehendida en la amalgama de la diferencia, en la uniformidad de lo diverso.

Paulatinamente se articularía un sentido del nosotros depositado en un consenso sociocultural básico, mediado por los universos sonoros, en relación con los diversos significados que hacían posible construir la tradición de la nación moderna que se quería.

De la comunidad rural a la comunidad nacional

La disposición de detectar, recopilar, describir y contextualizar canciones, melodías, bailes e instrumentos musicales regionales, finalmente constituyó parte del *ethos* de misioneros y maestros rurales abocados a la música,⁴⁰ pero la tarea encomendada rebasaba el nivel de la mera descripción y consignación en el informe respectivo que debía entregarse al Departamento de Bellas Artes después; el compromiso implicaba, además, darlos a conocer –circularlos– entre los alumnos, los maestros y las comunidades próximas, y después en otras más lejanas, en cuanta ocasión fuera propicia para ello. No olvidemos que entre las actividades previstas para el maestro de música por las Misiones Culturales, estaba precisamente la enseñanza de cantos populares y bailes regionales procedentes de diversos lugares del país. De modo que festivales escolares, cívicos, convivencias sociales y recreativas, concursos de danzas y cantos, se llenaron con los colores y los universos sonoros de distintas procedencias de lo que se percibía como México, la Patria, la Nación.

Niños, jóvenes y adultos indígenas-campesinos aprendieron a disfrutar, a bailar, e incluso a tocar, el huapango de Veracruz, el jarabe de Jalisco, la

³⁹ Para entonces, y durante muchos años más, el mestizaje se entendió como una mezcla étnica o racial.

⁴⁰ Este nuevo oficio lo compartieron maestros misioneros y maestros rurales: inspectores y funcionarios; músicos de profesión, antropólogos y compositores.

sandunga de Tehuantepec,⁴¹ los Viejitos de Michoacán, el Tunkul y la mesticita de la península de Yucatán, la chilena de la costa chica; tan nacionales eran unos como otros e igualmente les pertenecían y podían intercambiar mundos sonoros y atuendos; los identificaban con ese balbuceante “nosotros” del que comenzaban a tener noticia. Aprendieron a reconocerse en sus propios sonos y bailables, reflejados en sus propios atuendos, y a observar la admiración y el entusiasmo que causaban en los que no eran de ahí. El folklore actuaba, y esto se sabía en diversas esferas, como el integrador social por excelencia, a través del cual mestizos e indígenas se cohesionaban y lograban relacionarse a partir de intereses y sensibilidades compartidas.

A menudo, la realidad rebasó lo previsto y normado por las políticas, por las instituciones y programas oficiales, descubriendo la riqueza de cada lugar, las historias sedimentadas que se traducían en prácticas cotidianas. Hubo quien, azorado frente a la disciplina y dominio de la expresión musical de los indios, informó que el maestro misionero de Colotlán, Jalisco, “organizó un orfeón, formado por cincuenta indios de la tribu huichol, que entonan su propia música y ejecutan bailes que son impecables por el ritmo”.⁴² Por lo demás, los maestros misioneros frecuentemente se sorprendían por las “verdaderas joyas” musicales que encontraban e hicieron de la recopilación y difusión de la música regional, una actividad placentera, motivo de encuentro con las comunidades: “Todas las tardes –nos dice un maestro de música desde la Misión Cultural de un pequeño pueblo oaxaqueño–, aprovechamos la luna y las admirables condiciones de temperatura: he estado rodeado de campesinos haciéndolos cantar sus bellas canciones y enseñándoles las de otras regiones que aprenden con entusiasmo”.⁴³ Tampoco faltó el misionero que aprendiera a cantar canciones en mixteco y después las enseñara a otros, en otras Misiones.

En ocasiones no todo fluyó como se deseaba y los maestros tenían que hacer esfuerzos titánicos para convocar a la región a concursos de danzas

41 El misionero Rafael M. Saavedra, refiriéndose al huapango, dice: “es uno de los bailes regionales de México, que por ser la representación genuina del sentimiento artístico de una gran masa de habitantes de nuestro país, debe considerarse, y de hecho lo es, tan nacional como el jarabe tapatío y la sandunga tehuana (...). Se pueden contar millones de bailadores y cantadores...” (*EMR*, tomo V, 15 de sept. 1934, no. 6, p. 6).

42 BSEP, mayo de 1922, p. 595.

43 *Las misiones...*, *op. cit.*, p. 127.

y cantos, como sucedió con el primer concurso de danzas en el Estado de Durango, organizado por la Misión Cultural de la Escuela Central Agrícola de Santa Lucía, “Dado el poco interés que tienen estos pueblos para fomentar costumbres regionales y en general la poca cultura que existe...”.⁴⁴

Pero las imágenes musicales y dancísticas de la nación mexicana, para lograr el resultado deseado, la integración cultural por encima de las diferencias étnico-culturales, habrían de completar la parábola del movimiento y procesar sucesivos desplazamientos que, a su vez, dieran a conocer la cultura rural en el medio urbano, en un esfuerzo por acortar la distancia entre el campo y la ciudad, y viceversa. Los espectáculos se trajeron a la capital y se mostraron, intencionalmente, en espacios consagrados como la estación radiofónica XEW, que transmitió cantos otomíes, o el Palacio de Bellas Artes, escenario de las pirecuas michoacanas.

Las zonas de contacto cultural, propicias al mestizaje anhelado, se multiplicarían al infinito, sin que por ello se obviara la dialéctica de la inclusión y la exclusión, exigencia para que los poblados rurales pertenecieran a la comunidad nacional y dejaran de sentirse identificados con sus comunidades étnicas.

Aunada a otros ámbitos de difusión de las músicas locales, una comisión integrada por autoridades del Conservatorio Nacional de Música, de la Escuela Popular de Música y del Departamento de Bellas Artes —en su Sección de Música y Bailes Nacionales y con la presencia del recopilador de música— se planteaba la necesidad de coordinar sus trabajos para incidir en la educación musical de las escuelas populares y profesionales del país, con el propósito de favorecer la investigación y conservación de la música mexicana y aprovechar sus posibilidades para lograr la integración nacional.⁴⁵ De la recopilación del material, de su sistematización, canciones, danzas, corridos, sones e himnos procedentes de los ambientes rurales —también urbanos—, se hicieron ediciones para que pudieran disponer de este patrimonio —desindianizado y nacionalizado, al alcance de todos—, en los mismos poblados rurales de origen y en los centros urba-

44 “Primer concurso de danzas en el estado de Durango, por la Misión Cultural núm. 2”, en EMR, enero 1934, p. 31.

45 “Informe del Departamento de Bellas Artes, 16 diciembre 1930 a 28 de febrero de 1931”, en el BSEP, marzo 1931, p. 100.

nos; constituirían, además de los materiales de estudio musical autorizados por la Secretaría de Educación Pública, una fuente de inspiración para los músicos eruditos que inscribían sus composiciones en la corriente del nacionalismo musical mexicano.⁴⁶

Las carreteras habían abierto la brecha a la modernidad; habían hecho posible establecer redes de comunicación, más o menos fluidas, entre algunos de los poblados y de las ciudades y sentaban las bases para operar la alquimia cultural que el Estado requería, depurando las músicas rurales de su signo local, para transitar de la imagen de una nación-mosaico, a la de una nación unificada por sobre su diversidad.

Pero el reclamo por la búsqueda de lo genuino, de lo no distorsionado, seguiría empujando a los recopiladores de música a incursionar en los poblados que se encontraban lejos de las carreteras; tal fue el caso del nombramiento que el Departamento de Bellas Artes le daba “a la señora Concepción Michel para que recoja música vernácula en la República, y procure tomar las melodías en aquellos lugares que estén completamente retirados del ferrocarril y de las diligencias, pues se desea que los sones nacionales sean legítimos y no estén adulterados con los foxes y melodías que propagan los fonógrafos y las pianolas”;⁴⁷ el resultado de este trabajo, se entregaría a la Dirección Técnica de Solfeo y Orfeones para apoyar la enseñanza de coros en el país.

La modernización prevista para los poblados rurales también tendría pérdidas... Poco a poco contribuía a decantar la superficie de las culturas diversas en pos de una cultura nacional, urgente, para todos los mexicanos. La inclusión de los indios-campesinos en esa gran comunidad homogénea, mestiza, hacía que se pasara por encima de las propias diferencias identitarias, construidas en una perspectiva de largo aliento y ahora negadas con miras a la nueva identidad colectiva que requería la comunidad de cultura nacional.

⁴⁶ “El nacionalismo que surgió en México durante los años veinte replanteaba dentro de un nuevo contexto una síntesis artística que ya se había intentado en épocas anteriores y que podría definirse como la incorporación decidida y la interacción en la obra musical de elementos de origen dispar y a veces opuesto. Básicamente se proponía la reunión e integración del material sonoro de origen popular o los remanentes indígenas dentro de formas de composición o de ejecución culta o artística”. MORENO Rivas, Y., 1989, p. 12.

⁴⁷ BSEP, mayo 1925, p. 69.

Coda

El problema de la educación musical nos coloca en el centro de los movimientos culturales de la sociedad. Las expresiones musicales, como universos sonoros, nos remiten al entramado social que les es propio, donde adquieren su sentido; de él se abstrajeron para amalgamarse como una sola cultura nacional oficial. Para llevar adelante la empresa de construir una cultura nacional, común a todos los mexicanos, se echó mano de todos los recursos, tanto los de la educación formal, como los que procedían de los propios poblados y que ya existían desde muchos años atrás; muchos de ellos se recrearon en la perspectiva del programa educativo y cultural revolucionario. Por vez primera algunos supieron de la existencia de los otros; se comenzó a generar un acercamiento en la distancia hacia las culturas y grupos más representativos y explorados de entre los muchos que existían a lo largo y ancho del país.

Los agentes de la educación musical –no necesariamente maestros de música–, contribuyeron a crear el sentimiento de pertenencia a la comunidad nacional, al exponer a las poblaciones rurales –y urbanas– a los universos sonoros que apelaban a la emoción y a la conciencia de la mexicanidad, a un incipiente sentido de “nosotros”.

Para no concluir:

Repensar el Centenario de la Revolución Mexicana, por una parte, necesariamente nos confronta con las situaciones, complejas y conflictivas, que hoy experimentamos, tanto a nivel nacional como en el orden planetario: existen situaciones no resueltas que ponen en tela de juicio no sólo el sentido de las celebraciones, sino de la existencia misma, de personas y grupos, de la vida social. La exacerbación de las políticas neoliberales y el impacto de la globalización, con la polarización de los centros de poder con que se lleva a cabo, por lo general ha tenido efectos nocivos sobre las distintas esferas sociales, educativas y culturales. A las promesas, incumplidas, de los años que nos antecedieron parecerían haberse acumulado múltiples tareas pendientes. Baste analizar las estadísticas relacionadas con la escolaridad, las políticas de inversión educativa, los índices alarmantes de desempleo y el consecuente deterioro de la calidad de vida, el dominio del mercado sobre los programas culturales y los medios ma-



DANZA DE LOS VIEJITOS

Esta danza se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos.

Esta danza se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos.

Esta danza se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos.

Esta danza se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos.

Esta danza se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos. Se baila en las fiestas populares y conmemorativas del Estado de México, donde se baila en honor a los santos y a los difuntos.

80

DANZA

DE LOS VIEJITOS

COMPOSICIÓN: [illegible]



“Los viejitos”, en la recopilación de cantos y bailes que hicieron los maestros rurales y que se publicaron en la revista de la SEP, *El maestro rural*.

sivos de comunicación. ¿Será que la educación de amplios sectores sociales continúa siendo un enclave importante en el más amplio desarrollo social?

Por otra parte, recorrer los caminos que siguieron los gobiernos revolucionarios, los círculos de intelectuales, artistas y políticos, los actores sociales carismáticos, comprometidos con su momentos, con su sociedad, nos acerca a las vicisitudes y parábolas experimentadas en nuestra América Latina: si bien es México el que experimentó un movimiento armado de gran magnitud y de amplias resonancias político-cultural, que marcarían los imaginarios sociales durante años, es posible identificar las revoluciones culturales y educativas que se sucedieron, en torno a las primeras décadas del siglo XX, en los demás países latinoamericanos e, incluso, en Estados Unidos: los aires renovadores, las modernizaciones con respecto a las formas de relación social y de gobierno, la mayor eficiencia en los distintos planos de producción, el establecimiento de vías y medios de comunicación en zonas periféricas, la introducción de nuevas tecnologías vinculadas con los medios de comunicación de masas, la renovación de las estructuras gubernamentales, la actualización de los sistemas educativos,

la consecuente revisión de prácticas culturales, constituyen un entramado de transformaciones con amplias proyecciones en las propuestas de educación artística –motivo de este artículo– que también tuvieron lugar, en los propios tiempos y circunstancias de cada región, pero, al fin y al cabo, coincidentes en sus propuestas de fondo. También median en estos procesos las esperanzas nacidas al calor de las revoluciones, la rusa, la mexicana.

Al aproximarse a estas historias latinoamericanas, cuyo telón de fondo es el momento culminante de la conformación de los Estados Nación, gestionado por gobiernos progresistas o, en todo caso, liberales, daría la impresión de que sucesivas oleadas refrescantes recorren el continente clamando, a la manera de José Vasconcelos en México, reposicionar el sentido del arte, el oficio de artista, ya no orientado a servir de pasatiempo ni tampoco recluso en espacios cerrados y circunscritos a las élites, de modo que Gustavo Santos (1892-1967), deviene una de las voces colombianas que pugna por la modernización del arte y de las instituciones abocadas a educar a amplios sectores y a formar artistas: “...entre nosotros el Arte no ha dejado de ser un agradable pasatiempo de gente desocupada, sin interés trascendental alguno, y mientras tal cosa suceda no podrá adquirir ese grado de intensidad que lo hace necesario para la vida intelectual de un pueblo. Sólo cuando esto sucede es posible hablar de las corrientes artísticas nacionales y de sus tendencias y ambiciones. Hasta entonces lo que puede llamarse arte apenas si merece unas pocas líneas entre los ecos de los diarios”.⁴⁸ Pero Brasil⁴⁹ no está ausente de la consigna, y es, por boca de Anísio Teixeira (1900-1974), Secretario General de Educación y Cultura, por quien expresa: “Un compositor verdaderamente grande, expresión de su pueblo y de su continente, saldrá de las salas de concierto y de los teatros, hacia la calle, para hacer que niños y jóvenes participen en el trabajo de creación musical de un pueblo. No hay mayor esfuerzo para integrarnos en una cultura propia y autóctona”.⁵⁰ La apuesta coincide con un viraje en los públicos, en los espectáculos, en los

48 SANTOS Montejo, G., 15 de enero de 1916 *apud* Fernando Gil Araque, Congresos Nacionales de la Música, 1936-1937. ¿Una amable comunidad de ideas y principios?, en *Los pueblos americanos. Cambios y continuidades: la construcción de lo propio en un mundo globalizado*, Memoria electrónica del 53º Congreso Internacional de Americanistas, México, ENAH-INAH-Gobierno de la Ciudad de México, 2009.

