

EDUCACIÓN HISTORIA Y CULTURA

Re-visiones desde
la multidisciplinaria

Cirila Cervera Delgado
Mireya Martí Reyes

Coordinadoras



UNIVERSIDAD
DE GUANAJUATO



Educación, historia y cultura. Re-visiones desde la multidisciplina, a pesar de su diversidad temática, está configurada en su integridad bajo una epistemología social que, en palabras de Popkewitz en *Historia cultural y educación*, dirige la atención hacia el conocimiento como poder productivo y a entender la historia y la cultura dentro de los procesos sociales.

Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España

Educación, historia y cultura
Re-visiones desde la multidisciplina

Educación, historia y cultura

Re-visiones desde la multidisciplina

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

COORDINADORAS

UNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO



Educación, historia y cultura. Re-visiones desde la multidisciplina

D.R. © Primera edición electrónica, 2019

D.R. © UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Campus Guanajuato

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la cultura,
la historia y el arte” (UGTO-CA-110)

Lascuráin de Retana núm 5, zona centro,

C. P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

D.R. © UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS

Cuerpo Académico Consolidado “Imágenes y discursos
de la Modernidad” (UAZ-CA-128)

Programa Editorial Universitario

Mesón de San Antonio, Alonso núm 12, Centro

C. P. 36000, Guanajuato, Gto., México.

editorial@ugto.mx

Ilustración y diseño de portada: Martha Graciela Piña Pedraza

Corrección, formación y cuidado de la edición: Flor E. Aguilera Navarrete

Edición digital: Jorge Alberto León Soto

Advertencia: ninguna parte del contenido de este ejemplar puede reproducirse, almacenarse o transmitirse de ninguna forma, ni por ningún medio, sea éste electrónico, fotoquímico, mecánico, óptico, de grabación o de fotocopia, ya sea para uso personal o de lucro, sin la previa autorización por escrito de los editores.

ISBN PDF: 978-607-441-654-1

Impreso y hecho en México • *Printed and made in Mexico*

CONTENIDO

Prólogo <i>Antonio Luzón Trujillo</i>	9
Autonomía y comunidad en Jean-Jacques Rousseau Reflexiones sobre la complejidad del Yo moderno <i>Juan Carlos Orejudo Pedrosa</i>	19
México como problema histórico en Lucas Alamán <i>Marcelino Cuesta Alonso</i>	43
La literatura como fin, la prensa como medio, el negocio como resultado. La novela ilustrada de Blasco Ibáñez <i>Antonio Laguna Platero</i>	65
La historia de México vista a través de las novelas históricas <i>Elvia Montes de Oca Navas</i>	91
Una mirada histórica sobre la simbología hombre-mujer y sus repercusiones en el cuerpo femenino <i>Emilia Recéndez Guerrero</i> <i>Judith Durán Flores</i>	125
Educación de mujeres: culturas, contextos e historias de vida <i>Cirila Cervera Delgado</i>	141

Educación y diversidad cultural. Algunos problemas básicos <i>Verónica Murillo Gallegos</i>	171
Historias y reflexiones en torno a la música / ciencia y la educación <i>Mireya Martí Reyes</i>	185
La importancia de las artes y su descuido escolar: rompiendo con la paradoja <i>María González Ruiz</i>	211
Entramados y referentes sobre cultura política de los académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas <i>Ma. Cristina Recéndez Guerrero</i> <i>Norma Ávila Báez</i>	235
Los modelos educativos y la gestión del cambio en la universidad <i>Sergio Jacinto Alejo López</i>	261
Retos de innovación en educación media superior y superior: modelo educativo de la Universidad de Guanajuato <i>Anel González Ontiveros</i> <i>Sylvia van Dijk Kocherthaler</i>	283
La libertad académica en la Universidad de Guanajuato: análisis y aproximaciones a una conceptualización <i>María de la Luz Rico Arvizu</i>	305

PRÓLOGO

El insigne Gabriel García Márquez solía decir “yo no vengo a decir un discurso”, frase que luego usó para titular un libro de relatos en 2010. Así, tampoco yo pretendo hacerlo en este breve prólogo, para el cual muy amablemente me invitaron las coordinadoras de este libro, la Dra. Cirila Cervera Delgado y la Dra. Mireya Martí Reyes, a quienes les agradezco su confianza.

Esta oportunidad la aprovecho para hacer una reflexión sobre el significado de estos tres campos que se entrecruzan entre sí: educación, historia y cultura, con perfiles similares y diferentes, aunque no exentos de polémica. Frente a una racionalidad idílica y las macrovisiones imperantes hasta hace algunas décadas, ahora, desde una visión más posmoderna, se cuestionan las grandes narrativas para dar paso al protagonismo de la ciudadanía, a la necesidad de recuperar los relatos personales, la experiencia vivida, las silenciadas voces de los protagonistas del día a día de la historia. Tras el anclaje del positivismo, durante las últimas décadas se ha producido en las ciencias sociales y humanidades un giro de carácter más hermenéutico, donde la narrativa ha adquirido más relevancia.

Emilio Lledó, en su obra *Los libros y la libertad*, reafirma que los seres humanos somos memoria y lenguaje. Esa memoria aglutina la experiencia que el ser humano tiene a lo largo de la vida, que, en palabras de Lledó, es esperanza y olvido, materializado a través del lenguaje. Es precisamente el lenguaje el que transmite esa experiencia, fundamentalmente humana. Justas son las palabras del escritor alemán Herman Hesse, quien reconcilia el concepto *humanidad* con el reto o el desafío que supone hoy la educación, la historia y la cultura: “Sin palabras, sin escritura, sin libros no habría historia, no puede haber concepto de humanidad”.

El mismo concepto de *humanidad* vertebró los campos de la educación, la historia y la cultura desde una posición más interdisciplinaria, e incluso más posmoderna. El conocimiento que realizamos de la experiencia humana nos da la oportunidad de tener un sentido de conexión con aquellos otros conocimientos que nos han precedido, al igual que de nuestros contemporáneos. Su importancia radica precisamente en que forman parte de la naturaleza y finalidades de la experiencia humana. Los campos de la historia, como conocimiento articulado del pasado, de la cultura, aunando la expresión de las grandes corrientes intelectuales, manifestaciones populares y otras representaciones e imágenes del quehacer humano, junto con la educación, vinculada a la sensibilidad, la plasticidad, la curiosidad, en cuanto supone apertura hacia lo nuevo, son fronterizos e imprecisos. Así, resuenan con fuerza las nuevas denominaciones de *historia cultural*, *historial social*, como si la interdisciplinariedad de ámbitos formales fuera suficiente para conformar o reformular el conocimiento y nuestra posición en el mundo.

Walter Benjamin reclamaba, en su *Tesis sobre la Historia y otros fragmentos*, una historia de los pueblos, una historia del género humano, frente a una historia universal “vacía” y

“atemporal”, más propia del historicismo y de los *laudatores temporis acti*. George Steiner, en *El castillo de Barba Azul*, se aproxima a un nuevo concepto de *cultura*, donde cuestiona el supuesto dinamismo del progreso como fuerza ascendente de la historia, en tanto “su sentido ya no es lineal, sino un movimiento en espiral”. La historia, la cultura y la educación no son unidades exentas de sentido, como tampoco lo son las disciplinas que emanan de ellas. Thomas Popkewitz, en *Historia cultural y educación*, trasciende de la clásica noción de *historia* como esa “fotografía del tiempo” a la que se refería Kracauer, o “esa forma de ordenar el mundo como un flujo de cronología del tiempo”. Por tanto, su posición no es neutra ni ambivalente, sino que el reto estriba en situar el conocimiento y su construcción como eje central de los estudios históricos, a modo de una epistemología social. Nada posee “una esencia universal o estática”, como asegura Antonio Viñao en un artículo titulado “Historia de la educación e historia cultural”, publicado en *Revista de Educación*, ya que su evolución introduce cambios, no sólo en sus contenidos o denominaciones, sino también en “sus acciones y estrategias como espacios de poder”. O en palabras de Paul Ricoeur, en *Educación y política*, donde muestra que la innovación semántica de las nuevas figuras e imágenes se encuentran en la función heurística, lo que nos permite otros modos de percibir y conocer la realidad. Nos aproximamos, además, a las palabras de Elena Poniatowska, expresadas en su reciente discurso del Premio Cervantes de 2014, cuando afirma con una gran convicción que “le enorgullece caminar al lado de los ilusos, los destartalados, los candorosos, esa masa anónima, oscura e imprevisible que va poblando lentamente la cuadrícula de nuestro continente”.

De este libro, yo destacaría su pertenencia y oportunidad. No es frecuente aglutinar temáticas diferenciadas, anali-

zadas desde diferentes campos disciplinares, y que guarden una relación entre sí. Se sitúa en el campo de las ciencias sociales, presentando una visión humanista. Me recuerda al filósofo de la ciencia francés Bruno Latour cuando afirmaba en una de sus múltiples obras, *Sobre el modo de existencia de los objetos técnicos*, que sabe contar más allá del sujeto, del objeto y su combinación. Es decir, extrae la ética de la técnica, no dejándose seducir por su magia, por su verso, sino que trasciende y se vale de ella, haciendo referencia a esa re-visión temática tan amplia desde la educación, la historia y la cultura, que se desgranar a lo largo de las trece contribuciones multidisciplinarias que componen este libro.

Desde un planteamiento histórico-filosófico, Juan Carlos Orejudo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, aborda la autonomía y comunidad en Rousseau, deteniéndose en una serie de reflexiones sobre la complejidad del Yo moderno en la obra roussoniana. Adentrarse en el pensamiento de Rousseau no es tarea fácil. El autor deja a un lado la fisonomía más conocida, como es la educativa a través de *El Emilio*, y se postula hacia un planteamiento de corte más político donde reivindica el valor de la autonomía del sujeto sin sacrificar los valores de la comunidad. Como decía el sociólogo francés Alain Touraine en *Crítica de la modernidad*: “Rousseau es un crítico a la modernidad desde la modernidad”. Este capítulo se orienta en esa dirección al poner de manifiesto la reconciliación de los valores del individuo y los del ciudadano a través de una visión moral del hombre. Se contempla esa doble vertiente rousseauniana, de educador y humanista proclive, a favorecer los valores de la comunidad, esos vínculos sociales entre los hombres, sin destruir los fundamentos de su autonomía y libertad, esencialmente humanos.

En el marco de esta perspectiva histórica, se incluyen otros cuatro capítulos con un planteamiento diferenciado en-

tre sí. Se trata de una reivindicación de la historiografía local, que resurge con fuerza como corriente histórica bajo la denominación de *microhistoria*, que tiene como objetivo la reconstrucción histórica a través de lo individual y de la interpretación de los hechos por medio de una reducción de escala en la observación. Nos situamos en una corriente historiográfica con auge en las últimas décadas, donde priman los “grandes conceptos” de la historia total braudeliana de los *Annales*, como reflejo de las transformaciones globales a gran escala. En definitiva, pretende dar la voz a los sin voz, a los excluidos, a los silenciados, a los olvidados, a aquellos hechos que suceden al margen del conocimiento y la historia “oficiales”, haciéndose eco de la clásica afirmación de Fernand Braudel de que “los acontecimientos son como la espuma sobre las olas del mar”. Para Peter Burke, en *Formas de hacer Historia*, este nuevo modo de hacer historia se interesa por los de “abajo”, es decir, por las opiniones de la gente corriente y su experiencia respecto al cambio social.

Así, Marcelino Cuesta, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, en el capítulo titulado “México como problema histórico en Lucas Alamán”, da protagonismo a uno de los personajes emblemáticos de la vida sociopolítica de México de la primera mitad del siglo XIX. A lo largo del capítulo, el autor hace una detenida semblanza histórica y literaria de uno de los íconos humanistas más relevantes de la historia contemporánea de México, como es Lucas Alamán. Este capítulo nos introduce en lo que María Esther Aguirre denomina en “Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto”, corrientes de interpretación en torno a las identidades colectivas atravesadas por el fenómeno del nacionalismo, presente en la constitución de los Estados modernos. Otro de los capítulos asociados con esta parte es el titulado “La historia de México vista

a través de las novelas históricas”, de Elvia Montes de Oca, de El Colegio Mexiquense. Este sugerente texto se asoma a la historia de México bajo la perspectiva de la obra literaria. La autora reflexiona sobre el rigor metodológico que supone para el historiador la investigación histórica, para nada comparable con lo que implica la creación literaria. Por tanto, el capítulo hace una sucinta revisión de algunas novelas del género, todas ellas referidas a la historia de México, con el objetivo de conocer y difundir la historia desde otros enfoques diferentes y distintos, con una óptica literaria. En otra perspectiva, el trabajo que lleva por título “La literatura como fin, la prensa como medio, el negocio como resultado. La novela ilustrada de Blasco Ibáñez”, realizado por Antonio Laguna, de la Universidad de Castilla-La Mancha (España), supone una contribución original. Resalta la aportación del novelista valenciano Vicente Blasco Ibáñez a la extensión de la literatura a través de la prensa. El texto ensalza la figura de un ícono de la política y literatura española de la primera mitad del siglo xx, pionero en la difusión literaria y en el surgimiento de la industria de la cultura moderna con el consiguiente protagonismo de la prensa de la época.

Por último, cabe asociar también en esta parte el capítulo de Emilia Recéndez y Judith Durán, también de la Universidad Autónoma de Zacatecas, titulado “Una mirada histórica sobre la simbología hombre-mujer y sus repercusiones en el cuerpo femenino”. Con un enfoque innovador, original y atractivo, abordan el origen y control que las instituciones y cultura patriarcal han ido construyendo históricamente sobre el cuerpo femenino. Judith Butler ya hizo eco en *Cuerpos que importan*, donde señala: “los cuerpos no son simples objetos del pensamiento, sino que indican un mundo que está más allá de ellos mismos, un movimiento que supera sus propios límites, un movimiento fronterri-

zo en sí mismo”; de ahí que se pregunte, ¿qué pasa con la materialidad de los cuerpos? Por ello, la pertinencia de este texto al detenerse y hacer un bosquejo del origen, de esa expropiación y de los símbolos que han representado la construcción de lo “masculino” y “femenino”, como algo normal y natural, visto por Foucault como la construcción de un ideal regulatorio.

La educación también ocupa en este volumen un tema central, y varios son los capítulos que conforman esta parte elocuente de la obra: “Educación de mujeres: culturas, contextos e historias de vida”, de Cirila Cervera Delgado, de la Universidad de Guanajuato; “Educación y diversidad cultural. Algunos problemas básicos”, de Verónica Murillo, de la Universidad Autónoma de Zacatecas; “Historias y reflexiones en torno a la música/ciencia y la educación”, de Mireya Martí Reyes, también de la Universidad de Guanajuato, y “La importancia de las artes y su descuido escolar: rompiendo con la paradoja”, de María González Ruiz, del Centro de Actualización del Magisterio, en Guanajuato. El capítulo sobre la educación de las mujeres, de Cirila Cervera, se sitúa en la posición de repensar la historia que aludíamos al principio. Este nuevo giro narrativo apuesta por la construcción y reconstrucción de las vidas y realidades sociales de las personas, en este caso de las mujeres, las grandes olvidadas. Cervera, en su texto, revitaliza la investigación de un campo de estudio como la historia social, donde predomina la escasez y ausencia de sistematización. A través de los fragmentos de historias de vida de cinco mujeres guanajuatenses, de edades comprendidas entre los 60 y 80 años, ágrafas unas, con estudios superiores las otras, pero con unas ricas experiencias de vida, en las que intenta redescubrir, así como comprender e interpretar, la realidad personal, social y educativa que se ha construido a su alrededor. El texto de Verónica Murillo introduce la problemática de la comu-

nicación ante la diversidad y diferencias de carácter cultural. No es un tema nuevo dada su complejidad, de ahí su interés, máxime en un contexto donde los universos entre los actores que intervienen en el proceso educativo son tan diferentes. Las historias y reflexiones que presenta Mireya Martí, en torno a la concepción de la música como ciencia de los fenómenos musicales y su relación con la práctica educativa, también guardan interés y expectativas. La muestra de experiencias educativas sobre la capacidad de integración de la música, respecto a otras artes afines, como la danza, la estética e incluso otras más extemporáneas como las matemáticas o la física, suscita expectación e interés. Este texto alude y reflexiona sobre la relevancia de la música como disciplina integradora, un nuevo lenguaje transdisciplinar que reconstruye una compleja construcción en la vida profesional de las personas. Algo similar ocurre con la contribución de María González, quien destaca la paradoja entre la importancia y el significado que tienen las artes para el desarrollo integral de las personas, y la escasa relevancia que se les dispensa en la escuela.

Otro apartado que identifica a este volumen, de cierta afinidad con el anterior, es el relacionado con la educación superior. La referencia a los modelos educativos y a la innovación son temas recurrentes en esta obra, encaminados a evidenciar la hegemonía de una cultura política referida al ámbito de la educación superior y universidades. Podemos incluir en este bloque cuatro capítulos: “Entramados y referentes sobre cultura política de los académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas”, realizado por dos autoras de la misma universidad, Cristina Recéndez y Norma Ávila; “Los modelos educativos y la gestión del cambio en la universidad”, de Sergio Jacinto Alejo López, de la Universidad de Guanajuato; “Retos de innovación en educación media superior y superior: Modelo Educati-

vo, Universidad de Guanajuato”, de Anel González Ontiveros y Sylvia van Dijk Kocherthaler, de la Universidad de Guanajuato; y “La libertad académica en la Universidad de Guanajuato: análisis y aproximaciones a una conceptualización”, de María de la Luz Rico Arvizu, también de la Universidad de Guanajuato. Todos los capítulos, a pesar de la diversidad de enfoques, se centran en ofrecer una serie de imágenes sobre los modos de gobierno en la universidad. Logran conformar un *puzzle* con un encaje perfecto. El primero de ellos, cuyas autoras son Cristina Recéndez y Norma Ávila, está referido a los entramados que sostiene la consolidación de una cultura política, principalmente extendida entre el profesorado universitario, situado en un contexto muy particular como es la Universidad Autónoma de Zacatecas, extrapolable a cualquier otro ámbito universitario, dentro de lo que Sheila Slaughter y Larry Leslie denominaron en 1997 *capitalismo académico*, y que en la actualidad ofrece múltiples versiones. En cambio, los modelos educativos vinculados con la gestión del cambio en la universidad como propone Sergio Alejo, se sitúan en un contexto más propio con la *gobernanza* y la *accountability* o rendición de cuentas. Con buen criterio, el autor proyecta el desaliento que este modelo “economicista” plantea en el devenir universitario y las tensiones que puede producir, ya que los resultados no son tan elocuentes como cabe esperar, y donde la brecha sigue aumentando entre las propias instituciones de educación superior. La “innovación” introduce un nuevo elemento dinamizador en la educación media y superior. Los retos y desafíos que ésta plantea en la Universidad de Guanajuato es el capítulo que desarrollan las doctoras Anel González Ontiveros y Silvia van Dijk. Su aportación muestra los resultados de una investigación de carácter cualitativo, asociada al modelo educativo institucionalizado por su propia Universidad, en toda su amplitud referido a los niveles medio superior

y superior, en la que se valoran, entre otros indicadores, las competencias docentes que introduce la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Esta parte culmina con el capítulo de María de la Luz Rico, orientado hacia el análisis y tratamiento de la libertad académica, y ligado con la Universidad de Guanajuato. Este insólito trabajo aborda la tensión que genera entre un derecho adquirido por el propio docente e investigador y la “libertad” asignada como principio axiológico dentro del entorno académico. La autora también se detiene a analizar las consecuencias que esta tensión o paradoja tiene para el alumnado universitario, donde predomina un vacío legal y de desamparo donde queda en entredicho la misma noción de *libertad*, su alcance y significado.

En definitiva, esta obra, a pesar de su diversidad temática, está configurada en su integridad bajo una epistemología social que, en palabras de Popkewitz en *Historia cultural y educación*, dirige la atención hacia el conocimiento como poder productivo y a entender la historia y la cultura dentro de los procesos sociales.

Antonio Luzón Trujillo
Universidad de Granada, España
Verano de 2015.

Autonomía y comunidad en Jean-Jacques Rousseau. Reflexiones sobre la complejidad del Yo moderno

Juan Carlos Orejudo Pedrosa
Universidad Autónoma de Zacatecas

INTRODUCCIÓN

En los años ochenta hubo un gran debate entre liberales y comunitaristas, lo cual condujo a una revisión de los principios liberales. Los comunitaristas como Taylor, Sandel, Walzer y MacIntyre han criticado aquellos principios liberales que favorecían el individualismo en contra de los valores sociales y comunitarios. Los comunitaristas hacen al liberalismo responsable, por su individualismo y su “atomismo”, de la destrucción de los valores de la comunidad y del deterioro de la vida pública. Rousseau y Kant defienden la idea de *autonomía* como un valor humano fundamental de las sociedades justas y libres. Cada individuo debe poder reivindicar su dignidad como persona digna de respeto. El objetivo de este ensayo consiste en analizar el pensamiento de Rousseau, el cual reivindica el

valor de la autonomía del sujeto sin sacrificar los valores de la comunidad. Rousseau trata de reconciliar los valores del individuo y de los del ciudadano a través de una visión moral del hombre. La igualdad y la libertad son las bases de una sociedad justa, y Rousseau trata de conciliar ambos valores a través de una moral que favorece la sociabilidad del hombre. Se analizará la obra política de Rousseau, la cual está orientada a favorecer los valores de la comunidad, es decir, los lazos sociales entre los hombres, sin destruir los fundamentos de la autonomía y de la libertad humana. Recuperar al Rousseau humanista y educador es el propósito de este ensayo, además, reencontrar en Rousseau el inspirador de Kant, Goethe y la idea republicana.

La comunidad política tiene como misión procurar la vida buena de sus miembros. La comunidad es la que provee al individuo del sentido de su existencia y de los valores esenciales para llevar una vida en común con los demás hombres. El hombre como un ser solitario y egoísta, que sólo piensa en sí mismo, no es considerado un valor positivo para la comunidad, la cual parte de unos valores que hacen del individuo un elemento integrante de una comunidad, asunto que implica que cada individuo sea inseparable del destino de una forma de vida social y colectiva. El hombre individual, solitario y egoísta, encerrado en su vida privada, empieza a adquirir un valor propio a partir de la época moderna donde aparecen los valores del individualismo.

En los años ochenta se crea una profunda revisión de aquellos principios liberales que apoyaban el individualismo en contra de los valores comunitarios o sociales. El denominador común de los autores comunitaristas consiste en la concepción de la persona orientada esencialmente hacia la comunidad.¹

¹ Mulhall y Swift, 1996, p. 218.

Los liberales, en cambio, ponen el acento en la autonomía individual, mientras que los comunitaristas agregan más énfasis en los valores comunitarios. El debate originado a partir de la obra de Rawls, de 1971, titulada *La teoría de la justicia*, gira en torno a la relación entre el individuo y la comunidad.

El debate entre liberales y comunitaristas se origina después de la aparición en 1971 de esta obra de Rawls. La primera crítica al liberalismo de Rawls es realizada por Michael Sandel, en su obra de 1982 titulada *El liberalismo y los límites de la justicia*. Sandel, en dicha obra, hace una crítica al liberalismo político de Rawls. Según Sandel, hay tres razones para no aceptar el concepto de *sujeto* en la teoría liberal de Rawls. En primer lugar, el concepto de *persona* rawlsiano establece que la voluntad del sujeto es libre para comprometerse o no con sus propios fines. En segundo lugar, en la medida en que el sujeto es independiente de sus propios fines, éstos nunca llegan a ser parte integrante de la propia identidad del sujeto. En tercer lugar, para Sandel los fines más importantes del hombre se realizan en el interior de una comunidad política, mientras que el yo rawlsiano adquiere una autonomía propia que lo aleja de los propósitos que le vinculan a una comunidad.² Según Sandel, el concepto rawlsiano de *persona* implica un empobrecimiento de la comunidad política:

Para que una sociedad constituya una comunidad en este sentido fuerte, la comunidad debe ser constitutiva de la autocomprensión compartida de los participantes, y estar incorporada en sus acuerdos institucionales, y no ser simplemente un atributo de los planes de vida de ciertos participantes.³

² Mulhall y Swift, 1996, pp. 85-87.

³ Sandel, 2000, p. 216.

El individuo en una sociedad liberal tiene la capacidad de perseguir sus propios intereses y, asimismo, puede en términos jurídicos formarse su propia idea de una vida buena como ser libre y autónomo, sin apegarse necesariamente a los valores de la comunidad a la que pertenece. En este sentido, el liberalismo ha sido criticado por fomentar el individualismo en contra de la comunidad. El liberalismo fomenta una sociedad compuesta de individuos asociales y egoístas que destruyen los lazos sociales y comunitarios. La comunidad termina siendo aniquilada por el individualismo moderno. En este contexto, me propongo analizar el pensamiento político de Rousseau, presentado como un autor plenamente moderno al asumir el desgarramiento que socava a las sociedades modernas, quienes están confrontadas con los valores del individuo y los valores de la comunidad.

La comunidad tiene como fin preservar a los individuos creando formas de vida que le permitan alcanzar la virtud, la vida buena y la excelencia. En este marco comunitario, los individuos son plenamente virtuosos y felices cuando logran integrarse en la comunidad a la que pertenecen. Ser hombre, en el sentido completo de la palabra, para una sociedad como la griega, no consiste en desarrollarse como individuo independiente y solitario, sino como ciudadano en el interior de la ciudad. Los valores de la comunidad poseían mayor preeminencia que los valores del individuo. El individuo de las sociedades tradicionales (como la griega) era promocionado en la medida en que encarnaba los valores comunitarios; por ejemplo, el heroísmo del guerrero en las sociedades descritas en los poemas homéricos.⁴ En cambio, en las sociedades modernas como las nuestras, los

⁴ MacIntyre, 2004, pp. 156-164.

valores del individuo no sólo tienen plena validez, sino aparecen como la fuente y el fundamento de todos los valores sociales y políticos, lo cual ha dado lugar a los derechos humanos, en definitiva, a los derechos individuales modernos.

Charles Taylor, en su obra *Las fuentes del Yo. La construcción de la identidad moderna*, pone de relieve el cambio que supuso en la modernidad el establecimiento del valor de la autonomía. El hombre como ser autónomo y libre ya no se rige necesariamente por los valores de la comunidad a la que pertenece. Con esta precisión aún no podemos afirmar la aparición de los valores modernos, los cuales aparecen de modo concreto cuando el hombre adquiere un valor propio como ser autónomo y libre. El hombre, en la época moderna, es merecedor de respeto fundamentalmente como ser libre y persona autónoma. En otras palabras, la humanidad del hombre consiste en su capacidad de autonomía. Así lo afirma Charles Taylor:

Hablar de derechos universales, naturales o humanos es vincular el respeto hacia la vida y la integridad humanas con la noción de autonomía. Es considerar a las personas cooperantes activos en el establecimiento e implementación del respeto que les es debido. Y ello expresa un rasgo esencial de la perspectiva moral occidental moderna. Ese cambio de forma, naturalmente, va paralelo a otro contenido, el del concepto de lo que significa respetar a alguien. Ahora se hace crucial la autonomía y, por tanto, en la trinidad lockeana de los derechos naturales se incluye a la libertad. Y para nosotros el hecho de respetar la personalidad implica, esencialmente, respetar la autonomía moral de la persona.⁵

⁵ Taylor, 1996, p. 26.

Según el principio de autonomía, defendido por Kant, no existe ningún valor absoluto y trascendente fuera del sujeto y, por tanto, el sujeto se convierte en la fuente de todos los valores, y los valores humanos se tornan subjetivos, y a partir de dicha subjetividad el hombre moderno afirma sus propios valores. Según John Stuart Mill y la tradición liberal que se desprende de Kant, el individuo es objeto de respeto, fundamentalmente, no por ser miembro de una comunidad, o por sus acciones virtuosas, sino como persona libre y autónoma. El valor de la autonomía individual, desde Rousseau y Kant, está asociado íntimamente a la idea de dignidad de la persona humana, de tal modo que el sujeto se define por su capacidad de elección. Lo constitutivo del hombre es la libertad como capacidad de autonomía.

El pensamiento liberal se apoya en el valor de autonomía individual. Rawls afirma la libertad de los sujetos para elaborar, perseguir y revisar sus propias concepciones del bien, o de la vida buena, en el marco de una sociedad regida por la idea de justicia. El primer principio de la justicia de Rawls se refiere a la libertad igual para todos.⁶ El segundo principio de justicia de Rawls se refiere a la igualdad de oportunidades y al principio de la diferencia que consiste en repartir los bienes básicos con el criterio de dar más a quienes menos tienen.⁷ Para el liberalismo contemporáneo encabezado por Rawls, lo que define al sujeto no son los valores en sí mismos que se eligen, sino la posibilidad que tiene el sujeto de poder realizar una libre elección de valores. Así, lo más importante no son los fines que escoge-

⁶ Rawls, 1995, p. 67.

⁷ Rawls, 1995, p. 68.

mos, pero sí la capacidad de elegir, es decir, la autonomía.⁸ El sujeto humano no está determinado por ningún fin inscrito en la naturaleza, sino que posee la facultad de elegir libremente sus propios valores. En el ámbito jurídico moderno, el hombre es el autor o creador de sus propias normas.