49 Agradezco a Renato P. Gilioli la valiosa información que me proporcionó sobre Brasil.

50 TEIXEIRA, Anísio. Abril-junio, 1969.

escenarios, y aún en el sentido mismo del hacer: espectáculos de masas, en grandes espacios, en los que se conjugan las expresiones de las distintas etnias y de los sectores populares; se quiere la manifestación del mestizaje, de una cultura que sea propia y autóctona, en ritmos, en imágenes sonoras, en cadencias líricas, donde el mayor logro serán los conjuntos corales y dancísticos presentados en las grandes plazas públicas. Esto sucedía en Brasil, al igual que en otras regiones latinoamericanas.

Colombia, hacia la década de los treinta, con el gobierno de Alfonso López Pumarejo, propone el programa ‘Revolución en Marcha’, uno de cuyos ejes es la atención a los sectores populares, usualmente marginados, como lo eran los campesinos, los trabajadores y las mujeres, de ahí surgió uno de los proyectos más sugerentes, ideado por el Ministro de Educación Luis López de Mesa, el de la Campaña de Cultura Aldeana, uno de cuyos soportes era el establecimiento de Bibliotecas Aldeanas, dotadas de un buen arsenal de textos impresos que pudieran formar lectores ávidos. Ello correspondía con las declaraciones de López al asumir la presidencia: “hacer de Colombia una inmensa escuela, pues instruir al pueblo es prepararlo para que realice todos sus actos con un deliberado espíritu y una conciencia nacionalista” (1934).⁵¹ Teixeira, hacia la misma década, coincidirá desde Brasil,⁵² en priorizar el fomento al establecimiento de bibliotecas a lo largo y ancho del país, aunadas a la vasta publicación y circulación de libros locales e internacionales, siendo como eran, herramientas fundamentales de trabajo. En ambos casos, Brasil y Colombia, las colecciones que integrarían estas bibliotecas son semejantes a las propuestas, en México, por Vasconcelos. Para los gobiernos en turno y los funcionarios abocados a la educación y la cultura, el democratizar las instituciones de formación artística y el popularizar el arte, implicó hacer frente a retos de diversa índole, entre ellos, la necesidad de contar con

51 HERRERA, Martha Cecilia y Carlos JILMAR DÍAZ, pp. 103-111, p. 104. Agradezco a Lina Quintana y Silvana Mejía, estudiantes de la Maestría en Educación en la Universidad de Antioquia, el haberme facilitado este artículo.

52 Bajo la fértil labor de Anísio Teixeira (1900-1974) y de Fernando Azevedo (), quienes ocuparían cargos relevantes en los Ministerios de Educación y de Cultura, la educación y la cultura amplían sus horizontes y se vitalizan sus prácticas y concepciones. No es raro encontrar, hacia 1932, en el *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, escrito por Fernando de Azevedo, las firmas de valiosos intelectuales progresistas, de ese momento, comprometidos con la educación en el espacio público brasileño, tales como Hermes Lima, Carneiro Leão, Afrânio Peixoto y el propio Anísio Teixeira, suscribiendo la introducción de corrientes educativas de avanzada, de Dewey, Francisco Ferrer, Cousinet, Decroly, entre otros. REBOUÇAS Porto, F., consulta em 28.07.2005.

docentes formados para ello, pero, al igual que como lo vimos en el caso de la educación rural mexicana, hicieron las veces de tales no docentes provistos de certificados, sino cantantes e instrumentistas de oficio.

En fin, habría mucha tela de dónde cortar para comprender las convergencias, en la particularidad de cada lugar, de la región latinoamericana, la americana, en el curso de los Bicentenarios y Centenarios. Es posible que uno de los más prometedores frutos de estos rituales, anclados en las celebraciones, sea el descubrir el rostro que, más allá de lo sospechado, nos hermana con las Américas.▲

Bibliografía

- AGUIRRE, G. "Cap. 7. Dialettica dell'inclusione e dell'esclusione. L'educazione dei diversi nel Messico", en Anita Gramigna, coordinadora, *Semantica della differenza. La relazione formativa nell'alterità*, Aracné, 82. Roma. 2005.
- AHSEP, caja 1 006, 12-8-13, Departamento de Escuelas Rurales, Serie escuelas rurales. México.
- AMADOR, Graciela. *El sembrador*, no. 2, mayo 5 de 1929.
- AMÉZQUITA, Francisco. "Formación de grupos musicales en las comunidades rurales", en *EMR*, tomo VII, núm. 10, México, noviembre de 1935.
- BLÁNQUEZ Fraile, Agustín. *Diccionario latino-español*, tomo I, Barcelona, Editorial Sopena. Barcelona, 1988.
- BOLETÍN DE LA SEP (BSEP). "Informe de los trabajos llevados a cabo por la Dirección de Cultura Estética en el período de junio a diciembre del año de 1922".
- BSEP, tomo I, núm. 1, México, mayo de 1922.
- BSEP, tomo I, núm. 3, México, enero de 1923.
- BSEP, tomo III, núm. 8, México, mayo 1925.
- CHAPUIS, Augusto. "El arte musical en la escuela", en *El maestro*, tomo III, núm. 1, México, 1922.
- CONZATTI, Hugo. "El buen gusto en la música", en *EMR*, tomo III, núm. 3, México, julio 1933.
- CONZATTI, Hugo. "El conocimiento de los principales elementos del lenguaje musical", en *EMR*, tomo IV, núm. 2, México, enero 1934.
- CONZATTI, Hugo. "Las fiestas escolares", en *EMR*, tomo IV, núm. 9, México, mayo 1934.
- CONZATTI, Hugo. "Música escolar", en *EMR*, tomo V, núm. 6, México, septiembre de 1934.
- EL MAESTRO RURAL (EMR), tomo I, núm. 4. México, 1932.
- EMR, Tomo IV, núm. 2, México, enero 1934.
- EMR, tomo IV, núm. 11, México, junio de 1934.
- EMR, tomo V, México, 15 de sept. 1934, no. 6.
- EMR, tomo VIII, núm. 2, México, 1936.
- EL UNIVERSAL, febrero 17 de 1922, citado en *Boletín de la SEP*, tomo I, núm. 2, 1º septiembre. Talleres Gráficos de la Nación. México, 1922.
- EL UNIVERSAL GRÁFICO, diario ilustrado de la tarde, 28 de octubre de 1929, p. 2. México.
- FELL, Claude. *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925). Educación, cultura e iberoamericanismo en el México Postrevolucionario*. UNAM, Instituto de Investigaciones Históricas. México, 1989.

- GIL Araque, Fernando. Congresos Nacionales de la Música, 1936-1937, ¿Una amable comunidad de ideas y principios?, en *Los pueblos americanos. Cambios y continuidades: la construcción de lo propio en un mundo globalizado*, Memoria electrónica del 53º Congreso Internacional de Americanistas, México, ENAH-INAH-Gobierno de la Ciudad de México, 2009.
- GUERRA, François-Xavier. *México: del Antiguo Régimen a la Revolución*, dos tomos, trad. de Sergio Fernández. FCE, Obras de Historia. México, 1988.
- HERRERA, Martha Cecilia y JILMAR DÍAZ, Carlos. “Bibliotecas y lectores en el siglo XX colombiano”, en *Educación y pedagogía*, vol. XIII, no. 29-30, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, s.a.
- “Informe del Departamento de Bellas Artes, 16 diciembre 1930 a 28 de febrero de 1931”, en el *BSEP*, tomo X, núm. 5, marzo. p. 100. México, 1931.
- LOYO, Engracia. *Gobiernos Revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, Colmex, Centro de Estudios Históricos. México, 1999.
- MENESES Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911*. Porrúa. México, 1983.
- MORENO Rivas, Yolanda. *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*. FCE. México, 1989.
- REBOUÇAS PORTO, Francisco Gilson Jr., *Construindo uma Teia: Anísio Teixeira e a Educação Brasileira*. en <http://www.ensayistas.org/filosofos/brasil/teixeira/critica/crono.htm>, consulta em 28.07.2005.
- SANTOS Montejo, Gustavo. “El arte en Colombia”, en *Cromos*, 15 de enero de 1916, Vol. 1, No. 1.
- TEIXEIRA, Anísio. “Escolas de educação”, en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.51, n.114, Brasília, abr./jun., 1969.
- VASCONCELOS, José. *Indología*, en *Obras completas*, volumen IV. Libreros Unidos Mexicanos. México, 1958.
- VASCONCELOS, José. “Observaciones al reglamento de la SEP”, en *BSEP*, tomo I, núm. 2, septiembre de 1922.

El reconocimiento del derecho a la diferencia

*Libre determinación y autonomía
de los pueblos indígenas mexicanos*

Violeta Alejandra Chávez Bautista

Filósofa. Colegio de Historia Contemporánea A.C.

Muchas veces, entre los señalamientos “radicales” al sistema de gobierno económico contemporáneo y entre las demandas de modificación de los contenidos educativos, se dice que el modelo de gobierno ateniense, por más que a no pocos escritores y pensadores les parezca glorioso y lleno de ejemplaridad, ya no puede ser un referente modélico y confiable para la reflexión filosófica o la política filosófica y, por ende, para los proyectos jurídicos y operativos del Estado.

En este contexto, como en el resto de los debates, también suelen ofrecerse argumentos reduccionistas, y aunque los hay algunos que lucen como la visceral exposición del *resentimiento por haber sido colonizados*, no todo cuestionamiento del modelo ateniense se puede o debe desecharse fácilmente.

Desde una perspectiva nostálgica, el ágora ateniense sería el arquetipo y medida de la actuación política de los hombres libres que, por tanto, interactúan en condiciones de *isonomía*, pero tampoco aquella ágora fue un espacio público, sino sólo de la comunidad de los ciudadanos, lo que sin duda excluyó a la mayor parte de la población de entonces. Dicho sea lo anterior en función de rechazar los estudios de la “génesis de la política” que han llegado a concluir que la “solución” a los problemas, la solución a la política, radica en el eficiente *retorno* a las prístinas y “occidentales” fuentes de la virtud y la sabiduría.

Los problemas que en la discusión apuntada se traslucen no son pocos ni carecen de importancia contemporánea: ¿cómo definimos, de manera aproximada y flexible, el “espacio público”?, ¿es posible un espacio público —entendido como político— en que todos, sin distinción, estén facultados

para intervenir?, ¿plantea de suyo, el espacio público, una inevitable franja de exclusiones?, si es así ¿cuáles son las formas y procesos para reducirla al mínimo?, ahora que la mayoría de los Estados del mundo reconocen –al menos formalmente– la igualdad de los seres humanos ¿sigue siendo la “ciudadanía” un concepto viable?, ¿qué características puede tener la forma de ciudadanía que corresponda a los miembros de los pueblos indígenas de México?

Como es fácil suponer, no pretendo dar respuesta a las preguntas anotadas.

En este ensayo expongo, primeramente y de manera breve, algunos de los contenidos de *Los Acuerdos de San Andrés* que tienen como centro de debate y petición el derecho a la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas. Después he reseñado el contenido del artículo 2º constitucional en el que, hipotéticamente, estarían contenidos los acuerdos, señalando las diferencias entre ambos documentos para dar cuenta del *diferendo*¹ en términos de presupuestos, reglas y juicios en que se enmarca el conflicto entre la sociedad mexicana y su gobierno y los pueblos indígenas mexicanos. En tercer lugar he recurrido a las expresiones de un *humanista* para reafirmar la profundidad de tal *diferendo*; por último, con ayuda de una tipología de la ciudadanía, presento una posible, aunque inexacta, “clasificación” del modelo de ciudadanía contenido en *Los Acuerdos de San Andrés*.

Antes de avanzar en el asunto, es de gran importancia indicar y advertir que, con todo y que la pasión interviene e impulsa cualquier interés, no está en mis intenciones la defensa de mito racista alguno, puesto que resulta inaceptable que la supuesta superioridad de alguna persona, en caso de existir, se deba al grupo cultural en el que han nacido. Nacer en sentido biológico por sí sólo carece de mérito alguno, incluso si se trata, como ahora, de comunidades histórica y absurdamente discriminadas y expoliadas en un paulatino y velado proceso de exterminio. Mérito puede ser el conjunto, con ciertas cualidades, de acciones que conforman la singularidad personal que, indudablemente, estará condicionada por el grupo cultural que nos recibe. Esto no significa que ignoro que nacer indio en México, lejos de ser índice de superioridad, impone cargas, orgullos, expectativas de vida y posibilidades específicas poco o nada halagüeñas;

sino que siendo el reconocimiento, la autonomía, el derecho a la diferencia y a la libre determinación los puntos centrales del conflicto, resulta de vital importancia para el desentrañamiento de tal conflicto no promover el chantaje fácil, romántico y exotista que, por muy bien intencionado que sea, no logra sino invertir los términos del racismo y subestimar las capacidades de los pueblos indígenas colocándolos en posición de minusvalía y dependencia, convalidando y justificando, en consecuencia, los procesos integracionistas, los mecanismos indigenistas y la imposición de decisiones unilaterales por parte de un gobierno que “sí sabe lo que hace falta”.

Para esta breve reflexión he recurrido al libro *La diferencia* de Lyotard, con apoyo del cual reconozco que si se apelase a un género de discurso con autoridad universal para resolver y disolver el *diferendo*¹ y la diferencia entre la sociedad, su Estado y los pueblos indígenas, se estaría cometiendo una *sinrazón*² en agravio de los pueblos indígenas, reconozco además que, a pesar de esta ausencia de juicio universal es imposible que no se den conflictos, es imposible que no se den diferencias y que el juez siempre es parte.