Para los comunitaristas, los individuos están insertos en comunidades hasta el punto de que sus identidades se hallan constituidas por su pertenencia a un ámbito lingüístico y cultural de significados comunes. Los individuos desarrollan sus capacidades y fines humanos en el seno de la sociedad. Sólo en relación con los fines de la comunidad adquiere pleno sentido y valor la existencia del individuo. La justicia como valor universal no corresponde con el bien de una comunidad humana; por este motivo los comunitaristas rechazan los valores universales por su carácter excesivamente general y abstracto. Los comunitaristas se esfuerzan por definir los propósitos del hombre a partir de la comunidad articulada en torno a valores compartidos y a unos intereses comunes. La recuperación del sentido de comunidad, de los valores particulares de cada cultura, no concuerda con el lenguaje universal de los derechos humanos. En vez de la justicia y de los derechos individuales, los comunitaristas hacen hincapié en los deberes de los individuos respecto a su propia comunidad, a los deberes de solidaridad y de solicitud entre los miembros de la misma. La razón práctica, para los comunitaristas, no puede ir más allá de los límites de una comunidad de lenguaje:

La línea que demarca una comunidad de lenguaje determina, así, los límites de la razón práctica [...] Walzer ha sugerido

⁸ Mulhall y Swift, 1996, p. 77.

retadoramente que *no atender a los significados compartidos por nuestra comunidad es siempre obrar injustamente*.⁹

Los comunitaristas como MacIntyre y Walser se oponen a los valores universales de la Ilustración y, concretamente, al alcance universal de la justicia liberal, según Rawls. El liberalismo de Rawls no puede dar cuenta de todos los valores fundamentales que están anclados en la vida comunitaria; no obstante, Rawls fundamenta su idea de una sociedad justa a partir de los concepto *libertad y autonomía del sujeto*.

LA COMUNIDAD POLÍTICA EN ROUSSEAU: ¿INDIVIDUO O CIUDADANO?

El pensamiento político de Rousseau nos permite interpretar la modernidad como un conflicto de valores, concretamente entre dos concepciones de la organización política y social. Por una parte, Rousseau considera que el hombre moderno pertenece a una sociedad compuesta de individuos que buscan defender sus propios intereses particulares o individuales sin preocuparse por el bien común. Por otra parte, Rousseau considera deseable una comunidad de hombres que se rigen por valores supra-individuales, es decir, por los valores de la ciudadanía, los cuales subordinan a los individuos a las leyes del Estado. Ernst Cassirer considera que el pensamiento político de Rousseau parece estar atrapado en un dilema: por una parte, un individualismo radical, y por otra parte, un socialismo de Estado:

⁹ López y Velázquez, 2005, pp. 20-21.

Unas veces se nos presenta a Rousseau como el auténtico precursor del individualismo moderno, al haber defendido la ilimitada libertad del sentimiento y haber puesto el “derecho del corazón” por encima de toda obligación ética, de cualquier mandato presuntamente objetivo del deber [...] Pero también, y no con menos razón, suele reprocharse a Rousseau justamente lo contrario. Se ve en él al precursor y fundador del socialismo estatal, para quien el individuo queda supeditado a la colectividad, al constreñirle a integrarse en una férrea estructura estatal donde carecerá de libertad de acción y de pensamiento.¹⁰

En el mundo moderno, el hombre es por un lado un individuo, y por otro lado un ciudadano. La oposición entre el *hombre* y el *ciudadano* constituye para Rousseau el origen del declive o corrupción de la sociedad moderna. Las cosas eran más sencillas en las antiguas repúblicas, de Esparta y de Roma, donde el individuo no existía como una entidad separada e independiente de la sociedad, más bien como un fragmento de la ciudad, como un ciudadano. La diferencia entre el *hombre natural* y el *hombre civil* lo establece Rousseau en estos términos:

El hombre natural es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que sólo tiene relación consigo mismo o con su semejante. El hombre civil no es más que una unidad fraccionaria que depende del denominador, y cuyo valor está relacionado con el entero, que es el cuerpo social. Las buenas instituciones sociales son aquellas que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el yo a la unidad común, de suerte

¹⁰ Cassirer, 2007, pp. 52-53.

que cada particular ya no se crea uno, sino parte de la unidad, y no sea sensible más que el todo.¹¹

Rousseau señala en *Emilio o de la educación*: “Forzado a combatir la naturaleza o las instituciones sociales, hay que optar entre hacer un hombre o un ciudadano; porque no se puede hacer uno y otro al mismo tiempo”.¹² Trata de averiguar cómo lograr que cada individuo pueda llegar a ser al mismo tiempo un hombre y un ciudadano:

Aquel que en el orden civil quiere conservar la primacía de los sentimientos de la naturaleza, no sabe lo que quiere. Siempre en contradicción consigo mismo, siempre flotando entre sus inclinaciones y sus deberes, nunca será ni hombre ni ciudadano, no será bueno ni para sí ni para los demás. Será uno de esos hombres de nuestros días, un francés, un inglés, un burgués: no será nada. Para ser algo, para ser uno mismo y siempre uno, hay que obrar como se habla; siempre hay que estar resuelto sobre el partido que se debe tomar, tomarlo abiertamente y seguirlo siempre. Espero a que se muestre ese prodigio para saber si es hombre o ciudadano, o cómo se las arregla para ser al mismo tiempo lo uno y lo otro.¹³

Para Rousseau, la oposición entre *individuo* y *ciudadano* es una fuente de desdicha irreparable. La unidad entre individuo y ciudadano se destruye en la época moderna, lo cual conduce al hombre a un estado de malestar insuperable:

¹¹ Rousseau, 2011, p. 48.

¹² Rousseau, 2011, p. 47.

¹³ Rousseau, 2011, p. 49.

Lo que produce la miseria humana es la contradicción [...] entre la naturaleza y las instituciones sociales, entre el hombre y el ciudadano [...] Dadlo por completo al Estado o dejadlo por completo a él mismo, pero si compartís su estima lo despedazáis.¹⁴

De tanto servir a dos amos no somos buenos ni para nosotros mismos ni para los demás. Todorov señala: “Volved al hombre uno: lo haréis feliz tanto como puede serlo”.¹⁵ El hombre, según Rousseau, sólo puede ser feliz en la unidad, pero dicha unidad se rompe en el mundo moderno. El hombre moderno se distancia del mundo natural, construye un nuevo orden social a través de un contrato, de una convención artificial. La oposición entre *hombre* y *ciudadano* se puede asimilar a la distinción entre *Estado natural* y *Estado Social*.¹⁶

En el Estado natural sólo existe, según Rousseau, la relación del hombre con las cosas. La vida entonces era más simple. La naturaleza o las cosas se subordinaban a las necesidades del hombre natural. El hombre se vale de las cosas para alimentarse, vestirse, protegerse. Con el Estado social surge un nuevo tipo de relaciones: las relaciones con los hombres. En el Estado natural, el individuo era independiente y autosuficiente, sólo se ocupaba de satisfacer sus necesidades naturales, sin el apoyo de los demás y sin ningún interés por los demás. En cambio, el Estado social comienza desde el momento en que cada uno mira a los demás y se sabe mirado por los otros. Rousseau describe la ciudad ideal en la cual todos los ciudadanos se conocen mutuamente y estrechan sus vínculos afec-

¹⁴ Todorov, 2008, pp. 31-32.

¹⁵ Todorov, 2008, p. 32.

¹⁶ Todorov, 2008, p. 15.

tivos a través de una vida social transparente y sin dobleces, obrando “de tal manera que todos los ciudadanos se sientan continuamente ante la vista del público”.¹⁷

El ciudadano tiene como prioridad el éxito del grupo al que pertenece, mientras que el individuo busca el éxito personal, sin tomar en cuenta a los demás. El individuo puede llegar a negar los valores de la colectividad con el fin de afirmar su individualismo. Pero por otra parte, el patriotismo o las virtudes cívicas pueden oponerse a las aspiraciones de una ética universal que se origina desde el humanismo cristiano. La universalidad de la religión cristiana rompe con las virtudes cívicas de los antiguos al afirmar que todos los hombres son iguales ante Dios. El universalismo de la ética de Rousseau no concuerda perfectamente con los valores cívicos circunscritos a los valores de una comunidad política particular.

Rousseau trata de superar las contradicciones producidas en el mundo moderno; más bien, propone un camino intermedio entre el socialismo (el todo social) y el individualismo (el todo individual): “en homenaje a Montesquieu, de quien Rousseau está curiosamente próximo, se lo podría llamar *camino de la moderación*”.¹⁸ Rousseau plantea una tercera vía entre el ciudadano y el individuo: el hombre moral. En el *Contrato social*, Rousseau se dedica a analizar al ciudadano, mientras que en sus *Confesiones* se ocupa del individuo solitario. En el *Emilio*, su mayor preocupación es la del hombre moral, la síntesis del hombre en estado natural (niño) y del hombre en estado social (adulto). Señala: “Emilio no es un salvaje que haya que relegar

¹⁷ Todorov, 2008, p. 41.

¹⁸ Todorov, 2008, p. 97.

a los desiertos; es un salvaje hecho para vivir en ciudades”.¹⁹ El Emilio como ser moral no es únicamente social, ni únicamente individual, sino un individuo sociable y razonable que consiente libremente en regir su vida por medio de la razón. El hombre moral es un ser racional, en la medida en que acepta de modo libre guiarse por la razón.

El hombre como ser moral, tal como Rousseau lo concibe en *Emilio*, no debe confundirse con el ciudadano ni con el individuo solitario, considerados separadamente. El hombre natural, es decir, el individuo, debe sacrificar su libertad natural para poder convertirse en un ciudadano, en el hombre civil, con base en el principio de igualdad de todos ante la ley. La libertad humana, en el ámbito político y moral, sólo puede afirmarse a través de leyes que han sido instituidas racionalmente por los hombres a través de un *contrato social*.

El único gobierno legítimo de un país es aquel que ha sido elegido libremente por la voluntad del pueblo. Rousseau extiende la idea de *libertad* al ámbito de lo público y de lo político. Rousseau no se limita a la libertad del sujeto individual, sino también nos habla de la libertad del sujeto colectivo, la constitución de la libertad del pueblo. Cada individuo participa en la creación de una nueva sociedad que ya no se fundamenta en la desigualdad entre los hombres, pero sí en la igualdad fundamental entre los hombres. Sólo una sociedad que se argumenta en la igualdad, y en unas leyes que son válidas por igual para todos, es una sociedad justa y, por tanto, legítima, según Rousseau:

Por cualquier lado que nos remontemos al principio, llegaremos siempre a la misma conclusión, a saber: que el pacto so-

¹⁹ Rousseau, 2011, p. 323.

cial establece entre los ciudadanos una igualdad tal que todos se comprometen bajo las mismas condiciones y todos deben gozar de los mismos derechos. Así, por la naturaleza del pacto, todo acto de soberanía, es decir, todo acto auténtico de la voluntad general, obliga o favorece igualmente a todos los ciudadanos, de forma que el soberano conoce sólo el cuerpo de la nación y no distingue a ninguno de los que la componen.²⁰

La educación cívica favorece al grupo y al colectivo. El grupo defiende a través de la educación cívica o educación pública los intereses del grupo y no los de sus miembros. Por esta razón, los miembros de los Estados democráticos exigen una limitación del poder del Estado, que permita salvaguardar las libertades de los individuos. El *contrato social* de Rousseau debe ser voluntario, no impuesto por la fuerza ni la coacción, dado que la única fuente legítima del poder se establece a partir de las convenciones o pactos entre los hombres, lo cual no implica la alienación de la libertad individual. El nuevo orden social que promulga Rousseau es fruto de una decisión racional que surge de un contrato social entre los hombres que no corresponde a un hecho histórico, más bien a una obligación o exigencia de la razón:

En suma el problema está en conciliar la obediencia, el orden y la autoridad con la libertad inalienable de los individuos. El contrato social posibilita esta conciliación; esto es, los hombres no se someten más que a la ley que ellos mismos se han dado.²¹

²⁰ Rousseau, 2000, p. 71.

²¹ López, 2000, p. 20.

Éste es el sentido que tiene para Rousseau el concepto de *autonomía*: se trata de la libertad que implica someterse a la ley que cada quien ha elegido libremente.

Ernst Cassirer sitúa la filosofía de Rousseau en el mismo horizonte que la filosofía kantiana: “Sólo *uno* ha sabido captar clara y correctamente la coherencia interna de su pensamiento, únicamente Kant es en este punto un discípulo de Rousseau”.²² Kant toma de Rousseau el concepto *autonomía*, según la cual la humanidad en un sentido universal se define por ella: la capacidad que todo hombre tiene como ser libre de darse a sí mismo a la ley; por medio de esta operación de la voluntad, el hombre es capaz de trascender la naturaleza, su condición animal, para adquirir la condición humana. La ley moral, según Kant, es la ley que nos damos a nosotros mismos en calidad de personas libres e iguales. Así es como Kant interpreta la afirmación de Rousseau en el *Contrato social*, libro I, capítulo 8, párrafo 3: “Car l’impulsion du seul appétit est esclavage, et l’obéissance à la loi qu’on s’est prescrite est liberté”.²³ La tercera formulación del imperativo categórico de Kant se inspira de la idea rousseauiana de *autonomía*:

Obra siempre de tal modo que la totalidad de las máximas según las cuales obras sea tal que puedas considerar que tú mismo promulgas, mediante dichas máximas, un esquema unificado de preceptos morales públicos cuya aprobación por toda persona razonable y racional es consistente con su humanidad y produciría (en circunstancias favorables) un dominio de los fines.²⁴

²² Cassirer, 2007, p. 75.

²³ Rawls, 2001, p. 223.

²⁴ Rawls, 2001, p. 224.

La tercera formulación del imperativo categórico kantiano contiene importantes consideraciones sobre la autonomía: “es precisamente porque podemos, por razonables y racionales, considerar que nosotros mismos legislamos el contenido del imperativo categórico [...] por lo que estamos legítimamente sujetos a sus exigencias”.²⁵ El hombre moral se convierte en el legislador de la ley moral con la función de legislar universalmente: “Todas las personas, como fines en sí mismas, deben poder considerarse a sí mismas como legisladoras universales con respeto a cualquier ley a la que deben legítimamente estar sujetas”.²⁶

El *patriotismo* y el *cosmopolitismo* se manifiestan como incompatibles y difíciles de conciliar desde la postura de Rousseau: “El patriotismo y la humanidad son, por ejemplo, incompatibles en su ánimo, y sobre todo en todo pueblo”.²⁷ La educación cívica tiene como función inculcar el patriotismo, el amor a la patria, no el amor a la humanidad en un sentido universal. El ciudadano así formado se sentirá polaco, o francés, o ruso, antes que hombre. El amor a la patria implica un cierto desprecio por los extranjeros. En las ciudades antiguas, como Esparta, la igualdad entre ciudadanos de una misma patria se torna en enemistad hacia los pueblos extranjeros: “el espartano hace reinar la igualdad en su tierra pero se vuelve inicuo tan pronto como cruza las fronteras de su patria”.²⁸

Kant propone el *derecho cosmopolita* como la única vía de un orden moral entre los Estados soberanos, los cuales pueden

²⁵ Rawls, 2001, p. 224.