Si bien la reflexión filosófica se orienta a *dar testimonio del diferendo*, el pensamiento político busca, *grosso modo*, la preservación del mundo cuyas diferencias, pluralidad y pluralismo son constitutivos, se inclina a dimensionar tal *diferendo*, las sinrazones y las discriminaciones como un atentado contra el mundo.

El *diferendo* aquí aludido es el “nombre” de un conflicto insolvente puesto que su resolución apelaría a un tercer discurso que dirimiera diferencias, este tercer discurso no estaría exento, de cualquier manera, de haber sido conformado en el seno de una cultura y por tanto no sería “neutral”. En un *diferendo* la defensa esgrimida por la víctima del conflicto no dejaría de arrojarla a la siguiente paradoja: de haber sido efectivamente víc-

1 He preferido usar la palabra *diferendo* para referirme a lo escrito al respecto por Lyotard, aunque ha sido traducido por algunas editoriales como “diferencia”; lo hago para no introducir una confusión con lo designado por “diferencia” al hablar del derecho a la diferencia expresado en *Los Acuerdos de San Andrés*.

2 En torno al empleo de estas palabras debo decir que su “manejo” no se debe a buscar en el conflicto de los pueblos indígenas un “ejemplo” de “diferencia al estilo de Lyotard”, sino que, de entre las enunciaciones contemporáneas, ha sido la de Lyotard la que, considero, puede dar cuenta de la complejidad, gravedad y urgencia del conflicto entre dos grupos heterogéneos.

tima de una *sinrazón* le resultaría imposible dar testimonio de ello, por lo que el hecho de que de testimonio la descalifica como víctima. Es característica de una *sinrazón* ser un daño que no se puede probar porque la víctima ha muerto, carece de libertades, no tiene derecho a testimoniar, su testimonio está privado de autoridad; intentar probar una *sinrazón* o no hacerlo llevan a la misma consecuencia, como dije, la paradoja de que en ambas formulaciones el testimonio es falso; para mantenerse abierto, este dilema recurre a ciertas reglas que suponen un juicio último, lo que nos dejaría en el mismo sitio siempre, por ello el centro del texto *La diferencia* de J. F. Lyotard es el aserto de que “la historia del mundo no puede tener un juicio último, está hecha de juicios juzgados”.³

Hago énfasis, por último, desde esta pequeña introducción en que se requiere, como en el caso de toda ley, la implementación de mecanismos efectivos para dar cumplimiento al demandado reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas; que estos pueblos indígenas, a diferencia del resto de la sociedad mexicana y del Estado mexicano (¿?), se han hecho diestros en el manejo discursivo del grupo dominante; que la negativa al derecho a la diferencia es la resultante de suponer que las diferencias culturales no son sino elementos de la vida privada por los que, sin embargo, se trata a los individuos de forma racista; que el reconocimiento de los derechos de libre determinación y autonomía es, para los indios, el paso de ser tratados como objetos a ser respetados como sujetos de derecho.

1. Autonomía y libre determinación de los pueblos indígenas: Los Acuerdos de San Andrés, 1996

Así como de la vida singular y obras de los esclavos de la Grecia poco o nada nos queda, de la vida “política” de los pueblos indígenas en México poco es reconocido por el resto de los mexicanos que no sea de manera “formal”. Con esto quiero hacer énfasis en dos asuntos, el primero es la distancia entre las etapas de reconocimiento que todo convenio y acuerdo jurídico conlleva: el cumplimiento efectivo, para ser tal, sólo sucede cuando se han generado y empleado eficientemente los mecanismos que permiten la implementación fáctica del acuerdo; en segundo lugar, por lo general, el que se llegue a un acuerdo de “cese de hostilidades” supone que la

³ LYOTARD, J. 1991, p. 20.

parte agraviada ha aprendido a emplear dos universos discursivos incommensurables: los pueblos indígenas adscritos al zapatismo manejan sus idiomas, instituciones y cultura casi con la misma habilidad con que manejan el lenguaje necesario para promover y participar en la construcción de un acuerdo que los respete desde su perspectiva y desde la perspectiva de la mayoritaria sociedad civil y Estado mestizos; lo que nos lleva a preguntarnos: ¿la condición de mayoría y poder efectivista imprime en la facción dominante la tendencia a hacer de su régimen discursivo la medida de los demás?

Las tensiones entre el Estado mexicano, la sociedad y los pueblos indígenas del territorio se pusieron de manifiesto de forma armada el 1° de enero de 1994 con la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Dos años más tarde, el 16 de febrero de 1996, fueron firmados *Los Acuerdos de San Andrés* en Chiapas, que culminarían, por decirlo de alguna manera, en la reforma constitucional al artículo 2°, con fecha de 14 de agosto de 2001, reforma que no ha logrado, después de 8 años, generar un cambio significativo en las circunstancias a las que se enfrentan los pueblos indígenas: sus vidas permanecen ocultas, privadas de reconocimiento y marginadas sistemáticamente.

Según *Los Acuerdos de San Andrés*, firmados conjuntamente por representantes del Gobierno Federal y miembros del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, la expectativa era una nueva relación entre el Gobierno federal, la sociedad civil y los pueblos indígenas de México basada en “el reconocimiento de las identidades indígenas como componentes intrínsecos de nuestra nacionalidad, y en la aceptación de sus particularidades como elementos básicos consustanciales a nuestro orden jurídico, basado en la pluriculturalidad”.⁴

Sin enumerar una larga serie de denuncias, inconformidades y demandas de los pueblos indígenas, pero teniéndolas en cuenta, y gracias al acierto de que los acuerdos incluyen un “Glosario” de diecinueve palabras-claves que aparecían constante y problemáticamente durante la deliberación, considero dos “palabras” representativas de la gravedad, dimensión y posible resolución de las desigualdades económicas, políticas, sociales culturales, sanitarias y jurídicas en que sumerge la exclusión sistemática

4 *Los Acuerdos de San Andrés*, en la sección “Conclusión”, folio 3, parágrafo 70, p. 40.

de un sector de la población, estas son autonomía y libre determinación, para las cuales se exige reconocimiento.

Los Acuerdos de San Andrés son, en general, una expresión de la confianza en la ley y en sus facultades para limitar o eliminar el racismo, la marginación y la exclusión (social, política, cultural, económica, etc.) de los pueblos indios en México. *Los Acuerdos* versan sobre derechos y cultura indígenas, son acuerdos de paz y se elaboraron en tres secciones, “Pronunciamiento conjunto” sobre un proyecto nuevo de país que incluya a los indios, “Propuesta conjunta” de cambios constitucionales para que el nuevo país pueda crecer y “Acciones y compromisos para Chiapas”.

Una de las exigencias centrales fue garantizar, asentar y orientar los cambios necesarios para el reconocimiento de la autonomía de los pueblos indígenas, entendiendo por autonomía la expresión del derecho a la libre determinación o autodeterminación, para que ello sea así, resulta necesario tener en mente una autonomía diferenciada, es decir, se convino en que no se tendría un criterio uniforme sobre las características de la autonomía indígena sino que *las modalidades concretas de la autonomía deberían definirse por los propios indígenas*⁵ de manera flexible y siempre dentro de los márgenes legales y de respeto a los Derechos Humanos, en particular los derechos de las mujeres.⁶

La importancia de la autonomía en el marco de, por decirlo de alguna manera, la reparación y disminución de las profundas desigualdades de diversa índole en que viven los pueblos indígenas mexicanos, radica en que dicha autonomía implica el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de derecho público, lo cual a su vez supone: derecho de libre asociación, manejo de territorio, jurisdicción propia, gestión de autodesarrollo, representación política no necesariamente partidaria, igualdad de la mujer, formas específicas de organización social, sistemas normativos internos, uso y disfrute de los recursos naturales de sus territorios y preservación y difusión de su patrimonio.⁷

5 He usado las cursivas para hacer énfasis en el contrasentido que implicaría “dotar” a otro de reglas para su libertad y decisión, como lamentablemente ocurrió en las modificaciones constitucionales de 2001 que más adelante señalo.

6 *Los Acuerdos de San Andrés*, párrafos 31, 44, 64, 65 y 66.

7 *Los Acuerdos de San Andrés*, párrafos 173, 91, 92, 93, 95, 96, 104, 108, 97, 100, 102 y 103 entre otros.

Asumir que los pueblos indígenas son capaces y tienen el derecho de decidir su propio destino, reconocer su derecho a la autonomía, se sostiene en la conciencia de la pluralidad fundamental de la sociedad mexicana.

Según consta en el “Glosario” de *Los Acuerdos de San Andrés*, en los debates acerca de la autonomía se tuvieron presentes tres formas de autodeterminación contemporánea:

- La independencia (como la que pretenden los vascos y kurdos, p. e.),
- La forma del Estado libre (como Puerto Rico respecto de E. U. A.) y
- La provincia autónoma (como los catalanes en España o los flamencos en Bélgica).

Sin embargo los pueblos indígenas allí reunidos no estuvieron interesados en ninguna de estas formulaciones, sino que se inclinaron por el reconocimiento constitucional y la garantía de respeto al derecho a la libre determinación de municipios, comunidades o regiones indígenas.

Al contrario de lo que se manifestaba constantemente en los medios de comunicación durante los varios esfuerzos de pacificación en Chiapas y al firmarse los acuerdos, la aspiración indígena no fue separatista sino un intento de construir una convivencia pacífica, productiva, respetuosa y equitativa de lo diverso, aceptar la pluralidad. Los indígenas entonces enunciaron su derecho a la diferencia entendido como la disminución de las desigualdades económicas, sociales, educativas, políticas, culturales, sanitarias y civiles, y el derecho a la no discriminación racista. Atendiendo al derecho de libre asociación planteado por la autonomía, solicitaban que formalmente se aceptara y se regulara de manera conjunta la redistribución y remunicipalización, que se promoviera el diálogo intercultural, la educación pluricultural y que se denegaran, de manera definitiva, los fueros especiales que contravienen la igualdad constitucional de los mexicanos, esto es, no exigieron privilegios para equilibrar las condiciones o resarcir las carencias históricas como grupos marginados. A lo expuesto en este párrafo se denominó pluriculturalidad que es la *armonía* entre igualdad y diferencia, por lo que dejaron muy claro que la igualdad es un derecho colectivo de todas y todos los mexicanos, el patrimonio de todas las democracias y, más aún, el fundamento de nuestra nación y de la convivencia pacífica y respetuosa de los pueblos.

Aunque a muchos nos resulte de una obviedad tremenda que la implementación de *Los Acuerdos de San Andrés* es un asunto conveniente y apremiante para el estado mexicano y para el respeto a los Derechos Humanos, sospecho que habrá otros muchos para los que la presunción de los pueblos indígenas de que sus formas de organización, instituciones y cosmovisión pueden y tienen algo que aportar a la construcción del estado mexicano no fue solamente exagerada sino atrevida y fuera de toda proporción. No es mentira que en México el racismo, el desconocimiento y la subestimación son características más o menos comunes de los nacionales, tampoco es mentira que la institucionalidad indigenista ha promovido el chantaje victimista que no pocos indígenas han aprovechado.

¿Por qué decir “pueblos indígenas”? Ciertamente la noción de “pueblo” es en extremo debatible, cuantimás si se le añade el sesgo que suele adoptar en las guerras que se vinculan con la purificación racial. Entonces ¿cómo llamar, genéricamente, a quienes, iguales en dignidad a cualquiera y todo ser humano, difieren culturalmente? ¿Culturas, etnias, naciones? Si aceptamos que los significados de las palabras no son ontológicamente connaturales a las palabras sino que dependen de las relaciones que se establecen en el seno de una lengua dada y que la significación de un término es su uso, podremos comprender con facilidad el rechazo que los indígenas tuvieron a que se les continuara denominando “etnias”: comprendían muy bien que la noción está alimentada por la subestimación de sus formas de vida como primitivas, incivilizadas y dependientes, de tal manera que consideraron más conveniente que en los acuerdos se les denominara pueblos indígenas, lo que no sólo designa el sistema de organización social sino a las comunidades o cabeceras poblacionales habitadas por indígenas, que es decir, ciertos territorios mayoritariamente poblados por indígenas.

Según los indígenas que signaron el acuerdo, pueblos indígenas serían algo así como los “fundadores de México”: sus antepasados ya estaban aquí cuando ocurrió el proceso de colonización y de ellos han preservado voluntariamente, la mayor de las veces, no sólo la lengua, sino la cultura, cosmovisión —o cosmoaudición como dice Carlos Lenkersdorf—, las instituciones y formas de organización política y administrativa, lo que les confiere el carácter de indígenas y de lazo de “continuidad histórica”.

Los pueblos indígenas consintieron que la existencia de las diferencias que mantienen respecto de otros mexicanos, indígenas o no, no puede ser conferida por ninguna ley, es decir, a los pueblos indígenas les pareció un absurdo que la existencia fuese un derecho susceptible de ser otorgado; la diferencia puede ser registrada, aceptada y reconocida constitucionalmente para que pase a ser de derecho lo que ya es de hecho: la dignidad y derecho a la cultura y existencia de los pueblos indígenas.

En los acuerdos se enunciaron una serie de procedimientos y modificaciones constitucionales a nivel federal, estatal y municipal y las acciones que podrían corresponder a la implementación de esta nueva relación, una relación de iguales.

Lo anterior planteó un nuevo federalismo y un nuevo pacto social en que el reconocimiento constitucional de la autonomía de los pueblos indígenas y la ampliación de la representación de los mismos funcionará como soporte para que, en vez de ser tratados como objetos de derecho, sean considerados sujetos de derecho público, actores legales de sus propias transformaciones.

Con el nuevo federalismo y el nuevo pacto social se pretendió modificar de raíz las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales del Estado, la sociedad civil y los pueblos indígenas, por lo que hubo un rechazo definitivo al integracionismo, que busca la hegemonización y la asimilación cultural, y a la mediación de los indigenistas, que son el símbolo de la unilateralidad y subestimación de las capacidades de los indígenas para hacerse cargo de sí mismos.

Para terminar de describir el contenido de *Los Acuerdos de San Andrés*, los compromisos y responsabilidades, en términos generales, a que llegó el estado mexicano con los pueblos indígenas fueron: reconocimiento constitucional, participación y representación política, acceso a la plena justicia, respeto y promoción de sus manifestaciones culturales, educación y capacitación, garantía de satisfacción de las necesidades básicas, respeto a las formas de producción, empleo y protección de migrantes dentro y fuera del territorio nacional.