²⁶ Rawls, 2001, pp. 224-225.

²⁷ Todorov, 2008, p. 46.

²⁸ Todorov, 2008, p. 47.

acordar libremente instaurar la paz perpetua.²⁹ Kant defiende el derecho cosmopolita en el tercer artículo definitivo para la paz perpetua: “El *Derecho cosmopolita* debe limitarse a las condiciones de la hospitalidad universal”.³⁰ Al respecto, Canto-Sperber señala:

La convicción de base del cosmopolitismo de la Ilustración es que la paz depende de la creación de una comunidad mundial, una ‘cosmopolis’, regida por un derecho, él también cosmopolita, que valdría para la tierra entera [...] también defiende el deseo de una hospitalidad universal que cada quien puede hacer válido en todos los Estados del mundo.³¹

El ideal cosmopolita en la época contemporánea no considera el mundo común elaborado a partir de la concertación de los Estados, sino a partir de instituciones internacionales y de fuerzas independientes de los Estados.³² El pacifismo jurídico que promulga Kant en su escrito *Sobre la paz perpetua* (1795) sólo es viable una vez creado un orden cosmopolita que ponga fin a las guerras para siempre.³³ Según Benhabib, Rawls se aleja significativamente de Immanuel Kant y de su enseñanza del derecho cosmopolita, por ello empobrece su argumento moral: “Ha habido considerable debate en la literatura respecto de por qué Rawls elegiría desarrollar una visión de justicia internacional desde el punto de vista de pueblos en vez de

²⁹ Kant, 2005, pp. 141-187.

³⁰ Kant, 2005, p. 157.

³¹ Canto-Sperber, 2010, p. 223.

³² Canto-Sperber, 2010, p. 226.

³³ Habermas, 1999, p. 147.

individuos”.³⁴ Rousseau nos pone en guardia contra las formas de universalismo moral que no logran expresar un deber hacia nuestros prójimos: “Desconfiad de esos cosmopolitas que van a buscar lejos, en sus libros, deberes que desdeñan cumplir a su alrededor. Tal filósofo ama a los tártaros para estar dispensado de amar a sus vecinos”.³⁵

Rousseau aspira a una moral hecha para la humanidad, no sólo para un grupo o una nación. Esta actitud universalista está ligada con la religión cristiana. Sócrates, habitante del mundo entero, encarna la virtud moral o prudencia, frente a Catón, patriota, quien encarna la virtud cívica. El *ciudadano* no es el *hombre moral* concebido como un ser libre y autónomo en un sentido universal. En segundo lugar, el hombre como ser moral no es el individuo solitario: “Emilio no está hecho para estar siempre solo; miembro de la sociedad debe cumplir con sus deberes. Hecho para vivir con los hombres debe conocerlos”.³⁶ El individuo moral no es el individuo solitario, en la medida en que la existencia solitaria no permite al hombre escapar al egoísmo natural. El hombre moral se hace libre y racional al entrar en contacto con la sociedad, no recluyéndose en la soledad de los bosques:

Pero considerad, primero, que, al pretender formar al hombre de la naturaleza, no se trata por ello de hacerle un salvaje y relegarlo al fondo de los bosques, sino que, encerrado en el torbellino social, basta con que no dejemos que lo arrastren ni las pasiones ni las opiniones de los hombres; basta con que

³⁴ Benhabib, 2005, p. 64.

³⁵ Rousseau, 2011, p. 48.

³⁶ Todorov, 2008, p. 104.

vea por sus ojos, con que sienta por su corazón, con que ninguna autoridad lo gobierne, salvo la de su propia razón.³⁷

La moral comienza en el momento en que el hombre se hace sociable y forma parte de una comunidad humana. El hombre, como ser moral, no sólo piensa en su propio bien, o en su propio interés particular, sino que logra trascender su individualidad para alcanzar el sentido de justicia, y del deber moral, en un sentido universal: “El amor del género humano no es otra cosa en nosotros que el amor por la justicia”.³⁸ No obstante, Rousseau en el *Contrato social* se pone a favor del hombre como ciudadano. En el plano político, Rousseau descarta la libertad natural del individuo que no vive sujeto a leyes. Rousseau defiende la ley, que está por encima de los individuos, como un freno o remedio a las pasiones desenfrenadas de los individuos. El hombre, que adquiere las virtudes sociales, sacrifica su libertad natural a cambio de la libertad civil y, por tanto, abandona la vida solitaria con el fin llevar una vida razonable en el interior de la sociedad.

LOS DOS CONCEPTOS DE *LIBERTAD* EN ROUSSEAU Y KANT

Rousseau defiende el ámbito de la ley como condición de todo poder legítimo. La libertad para Rousseau no consiste en la desobediencia a la ley, ni en la libertad sin regla. Desde este punto de vista, Rousseau no se identificaría con una postura revolucio-

³⁷ Rousseau, 2011, p. 402.

³⁸ Todorov, 2008, p. 107.

naria ni con una actitud de huida ante la realidad, sino con un proyecto humanista basado en la educación.³⁹ Para Rousseau, el individuo sólo es libre en la medida en que somete su voluntad individual a la ley que emana de la voluntad general. Rousseau propone, para garantizar la justicia y la hegemonía de la ley, separar en instancias distintas la soberanía del pueblo y el gobierno. López Castellón, al respecto, apunta: “una cosa es la soberanía, que es colectiva y a la que corresponde el poder legislativo, y otra el gobierno, al que compete el poder ejecutivo”.⁴⁰ Rousseau pone reparos a la democracia como forma de gobierno en tanto no cumple con la separación entre poder legislativo y ejecutivo:

Si tomamos el término en su acepción más rigurosa, nunca ha existido una verdadera democracia y jamás existirá [...] si hubiera un pueblo de dioses, se gobernaría democráticamente. Pero no conviene a los hombres un gobierno tan perfecto.⁴¹

En el *Contrato social*, Rousseau defiende a la *República*, compuesta de hombres libres e iguales, como sujeta a leyes que ningún individuo puede desobedecer, sin por ello violar el contrato:

Llamo, pues, República a todo Estado regido por leyes, cualquiera que sea la forma de administración; porque sólo entonces gobierna el interés público y la cosa pública es algo. Todo gobierno legítimo es republicano.⁴²

³⁹ Todorov, 2009, p. 137.

⁴⁰ López, 2000, p. 23.

⁴¹ Rousseau, 2000, pp. 100-101.

⁴² Rousseau, 2000, pp. 75-76.

Según Norberto Bobbio, Kant y Rousseau, aunque concuerdan en la defensa de una *República* regida por leyes, sostienen concepciones diferentes de *libertad*. Kant apoya fundamentalmente la libertad individual, mientras que Rousseau, en particular, la libertad colectiva, es decir, la libertad del pueblo. Norberto Bobbio distingue a partir de Kant y de Rousseau dos formas de entender el término *libertad* en el lenguaje político: en primer lugar, la libertad concebida como la facultad de actuar sin impedimento, que da lugar al primer significado de *libertad* en la teoría liberal clásica; en segundo lugar, la libertad entendida como darse a sí mismo la ley, como la facultad de obedecer únicamente las leyes que me he impuesto a mí mismo, siendo este segundo significado del término *libertad* el que emplea la teoría democrática.⁴³ Rousseau nos previene contra los dos peligros inherentes a la época moderna: el todo social y el todo individual. En el *Contrato social*, Rousseau propone a través del contrato social la desnaturalización del hombre, es decir, a partir del contrato el hombre se entrega enteramente a la sociedad, de tal modo que todo individuo estaría sometido por completo a la colectividad.⁴⁴ Rousseau desarrolla a través de sus escritos autobiográficos la vía del hombre abandonado a sí mismo.⁴⁵ La solución, según Rousseau, no puede residir ni en una sumisión integral a la sociedad, ni en un retiro en la soledad. Rousseau señala que el hombre para llegar a ser moral no debe recluirse en la soledad, sino consagrar su vida a los demás, dado que la sociabilidad define la condición humana. Según el contrato social de Rousseau, “el individuo no se somete a nadie en particular,

⁴³ Bobbio, 1985, p. 197.

⁴⁴ Todorov, 2009, p. 136.

⁴⁵ Todorov, 2009, p. 137.

pues el contratante no enajena sus derechos a favor de otros individuos, sino a favor de la comunidad, esto es, de la voluntad general”.⁴⁶ Rousseau, a pesar de no renunciar a la libertad individual, aprueba la teoría democrática en función de la cual el individuo es libre en tanto es partícipe de una colectividad, mientras que Kant, aunque defiende la libertad política en términos rousseauianos, su concepción de *libertad* sigue anclada en el individuo aislado propio del credo liberal.⁴⁷ Según Norberto Bobbio, Rousseau representaría los ideales de la democracia, mientras que Kant se mantendría fiel a los principios del liberalismo.

A través de estos dos autores se pone de manifiesto la cuestión central del pensamiento político moderno: la discusión en torno a cómo recuperar la unidad entre el individuo y la comunidad. La posibilidad de una comunidad que garantice la libertad de los individuos y, al mismo tiempo, posibilite la vida en común, es decir, una comunidad humana basada en el respeto por las formas de vida de sus miembros.

REFERENCIAS

- BENHABIB, Seyla (2005), *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona: Gedisa.
- BOBBIO, Norberto (1985), *Estudios de historia de la filosofía: de Hobbes a Gramsci*. Madrid: Editorial Debate.
- CASSIRER, Ernst (2007), *Rousseau, Kant, Goethe, filosofía y cultura en la Europa del Siglo de las Luces*. Madrid: FCE.
- CANTO-SPERBER, Monique (2010), *La morale du monde*. Paris: PUF.

⁴⁶ López, 2000, p. 21.

⁴⁷ Bobbio, 1985, pp. 199-210.

- HABERMAS, Jürgen (1999), *La inclusión del Otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- KANT, Immanuel (2005), *Ensayos sobre la paz, el progreso y el ideal cosmopolita*. Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ CASTELLÓN, Enrique (2000). “Estudio Preliminar”, en Jean-Jacques Rousseau, *El contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos sobre la desigualdad entre los hombres* (pp. 5-41). Madrid: Edimat Libros.
- LÓPEZ CASTELLÓN, Enrique, y José Luis Velázquez Jordana (2005), *Ética y filosofía política 1970-2000*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma de Madrid.
- MACINTYRE, Alasdair (2004), *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- MULHALL, Stephen, y Adam Swift (1996), *El individuo frente a la comunidad. El debate entre liberales y comunitaristas*. Madrid: Temas de Hoy.
- RAWLS, John (1995), *Teoría de la justicia*. México: FCE.
- _____ (1996), *Sobre las libertades*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2001), *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Barcelona: Paidós.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques (2000), *El contrato social. Discurso sobre las ciencias y las artes. Discurso sobre el origen y los fundamentos sobre la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Edimat Libros.
- _____ (2011), *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.
- _____ (2012), *Du contrat social*. Paris: Flammarion.
- SANDEL, Michael (2000), *El liberalismo y los límites de la justicia*. Barcelona: Gedisa.
- TODOROV, Tzvetan (2008), *Frágil felicidad: un ensayo sobre Rousseau*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (2009), *Vivre Seuls Ensemble. La Signature Humaine 2*. Paris : Seuil.
- Taylor, Charles (1996), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.

México como problema histórico en Lucas Alamán

Marcelino Cuesta Alonso

Universidad Autónoma de Zacatecas

BREVE RESEÑA BIOGRÁFICA

Lucas Alamán nació en Guanajuato el 18 de octubre de 1792, en el seno de una familia acaudalada y distinguida. Cuando tenía la edad de diecisiete años fue testigo del asesinato del intendente español Riaño, amigo de la familia, en manos de las hordas de Hidalgo. Tras este acontecimiento se trasladó, junto con su familia, a la Ciudad de México.¹ Su formación fue humanística y científica, efectuó parte de sus estudios en el Colegio de Minería de la capital, donde estudió química y mineralogía, y completó su formación con un viaje por Europa, en las universidades alemanas de Freyberg y Gotinga para aprender minería y en la de París para ampliar sus conocimientos de química y ciencias naturales.

¹ Hale, 1994, p. 23.

En 1821 fue diputado en las Cortes españolas por el territorio mexicano de Guanajuato tras la victoria liberal de Riego. Durante esta etapa apoyó las pretensiones de Aranda con respecto a otorgar la independencia a las colonias americanas. Durante su permanencia en España escribió *Ensayo sobre las causas de la decadencia de la minería en la Nueva España* y *Dictamen sobre el importante ramo de la minería*. Este dictamen serviría para que posteriormente la Junta Provisional Gubernativa de México emitiera ese mismo año de 1821 un decreto para impulsar la actividad minera. De España pasó a Inglaterra, donde constituyó la Compañía Unida de Minas para iniciar la explotación del cerro del Mercado, en Durango.² Al regresar a México, el Congreso elegido en 1822 convocó a un Congreso constituyente que, para salvaguardar la unidad territorial, estableció un sistema federal en la nación. Una nueva constitución pasó a regir los destinos del pueblo mexicano, y en ella se establecía, entre otras cosas, que los estados controlarían los permisos de colonización. No obstante, Lucas Alamán mostró su disconformidad con dicha ley, pues a su entender esto podría suponer una amenaza para la nascente federación. Por desgracia, sus temores resultaron ciertos, pues el tiempo le daría la razón en 1835 a raíz de la secesión de Texas.

Desde 1823 a 1826 desempeñó el cargo de ministro de Relaciones Exteriores, durante la primera presidencia de Santa Anna, tras la caída de Iturbide. Sin embargo, en un principio mostró cierta admiración hacia los Estados Unidos de América, exponiendo sus logros como ejemplo a seguir por parte de la nación mexicana. Esa visión cambiaría a partir de 1830 al percatarse de las diferentes evoluciones históricas experimen-

² Álvarez, 2000, p. 253.

tadas por los dos países y resaltando que, mientras el federalismo en Estados Unidos se había desarrollado de forma natural, en México había dado lugar a numerosos problemas.

A partir de 1837, tras la pérdida de Texas, dio la voz de alarma con respecto al creciente poderío norteamericano. Entre junio y julio de 1843, percibiendo ya la proximidad de la guerra con Estados Unidos, pidió desde las páginas de *El Universal* la formación de una gran alianza militar hispana que pudiese contrarrestar el poderío militar del vecino del norte.³

Desde su cargo propició la firma del Tratado de Unión, Liga y Confederación Perpetua entre México y Colombia el 3 de octubre de 1823. Por dicho tratado ambos países se comprometían a intervenir militarmente a favor del otro Estado cuando uno de los dos se viera amenazado por España, que por aquel entonces aún no había reconocido la independencia de las naciones hispanoamericanas. Asimismo, México y Colombia establecieron un plan, que no llegó a llevarse a cabo, para enviar sendas expediciones para independizar de España a Cuba y Puerto Rico. El tratado también establecía la celebración de una cumbre entre ambos Estados en Panamá. En dicho congreso, desarrollado en el verano de 1826, asistieron también representantes de Perú y Centroamérica. La idea del congresos había sido promovida por Bolívar, cuyo deseo no era otro que el de establecer una confederación que agrupase a todas las naciones hispanoamericanas con un ejército común con el cual preservar la independencia de todos los Estados.

Una segunda cumbre entre México y Colombia, celebrada en Tacubaya en 1827, demostró que no se había alcanzado ningún acuerdo, e incluso las relaciones entre Colombia y México se

³ Hale, 1994, pp. 217-219.

enfriaron como consecuencia de las negociaciones que Colombia estaba manteniendo con España para firmar un armisticio.⁴

El 10 de octubre de 1824, Guadalupe Victoria tomó posesión como presidente de México. Constituyó un gobierno de coalición y, precisamente, uno de los llamados a formar parte de dicho gobierno fue Alamán.⁵

Dentro de dicho gobierno, en 1825 a Alamán le correspondió recibir a Joel R. Poinsett, embajador norteamericano en México, quien planteó la intención de su gobierno de modificar las fronteras existentes entre los dos países, pero Alamán se acogió al tratado Transcontinental firmado por Estados Unidos de América y España en 1819, y rechazó las pretensiones de Poinsett.⁶

Alamán alternó su trabajo político con los negocios. Durante dos décadas fue agente del siciliano Duque de Terranova y Monteleone, heredero del patrimonio de Cortés. De hecho, en 1828 defendió las posesiones de éste en México ante las presiones de los liberales para que se expropiasen dichas tierras.⁷ Esta cuestión sirvió para que Alamán defendiera por la vía jurídica e histórica, como ya dijimos, los intereses de los españoles en México.

En 1830, Anastasio Bustamante se hizo cargo del ejecutivo y nombró de nuevo a Lucas Alamán secretario de Relaciones. Como por aquel entonces las noticias procedentes de Texas eran cada vez más preocupantes, promovió una ley de colonización el 6 de abril de 1830, que favorecería el establecimiento en Texas de colonos mexicanos a fin de contrarrestar la fuerza que estaban adquiriendo en dicho territorio los colo-

⁴ Zoraida, 2001, pp. 205-206.

⁵ Hale, 1994, p. 101.

⁶ Zoraida, 2001, p. 228.

⁷ Hale, 1994, p. 21.

nos anglosajones. Sin embargo, fueron pocos los mexicanos que se acogieron a dicha ley, mientras que el número de emigrantes norteamericanos se incrementó. En 1831 se produjeron los primeros incidentes armados entre las tropas mexicanas y los tejanos. La posterior intervención de Santa Anna a partir de 1835 tampoco sirvió para evitar la secesión de Texas.

Además, Alamán fue diputado y ministro de Relaciones Exteriores en algunos periodos de los gobiernos del general Antonio López de Santa Anna. Desde dicho cargo se opuso a la colonización de Texas y fijó los límites entre México y Estados Unidos de América conforme el tratado Adams-Onís. Para hacer frente a la amenaza expansionista de los Estados Unidos, desarrolló una política de acercamiento hacia las naciones hispanoamericanas. De este modo estableció una relación pacífica con Guatemala. Para ello envió a Manuel Díez de Bonilla con el objetivo de lograr un tratado de amistad y comercio con Guatemala, sin embargo, en vez de ello se centró en la resolución de los conflictos fronterizos.

Asimismo envió a Juan de Dios Cañedo a Perú, Ecuador y Chile. Éste se estableció en Lima, donde permaneció por espacio de siete años, y desde allí pudo elaborar y concluir la firma de tres tratados comerciales con los tres países, respectivamente.

Alamán también trató de normalizar las relaciones diplomáticas con España. Para ello intentó negociar la paz con la antigua metrópoli, e incluso animó a otros países latinoamericanos a proceder de igual manera. De todos modos, el establecimiento de relaciones diplomáticas no se alcanzó hasta 1836, una vez que fallecido Fernando VII, cuando su hija Isabel accedió al trono bajo la regencia de su madre María Cristina.⁸

⁸ Zoraida, 2001, pp. 210-211.

Otro de sus grandes objetivos fue buscar el reconocimiento de Francia, así como establecer un concordato con la Santa Sede. En este sentido, despachó embajadores hacia París y Roma con el objetivo de solicitar el intercambio de embajadores.

Desde este cargo de ministro de Relaciones Exteriores fundó también el Archivo General de la Nación, el Museo de Antigüedades y el de Historia Natural. Siempre se manifestó como político conservador y monárquico. Muchos historiadores denominan el periodo de gobierno entre 1830-1832 *administración Alamán*, pues este personaje se distinguió, especialmente durante esos años, gracias al plan Jalapa, por un programa político y económico mediante el cual propuso una serie de medidas encaminadas a potenciar el desarrollo de un sistema federal centralista y, al mismo tiempo, incrementar la explotación minera mediante la atracción de inversionistas extranjeros.⁹

Pero su dominio sobre la política mexicana no fue total, pues la rebelión de Vicente Guerrero en el sur del país y su posterior detención y ejecución empañaron la carrera política de Alamán, y pese a su destacada actuación tuvo que enfrentar un proceso por la muerte de Guerrero del que finalmente salió absuelto.

Asimismo, intentó reorganizar la hacienda pública con la finalidad de poder hacer frente al pago de los intereses que la deuda inglesa generaba, pues era requisito indispensable para la obtención de nuevos créditos, como consecuencia de que la revolución de 1832 había mermado aún más las finanzas estatales.¹⁰

Alamán fue una de las bases de la reforma científica educativa emprendida por el presidente Valentín Gómez Fa-

⁹ Zoraida, 2001, pp. 169-170.

¹⁰ Zoraida, 2001, p. 289.

rías en 1833. En este sentido, creó la Dirección General de Instrucción Pública, y estableció las bases para la creación de una enseñanza laica en México. De hecho, la litografía se estableció en México gracias a él, y también se le debe la creación de la escuela de San Jacinto.

LA POLÉMICA SOBRE LA HISTORIA

Se le ha considerado a Lucas Alamán una de las figuras literarias más importantes de México, tanto por la calidad de su prosa como por la seriedad en sus métodos de investigación histórica; sin embargo, también es uno de los escritores mexicanos más discutidos.

En su obra *Disertaciones sobre la historia de la República Mexicana desde la Conquista a la Independencia* (1844) polemizó con la obra de Mora, *México y sus revoluciones*, a propósito de la importancia del pasado colonial mexicano, defendiendo la herencia hispana en la configuración de la nación mexicana. También tuvo especial relevancia su obra *Historia de México desde los primeros movimientos que prepararon su Independencia en el año de 1808 hasta la época presente*. En la introducción de dicha obra recoge los motivos que le llevaron a tomar la pluma para elaborarla:

Veo por otra parte que todos aquellos de mis contemporáneos que hubieran podido tratar con acierto esta materia, van desapareciendo sin dejar nada escrito: que todo cuanto hasta ahora se ha publicado sobre los acontecimientos de esta época tan importante, está plagado de errores, hijos unos de la ignorancia, otros de la mala fé y de las miras siniestras de los escritores, que todos se han dejado llevar del espíritu de par-

tido, como sucede casi siempre en los que escriben, recientes todavía los odios de las facciones a que han pertenecido.¹¹

Alamán fue consciente de la polémica acerca de que la historia mexicana había contribuido a la deformación de la misma, de ahí su queja sobre la falta de objetividad de los historiadores de la época que contribuían a la deformación de dicha historia.

Mi intención no era sin embargo que esta obra viese la luz pública en mis días. No llevando en ella más objeto que presentar los acontecimientos que refiero conforme a la verdad, me parecía que era menester esperar a que el tiempo hiciese prevalecer la buena razón, ofuscada frecuentemente entre los contemporáneos por la efervescencia de las pasiones, y que una generación nueva en la que no obrasen los intereses que se agitan en el momento en que se pasan los sucesos, viniese a fallar con severa imparcialidad sobre los hechos que se le presentasen, despojados de los disfraces y atavíos con que los desfiguran los escritores en el calor de la polémica, según el partido que cada uno pretende hacer prevalecer; pero algunos amigos a quienes comuniqué lo que llevaba escrito y mi intención de no publicarlo durante mi vida, han pensado de diverso modo y han creído que ya era tiempo de hacerlo, a lo menos en cuanto al periodo que comprende desde el año de 1808 hasta al muerte de D. Agustín de Iturbide. El público se muestra deseoso de saber la verdadera historia de unos sucesos que han sido presentados con tanta infidelidad, y las desgracias que la nación ha sufrido, han acelerado los desengaños que suelen ser efecto del transcurso del tiempo.¹²

¹¹ Alamán, 1849, p. III.

¹² Alamán, 1849, p. IV.

Para Alamán, la objetividad histórica descansaba en el diligente cuidado y en la consulta de todos los escritos sobre la materia, al tiempo que interrogaba a quienes vivieron los acontecimientos. No se olvidaba tampoco de examinar todos los documentos fidedignos de la época, y a esta información añadía sus propios recuerdos, pero omitiendo sus observaciones propias que a su entender podrían deformar la realidad de los acontecimientos narrados. Su metodología histórica suponía la participación activa del lector en quien caía la responsabilidad de juzgar la historia para alcanzar sus propias conclusiones sobre la misma.

Omitiré en cuanto lo permita la materia, toda observación propia, dejando que el lector ejerciendo su juicio, califique por sí mismo el mérito de cada acción, cuando esté instruido a fondo de su esencia. Acaso caerán algunas reputaciones mal adquiridas mentirosamente formadas: muchos juicios pronunciados el espíritu de partido, parecerán injustos o infundados, pero esto no será el resultado de mis racionios, sino de los que el lector imparcial haga, en vista de los hechos que se le presenten.¹³

Consideraba, igualmente, que otro factor que le permitía escribir sin faltar a la veracidad histórica era la circunstancia de que el tiempo había hecho desaparecer los partidos políticos donde había militado, así como aquéllos que habían sido sus oponentes.

Además, recordaba que él escribía preocupándose por ofrecer una visión global de la historia. Para ello procuraba no detenerse demasiado en los acontecimientos, para que de este modo no se perdiera la visión de conjunto.

¹³ Alamán, 1849, p. V.

Dejaré pues aparta todos los incidentes que no tengan una conexión precisa con el asunto principal, o los consignaré en notas al pie de los folios si su extensión lo permitiere, o en el apéndice, si hubieren de ocupar demasiado espacio y su importancia así lo pidiere. No obstante esto, trataré con alguna extensión aquellos puntos que me parecieren requerirlo, por ser más importantes o poco conocidos entre los extranjeros, tales como la forma de gobierno que tuvo este país desde la conquista y el estado de prosperidad a que llegó, para que con presencia de lo que hubo y de los felices resultados que produjo, se procure, en cuanto la variación que necesariamente producen los tiempos lo permita, obtener iguales ventajas, sirviéndose de los medios ya conocidos y comprobados por la experiencia.¹⁴

Pensaba que la utilidad de la historia no se encontraba en el conocimiento de todos los hechos, sino en comprender la influencia que unos tuvieron sobre los otros, de tal manera que ligados entre sí nos permitan descubrir cómo unos influyen sobre los otros al tiempo que descubren las verdaderas causas que mueven la historia.¹⁵

Uno de los aspectos que más resaltaría en la historia mexicana fue la circunstancia de que lo que muchos interpretaron en la rebelión de Hidalgo y de Morelos como la independencia no fue una lucha entre dos naciones, ni tampoco una lucha por la libertad de un pueblo con respecto a otro. Vio la independencia como el levantamiento popular contra las clases dominantes. Un intento por cambiar el orden social estableci-

¹⁴ Alamán, 1849, p. VII.

¹⁵ Alamán, 1849, p. XI.

do y una lucha por el control de la tierra. Fue precisamente este hecho el que motivó la reacción de los grupos poderosos, quienes se opusieron de modo tajante a ese cambio social y se inclinaron decididamente hacia la causa realista. Gracias a su apoyo, sobre todo económico, la revuelta pudo ser sofocada, pese a que algunos de los miembros de esas élites añoraban la independencia de la metrópoli, pero no a tan alto precio. En este sentido, aclara en las páginas de su *Historia de México*:

Pero antes de entrar en la complicada relación de los sucesos que tienen que ocuparnos, es indispensable fijar los nombres con que han de ser designados estos partidos, que vamos a ver chocar uno contra otro; designación que en las guerras civiles es una parte de la guerra misma, porque ella envuelve la calificación de los mutuos derechos y pretensiones. La que frecuentemente se ha usado por varios escritores posteriores a la independencia, de ‘españoles y americanos’, no sólo es falsa, sino que induce en un error histórico de grave trascendencia, siendo así que eran americanas las tropas que por uno y otro lado combatían sin más diferencias que en las del gobierno, mucho de los jefes y algunos oficiales eran europeos, pero los más de estos eran españoles americanos, y todos los soldados, cabos y sargentos pertenecían a la clase de mestizos o a las otras castas, particularmente a la de los mulatos.¹⁶

Su interpretación de los hechos tendía hacia la desmitificación, presentando los sucesos acaecidos en torno a Hidalgo como una revuelta que en sus inicios respondía a una motivación de fuerte carácter social, frente a la interpretación políti-

¹⁶ Alamán, 1849, pp. 400-401.

ca que le otorgaban otros autores. Alamán veía en Hidalgo a un revolucionario, pero no a un padre de la independencia. El motivo de tal argumentación se encuentra en que Alamán no podía aprobar la actitud de Hidalgo porque su comportamiento había ido contra la tradición y el orden establecido, que para este autor constituían los cimientos del futuro Estado mexicano. En este sentido, afirmó:

Si pues el desorden y la anarquía habían sido un medio fácil de propagar la revolución, lisonjeando las más ruines propensiones de la muchedumbre, este depravado medio era un obstáculo para consolidar y dar una forma regular a lo que se había hecho. Se habían puesto en insurrección a la verdad en brevísimo tiempo, las más pobladas y florecientes provincias del reino: a la voz de 'viva la Virgen de Guadalupe y mueran los gachupines', la multitud había corrido a echarse sobre los bienes y personas de estos, y sin haber indicado un objeto político, un fin racional para tan gran movimiento, puesto se empezó a hablar de independencia hasta después de ocupada Guadalajara, cuyo resultado sólo lo entreveían los más advertidos, la revolución parecía consumada, sin saber todavía para que se había hecho.¹⁷

Más adelante insistirá, a propósito de la independencia, en la idea de que fueron los mismos realistas, es decir los miembros de las clases acomodadas, quienes realmente buscaron y consumaron la independencia. Él mismo era consciente de las polémicas que iba a suscitar con dicha afirmación, sin embargo sostenía que la verdad prevalecería con el tiempo al

¹⁷ Alamán, 1849, p. XI.

margen de los intereses partidistas, pues esos mismos intereses habían tergiversado la historia.