2. Autonomía y libre determinación de los pueblos indígenas: reforma constitucional del artículo 2º, 2001

En este apartado no pretendo sino reseñar la modificación constitucional, no discuto puntualmente dicha modificación puesto que carezco de los instrumentos de análisis jurídico necesarios para no especular en vano. Esto no implica que no exprese mi punto de vista en torno a las proposiciones allí vertidas, en torno a su cercanía o distancia respecto a lo acordado por los representantes del gobierno federal en 1996 y en torno al conflicto en que la sociedad mexicana, el Estado y los pueblos indígenas nos encontramos.

Cinco años después de ser firmados, *Los Acuerdos de San Andrés* “se expresaron” en el artículo 2º, Capítulo I “De las Garantías Individuales”, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Aunque *Los Acuerdos de San Andrés* fueron firmados por individuos la circunstancia de los individuos que representaban a los pueblos indígenas era muy otra que la circunstancia de representación a la que estamos habituados el resto de los mexicanos.

Mientras la representatividad política que practicamos electoralmente, por dar un ejemplo, constituye un rasgo de una forma de ciudadanía liberal, recluida en la privacidad de sus vidas e intereses y a la que le ha sido denegada toda acción civil-política si no es a través de organizaciones no gubernamentales u de otro tipo; para al menos uno de los grupos indígenas allí, los tojolabales, elegir una autoridad sólo significa darle a alguien el encargo de convocar a la comunidad si hay algo que deliberar y decidir, no anularse como individuos para que otro hable en su nombre, de manera que, como dice Carlos Lenkersdorf: “el poder de gobernar no se entrega a la o las autoridades, sino que se mantiene horizontalmente, repartido entre todos los assembleístas que representan la autoridad máxima. Es decir, el poder es el poder *nosótrico*”.⁸

Según lo dicho por Lenkersdorf sobre la forma de organización y de toma de decisiones comunitarias de los pueblos tojolabales,⁹ que coincide con el

⁸ LENKERSDORF, C., 2008, p. 79.

⁹ Para una exposición detallada de la *cosmoaudición*, historia, instituciones, organización, idioma y estructura lingüística de los tojolabales, véase la obra de Carlos Lenkersdorf.

proceso de decisión empleado actualmente en los Caracoles zapatistas, aunque fueron individuos los que firmaron los acuerdos, dichos individuos no eran los *jefes* —o *mandones* como les dicen los tojolabales a los representantes políticos— de los pueblos indígenas, sino los portadores de las decisiones comunitarias previamente consensuadas en asambleas.

Atendiendo a lo anterior, o bien los cambios constitucionales se hicieron en función de conferir un reconocimiento a individuos indígenas bajo el supuesto de que las comunidades son un agregado de individuos y a ellos es, por ende, a quienes habría que reconocer derechos; o bien no se comprendió ni aceptó que los derechos y reconocimiento exigidos eran a título comunitario, de allí el simbólico uso de pasamontañas, lo que no implica que los hombres y mujeres pierdan su identidad personal.

Desde la perspectiva del discurso constituyente mexicano y los supuestos de las prácticas políticas contemporáneas, la inclusión de los acuerdos en un capítulo sobre garantías individuales pone de manifiesto que o bien el reconocimiento se otorga a las comunidades sólo por medio de los individuos o bien no se otorga, aún cuando los individuos con los que estaban tratando demandaban reconocimiento comunitario porque es precisamente su pertenencia comunitaria es la fuente de la discriminación y desigualdad. Dicho así, el derecho a la diferencia no tendría sino el valor del derecho, ya reconocido, a la diferencia personal, lo que implica que la pertenencia a un pueblo indígena es un asunto de vida privada.

El artículo 2º coincide con los acuerdos en que la nación mexicana, única e indivisible, tiene una composición pluricultural que se sustenta en sus pueblos indígenas, mismos que descienden de las poblaciones establecidas en el territorio nacional cuando se inició la colonización, pueblos que conservan instituciones sociales, económicas, culturales, sociales y políticas indígenas. Y agrega: “La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre los pueblos indígenas”,¹⁰ esta exigencia implica, para efectos prácticos, que los miembros del pueblo, en caso de pretender que se apli-

10 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Título primero, Capítulo I de las garantías individuales, Artículo 2º. Tomado de la página InfoJus, del Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México, 31 de julio de 2009, en: <<http://www.juridicas.unam.mx/inst/>> En adelante todas las citas de la Constitución provienen de la misma fuente.

quen a ellos las disposiciones sobre los pueblos indígenas, deben “probar” que poseen conciencia de su identidad indígena.

En lo que hace al derecho a la libre determinación, el artículo indica que el marco constitucional de autonomía debe asegurar la unidad nacional y que el reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas deberá registrarse en las constituciones y leyes de las entidades federativas; esto es, mientras la Constitución Política reconoce de manera individual el derecho a pertenecer a un pueblo indígena –siempre y cuando no se fracture a la nación, se demuestre tener conciencia de ello, se forme parte de una comunidad que a su vez forme parte de un pueblo indígena–, queda en manos de los estados el reconocimiento de los pueblos indígenas. Dicho reconocimiento deberá tener en cuenta criterios “etnolingüísticos” (!) y de asentamiento físico.

La libre determinación tiene como consecuencia la autonomía para:

- Decidir formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.
- Aplicar sistemas normativos propios en conflictos internos, sujetándose a la Constitución, los Derechos Humanos y la dignidad e integridad de las mujeres. Aplicación que serán validada, según procedimientos, por jueces y tribunales.
- Elegir según sus formas a sus autoridades de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres y respetando el pacto federal y la soberanía estatal.
- Preservar y enriquecer sus lenguas, cultura e identidad.
- Conservar, mejorar y preservar el hábitat y la integridad de sus tierras acatando la Constitución.
- Acceder a las formas de propiedad constitucionales, al uso y disfrute de los recursos naturales de los lugares que habitan salvo aquellos que corresponden a áreas estratégicas. Para ello las comunidades podrán asociarse en los términos de la ley.
- Elegir en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos.
- Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado, para lo que se deberán tomar en cuenta sus costumbres y el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que conozcan su lengua y cultura.

Las características de la autonomía, como se indicaba en los acuerdos, serán definidas en cada caso, pero ya no de manera conjunta, sino que

“Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público.”

En lo que equivaldría a la sección de *Compromisos conjuntos* de los acuerdos, en su fracción B, el artículo 2º señala que para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar las prácticas discriminatorias se establecerán las instituciones y las políticas necesarias de manera *conjunta*, esta es la única vez que se emplea la palabra.

Para abatir las carencias y rezagos, las autoridades tienen la obligación de:

- Impulsar el desarrollo regional de las comunidades indígenas para fortalecer sus economías y mejorar sus condiciones de vida. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que les correspondan.
- Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad bilingüe, intercultural.
- Asegurar el acceso a los servicios de salud aprovechando la medicina tradicional.
- Ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos y mejorar las condiciones y acceso a la vivienda.
- Propiciar la incorporación de mujeres indígenas al desarrollo y su participación en la toma de decisiones comunitarias.
- Facilitar el acceso a la red de comunicaciones y la operación, adquisición y administración de medios de comunicación en términos legales.
- Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas.
- Establecer políticas sociales de protección a migrantes indígenas dentro y fuera del territorio.
- Consultar a los pueblos indígenas para la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo.

El cumplimiento de las obligaciones expuestas queda en manos de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, de la Legislatura de las entidades federativas y de los ayuntamientos que para ello establecerán partidas específicas.

Como se observa muchos elementos de *Los Acuerdos de San Andrés* han quedado fuera del artículo constitucional: la no mediación del INI, el no integracionismo, la posibilidad de que la voz de los pueblos indígenas pueda ser reconocida como fuente de conocimiento u orientación, etc.

La discontinuidad e inconmensurabilidad de las premisas se hace patente en un artículo que, pretendiendo legislar sobre los derechos de los pueblos indígenas se ubica en el capítulo de las garantías individuales.

Sorprende, con todo, que a pesar de que muchos de los pueblos indígenas no confían en la ley escrita sí tengan la capacidad, quizá a fuerza de discriminación, de expresar estructuras jurídicas e institucionales que, si bien no coincidirían ni traducirían sus formas de vida, al menos serán el retén que impida que se coarte su derecho a ejercer su diferencia en más ámbitos que el de *la vida privada*.

3. Una crítica a *Los Acuerdos de San Andrés*

Según Horst Kurnitzky: “Lo que distingue a todos los movimientos étnicos de los movimientos sociales es el hecho de que no siguen ningún tipo de programa social. En su lugar luchan por la autonomía territorial y valores culturales. En el caso de los zapatistas el asunto es el honor de los indios y el derecho a sacrificar según corresponde a su tradición. En otras palabras, se trata de la protección al mundo católico cobijado bajo el techo de la nueva comunidad étnica”.¹¹

En el medio de un fuerte debate que defiende la individualidad frente al “todo” o a los “intereses comunitarios” ya sean de clase, raza, partido, sindicato u otros, resulta conveniente, como lo hizo Kurnitzky, hacer una crítica a la exaltación de la idea de comunidad entendida como una *masa desindividualizada* en que las personas se ven liberadas de toda responsabilidad; lo que no resulta conveniente ni convincente es la manera en que el antropólogo descuida los criterios por los cuales identificó comunidad étnica con *corporate identity* en su libro *Una civilización incivilizada*.

¹¹ KURNITZKY, H., 2002, p. 89.

El aludido libro de H. Kurnitzky es un señalamiento crítico y ágil que pone sobre la mesa la persistencia de la “ley del más fuerte” y el uso de la violencia en la sociedad contemporánea, misma que ha sido, según argumenta, sustituida por leyes de mercado. Kurnitzky encuentra que las consecuencias de y contra la Ilustración son las búsquedas de tinte fundamentalista en que se reviven los mitos originarios, la magia y el azar y que, por otra parte, la sociedad contemporánea está dispuesta a ceder sus garantías individuales con tal que le sea “garantizada” la seguridad física, estos factores implican para el autor que no hay “civilización” alguna.

El antropólogo sostiene de manera atinada la primacía de la política para la prosperidad de una sociedad y pone de relieve la conflictividad que plantea la defensa de los Derechos Humanos en un nivel internacional. Pero Kurnitzky va muy lejos y llega a afirmar que la defensa de las “minorías étnicas” funciona como una “protección de especies en extinción” que no salvaguarda los derechos humanos puesto que protege etnias y no individuos.

He considerado lo dicho por el autor porque sus conclusiones son síntomas de la incomprensión de la defensa de los derechos culturales de los pueblos indígenas u originarios del mundo; y porque, a pesar de que las proposiciones que conforman sus argumentos muestran conocimiento de la historia de los pueblos indígenas mexicanos, sus conclusiones dan cuenta de que las reglas según las cuales ha concatenado las premisas son, en absoluto, inconmensurables con lo expresado en *Los Acuerdos de San Andrés*.

Parte de la invalidación de las demandas indígenas de H. Kurnitzky se sostiene en que a finales del siglo XVI más del 80% de los habitantes indígenas había muerto víctima de epidemias, mientras que los funcionarios de la Corona y los misioneros reemplazaban la “identidad étnica” de los indios, lo que significa que la cultura indígena no es sino una repetición sin más del catolicismo español de el siglo XVI.¹² Debatible en extremo es la noción de repetición, pero aún más evidente es que para el autor esa “suplantación de la identidad indígena” implica tácitamente que cualquier movimiento de reivindicación de los derechos de los pueblos indíge-

¹² *Op. cit.*, p. 86 y ss, en donde Kurnitzky tiene como referencias a Richard Trexler y a Justino Fernández.

nas equivale a una reivindicación del mundo católico medieval o, lo que es lo mismo, en función de que los pueblos indígenas no son “puros” e intocados por la colonización, carecen de derecho a la diferencia. ¿Y no es acaso esta una forma de racismo inverso?

Qué decir entonces cuando en alguna comunidad se enfatiza la miopía de “los occidentales”, designación genérica que se da a los no-indígenas ya sean europeos o latinoamericanos, que, incapaces de cuestionar su lógica propia acaban afirmando que “Las etnias son las verdaderas herederas de los movimientos racistas del siglo XX”,¹³ sin tener en consideración que los derechos culturales son, también, Derechos Humanos y que “etnia” es una palabra con una carga social y política inapetable.

Efectivamente, los derechos que se reclaman en *Los Acuerdos de San Andrés* son derechos culturales y no individuales, esos ya están consagrados formalmente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, aunque para efectos prácticos los indios suelen no ser tratados, individualmente, como seres humanos por su pertenencia a comunidades indígenas. Dado que el motivo de la discriminación y desigualdad es la condición indígena, la respuesta no puede sino ser enunciada por indígenas y no individuos abstractos.¹⁴

Por otra parte se debe tener presente, políticamente, el peligro que se oculta en negar a un individuo su derecho participar en la construcción y deliberación en torno a las circunstancias que le afectan y que le afectarán en un futuro, ello equivale a construir la antítesis del ciudadano, un paria que carente de mundo puede llegar a desinteresarse por los asuntos políticos concibiendo la pura supervivencia como un fin.¹⁵

¹³ *Op. cit.*, p. 91.

¹⁴ Considero que esta es una de las pruebas más difíciles y benéficas para el cuidado que algunos defensores del cosmopolitismo pueden y deben tener al enunciar sus afirmaciones y sus críticas al patriotismo exacerbado. Una memorable serie de artículos al respecto se encuentra en *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”* compilado por Joshua Cohen y que documenta el debate entre Martha Nussbaum y otros pensadores.

¹⁵ La referencia es a Hannah Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*, en donde señala que el judío reducido a paria social, carente de lazos políticos, empleó el misticismo como evasión, sustituyendo la igualdad y la solidaridad por fraternidad y compasión; un individuo con tales características puede llegar al servilismo con tal de obtener algunos privilegios o satisfactores básicos a cambio de no debatir en torno a su reconocimiento y ciudadanía, ser un advenedizo.