El partido realista que combatió contra los insurgentes y que fue el que más adelante hizo la independencia, ha querido reivindicar sus derechos a esta; pero habiéndolo hecho de una manera tímida y disimulada, ha resultado para ella un doble origen y una doble festividad, tomando cada uno según el bando a que perteneció, su parte en la función que le corresponde y execrando la del bando contrario: con lo que en esta nación, a la que se ha hecho dudar de su origen, de los elementos que la componen, y de los derechos que estos representan, es también materia de cuestión, que cada año se debate de nuevo, quien es a quién debe su independencia y desde qué época debe contarse esta; mas no puede dudarse que llegará el tiempo en que prevaleciendo el buen sentido sobre las preocupaciones e intereses del momento, se juzgarán los hechos con imparcialidad, y se acabará por reconocer y confesar, que Hidalgo, Allende y sus compañeros, se lanzaron indiscretamente en una revolución que eran enteramente incapaces de dirigir: que no hicieron otra cosa que llenar de males y desventuras incalculables a su patria, y que habiendo sido desgraciado el resultado de su empresa, no pudieron cubrirlos y hacerlos olvidar con el triunfo, que muchas veces hace perder de vista los medios inicuos que han servido para obtenerlo.¹⁸

En su papel de historiador, se destacó por ser uno de los pocos que defendió la herencia cultural española como uno

¹⁸ Alamán, 1849, p. 226.

de los pilares de la entidad nacional mexicana.¹⁹ Una muestra clara de su aprecio por lo hispano lo encontramos en el traslado que realizó el día de la independencia en 1823 de los restos de Hernán Cortés desde su tumba de una parte del Hospital de Jesús Nazareno a otra, para evitar que dichos restos fueran profanados.²⁰

Usó la historia como un instrumento para interpretar la revolución independentista. Basó sus argumentos no en la polémica, sino en la documentación y la aportación de detalles. Su *Historia de México* sigue siendo el manual fundamental para estudiar el periodo comprendido entre 1810 y 1821. Alamán sostiene que no hubo una sino dos revoluciones independentistas. La primera fue la de Miguel Hidalgo, en 1810, que perduró a lo largo de diez años hasta 1820. La segunda sería la de Agustín de Iturbide, que tuvo lugar en 1821. La primera de estas revoluciones consistió en el levantamiento de la clase desfavorecida contra los ricos y poderosos, que fracasó como consecuencia de que fue conducida por hombres de escasa virtud. La segunda, la de Iturbide, fue, en cambio, un movimiento conservador dirigido contra los principios anticlericales y democráticos de las cortes españolas y de la constitución de 1812.²¹

LAS FUENTES HISTÓRICAS DE LUCAS ALAMÁN

Uno de los autores a los que Alamán tributa un mayor reconocimiento fue José María Andrade, quien escribió una colección

¹⁹ Meyer y Sherman, 1979, p. 368.

²⁰ Hale, 1994, p. 102.

²¹ Hale, 1994, pp. 22-23.

de folletos impresos y unas relaciones manuscritas, en la que se basó para reproducir los acontecimientos acaecidos entre 1814 y 1820 años en los que Alamán se encontraba ausente del país.

Asimismo, citó los *Apuntes históricos de la revolución del reino de la Nueva España* de Juan Bautista Arechederreta, autor que le inspiraba una especial confianza para la narración de los hechos históricos ocurridos durante su estancia en Europa.

Destaca luego la importancia que tuvo en su investigación los papeles de la secretaría del virreinato que en aquel tiempo se encontraban en el Archivo General.²²

A su vez, la obra de Humboldt, *Ensayo político sobre la Nueva España*, le sirvió a Alamán para comprender y analizar la idiosincrasia de la Nueva España.²³

Otra obra citada por este autor fue el *Libro primero de la nación americana septentrional, formado para la celebración del congreso nacional gubernativo, y para asentar las actas que celebre en lo sucesivo S. M. año de 1811* de Ignacio López de Rayón.

Cuando el gobierno liberal de Valentín Gómez Frías atacó los privilegios del clero y el ejército, Alamán consideró que la causa de los males que aquejaban a la nación mexicana se encontraba en las medidas legislativas adoptadas, pues éstas eran contrarias a las costumbres y usos de la nación. En su opinión, el problema de los políticos mexicanos era el de ir contra el modo de ser de los mexicanos al tratar de imponerles costumbres o sistemas de trabajo propios del pueblo estadounidense. Inspirándose en Edmund Burke, a través de su obra *Reflections on the Revolution in France* (1792), afirmó que la solución pasaba por adaptar las nuevas instituciones e ideas políticas a

²² Hale, 1994, pp. VIII-X.

²³ Hale, 1994, pp. 3, 141-142.

las costumbres nacionales. Por ello rechazó el sistema federal y republicano por considerarlos inviables para México.

En 1846, Lucas Alamán, desde su diario *El Tiempo*, salió en defensa del monarquismo propugnado por José María Gutiérrez Estrada en una carta dirigida el 25 de agosto de 1840 al presidente Anastasio Bustamante, motivo por el cual fue exiliado de México. Gutiérrez Estrada sostenía que la monarquía garantizaría mayor libertad y paz en México que el régimen republicano.²⁴ La misma opinión sustentaba Alamán, recordando, tal vez, los tres siglos en los que el territorio había evolucionado y progresado bajo el régimen virreinal y, por tanto, monárquico.

Durante el periodo comprendido entre 1848 y antes de su muerte sabemos que editó algunos artículos en los periódicos *El universal* y *El tiempo*, por aquel entonces órganos de difusión de los conservadores. Sin embargo, muchos de esos artículos permanecieron en el anonimato, pues, según la costumbre de la época, los editoriales no se acostumbraba a firmar, por lo cual hoy en día nos resulta difícil establecer la autoría de ellos.²⁵

En 1845, tras la anexión de Texas a los Estados Unidos de América, Lucas Alamán dio su visto bueno a un proyecto del ministro español Salvador Bermúdez de Castro para que un príncipe español se convirtiera en monarca mexicano; sin embargo, la falta de apoyos y la preparación de la guerra contra Estados Unidos impidieron que dicho proyecto se llevara a cabo.²⁶

²⁴ Hale, 1994, p. 32.

²⁵ Hale, 1994, p. 15.

²⁶ Meyer y Sherman, 1979, p. 258.

El partido conservador dirigido por Lucas Alamán hizo su debut el 15 de julio de 1849, ganando las elecciones al ayuntamiento de la Ciudad de México. No obstante, no pudo ejercer el poder durante mucho tiempo dado que la contundente oposición del gobierno liberal en el país tuvo como consecuencia que Alamán dimitiera en diciembre de ese mismo año.²⁷

El 20 de abril de 1853 Santa Anna volvió a ocupar la presidencia de la República, y Lucas Alamán fue designado de nuevo a formar parte de su gabinete de gobierno como primer ministro del general. Desde este cargo convenció a Santa Anna para que restableciera los postulados del Plan de Iguala. Buscaba así transformar al país en una monarquía con un príncipe europeo sentado en el trono. Para ello se inició una serie de contactos con las casas reales europeas, con el objeto de encontrar al candidato idóneo que ocupase el trono de México.

Uno de los candidatos en quien se pensó fue el Infante Don Juan, de la Casa Real Española, pero finalmente la crisis del partido moderado en España y su desplazamiento del poder por el partido progresista impidió que estas gestiones siguieran adelante. La muerte de Lucas Alamán, el 2 de junio de 1853, frenó el interés por la monarquía en México.²⁸

²⁷ Hale, 1994, p. 18.

²⁸ Villalpando César, José Manuel, *Puente entre dos épocas, 1848-1856*, citado en Zoraida, 2001, p. 392. Algo parecido se encuentra también en Hale, 1994, pp. 34 y 35.

REFERENCIAS

- AA.VV. (1993), *Lucas Alamán. Historiador y político*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- ALCÁNTARA, Manuel (1999), *Sistemas políticos de América Latina* (vol. I, América del Sur). Madrid: Tecnos.
- ÁLVAREZ, José Rogelio (dir.) (2000), *Enciclopedia de México* (vol. I). México: Sabeca Internacional.
- AMORES CARREDANO, Juan Bosco (dir.) (1995), *Iberoamérica en el siglo XIX. Nacionalismo y dependencia*. Pamplona: Eunate.
- _____ (1941), *José María Luis Mora, ensayos, ideas y retratos*. México: UNAM.
- ARRILLAGA, Basilio (1839), *Cartas dirigidas por el doctor Basilio Arrillaga al doctor D. José M. Luis Mora citándolo ante el tribunal de la sana crítica, de la religión católica y de la verdadera política a responder por los fundamentos y resultados de sus opiniones sobre bienes eclesiásticos, producidas en el tomo primero de sus Obras sueltas*. México: Impreso por J. M. Lara.
- AZZI, Riolando, Jean Pierre Bastian, Enrique Dussel y Maximiliano Dussel (1993), *Theologiegeschichte der Dritten Welt Lateinamerika*. Gütersloh: Kaiser Taschenbücher..
- BENSON, Nettie Lee (1994), *La diputación provincial y el federalismo mexicano*. México: El Colegio de México.
- BRADING, David A. (1971), *Mineros y comerciantes en el México borbónico (1763-1810)*. México: FCE.
- BROM, Juan (1998), *Esbozo de Historia de México*. México: Grijalbo.
- CARDOSO, Ciro (coord.) (1992), *México en el siglo XIX (1821-1910): historia económica y de la estructura social*. México: Nueva Imagen
- CHEVALIER, François (1979), *América latina de la Independencia a nuestros días*. Labor: Barcelona.
- COCKCROFT, James D. (2001), *La esperanza de México*. México: Siglo XXI.

- COSTELOE, Michael P. (1993), *La república central en México, 1835-1846, "Hombres de bien" en la época de Santa Anna*. México: FCE.
- _____ (1975), *La primera república federal de México (1824-1835). Un estudio de los partidos políticos en el México independiente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CONCHA, Gerardo de la (comp.) (1995), *La razón y la afrenta: antología del panfleto y la polémica en México*. Toluca: México: Instituto Mexiquense de Cultura.
- FERNÁNDEZ MAC GREGOR, Genaro (sel. de obra, estudio crítico) (1938), *El doctor Mora revivido*. México: Ediciones Botas.
- GERBI, Antonello (1973), *The dispute of the New world: the history of a polemic: 1750-1900*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- GONZÁLEZ PEDRERO, Enrique (1993), *País de un solo hombre: el México de Santa Anna* (vol. I, *La ronda de los contrarios*). México: FCE.
- GUERRA, François-Xavier (1989), "El olvidado siglo XIX", en Valentín Vázquez de Prada (ed.), *Balance de la historiografía sobre Iberoamérica (1945-1988)* (pp. 593-631). Pamplona: Eunsa.
- HALE, Charles A. (1994), *El liberalismo mexicano en la época de Mora*. México: Siglo XXI.
- HALPERÍN DONGHI, Tulio (1988), *Historia contemporánea de América Latina*. Madrid: Alianza.
- _____ (1972), *Hispanoamérica después de la independencia; consecuencias sociales y económicas de la emancipación*. Buenos Aires: Paidós.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ-BARBA, Mario (coord.) (1989), "Reformismo y progreso en América (1840-1905)", en *Historia General de España y América, XV*. Madrid: Rialp.
- Humboldt, Alejandro de (1978), *Ensayo político sobre el reino de la Nueva España*. México: Porrúa.

- JÁUREGUI, Luis, y José Antonio Serrano Ortega (1998), *Historia y Nación II, Política y diplomacia en el siglo XIX mexicano*. México: El Colegio de México.
- KRAUZE, Enrique (1994), *Siglo de Caudillos*. Barcelona: Tusquets Editores.
- LLINÁS ÁLVAREZ, Edgar (1979), *La búsqueda de la identidad nacional en el pensamiento educativo mexicano*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEE BENSON, Nettie (1994), *La diputación provincial y el federalismo mexicano*. México: El Colegio de México / Universidad Nacional Autónoma de México.
- LIRA, Andrés (1997), *Lucas Alamán y la organización política de México*. México: Cal y Arena.
- LÓPEZ CÁMARA, Francisco (1977), *La génesis de la conciencia liberal en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- LYNCH, John (1991), “La Iglesia católica en América Latina”, en Leslie Bethell (ed.), *Historia de América Latina* (vol. VIII). Barcelona: Crítica.
- _____ (1992), “La Iglesia y la independencia hispanoamericana”, en Pedro Borges Morán, *Historia de la Iglesia en Hispanoamérica y Filipinas (siglos XV-XIX)* (pp. 90-91) (vol. I). Madrid: BAC.
- Macaulay, Neil, y David Bushnell (1989), *El nacimiento de los países latinoamericanos*. Madrid: Nerea.
- MEYER, Michael C., y William L. Sherman (1979), *The course of Mexican History*. New York: Oxford University Press.
- MORENO REJÓN, FRANCISCO (1994), *Historia de la teología moral en América Latina, ensayos y materiales*. Lima: Instituto Bartolomé de las Casas / Centro de Estudios y Publicaciones.
- OCAMPO, Melchor (1900), *Obras Completas* (3 vols.). México: Ángel Pola.

- OCAMPO, Javier (1969), *Las ideas de un día. El pueblo mexicano ante la consumación de su independencia*. México: El Colegio de México.
- ORTEGA Y MEDINA, Juan Antonio (1970), *Polémicas y ensayos mexicanos en torno a la historia*. México: Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- PIKE, Fredrick B. (1964), *The Conflict Between Church and State in Latin America*. New York: Alfred A. Knopf.
- _____ (1967), *Freedom and Reform in Latin America*. Indiana: University of Notre Dame Press.
- _____ (1984), “La Iglesia en Latinoamérica. De la independencia a nuestros días”, en Ludovicus J. Rogier, Roger Aubert y David Knowles, *Nueva Historia de la Iglesia* (vol. V). Madrid: Cristiandad.
- POTASH, Robert A. (1986), *El Banco de Avío de México. El fomento de la Industria 1821-1846*. México: FCE.
- QUINTANILLA, Lourdes (1991), *El nacionalismo de Lucas Alamán*. Guanajuato: Editorial La Rana.
- RAMOS PÉREZ, Demetrio (1989), “Introducción”, en Mario Hernández Sánchez-Barba (coord.), *Historia General de España y América* (vol. XV, *Reformismo y progreso en América (1840-1905)*). Madrid: Rialp.
- REYES HEROLÉS, Jesús (1978), *La historia y la acción: la revolución y el desarrollo político de México*. México: Oasis.
- ROVIRA, María del Carmen (coord.) (1998-1999), *Pensamiento filosófico mexicano del siglo XIX y primeros años del XX* (2 vol.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SÁNCHEZ AGESTA, Luis (1987), *La democracia en Hispanoamérica*. Madrid: Rialp.
- SIMMONS, Merle E. (1992), *La revolución norteamericana en la Independencia de Hispanoamérica*. Madrid: Mapfre.

- TALAVERA, Abraham (s/a), *Liberalismo y educación* (2 vols.), vol. I. *Surgimiento de la conciencia educativa*, vol. II. *La reforma y la intervención*.
- VALADÉS, José C. (1996), *El juicio de la historia: escritos sobre el siglo XIX*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- VARGAS UGARTE, Rubén (1962), *Historia de la Iglesia en el Perú (1800-1900)* (vol. V). Burgos: Imprenta de Aldecoa.
- VILLEGAS, Abelardo (1980), “El liberalismo mexicano”, en AA.VV., *Estudios de la filosofía en México* (pp. 201-225). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____ (1981), *México en el horizonte liberal*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ZEA, Leopoldo (1976), *Filosofía y cultura latinoamericanas*. Caracas: Consejo Nacional de Cultura / Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos.
- ZORAIDA VÁZQUEZ, Josefina (coord.) (2001), “El nacimiento de México, 1750-1856”, en *Gran historia de México ilustrada* (vol. III). México: Planeta.

La literatura como fin, la prensa como
medio, el negocio como resultado.
La novela ilustrada de Blasco Ibáñez

Antonio Laguna Platero
Universidad de Castilla-La Mancha

LOS ANTECEDENTES: LA CONFIGURACIÓN
DEL PÚBLICO LECTOR

Escribir después de vivir, escribir a partir de todo aquello que se ve y se experimenta, escribir, en definitiva, para vivir serían los fundamentos de la literatura blasquista, homologables a los ejercidos por el naturalismo galdosiano o el realismo de Pío Baroja. Pero, en este caso, además, escribir para ganar dinero y vivir holgadamente, lo que pasaba por producir y distribuir masivamente cada creación. Esta perspectiva de Blasco no sólo nos muestra otra cara —brillantemente destacada por el profesor R. Reig (2012)—, del astro valenciano, sino que nos revela un destacado protagonista de lo que Adorno calificó como *industria cultural*, esto es, la supeditación del genio creativo a la producción de capital. Se trata, por tanto, de

uno de los mejores exponentes acerca del nacimiento y primeros pasos de una sociedad de masas que, además de ser caracterizada por el protagonismo activo del pueblo-proletariado, lo es también por experimentar una nueva fase de consumo nunca vista hasta entonces.

El camino de la producción editorial para llegar hasta esta fase de desarrollo económico del mercado capitalista había sido largo. Todo ello bajo el impulso guardián de la demanda del público, verdadero motor de este sector industrial que siempre tendrá en el caso francés su referente más seguido. En efecto, el público marcó el ritmo y estimuló la producción. Lo hemos advertido incluso para explicar el nacimiento de la imprenta. El *arte negro* de Gutenberg sería respuesta a una demanda, insatisfecha por el amanuense clerical, bien detectable en las ciudades mediterráneas del Renacimiento. De esta manera, lo que antes era un libro pensado casi exclusivamente para el convento, un libro culto y preciosista, ahora se convertirá en un libro para las gentes del burgo, esto es, en un libro “vulgo y comercial”. Repárese en la dicotomía, porque siglos después de esta división la antinomia seguirá presente.

El público, por lo que acabamos de advertir, señala el ritmo. Significa que su composición, su situación y hasta su selección aparecen invariablemente unidos al proceso que sigue el libro como producto que concurre en un mercado. El público, entendido ya como sociedad, es histórico, vale decir, está históricamente determinado. Así colegimos que el feudalismo carece, en términos generales, de público estable o regular, con el tiempo necesario o la capacidad adquisitiva e intelectual precisa para comprar y leer, no ya un libro, sino un periódico. Sucede lo contrario en cuanto divisamos el horizonte de la revolución liberal burguesa en la península ibérica. A partir de 1808, la prensa se instala en la vida cotidiana de las ciudades,

pero también despierta la novela como género de lectura preferido por la burguesía. Tres años antes, en 1805, el juez de Imprenta había prohibido la edición o importación de novelas, “persuadido del daño que causan”.¹ La contradicción es tan manifiesta que avala el porqué sin transformación burguesa no cabría hablar de público ni de demanda de comunicación. Por el contrario, a partir de 1812 no sólo se ha conquistado la libertad de imprenta, sino que se ha ganado la libertad de hacer periódicos y también de traer o fabricar las novelas hasta entonces condenadas.

Será a partir de 1834, y con empresarios del libro, mitad editores mitad impresores, cuando la novela como el periódico experimentan un cambio de orientación: en la primera, dotándose de un contenido social; en el segundo, diversificando los componentes de su oferta con el objeto de ser más social, más consumido.

En 1894, cincuenta años después del triunfo de la transformación jurídica, que acabó con la preeminencia del feudalismo en buena parte de la Corona española, un joven licenciado en Derecho pone en marcha un diario republicano bajo el título de *El Pueblo*. No podía llamarlo de otra manera, habida cuenta de que su máxima aspiración era defender al pueblo oprimido del poder arbitrario e injusto. Esta visión simplificada de la realidad será la base argumental sobre la que se edifique su análisis social y, por extensión, su discurso político. Es el planteamiento típico del discurso populista, identificado por Ernesto Laclau como *popular democrático*.² La finalidad del nuevo diario, al menos la que figura en la mente de su impulsor, es la propaganda del ideal, la denuncia del opresor y la formación del se-

¹ Tobajas, 1984, p. 115.

² Laclau, 1982, p. 202.

guidor. Por ello, el artículo de opinión será el gran protagonista de *El Pueblo*, figurando en la primera columna de su página inicial. A continuación la información de la política, relleno de espacios en forma de breves. Para acabar, el folletín, ocupando esa parte inferior de sus dos primeras páginas. Por tanto, el folletín es un complemento del objetivo principal y, como tal, algo que Blasco aborda cuando prácticamente el periódico ya está confeccionado. La novela nace a trozos y de madrugada, después de una intensa y extensa jornada de trabajo dedicada a la política, vale decir a la confección del diario y a la atención a sus correligionarios. La novela, incluso, nace como consecuencia de la política. El caso de *La Barraca*, tal y como señala Henri Mérimée, “fue esbozada desde un escondite”,³ cuando huía como consecuencia de su actuación política. El folletín de *El Pueblo*, no hay duda, aparece condicionado por las formas y ritmos de hacer el periódico; queremos decir, que el objetivo de hacer un periódico popular, accesible para todo el que lo quisiera comprar y leer, influirá de forma evidente en el modelo de folletín que escribirá su director. Hasta la fecha, tanto los detractores del novelista, como los del literato del 98, olvidan que Blasco escribe para las capas populares y campesinas a quienes destina su diario, lo que condiciona desde el estilo hasta la forma.⁴

El folletín significó, desde sus orígenes, una estrategia de los diarios para conseguir incrementar el número de suscriptores, pero tuvo más efectos. Lo destacó Hauser en su clásico estudio y lo han constatado las sucesivas investigaciones en todos los ámbitos: en los cuantitativos, por lo que a consumo se refiere; y en los cualitativos, por lo que a diseño, com-

³ Mérimée, 1986, p. 38.

⁴ Zamacois, 1928, p. 21.

posición y redacción respecta. En el caso valenciano, objeto de nuestra investigación, el cambio en la novela se fija en 1835, al editarse por primera vez una obra de Eugene Sue, *Atar Gull o la venganza*. La novela de Sue afecta al público y lo cautiva por su habilidad en la descripción, por la grandilocuencia y simpleza de sus argumentos, por la intensidad de la acción y por el compromiso social de sus temas, pero muy especialmente por el lugar donde son editadas: la parte inferior de un diario. En *Le journal des débats*, triunfaba entre 1842-1843 con *Los misterios de París*, y entre 1844-1845 con *El judío errante*, aparecido en *Le Constitutionnel*. Si bien, sería *Le Siècle* el primer diario francés en ofrecer una novela de folletín, no será hasta los inicios de los años cuarenta, en pleno tránsito del ambiente romántico al realista, cuando se consolide este nuevo género absolutamente marcado por la forma comercial que lo anima y por el medio periodístico en que se difunde. El folletín, por tanto, nace vinculado a la vida del diario, impregnándose de su visión fragmentada y rítmica, adaptando necesariamente su redacción y contenidos para ser consumida por un elevado número de personas y depositando su fe de éxito en la tirada del mismo. Arnold Hauser concluye señalando que la conexión entre literatura y prensa diaria iba a producir un efecto “tan revolucionario como la aplicación del vapor a los usos industriales; toda la producción literaria cambia su carácter”.⁵

Blasco fue al mismo tiempo escritor de opiniones en prensa y de folletines. Se inició en casa del reputado folletínista Manuel Fernández y González, como consecuencia de su escapada a Madrid en diciembre de 1883. Después, entre 1884 y 1885, Blasco figurará como el encargado de redactar

⁵ Hauser, 1976, p. 19.

esta sección en *El Correo de Valencia*. De estas colaboraciones surgieron sus primeras novelas, como *Fantasías, leyendas y tradiciones* (1887), primera obra importante de su etapa juvenil. También llevará al diario vespertino las *Crónicas de un emigrado*, artículos escritos como consecuencia de su exilio parisino en 1890. El siguiente folletín lo realizará ya para su propio diario, cuando Blasco se ha convertido en periodista, novelista y empresario de prensa. Y parece que no le fuera mal. Blasco afirmaba que, entre los 18 y los 24 años, había ganado mucho dinero:

[...] escribiendo obras por entregas para los editores de Barcelona. Una historia de la Revolución española y varios novelones (entre ellos *La araña negra*, que fue un gran éxito [...] editorial) son los pecados de mi adolescencia literaria, cuyo recuerdo me avergüenza, a pesar de que me valían 50 pesetas por pliego.⁶

Así, pues, por la política Blasco se hizo periodista, y como tal, novelista de prestigio internacional. No olvidemos que sus primeras novelas, *Arroz y tartana* (1894) y *Flor de mayo* (1895), aparecieron publicadas periódicamente como folletín del diario, lo que sin duda justifica que una vez reeditadas como novela completa en tiradas de 1 000, apenas si se vendiesen 500 ejemplares a dos pesetas cada uno. Igual suerte parecía que iba a correr su tercer folletín, *La barraca* (1898), también reeditado como libro en volumen de 1 000 ejemplares. Sin embargo, no fue así, ya que al ser traducido y distribuido en Francia por G. Hérelle, que casualmente había comprado un ejemplar en San

⁶ *El Gráfico*, 8-VII-1904.

Sebastián en un día de toros, además de ser publicado en el folletín de *El Liberal*, la suerte de la venta cambió.⁷ Y con ella, la popularidad del personaje. Surgió así la duda vital sobre qué hacer: periodismo político para los suyos o novelas para todos. Sobre todo si tenemos en cuenta el resultado económico que le estaba reportando su trabajo literario:

Hasta la fecha he percibido de *La barraca*, en francés, unos 23.000 francos. Lo mismo espero que me producirá *Flor de mayo* y las demás novelas que se irán publicando en París, pues tengo un contrato con Calmann-Levy para que esta casa editorial traduzca mis libros, uno por año. Todas mis novelas, a partir de *La barraca*, se han vendido bien, fluctuando su tiraje entre 8.000 ejemplares (*Sonnica la cortesana*) y 16.000 que ha alcanzado *La catedral*.

¿Quieren ustedes saber lo que me producen actualmente las novelas que publico?

El precio de venta de cada volumen es de 3 pesetas. Una peseta se la queda el librero que lo vende; otra es para el gasto material del libro (papel, impresión, encuadernación, correo, administración, etc.) y la tercera peseta es para el autor, que

⁷ *La barraca*, según reconoce el propio Blasco al diario madrileño *El Gráfico*, 8-VII-1904, se había vendido hasta entonces 15 000 ejemplares. En 1924, según una de las contracubiertas de la misma, estaba ya en 104 000 ejemplares, la tercera en el ranking tras *Los cuatro jinetes* (164 000) y *Sangre y arena* (136 000). En la misma declaración al diario madrileño *El Gráfico* revela: "Al traducirse *La barraca*, la publicó en la *Revue de París*, consiguiendo que me la pagaran a 25 francos la página. Después, al aparecer en volumen en la casa editorial de Calmann-Levy, estos editores me dieron medio franco por tomo, derecho de autor que no siempre consiguen en París los escritores extranjeros y que debo a la buena amistad de Herelle, el cual traduce mis obras en las mismas condiciones económicas que las de D'Anunzio".

aún da gracias a su buena suerte porque le permite disfrutar una tercera parte de lo que el público da por su obra [...] No me quejo de mi situación; el público me atiende más de lo que merezco; pero ay ¡El dinero de la literatura!⁸

A partir de 1904, la duda había desaparecido y, aunque mantuvo el acta de diputado, era más un gesto que una realidad. El futuro, a partir de esos momentos, será el negocio editorial.

BLASCO, DE PERIODISTA A COMUNICADOR

Recordemos su capacidad: ya fuese con el periódico en aras a conseguir el triunfo político; ya con su voz, encantando a auditorios variopintos en mítines, conferencias y cuantos actos públicos protagonizó a lo largo de su vida; ya fuese con sus novelas y su enorme facilidad para conseguir conectar con un público masivo; ya con sus guiones cinematográficos, tocando el halo de la galaxia *hollywoodiense*; ya fuese, en definitiva, utilizando su fama, su nombre, su historia y todos los elementos que, a mitad de su vida, le habían llevado a ser reconocido como un símbolo de un partido, de una ideología, de una ciudad. Fuese uno u otro, fuesen todos al tiempo, el resultado es soberbio: nunca nadie, desde el foro más reconocido o la tribuna más elevada, había conseguido tal grado de comunicación social, y esta capacidad no sólo se explicará en términos de votos, seguidores, lectores o compradores de sus novelas. Tendrá, a pesar de los vaivenes propios de una vida intensa y una

⁸ *El Gráfico*, 8-VII-1904.