4. La membresía política de los indígenas: formas de ciudadanía

Al inicio de este ensayo mencioné que está en tela de juicio la forma clásica del concepto de ciudadanía según la cual hay derechos y obligaciones individuales son iguales para todos; la razón de la crisis de dicho concepto es precisamente, como indica J. Emilio Esteban, la exigencia de “reconocimiento político y jurídico de las diferencias de las distintas clases de grupos minoritarios”.¹⁶

En el artículo “Política del reconocimiento y tipos de ciudadanía”, J. Emilio Esteban señala que el uso del par diferencia/igualdad supone la conmensurabilidad y posibilidad de comparación, condición que confluye con lo expuesto en *Los Acuerdos de San Andrés* en los que se reconoce la igualdad como irrenunciable patrimonio de la democracia a la par que se demanda el reconocimiento del derecho a la diferencia.

Ahora bien, los modelos de ciudadanía que el filósofo expone son cuatro:

- Ciudadanía unitaria: aquella que no reconoce ni permite la diferencia, pretendiendo una homogeneidad social y cultural y la nivelación de toda diferencia.
- Ciudadanía integral o simple: la que coincide con el concepto clásico de ciudadanía y que sólo reconoce diferencias entre individuos, no así diferencias culturales que resultan jurídica y políticamente irrelevantes o indeseables. Se esgrime en este caso la “neutralidad del Estado”, una esquemática distinción entre lo público y lo privado que resulta conveniente para refundir la diferencia cultural al ámbito de la vida privada, y el argumento de que el sistema de derechos individuales asegura, de suyo, la pluralidad de formas de vida. Desde esta perspectiva se dirá que el sistema de derechos individuales funciona tan bien que sólo en virtud de él los indios han podido expresar sus peticiones y demandas públicamente al estado mexicano.
- Ciudadanía diferenciada o compleja: aquella en que las diferencias culturales resultan relevantes. Se considera que la pertenencia cultural es un bien primario, que los individuos poseen el derecho a la protección y al respeto de sus particularidades y especificidad culturales y que la “neutralidad del Estado” es inexistente puesto que dicho Estado corresponde ya a una identidad moral y culturalmente condicionada. De aquí que, al intentar dirimir un conflicto cuyos actores poseen reglas y presupuestos incompatibles, cuando no incommensurables, resulta inútil apelar al juicio

¹⁶ ESTEBAN, J., 2007, p. 262.

de un tercero. De la misma manera que *Los Acuerdos de San Andrés*, el autor tiene en cuenta que “la capacidad de integración del modelo de ciudadanía diferenciada es más amplia que los modelos anteriores, pero no ilimitada; aquellas culturas cuyos valores o normas atenten contra la “dignidad humana” protegida por los derechos fundamentales no pueden ser ni asimiladas ni reconocidas por la identidad genérica en que se sostiene este concepto de ciudadanía”.¹⁷

- Ciudadanía fragmentada: la que lleva las diferencias a otro plano categorial sosteniendo que no habría un criterio moral común, como los Derechos Humanos por ejemplo.

Como se puede observar, a pesar de que la esquematización expuesta sea incompleta e insatisfactoria respecto del conflicto y el *diferendo* que hemos enunciado, se puede decir que la forma de ciudadanía que se ha reconocido y se sigue reconociendo a los miembros de los pueblos indígenas es de una forma clásica, mientras que los pueblos indígenas pugnan por una nueva forma de pertenencia política a estados en que ellos son la minoría en todo sentido, y en los que en consecuencia están en desventaja, esta ciudadanía se acerca más a la ciudadanía diferenciada o compleja que exige el derecho a la diferencia sin que ello implique una jerarquización de las diferencias y la plasmación legal de privilegios y fueros.

En términos de políticas públicas, y para terminar esta breve exposición, anoto la consabida reserva que este “tipo” de *diferendos* y conflictos plantean, que el exceso y el defecto propician la inestabilidad, la ruptura del lazo social –de haber algo así como un “lazo”– y agudizan la posibilidad de que *el delicado mosaico que conforman los pueblos del mundo pueda romperse*.¹⁸ Esta advertencia, que por supuesto se puede encontrar en muchísimos pensadores contemporáneos, radica en que el exceso de énfasis en la igualdad, el exceso de énfasis en la diferencia, la ausencia de igualdad y la ausencia de diferencias son todos peligrosos motores de quebrantos de “la paz”.

Para otra ocasión me quedan varias cuestiones a tratar, de entre ellas me intriga lo relativo a la violencia que los pueblos indígenas desplegaron

¹⁷ *Op. cit.*, p. 272.

¹⁸ Véase el *Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional* en su Preámbulo al que he parafraseado y que dice: “*Los Estados Parte en el Presente Estatuto. Conscientes de que todos los pueblos están unidos por estrechos lazos y sus culturas configuran un patrimonio común y observando con preocupación que este delicado mosaico puede romperse en cualquier momento (...)*”, p. 3.

aquel inolvidable 1º de enero de 1994, me refiero a los problemas ínsitos en la definición de guerra como “cese de la política”,¹⁹ puesto que tendríamos que admitir que hubo vida política para los pueblos indígenas antes del levantamiento.▲

Bibliografía

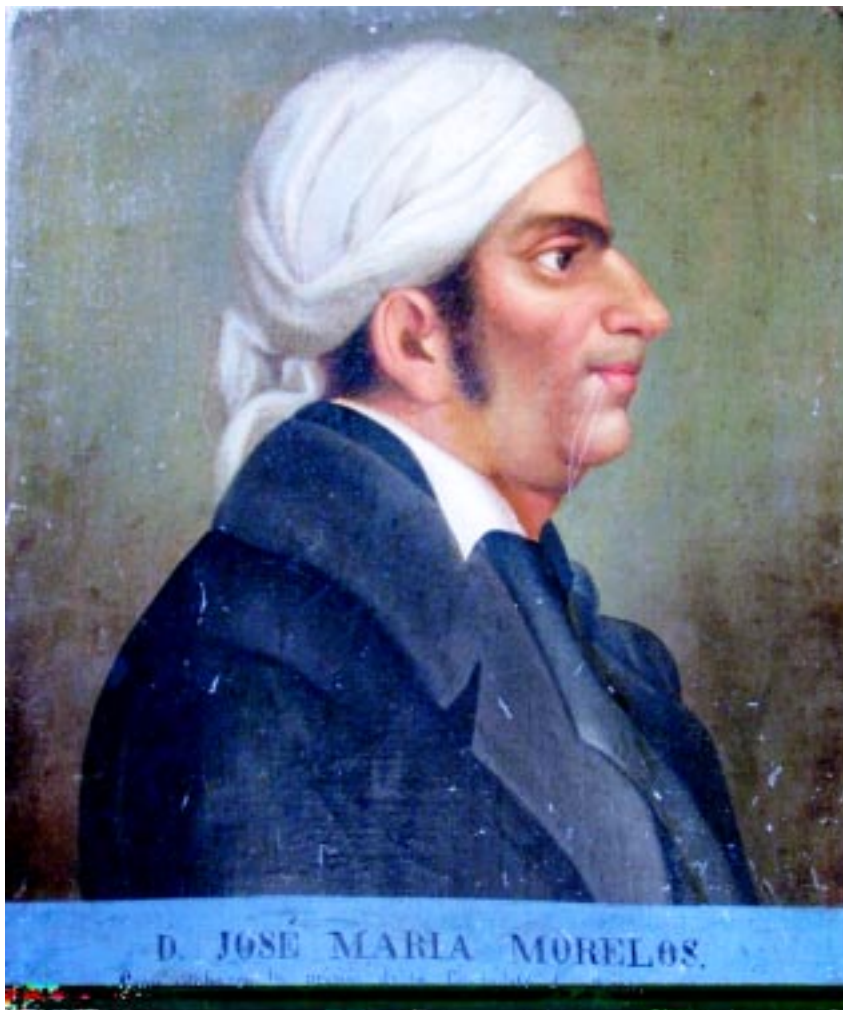
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En: <<http://www.juridicas.unam.mx/inst/>>
- Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Reglas de Procedimiento y Prueba, Elementos de los Crímenes*. México: Coalición por la Corte Penal Internacional, s. a.
- ESTEBAN Enguita, José Emilio. “Política del reconocimiento y tipos de ciudadanía” en *LOGOS, Anales del Seminario de Metafísica*. Vol. 40, s.e. España, 2007, pp. 259-280.
- KURNITZKY, Horst. *Una civilización incivilizada. El imperio de la violencia en el mundo globalizado*. Traducción de Gonzalo María Vélez E. Océano. México, 2002.
- LENKERSDORF, Carlos. *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. Plaza y Valdes. México, 2008.
- Los Acuerdos de San Andrés*. Edición bilingüe español-tojolabal, traducción institucional del Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas. Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Chiapas, Secretaría de los Pueblos Indios. 2003.
- LYOTARD, Jean François. *La diferencia*. Traducción de Alberto L. Bixio. Segunda edición. Gedisa. Barcelona, 1991.
- NUSSBAUM, APPIAH, BARBER, BOK, BUTLER, FALK, GLAZER, GUTMANN, HIMMELFARB, MCCONNELL, PINSKY, PUTNAM, SCARRY, SEN, TAYLOR, WALLERSTEIN, WALZER. *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y “ciudadanía mundial”* Compilado por Joshua Cohen. Traducción de Carme Castells. Paidós (Estado y sociedad). España, 1996.

¹⁹ Mi supuesto, apoyado en el pensamiento político de Hannah Arendt, es que la violencia y la guerra no son el motor o principio del poder –entendido como la capacidad para actuar de consuno–, sino de la dominación; evidentemente en este punto me separo de toda lógica que se sustente en la dialéctica cristiana o hegeliana de que “no hay mal que por bien no venga”.

DOSSIER



Morelos histórico,
plástico y poético



Anónimo
"D. José María Morelos
como estaba en la prisión
de la Ciudadela de Méjico."
Siglo XIX, óleo sobre tela
Casa Natal de Morelos.

Morelos en Morelia

Hacia una iconografía del héroe

Ramón Sánchez Reyna*

Historiador. UMSNH

*Al Sr. Lic. José Fabián Ruíz,
Amigo; apasionado de la vida
y obra del Generalísimo Morelos.*

Hace aproximadamente doce años, en el periódico *Cambio de Michoacán*, publiqué una nota titulada “¿Era Morelos como lo pintan?”. Desde entonces he fijado la mirada para observar la imagen del Ciervo de la Nación que se plasma o modela a través de las artes.

Hace ya unos años, por insistencia del licenciado José Fabián Ruiz, director del Museo Casa Natal de Morelos, he venido trabajando una iconografía sobre el Generalísimo Morelos –ya en 2003 hice lo mismo con Miguel Hidalgo–; durante este año de 2009 en dos conferencias aquí en Morelia, he presentado los avances logrados.

La secuencia de imágenes a las que preceden estos párrafos, nos permiten observar cómo a lo largo de dos siglos se ha venido forjando la imagen de uno de los grandes héroes de la patria mexicana.

Para la época de la guerra de independencia todavía no sorprendía al mundo el invento de la fotografía. Por lo que para la época de la consumación del movimiento insurgente se comenzaron a difundir una serie de imágenes de los héroes que la emprendieron, o bien de sus contrarios, como es el caso de Agustín de Iturbide. Imágenes casi todas que no van más allá de ser meras ilustraciones.

En lo que se refiere a la capital michoacana, cuna de Morelos, sabemos que durante la segunda mitad del siglo XIX se le erigió una estatua, realizada en piedra, la cual coronaba una columna en el centro de una pila o fuente de agua, en la plaza de los Mártires, mejor conocida como Plaza de Armas. Allí permaneció hasta que en 1887 se le levantó otro monu-

* Texto y Fotografía



Primitivo Miranda

1887, Bronce.

La estatua, actualmente se conserva en el pueblo de Nuevo Urecho, Mich.

Foto: Fondo Raúl Chávez, Fototeca del Estado.

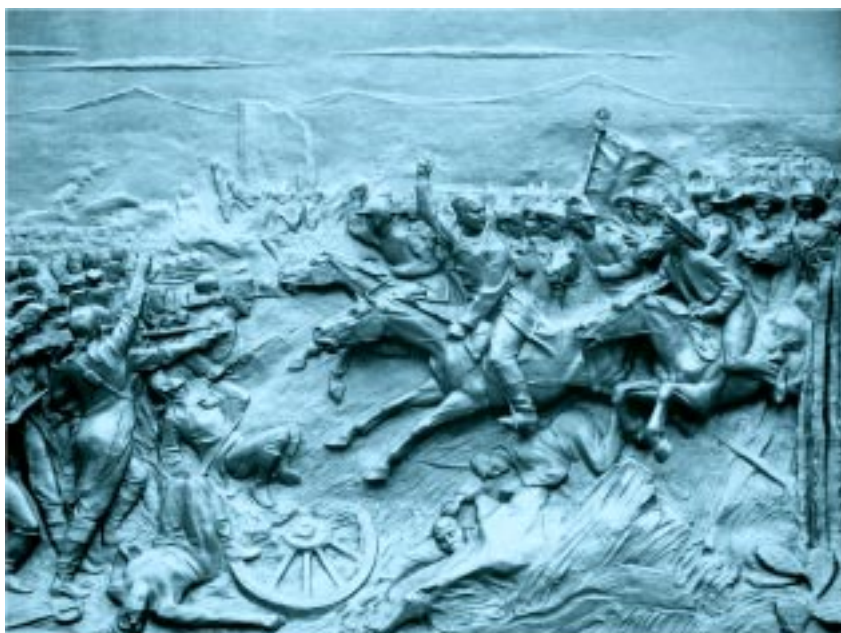
mento de mayores dimensiones en el costado poniente de la catedral, en la hoy Plaza Juárez, siendo autores de la estatua en bronce Primitivo Miranda y del monumento en cantera, Gustavo Roth.

El sentir del pueblo argumentaba que ni el anterior monumento alcanzaba a reflejar la grandeza de Morelos, por lo que años más tarde, por prescripción popular, se inauguró el monumento que da nombre a la plaza, en las cercanías del santuario de Guadalupe; siendo autor de los bronce, el italiano José Inglillieri y del pedestal Albino Cottini.

El monumento con la estatua de Miranda permaneció en pie hasta la época en que gobernó el estado el general Lázaro Cárdenas del Río, quien dispuso fuera trasladada –únicamente la estatua– a Apatzingán, en cuya

plaza principal estuvo algún tiempo y más tarde fue llevada al pueblo de Nuevo Urecho, en donde se conserva a la fecha.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, se comenzó a tener especial afecto por los héroes que emprendieron la guerra de independencia. Fue entonces que se mandaron pintar magníficos retratos, principalmente de Hidalgo y Morelos, los que a la fecha se conservan en el Palacio Nacional o en el Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec. En este recinto museístico, precisamente, se localiza el clásico retrato de Morelos vestido como general, y que se dice corresponde al que le hiciera un pintor en Oaxaca en 1812, para el que posó el héroe insurgente.



José Ingillieri

Rompimiento del Sitio de Cuautla

Ca. 1909, bajorelieve de bronce en el pedestal del actual monumento a Morelos.

Plaza Morelos.



Copia de Juana Olivos, del original Anónimo (1812)
que se conserva en el Museo Nacional de Historia en el Castillo de Chapultepec
1965, óleo sobre tela
Casa Natal de Morelos.

Del retrato antes mencionado se desprenden una gran cantidad de copias, de todas calidades, así como alegorías sobre la figura física de Morelos. Al acercarse y celebrarse el primer centenario de la gesta insurgente, volvió a florecer el gusto por hacer pinturas y esculturas patrióticas.

Poco más, tarde el movimiento muralístico dio pie a la presencia de una cantidad incontable de retratos de los héroes que han forjado la nación mexicana. En Morelia, el Generalísimo preside casi siempre los grandes murales, y en ellos dejan su impronta artistas como Alfredo Zalce y Agustín Cárdenas.

Rica resulta la segunda mitad del siglo XX en cuanto a iconografía de Morelos. En el estado de Michoacán baste mencionar el legado pictórico y escultórico que atesoran Apatzingán, Carácuaro, Nocupétaro y Janitzio, en donde quedan para la posteridad los nombres de los artistas Guillermo Ruíz, Ramón Alba de la Canal, Manuel Pérez Coronado y Arturo Estrada, entre otros.

En Morelia está presente la producción de muchos artistas; además de los ya señalados, podemos mencionar a Alfonso Sereno, J. E. Domínguez, Francisco Zúñiga, Jerónimo Mateo, Jesús Escalera, Francisco Oñate, Francisco Ramírez, Juan Torres, José Luis Soto, Salvador Mora Villalpando, Eugenio Altamirano, y en este breve sumario, apenas incluimos la obra plástica de algunos de ellos.

Por último, es preciso resaltar un retrato de Morelos, en lo particular me parece de lo mejor –como retrato– que ha dado la plástica. Se trata de un lienzo que se conserva en el despacho del presidente municipal, y que fue obsequiado por el Presidente José López Portillo a la ciudad, para agradecer que se le otorgara la medalla “*Presea Generalísimo Morelos*”. El propio donante menciona en sus memorias tituladas “*Mis tiempos*”, que en su época de estudiante preparatoriano conoció la pintura en posesión de una familia indígena en la sierra de Oaxaca, quienes aseguraban era fiel retrato del Siervo de la Nación. Siendo presidente de México López Portillo, adquirió la pintura, y hoy es patrimonio de los mexicanos bajo custodia del H. ayuntamiento de Morelia. ▲



Copia del original (1875) por

Trinidad Carreño

José María Morelos Capitán General

de los Ejércitos de América. Vocal de la Suprema Junta. Conquistador del Rumbo del Sud.

Óleo sobre tela

Casa Natal de Morelos



J. E. Domínguez
1908, óleo sobre tela.
Primitivo y Nacional Colegio de San Nicolás de Hidalgo.

Posible mayor aproximación al rostro del Héroe



Anónimo s. XIX.



Copia del original (1875) por
Trinidad Carreño.



J. E. Domínguez, 1908.



Alfredo Zalce
1961, Acrílico sobre madera
Casa Natal de Morelos.



Alfredo Zalce
1975, óleo sobre tela
Palacio Municipal.



Agustín Cárdenas
1976, fresco sobre muro (Detalle)
Antiguo Palacio de Justicia.



Francisco Ramírez Domínguez
2003, Bronce
Casa Natal de Morelos.



Alfredo Zalce
1994, óleo sobre tela
Tesorería General del Estado-Secretaría de Finanzas.



Agustín Cárdenas
S/f, óleo sobre tela
Colección del Autor.



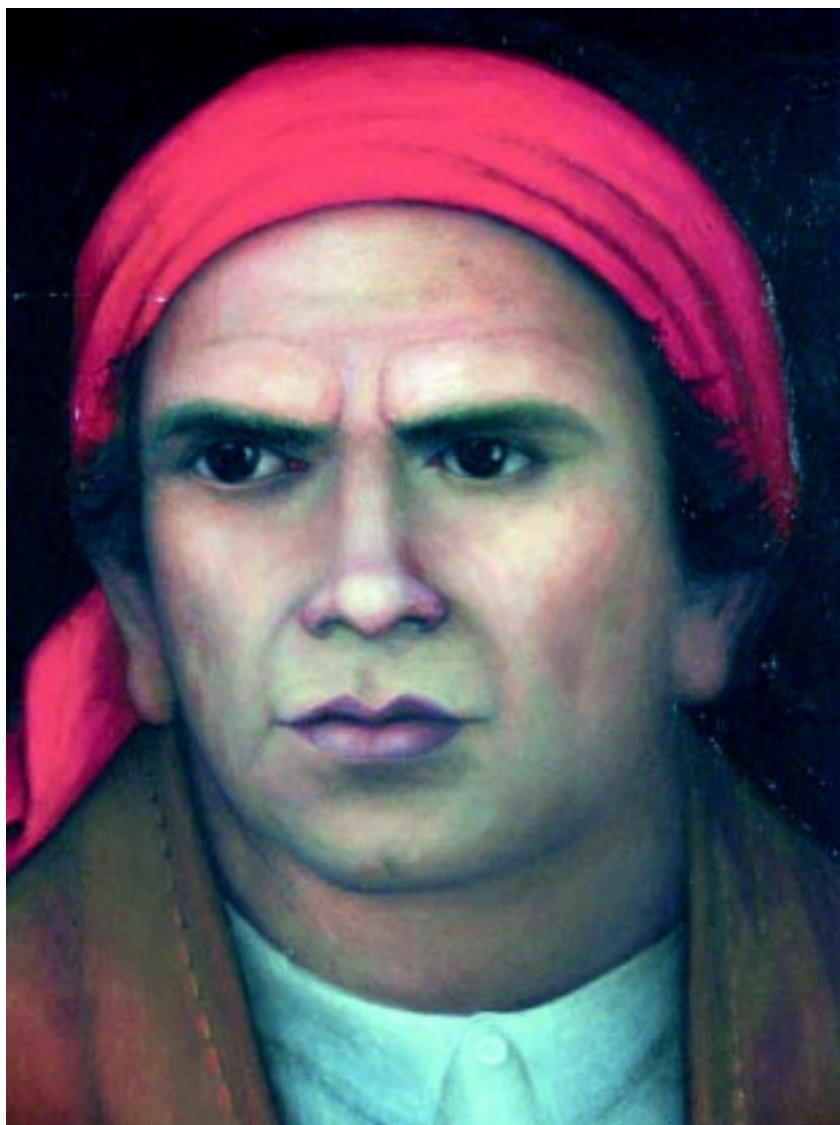
Manuel Pérez Coronado (MAPECO)
1961, Óleo sobre tela
Comisión Forestal/Gobierno del Estado de Michoacán.



Manuel Pérez Coronado (MAPECO)

1965, Óleo sobre madera

Centro Cultural Universitario/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



Jerónimo Mateo Madrigal
2005, Óleo/tela
Casa Natal de Morelos.



Enrique Revuelta
1987, Óleo/tela
Edificio de la Rectoría/Universidad
Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



Salvador Mora Villalpando
1975, óleo sobre tela
Escuela Preparatoria "José
María Morelos y Pavón"/Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.



José Luis Soto
2004, Mosaico industrial sobre muro
Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación.



Jesús Escalera
2001, Alambre/yeso (Maqueta a pequeña escala)
Acervo Familia Escalera Coria.



Adolfo Mexiac
1982, Grabado, tinta sobre madera
Casa Natal de Morelos.



José Ingillieri
Ca. 1909, bronze
Plaza Morelos.



Francisco Zuñiga
1965, Bronce
Casa Natal de Morelos.



Juan o'Gorman
1965, Litografía sobre papel, s/n
Casa Natal de Morelos.

Antecedentes y criterio histórico sobre *Los Sentimientos de la Nación*

Lic. José Fabián Ruiz

Historiador. Director de la Casa Natal de Morelos

Resulta oportuno pensar que el señor Morelos seguramente y en muchos días, debió amanecer ensimismado con la lectura de sus portados clásicos del Nebrija (Cicerón, Sermonario Cristiano, etc.), que le permitían medio comer y peor dormir, acosado siempre entre aquel reiterado silbido de balas del continuado batallar en que transitaba su resuelta vida insurgente durante los largos cinco años (1810-1815), cavilando entre su entonces mundo de voces libertarias y emancipadoras sobre las aspiraciones nacionalistas en su afán renovador hacia sus ideales de independencia, pero sin dejar de mostrarnos su patriótico deseo de lograr la libertad del sojuzgado pueblo novohispano... y para demostración de estos ideales, cabe ahora reflexionar en cada uno de sus manifiestos, proclamas, sentimientos, reglamentos y decretos legislativos que nos dejó escritos o dictados por él; mismos que nos propusimos recopilar y transcribiéndolos en su mayor importancia en otro trabajo histórico, sólo para constatación de nuestro interés por mostrar con mejor perspectiva histórica el pensamiento político y la ideología social del Siervo de la Nación... como ahora buscaremos realizarlo con los “Sentimientos de la Nación”.

Pero antes de penetrar en el tema, debemos recordar que aquella época de principios del siglo diecinueve estaba influenciada innegablemente por un sistema político monárquico y religioso, y en el que Morelos no obstante fue injustamente atacado de *hereje* (obispos Campillo de Puebla y Berjoza de Oaxaca), no se le pudo probar dado que en toda su actuación sociomilitar y legislativa, es notable cómo defendió a su religión católica, y bástenos observar los artículos 2 de los Sentimientos de la Nación y el 37 del Reglamento Congresional, a más del Acta de Independencia del 6 de noviembre de 1813 para constatar este postulado religioso morelista...

Como además, bien se puede observar, y ruego hacerlo, las memorias cronicadas y debidamente editadas de don Guillermo Prieto, para así estar en condiciones históricas de conocer el origen de este verdadero organigrama de buen gobierno que nos dejara desde aquella asamblea congressional de 1813 en Chilpancingo el señor Morelos... pues es pertinente recordar con Don Guillermo Prieto, que para 1843 en que comentó sobre este importantísimo documento con su apreciado visitante y respetado patriota don Andrés Quintana Roo, fue este personaje insurgente quien le indicó al cronista que una vez abierto el cónclave congressional en Chilpancingo desde el día 11 de septiembre de 1813, aconteció que siendo aproximadamente las ocho horas de la siguiente noche del día 13 del señalado mes, en que fue llamado desde la parroquia de Santa María de la Asunción, domicilio congressional, precisamente por el entonces aún cuarto vocal de la ya fantasmal Junta Soberana de Zitácuaro, don José Ma. Morelos, a fin de que escribiera redactándole “unos Sentimientos de la Nación que traía en mente...”, comentándonos por su parte el licenciado Quintana Roo, que durante dos horas fue escribiendo y como constatamos, es su letra y tachaduras estampadas en el documento de aquel asombroso pensamiento morelista, mismo que iba fluyendo caminando alrededor de la mesa del escribiente tanto como remanso de un río caudaloso saliendo por la mente del líder insurgente, y quien luego del dictado ininterrumpido durante el tiempo antes mencionado, se paró frente al licenciado Quintana y conforme a su memorial, palabras más, palabras menos, le expresó, leo: “Como Ud. sabe, señor abogado, yo soy un hombre de poca cultura (siempre la humildad por delante), pero Ud. que es un profesional preparado, quítele o póngale a su criterio lo que sea necesario a lo que le he dictado...”, por lo que el escribiente abogado le contestaría, leo: “Me sentí conmovido de escuchar aquella modesta expresión y le dije: “Señor Morelos, venga un abrazo, yo no sé de donde ha estudiado tanto para en sólo dos horas ser capaz de dictarme todo un organigrama de buen gobierno... y no soy capaz de quitarle un punto o una coma a lo que me ha dictado, déjelo tal como está, y enseguida lo firmó el Señor Morelos con la idea de ser presentado al día siguiente...”.

Lo que efectivamente aconteció durante la asamblea constituyente del día 14 de aquel venturoso mes de septiembre de 1813, pues si leemos en su contenido documental sobre la sesión congressional, cito: “En el Pueblo de Chilpancingo, a catorce de septiembre de mil ochocientos trece, unidos en la parroquia el Excmo. Señor Capitán General don José María Morelos,

el Excmo. Señor Teniente General Manuel Muñiz, etc... y leído por mi (Srio. General Lic. Juan Rosainz), enseguida, un papel hecho por el señor General (Morelos) cuyo título es *Sentimientos de la Nación*, en el que efectivamente se ponen de manifiesto sus principales ideas para terminar la guerra y se echan los fundamentos de la Constitución futura que debe hacerla feliz en sí y grande entre las otras potencias... Juan Rosainz. Secretario. Rúbrica”...

Y ahora para entrar en materia de análisis histórico jurídico de los Sentimientos del señor Morelos, creemos que para seguirlo en su proceso intelectual que sabemos lo llevaron a su concepción literaria, tendremos que considerarlo siempre lleno de un espíritu lector y conocer de su pretérito y notorio autodidactismo, mirándolo tras aquellas sus soledades rústicas como “labrador de añil” que él nos dijera, y luego como atajador de arriería terracalenteño, abrevando en este periodo vivencial conocimientos en la donada Gramática Latina del Nebrija... y para esto nos debemos de colocar en la grata empresa de dilucidar o tratar de lograr los antecedentes de su tarea sociopolítica que más tarde nos dejaría en cada uno de sus posteriores manifiestos, proclamas, bandos, reglamentos e inclusive decretos y que en próximo libro buscaremos su debida publicación.

Pues todos estos actos fueron cristalizados en su obra de gran precio para la insurgencia nacional y la libertad patria, y en cuya articulada esencia, verbigracia de los Sentimientos de la Nación, los entendidos de aquellos antecedentes vivenciales en la universidad de su vida rural, bien podemos entresacar el origen de sus salteadas frases legislativas, pues la reminiscencia de su pretérita vivencia campirana, creemos fue la fuente de estos *Sentimientos*... Temple literario de su alma rural y luego de su academismo colegial seminarista de San Nicolás Obispo y Tridentino de Valladolid; y no es difícil convencerse de que en este documento fueron transcritos aquellos antecedentes con el asombro del jurista intelectual don Andrés Quintana Roo... porque verdad será que todos aquellos hechos que no fueron supuestamente imaginarios sino realidades vivenciales con sobria dignidad, serían más tarde la fuente innegable de su pensamiento legislativo, por lo que consideramos que este primordial documento de nuestra Independencia, es indeclinablemente una prueba fehaciente de su madurado y previo criterio sociopolítico que sólo fue dictado a Quintana Roo bajo la forma jurídico social con aspiraciones emancipadoras desde aquella noctívaga hora en la parroquial Chilpancingo...

Y por ello, creemos necesario hacer un sucinto análisis de su articulado y con esto, en el multiplicado coro de los tratadistas de este documento, es pertinente anexarnos con nuestro particular criterio correlacionándolo a su pensamiento, pues ejemplificando, es de observar que desde el primer párrafo el señor Morelos insistió en otorgarle a la nueva Nación su anhelada independencia, pero es indispensable también acatar que con este documento presentado como antes vimos ante el cónclave congresional de Chilpancingo, se rompió para siempre con el antes reiterado *mito del Fernandismo monárquico*, desvinculando desde entonces a la nueva nación mexicana con el imperio español, como bien expresa un capacitado tratadista del tema (licenciado Felipe Remolina), o como el señor Morelos lo dijera: "...a la América Septentrional de España...", estableciendo desde esa época un nuevo régimen gubernamental con división de poderes, ejecutivo en Chilpancingo, legislativo en Apatzingán y judicial en Ario, por supuesto republicanos y no monárquicos; notoriamente con representación popular y consecuentemente bajo la *Soberanía popular* (la Soberanía dimana del pueblo. Arts. 1 y 5 Sent.), absoluta y no resguardada a monarca alguno como sí lo creían tanto Rayón, Bustamante e Iturbide como borbonistas... a más que desde entonces se estableció un claro desconocimiento a la monarquía española.

Y enseguida y usando una prosa clara, en los artículos 2, 3 y 4 se estampó la norma de sentir y de pensar como voz generalizada del mexicano de época y como una reminiscencia poblacional de un pasado vivencial, aunque expuesto con amena declarativa y estilo nacionalista sobre estos álgidos temas de religión y separación de Iglesia-Estado, que ciertamente por primera ocasión se efectuaba en América, no obstante comprobar que en su carácter de cura con religiosidad humana, Morelos imponía como única la religión católica, que hasta el liberalismo juarista estuvo vigente y la separó con la libertad de conciencia... pero es de acatar que Morelos también establecía la descarga económica para el feligrés por sustentación a cargo de la jerarquía eclesiástica con sus diezmos y primicias.

Ahora que el evidente símbolo de su patriotismo y la expresión de un alma eminentemente nacionalista, quitando los mitos fernandistas en el artículo 5 relacionado con la *Soberanía popular*, es que existe la razón de escuchar esto, leo: "que sólo quiere depositarla en sus representantes", o sea, en el Congreso conformado por supuesto con los tres pode-

res: ejecutivo, legislativo y Judicial, Congreso de la Unión pues... mismo que más tarde tuvo su trascendencia pragmática con el presidente Juárez al aplicarlo éste en el ámbito internacional para la autodeterminación de los pueblos de todo el orbe.

Igualmente es innegable que será una interna virtud cómo se expresa en los párrafos 9 y 10 de sus Sentimientos, los fines de buscar la necesaria preparación laboral de nuestras generaciones futuras al indicar la preferencia de los empleos a los americanos, o en su caso, de extranjeros sólo capaces de instruir a los nacionales.

En el siguiente artículo 11 se mira el aliento de libertad nacionalista, pero expuesto sin fuegos fatuos pero sí con vibraciones humanistas, “echando fuera de nuestro suelo (americano) al enemigo español”.

Luego vienen las normas de sentir y de pensar dictadas en los artículos 12, 13, 14 y 22 como voz generalizadora del mexicano de época como “buena ley superior a todo hombre... que obliguen a constancia y patriotismo, moderen la opulencia y la indigencia...”, o más que “se quite la infinidad de tributos...”, exigiendo pues la igualdad del nacional ante la ley, que fue precisamente otra evocación de la desigualdad social por él observada durante aquel periodo vivencial de su época rural bajo el don del previo conocimiento, aprendiendo en el campo y las poblaciones por él visitadas, primero como labrador y amanuense fiscal en Tahuejo, y luego como atajador arrieril de tierra caliente y costa sureña novohispana, pero ahora expuestas normativamente con su nunca abandonada emoción nacionalista.

Por otra parte, no debemos pues soslayar que estos Sentimientos fueron dictados por Morelos, evitando artificios monarquistas y amputando el mito fernandista, sin escollos literarios ni retórica legalista o patrioter, por lo que en los artículos 15, 16, 17, 20 y 21 nos estatuye el tema de la libertad como seres humanos sin acatar la esclavitud, y como nacionales la franquicia comercial de nuestros puertos navales, a más de la garantía individual de nuestros domicilios particulares como inviolables por extraños al mismo, incluyendo el gorilismo policial.

Y es de hacer notar que por primera ocasión en América y con trascendencia al futuro mexicano, Morelos estatuyó en el capítulo 18 la *prohibi-*

ción de la tortura por parte de cualesquier autoridad cívica, policiaca o jurisdiccional, misma que por desgracia hasta hará tres lustros, el presidente Salinas la incluyó como garantía constitucional con mediano cumplimiento por cuanto aún nos rige el espíritu de huichilobos.

Ahora que el guadalupanismo que como curas de almas guardaba juntamente con su magister Hidalgo, a más de que fue bandera religiosa contra el ataque de herejía que la nada santa inquisición les buscaba ejercer, Morelos plantea en el artículo 19 la celebración “a la patrona de la libertad”, encargando al pueblo su devoción mensual.

Más no obstante acatemos la necesidad de analizar exhaustivamente todos y cada uno de los Sentimientos de la Nación, sin embargo por razón de ser este trabajo sólo un sucinto comentario de historiografía morelista, esperando provocar en la mente del amable lector el posterior interés a su total lectura que por nuestra parte sólo fundamos una palabra de agradecimiento por estos párrafos.▲

La retractación de Morelos

José Herrera Peña*

Al final de su vida, José María Morelos y Pavón se retractó. “Sólo si renegaba de su vida revolucionaria podría morir con los sacramentos”. Tal es la tesis central de Carlos Herrejón Peredo en su libro *Los Procesos de Morelos*. Y aunque admite que el documento de la retractación es ajeno al estilo del detenido, “de aquí no se sigue –arguye– que no lo haya suscrito”. Al generalísimo, pues, se le doblaron las piernas ante sus jueces en los instantes supremos y terminó dando la espalda a los más altos valores, intereses e ideales de la nación.

La retractación a la que se refiere dicho autor está expresada en una carta impresa –no manuscrito– que el supuesto firmante dirigió al virrey Félix Ma. Calleja, fechada en la ciudad de México el 10 de diciembre de 1815. El autor del documento sustenta opiniones diametralmente opuestas a las que se produjeron realmente en los tribunales coloniales; se dice arrepentido de haber hecho la guerra de independencia, e implora perdón a sus enemigos. El documento apareció publicado en la *Gaceta de México*, órgano oficial del gobierno colonial, el 26 de diciembre de dicho año; es decir, cuatro días después de la ejecución del héroe.

Lo curioso del caso es que la supuesta retractación no existe. La carta en que Morelos se arrepiente y pide perdón nunca fue producida. No la hubo –vamos– ni en versión falsificada. Nadie se cuidó jamás de hacer un documento imitando la letra del condenado a muerte o, al menos, su firma.

La supuesta carta fechada el 10 y publicada el 26 de diciembre fue elaborada en la oficina del virrey después de la muerte de Morelos, siendo

* Licenciado en Derecho por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, doctor en Ciencias Históricas por la Universidad de La Habana, investigador del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UMSNH, secretario técnico de la Comisión del Bicentenario de la Independencia Nacional y del Centenario de la Revolución Mexicana, y autor de varios libros, entre ellos, *Polémica sobre un caso célebre*, del que se extrae este capítulo

enviada directamente de tal oficina a la imprenta, se destruyó el apócrifo original y quedó únicamente el texto impreso. Así de simple.

Dicho documento nunca habría podido ser redactado por Morelos, no sólo porque sustenta opiniones políticas exactamente contrarias a las que sostuvo en los tribunales de sus enemigos, sino también por otras razones.

A diferencia de un escrito fechado el doce de diciembre, que existe y se dice formulado de su puño y letra, éste no existe ni ha existido jamás. Nadie lo vio ni lo ha visto nunca, salvo el virrey y el amanuense que lo escribió. Y aunque el arzobispo Pedro de Fonte asegura que el condenado “extendió un escrito que mandó publicar el virrey”, lo que él leyó fue lo que mandó publicar el virrey –como nosotros–, es decir, el impreso, no el original manuscrito.

No es ocioso insistir en que a Morelos nunca se le dieron “avíos de escribir” en ninguno de los calabozos en que fue recluso: ni en las cárceles secretas del tribunal de la inquisición, ni en su celda del cuartel de La Ciudadela. No tuvo más pertenencias que una muda de ropa y eso consta en el expediente respectivo. Ningún juez lo autorizó a expresar sus ideas por escrito, como ocurrió excepcionalmente en el caso de don Melchor de Talamantes. No existe ninguna acta que acredite que se le haya entregado papel y tinta. No hay ningún documento judicial que ordene que su supuesto escrito de 10 de diciembre, de significativa importancia política, se agregue a la causa de la Jurisdicción Unida. No hay ninguna resolución judicial, en suma, que decreta que se saquen las copias certificadas del importantísimo documento para anexarlo al expediente que debía remitirse al monarca español.

Herrejón sostiene que, efectivamente, Morelos no redactó el documento del 10 de diciembre, pero que sí lo firmó. ¿Cuándo y dónde? ¿El 10 de diciembre –fecha que calza la llamada retractación–, en su calabozo de La Ciudadela? Si la hubiera firmado en esa fecha, el gobierno colonial no habría escatimado recurso alguno en darla a conocer inmediatamente, ese mismo día, en la prensa a su servicio, en edición especial y extraordinaria, y no hasta el 26 de diciembre, cuatro días después de su ejecución. “Habiéndose hecho el 10 de septiembre –dice un comentarista de la época apellidado Aguilar– era más regular haberla publicado luego, inmedia-

tamente, para no incurrir en la nota de falsos no en la nulidad de testificar con muertos”.

Herrejón se da cuenta de las dificultades de este problema y lo resuelve a su modo: “Tocante a la diferencia de tiempo entre la redacción y la publicación –dice–, se explicaría dentro de este supuesto: la redacción y fecha de la retractación fueron anteriores a la firma de Morelos, quien pudo estamparla cuando los eclesiásticos que acompañaron a Morelos en la capilla pidieron papel y tintero; no para redactarla, sino para darla a firmar”. Esto sería el 21 de diciembre, estando todavía en el calabozo de La Ciudadela.

En esa fecha, en efecto, el tribunal militar notificó a Morelos –en su celda– la sentencia de muerte, dictada el día anterior por el juez del Estado: el virrey Calleja. El acto se llevó a cabo con la solemnidad del caso, habiéndose levantado el acta respectiva. Después de esto, se le puso en capilla.

Aquí, según Herrejón, los eclesiásticos que lo acompañaron lo hicieron firmar su retractación. Sin embargo, uno de ellos, el padre Salazar, en un escrito que publicó veintiocho años más tarde, refiere que, aunque ellos pidieron efectivamente papel y tintero, “no hubo tiempo para que escribiesen cosa alguna”. Además, si se firmó el 21 de diciembre, ¿por qué tiene fecha del 10? ¿Por qué no se post dató y se agregó una *nota bene* que explicara que aunque el reo había autorizado el 10 de diciembre que alguien hiciera el texto, él lo había firmado hasta el día 21 de ese mes? ¿Por qué no se publicó el mismo día 21 o, a más tardar, el siguiente? ¿Por qué incluso no se levantó acta de un hecho tan singular y significativo? Por último, ¿por qué en el testimonio certificado que se envió al rey para darle cuenta sobre el asunto no siquiera se le menciona?

Herrejón a este respecto que, “para la autenticidad de un documento, no es necesario que se mencione en la causa”. Esto, que es cierto en determinados casos, no lo es para los procesos de los tribunales coloniales. Melchor de Talamantes, por ejemplo, fue el único a quien se entregaron “avíos de escribir” en las cárceles secretas de la inquisición, para que produjera sus ideas políticas, no así a Hidalgo, Matamoros o Morelos.

En el proceso de Talamantes se hizo constar en actas cuantos pliegos se entregaron al reo, en qué fecha, cuántos pliegos más solicitó, cuántos escribió, cuántos no, cuántos devolvió al tribunal, cuándo lo hizo y qué es lo que contienen. Dichos escritos se agregaron a la causa y, además, se sacó testimonio certificado de ellos para su remisión a España.

Por otra parte, en los procesos de Morelos aparecen en actas hasta los detalles más insignificantes relacionados con el reo; por ejemplo, la ropa que llevaba puesta, el estilo de sus zapatos, el color de sus calcetines y hasta el hecho de que no estaba rasurado. Asentar estos detalles, que pueden parecer triviales, y no hacerlo con la signatura del más trascendental de los documentos del proceso —la retractación— es algo que no tiene sentido.

Tratemos de ayudar a Herrejón y supongamos que el documento que se comenta tampoco fue firmado el 21 de diciembre, estando el reo en capilla, en La Ciudadela, sino el 22, en San Cristóbal Ecatepec, justo antes de ser conducido al paredón.

Las objeciones subsisten: ¿por qué aparece firmado en la ciudad de México y no en San Cristóbal? ¿Por qué el 10 y no el 22 de diciembre? ¿Por qué de un acto tan trascendental como retractarse no hubo por lo menos un testigo? ¿Por qué no existe otra firma al lado de la inexistente firma del condenado o por lo menos otro nombre impreso al lado de su nombre? ¿Por qué no lo firmó uno de los capellanes? ¿O un simple soldado? ¿Por qué nadie quiso comprometer su firma en un hecho histórico y cierto? ¿Por qué no lo fue...?

Además, aquí tampoco se levantó acta alguna del acontecimiento. No habría habido ningún problema para ello. El juez militar —el coronel Concha— estaba presente. Estaba autorizado para practicar todas las diligencias del caso y había sido comisionado para llevar a cabo él mismo la ejecución.

Por último, si Morelos hubiera firmado la retractación antes de ser llevado al paredón, ¿no acaso se habría hecho constar en acta o hacerse alguna referencia a ella, por lo menos, en el parte militar correspondiente? ¿No se habría certificado en el parte sobre su fusilamiento que el reo había firmado la carta que contiene “un arrepentimiento total” —en frase de

Herrejón– y que dicho documento se adjuntaba para todos los efectos legales, entre ellos, el de su posterior publicación?

Pues no, no hay nada de eso. Nada. Todo lo que dice el parte de referencia es lo siguiente: “Parece que (Morelos) manifestó algunos deseos de arrepentimiento, diversos de los que hasta entonces había demostrado”. Como es fácil advertir, el militar no está seguro. “Parece”. Sólo parece...

En realidad, si hubiera sido auténtico el documento, además de agregarse a la causa, habría servido de base para sacar copias certificadas que formaran el testimonio que debía remitirse al rey de España, para su conocimiento y efectos legales consiguientes. En efecto, en la sentencia, el virrey ordena claramente: “Sáquese testimonio de él (el testimonio) y dése cuenta a su majestad en el inmediato correo”. Así se hizo con todas las constancias de la Jurisdicción Unida, no así con la más importante de ellas: la supuesta retractación. Es fácil entender por qué. Es imposible certificar que una copia concuerda con el original, cuando éste no aparece por ningún lado. No se puede dar fe de que existe lo que no existe. Esto lo hacen algunos notarios de nuestra época, inmorales y corruptos. Yo conozco algunos. Pero nadie, ni siquiera el más modesto soldado de aquel tiempo, quiso hacerlo. Por eso ningún historiador del siglo pasado, ni realista, ni insurgente, ni liberal, ni conservador, ni mexicano, ni extranjero, creyó jamás en la autenticidad de la retractación.

Ya desde una temprana época, Lucas Alamán, que tuvo acceso a los originales del caso, lo dejó fundadamente escrito: “Una retractación – dice–, que con su firma se publicó por el gobierno después de la ejecución, con fecha 10 de diciembre, *no hay apariencia alguna de que fuese suya, pues es enteramente ajena a su estilo. Y no es tampoco probable que la firmase, habiendo sido redactada por otro, pues no se hace mención alguna de ella en la causa*”.

Si este documento hubiera realmente existido, sea de puño y letra de Morelos o, por lo menos, firmado por él, en lugar de la copia certificada, se habría enviado la versión original a Madrid –dejando copia en México– y habría causado tal conmoción, que no se hubiera dudado en exhibirla en algún museo, en vitrina especial. Allí estaría todavía...

Al recibir el testimonio certificado de la causa de Morelos, el rey ordenó al ministro de Guerra que formara una comisión para que la sometiera a un riguroso examen, en la que participó el mismo. La revisión duró casi un año. Si se hubiera encontrado en autos la supuesta retractación, probablemente su majestad habría llegado a censurar la actuación de los tribunales de México. Sentencias tan graves como la degradación y la muerte no se dictan contra un clérigo humillado, colaboracionista y arrepentido.

Pero no hubo nada de esto. El 26 de diciembre de 1816, el ministro de Guerra del gabinete español acusó recibo de las constancias que forman esta causa y manifestó al gobierno de la Nueva España que, habiendo acordado lo conducente con el rey, éste se había dignado “aprobar la ejecución y muerte que sufrió dicho *cabecilla rebelde* José María Morelos”; lo que comunicó “de real orden de su majestad” para “todos los efectos a que deba haber lugar”.

La ejecución fue en secreto. La forma de muerte, el fusilamiento por la espalda. Y la pena se aprobó por habersele encontrado culpable de “alta traición” y “crímenes enormes y atroces”. Tal es la terminología española.

En el lenguaje insurgente, su condena se aprobó por haber sido un jefe militar (cabecilla) que hizo honor a su alta investidura política nacional, desde el principio de la lucha por la independencia, hasta que fue sacrificado (rebelde). Su condena a muerte se aprobó por haber fundado un nuevo Estado nacional (alta traición) y por recurrir a las armas para alcanzar su independencia (crímenes enormes y atroces).

Esta –y no la de Herrejón– es la única conclusión lógica, jurídica, histórica y política que se deriva de los procesos de Morelos... “para todos los efectos a que deba lugar”.▲

Morelos en la Poesía

Selección:
Mtro. Ciro Artemio
Constantino Álvarez

Morelos

Ramón Martínez Ocaraza

Morelos es la piedra durísima
Que se pule en los siglos,
Después de ser montaña,
Acantilado,
Arrecife colérico del hombre.

Las siete letras de su nombre viven
En la llama del pueblo,
Como torrentes de agua bienhechora;
Como bosques de sueños y de frutas,
Como canción de pan para sus hijos.

Su rostro viene de la geología
Cuando Coatlicue estaba en los metales
Construyendo las bases de la pura
Conformación de la ternura humana.

Luego llegó a los códigos diciendo
Su significación figurativa
Y se perdió en los signos de los tiempos

Como se pierde el agua en los substratos
Y de pronto aparece como verdes
Veneros de dulzura.

Morelos piensa en el hondo Estatuto del Pueblo
Recorriendo los viejos caminos de la historia
En su bello animal americano:
Oye cómo las lágrimas del niño zapoteca
Golpean las colinas de los pechos maternos
Como a barro sonoro;

Colecciona las duras desdichas del paisaje;
Va por las selvas, capitán y solo;
Y en la gran senda del tarasco escucha
La voz de su destino.
Decir Morelos, es decir Morelia;
Carácuaro desnudo y misterioso;
Nocupétaro lleno de cenizales;
Tiernos tamarindales en las plazas,
tabachines de roja arquitectura;
tirínchicuas de bravos amarillos;
la flor de almendro, blanca como espuma
de una selva escondida;
Apatzingán violento como fiebre
De verdes amarguras.

Decir Morelos, es decir el Verbo
Del Padre con el Hijo
Desde San Nicolás en desatados
Relámpagos;

Las tablas transmitidas;
Hidalgo;
Sinaí;
Jehová de Siglos.

Decir Morelos, es decir galopes
De caballos;
Caminos sin fronteras;
Golpes de mar;
Enamorados besos.

Decir Morelos, es armar esclavos;
Romper cadenas;
Incendiar prisiones.

Decir Morelos, es decir EL HOMBRE

Cuando llegó la hora de su espada
Bendecida por todas las deidades
De México, en su ojos
Quedó la biografía
De un poder de caballos y de toros;
El atabal se apoderó del canto
Se subió a las montañas la esperanza;
Toda la sangre huérfana del hombre;
Los caimanes gritaron en los ríos;
Tierra Caliente se lleno de bolos;
Y la patria creció como una estatua
De piedra tumultosa.▲

Oratorio del Sur

Horacio Espinoza Altamirano

Entre follajes, entre marejadas de ardiente contextura,
propiciando el idioma relámpagos y antorchas,
ruidos del sol, fecunda orfebrería, aire pluvial,
armada arquitectura de silvestres espadas y banderas,
escucho al sur fragante de espadañas,
oigo crecer la noche en su galope,
las praderas con fiebre de tambores,
la bugambilia roja de los astros,
y toda la ebriedad del infinito, es en el sur,
linaje para el hombre.

Podría decir el aire, simplemente
y convocar el sur, decir las frondas,
la epidermis del sol y percibir el sur su
máscara hechizada, engarzada al festín,
de la luz y cotidianas bodas de heroísmo,
pondremos mi insurgencia con heráldica
ensamble su altamar, a las férreas guadañas
de mi sangre y os digo, mi corazón es en el sur,
ahí su origen.

Lo encontraréis en la ceniza titubeante,
en los relieves de algún templo o sarcófago,
lo hallaréis debajo de las hojas y del humus
orgánico, ¡tal antigua moneda protegida
de herrumbres!
¡Con lanzas y cuchillos se ha horadado la
libertad de América!

y hubo un hombre planetario, en cuyos
hombros pudo medirse el viento, era un
hombre sencillo, esto quiere decir que nació
de su pueblo,

y en cuyos ojos había espacio,
para todos los sueños.

Macizo era su cuerpo, recordaba el andar
el paso de los cedros, ya os he dicho que en
sus hombros, pudo medirse el viento
y en su rostro la varonía del sol
le cinceló los pómulos y el ceño.

Con el surgió su estirpe, su hidalguía
y su ascendencia son cauces que ocultado
con terca mano el tiempo.

Lo que voy a contar, es para decirlo al
crepitar del fuego
es un relato simple, como la conseja
que escucha el niño del abuelo,
pero tan ancho y alto de heroísmo
que al urdir el relato veréis volar
relámpagos y aceros.

Son las cuatro estaciones de mi sangre,
toda la brisa azul, de rubia
dinastía de la turquesa poseedora del sueño
verde olivo del mar, aguamarina,
que en tamborón pregona los combates

y el sur continental y accidentado,
 como el fragor que da libertad,
 así como las sílabas se extienden,
 las raíces traban finos garfios, así
 como pradera en voz de antílope
 y cornamusa que fermenta el alba
 el idioma delata las planicies
 certidumbre claroscuro, la piel ferruginosa
 para ceñir el sur
 ¡con lanzas y cuchillos se ha horadado
 la libertad de América

Por la tierra avanzaban los albores del
 siglo XIX, el hispánico imperio, era
 un viejo galeón, pronto la ser agua,
 pero su arboladura pregonaba el prestigio
 del águila caudal de extremadura.
 Heráldicas panoplias, ocultan la
 carcoma del otoñoal derrumbe del
 ibérico león.
 ¡Morelos se llamaba, el hombre planetario
 en cuyos hombros, pudo medirse el viento!
 Con este breve nombre de centauro,
 lo conocen los árboles, el blanco caserío
 y el ondear legendario de la conseja y
 el proverbio,
 decir Morelos es tocar la piel hirsuta
 del trueno, hacer girar al sol, traerlo
 prisionero con un hilo, sembrarlo aquí
 en la plaza, para que siempre alumbre

la justicia del pueblo....
silencioso al forjar del rocío,
el árbol de la lluvia
el palpitante del aire
oigo en sus quejas
un divagar
persigo la vendimia de la aurora,
siglos de framboyán,
suaves pétalos cárdenos los astros
descienden a pulir con el céfiro las hojas
el agua detenida en la magnolia.
Silva a lo lejos un pastor,
de parpadeo del alba, nace un limpio sonido.

Estas fueron las voces de la tierra
que escuchaba Morelos.
Esta calandria sembró en su corazón
las inquietudes del insomnio varón.
Con él habló la tierra su justicia
y fue rayo y meteoro, contra el feudo y el amo
fue aquí, donde soñó la independencia,
aquí donde reunió las tempestades
y huracanó las hoces y cuchillos,
al combate. A voces campesinas y civiles
para cortar las garras, al gavilán Tiberio.

De grieta a monte fue luchando
con puñado de instinto guerrillero.
General de la Insurgencia
Generalísimo de la hombría.

Dulce aljaba dormido, en el pecho solar de Quetzalcóatl.
Como crece tu muerte en esta hora.
De escarmiento y anemia. ¡Capitán!
Suenan el corno del alba, el respirar nocturno palidece.
con los astros se van las insignias del héroe.
la rodela del sol tañe campanas
esboza el lujo y el festín del luteo
y crece el sur con su guerrera urdimbre
las praderas con fiebre de tambores
la luz a borbotones.
y toda la ebriedad del infinito
es en el sur
¡Fragancia para el HOMBRE!▲

*Morelos en el bronce***Manuel Rodríguez Ferreira**

Morelos en el bronce permanece
en sublime silencio que dialoga
con la gloria inmortal donde florece

El fulgor de la historia que prolonga
la estoica voluntad de su hidalguía
y su anhelo que a diario se interroga.

Su credo, libremente, día tras día,
está dentro de mí, cual sembradura
del azul de su cielo que sería
la verdad de la patria, en su aventura.

Morelos, piedra y bronce, es un emblema,
que pervive en el cielo del Oriente,
con esencias terrestres de poema.

Su espíritu inmortal, está vigente,
cauce fiel de su idea, sol castizo,
más allá de Amer indio continente.

Azul del aire, transformado en brizo,
muy cerca de mis ojos y mis manos,
con todos los laureles, donde izó
el pendón de sus sueños tan humanos...

Morelos en el bronce simboliza

el nervio de la patria en su destino,
que transita en el alba y en la brisa.

Del horizonte a la esperanza vino
el ideal de su afán, con fe profunda,
hilvanando el ensueño cristalino.

Con su llama, benéfica y fecunda,
el sol de sus pasión se nos revela,
cual una chispa del amor que funda,
hacia la cual mi pensamiento vuela.

Morelos, con su bronce, está en los astros.
cumplió con su destino, y con su vida.
resurrecto en laureles, y alabastros.

Su presencia, de aurora, consolida
la llama de sus misa fraternal,
de encendido carmín que no se olvida.
cruza el llano, la cumbre y el erial.
descifra los enigmas de la guerra,
con su estrella de lumbre cardinal,
encendiendo las ansias de la tierra.

Morelos en el bronce claroscuro;

de parpadeante luz, perfil señado,
recoge las pupilas del futuro.

Luna y sol, en su barro que saludo,
con respetuoso y límpido sosiego,
son el nuevo trasunto de su escudo.

Trasunto de Septiembre, en dulce riego,
que renace triunfal, pintando estrellas,
en el surco infinito del labriego
que junta, en un amor, todas sus huellas

Morelos en el bronce, permanente
nos arropa en serena certidumbre
de donde fluye la emoción presente.

Allí, en su pedestal, regazo y cumbre,
como signo esculpido en luz gloriosa.
fulgura su heroísmo hecho de lumbre.

De lumbre de encendida nebulosa,
con laureles eternos de frescura,
subyacente en la savia cariñosa
que envuelve su blasón y su figura.▲