época agitada, una lógica traducción en el terreno de la economía. Blasco asumió desde bien temprano crear su propio periódico (1889) y su propia editorial (1892). Forzosamente, por tanto, tuvo que asumir una mentalidad empresarial, esto es, filtrar por el tamiz del mercado el producto cultural que crea y pretende vender. Sin embargo, podemos aseverar que esta mentalidad no se detecta con cierta nitidez hasta que apuesta decididamente por el negocio editorial, cuando en 1905 impulsa un nuevo periódico, *La Novela Ilustrada*.

Si antaño fue el folletín para el periódico, con Blasco será la novela por entregas, concebida y producida como si de un periódico se tratase, es decir, en formato de papel prensa, con periodicidad de diario y con venta en quioscos. A continuación el fascículo, recogiendo temas de interés o de estricta actualidad —como la propia guerra—, profusamente ilustrado y relatado de forma amena. Por último, las ediciones baratas de títulos reconocidos y avalados por éxitos en distintos países, buscando el mayor consumo posible. Y por supuesto, en el decurso de toda esta acción editorial, su propia obra, la novela que lo multiplica en fama, que lo liga al estricto espacio de la creatividad literaria y que, por lo mismo, actúa a modo de cordón umbilical con el magma creativo que le bulle dentro.

El Blasco del siglo xx, prácticamente desde 1906 hasta el final de sus días, es un aventurero en busca de fortuna, que se mueve y actúa por una ambición cada vez más reconocida. La guía de su voluntad, en buena medida, podemos identificarla sencillamente con la ambición de un ser humano que entre la gloria o la existencia rutinaria no duda. Una ambición que varía según el momento histórico y la propia evolución biográfica del personaje. En una primera etapa, hasta el éxito literario de *La barraca* en 1898, la ambición es política y justificada, al menos dentro de lo que significa la tradición

republicana. Después de sufrir la violencia política en forma de duelos, atentados e insultos, concentra su ambición en crear para vender, poniendo en marcha *La Novela Ilustrada* y la editorial Española-Americana (Madrid, 1905-1906). Tres años después, por tierras americanas, traduce su verbo en pesos, consiguiendo una enorme cantidad de dinero⁹ que dirigirá hacia su sueño más increíble y extraño: fundar su propio pueblo, su nueva Valencia, aunque ahora en tierras inhóspitas de la pampa Argentina. El fracaso y la ruina lo devuelven al negocio que mejor conoce y del que está sentando cátedra. A partir de 1914, con la guerra como tema y la editorial Prometeo como industria, desarrolla todas las facetas del escritor que pone su pluma al servicio último de su bolsillo. Finalmente, la adecuación del estilo y de los temas a las claves del mercado, a lo que demanda el público. *Los cuatro jinetes del Apocalipsis*, novela escrita por Blasco en 1916 y que le abrió de forma definitiva la riqueza y la universalidad, era concebida —tal y como revela su autor en carta dirigida a sus socios de Editorial— “para sacar dinero con qué vivir”. Este objetivo demuestra cómo la vertiente literaria queda indisociablemente unida a la económica. De esta forma, el nuevo libro que proyecta Blasco lo concibe, diseña y estructura para conseguir el mayor número de ventas, vale decir, de beneficio: “Les advierto que la escribo para sacar dinero con qué vivir [...]La voy ha [*sic*] hacer relativamente corta, 280

⁹ “Todos los días doy una conferencia de más de dos horas, y voy de pueblo en pueblo como un sacamuelas. Pero ya llevo ganados unos 30.000 duros y creo que llegaré a los 40.000.” Carta de V. Blasco a su editor, fechada el 8 de agosto de 1909, remitida desde Paraná (Argentina) (Herráez, 1999, p. 65). Acerca del tipo de conferencias que durante nueve meses dio en Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile, ver Blasco Ibáñez (1966).

ó 300 páginas, y procuraré que cueste lo menos posible [...] Yo creo en el éxito”.¹⁰

LA NOVELA POR ENTREGAS

En este inestable 1905, Blasco volverá a ser diputado de nuevo, lo que implicará protagonizar más de un mitin, aunque con la vista puesta en la corrección de su nueva novela, *La horda*. Y como empezaba a ser habitual desde 1903 también ha estado a punto de morir en el atentado que le han preparado los sorianistas, los antiguos correligionarios ahora acérrimos enemigos, apostados en el Café Español. Demasiados sinsabores y demasiados años defendiendo a un pueblo que cada vez entiende menos.

Antes de concluir 1905, Blasco habrá tomado la decisión firme de abandonar la política y la ciudad donde la ejerce con tanto riesgo. Su nueva residencia es Madrid, y su nuevo proyecto, sin dudarle, ganar dinero haciendo lo que de verdad sabe hacer: escribir y divulgar la cultura. Así, va a nacer una nueva apuesta editorial de Blasco con la creación de la Editorial Española y Americana, y el proyecto de un nuevo diario que comenzará a publicarse el 1 de octubre de 1905, con el objeto declarado de:

Contribuir a la cultura literaria del país, popularizando las obras más famosas del arte novelesco, para lo cual las publicará en condiciones de baratura extraordinaria. Diariamente publicará cuatro novelas ilustradas con numerosos grabados,

¹⁰ Herráez, 1999, p. 167.

y regalará a fin de mes a sus suscriptores las cubiertas de dichas obras para su encuadernación.¹¹

Como se deduce, la esencia del proyecto era extraer el habitual folletín de la prensa diaria y convertirlo exclusivamente en el contenido del periódico. La fórmula —vender fracciones de novelas a precios tan bajos que aseguren su venta masiva— no ofrece novedad, ya que se trata del principio seguido por la prensa de masas en Francia, Estados Unidos de América o Gran Bretaña. Inicialmente, el planteamiento empresarial del proyecto consistía en dividir la entrega de la novela hasta completar un mes, consiguiendo por la vía de la suscripción una demanda segura. Y todo ello, lógicamente, sin pasar por los porcentajes del librero, que se quedaba con un tercio del precio de venta. La distribución, ahora y después, se mostrará siempre como su verdadero talón de Aquiles. Estamos, por tanto, ante un planteamiento de producción y venta de literatura que, al igual que la prensa de masas, se identificaría por sus niveles de consumo, pero también por su lenguaje y sus contenidos. Así, lo que vende pasa a convertirse en el rasero que selecciona el título a editar; y lo que vende es aquello que por su argumento, estilo, registros lingüísticos y hasta por sus ilustraciones, atrae a un lector colectivo masivo, vale decir, popular. El objetivo es el mercado de habla castellana, por tanto, Hispanoamérica, lo que sin duda nos daría pie a catalogar a Blasco como pionero de la “novela de masas”, o si se prefiere, de la industria cultural en español.

¹¹ *El Pueblo*, 27-IX-1905.

Con el nombre ya utilizado en el pasado de *La Novela Ilustrada*,¹² el nuevo diario pretendía combinar el sistema de producción de la prensa diaria, sobre todo en materia de distribución, con un diseño y contenidos únicamente literario, conformando por treinta y dos páginas coleccionables, además de dos láminas y las tapas al finalizar la entrega. El plan inicial para el primer mes era publicar obras ya conocidas y con un éxito asegurado, al tiempo que traduciría otras por primera vez al castellano: “*La Feria de las Vanidades*, de Thackeray, y *El Barrio Latino* de Enrique Murger, el famoso autor de *La vida Bohemia* (las dos traducidas por primera vez al español), *El Amigo Fritz*, de Erckmann-Chatrian, y *La Historia de un hombre contada por su esqueleto*, de M. Fernández y González [...]”. Para el siguiente mes se preparó la obra de Dumas, *La reina topacio*, *Flor de mayo* y *La cigarra*, de José Ortega Munilla, el director de *El Imparcial*. De esta forma, tal y como rezaba la propaganda que se acuñó:

Todas las clases sociales podrán formarse una valiosa biblioteca de novelas sin gran esfuerzo. Por cinco céntimos diarios o por 1'50 pesetas al mes adquirirá el público cuatro novelas, encuadernadas y con numerosas láminas, resultando el coste de cada una de ellas a unos 35 céntimos. Estas suscripciones pueden hacerse en todos los puestos de periódicos de España o dirigiéndose a las oficinas de ‘La Novela Ilustrada’, Olmo, 4, Madrid.

¹² Entre el 15 de diciembre de 1884 y el 20 de agosto de 1886 se editó en Madrid una publicación con la misma cabecera y con el subtítulo “publicación periódica económica”. Al precio de quince céntimos cada entrega, salía dos veces al mes con novelas cortas españolas originales ilustradas con “láminas al cromo”, en su mayor parte de color. Ver BNE, <http://hemerotecadigital.bne.es/details.vm?q=id:0003740014&lang=es>

La campaña de lanzamiento del nuevo diario, en palabras del propio Blasco, fue “tan grande como la de *ABC*”, el diario de Luca de Tena aparecido en junio de 1905. Habían remitido propaganda a todos los países americanos de habla castellana, seleccionando al mismo tiempo los agentes que debían ejercer la representación. En España remitieron 180 000 prospectos del diario a todas las provincias, siendo Valencia curiosamente la única que va a fallar el envío. El agente escogido inicialmente, un tal Pastor, se volverá atrás en el último momento. También será problemática la campaña en Barcelona, donde el representante elegido tampoco actuará conforme a lo previsto. Por último, en Madrid adoptará el sistema de vendedores a domicilio, a razón de dos pesetas de jornal diario y una comisión de un real por suscripción conseguida.

La dimensión de la campaña efectuada, sin parangón hasta entonces en el mundo editorial hispano, tuvo diversas consecuencias. Sirvió para posicionar el nombre del periódico y su planteamiento editorial, pero provocó otros efectos menos positivos. Por ejemplo, llevó a que algunos editores se apresaban a copiar la idea, en este caso Saturnino Calleja, uno de los editores más importantes de la ciudad. También provocó la ruina de Blasco, que antes del mes de septiembre de 1905 escribía a su editor y agente valenciano, Francisco Sempere,¹³ una carta en estos términos:

Necesito dinero antes del 1º de Octubre o todo se va a la mierda, el trabajo de medio año y una idea que es una fortuna.

¹³ “Francisco Sempere Masía (1859-1923), librero, editor y concejal del Ayuntamiento de Valencia [...] verdadero difusor de las obras de Blasco” (Herráez, 1999, p. 9).

Necesito dos o tres mil duros enseguida; y este dinero será el mejor empleado en toda mi vida. Los necesito de ahí, sin que se trasluzca aquí, pues el negocio ha avivado el apetito de todos. El mismo Noguera es un ventajista cuyos tratos no me convienen, pues viviría sometido a una servidumbre, como si mi destino fuera vivir eternamente esclavo.

Necesito dinero enseguida: aunque sea tomándolo a interés con la garantía de la casa editorial o de la casa de la Malvarrosa. Cuando venga eso que espera Ud servirá para desempeñarnos.

Pero lo necesito enseguida, sin historias ni esperas, o todo se va abajo con la agravante de que el negocio lo conocen todos los editores de Madrid y todos lo harían al notar el más leve desfallecimiento mío.

Dinero... aunque sea empeñando el alma.

La respuesta de Sempere será un primer envío de 5 000 pesetas, lo que mitiga sólo en parte el problema. La ansiedad de la situación le lleva a plantear una huida hacia delante: hipotecar su casa de La Malvarrosa en Valencia y vender el diario *El Pueblo*. La primera posibilidad no tiene más problemas que el largo tiempo necesario para formalizar la hipoteca y conseguir el préstamo. Sin embargo, la venta del diario se mostrará mucho más compleja, entre otras razones, porque la propiedad del mismo no parece estar exenta de cargas.¹⁴

De todo lo expuesto, cabe deducir que Blasco ha puesto en marcha un negocio cuyo futuro depende de los resultados inmediatos que pueda generar. Y la perspectiva tras la salida del primer número no parece demasiado mala. Comienzan

¹⁴ Laguna, 1999, p. 115.

vendiendo 18 000 ejemplares, con un crecimiento durante el primer mes cercano a los 1 000 diarios. Esta aceleración de las ventas llevará a Blasco a la euforia. En una carta dirigida a Sempere, y que podemos situar en torno a mediados de octubre de 1906, Blasco afirma:

La Novela Ilustrada es un éxito escandalosamente glorioso. Colocamos a estas horas en firme 25.000 ejemplares y aún nos falta conquistar media España. Cada día que pasa son 1.000 ejemplares más [...] Con la tirada actual me quedan limpios unos cuarenta y tantos duros diarios, y esto tirando por lo bajo [...] Al periódico le falta hacer aún más de la mitad del camino. Como asegura Ortega Munilla llegará (y no tardará más que nueve meses) a 40 ó 50 mil. El chorro aún no a [sic] parado, ni lleva trazas de parar, pues todos los días llegan suscripciones a centenares, nuevos corresponsales y los antiguos doblan y triplican los pedidos. Si llegamos a 40.000 excuso decírselo que es una ganancia de más de 750 pesetas diarias y esto es segurísimo.

El resultado está siendo tan halagüeño que, informa, son varias ya las proposiciones que distintos editores, entre los que cita a los Gasset, le han hecho para entrar a formar parte del negocio, entra otras razones, porque son públicos los problemas que el impresor con el que trabajan, Fernando Fe, tiene para cubrir la demanda. Blasco reacciona como es su costumbre: se plantea comprar una rotativa, pero necesita 6 000 duros que no sabe de dónde sacar. A fines de octubre de 1906, Blasco confirma por carta a Sempere que ha recibido 25 000 pesetas y que va a concurrir a una subasta para comprar una rotativa que no estará operativa hasta primeros de diciembre. Sin embargo, el 25 de noviembre, en nueva misiva a Sempere, le insta para que remita más dinero:

Me pregunta Ud. si necesito el dinero que resta del préstamo de las 30.000 pesetas. ¿Pues no lo he de necesitar, criatura? ¿Cree Ud. que yo acuño dinero? Lo necesito y con bastante urgencia. Y no sólo necesito eso, sino que para el próximo Diciembre en que comienzo a pagar las letras de papel (¡una enormidad!) cuento con las promesas que Ud. me hizo o más bien el pico de la promesa: pues Ud. me prometió 10.000 ptas. y como recordará sólo vinieron 5.000. En fin: que esto no va mal, pero que aún estamos en el período de los apuros; yo me callo por no importunar, pero aún necesito mucho para llegar a puerto de tranquilidad.

Las posibilidades de este tipo de negocio descansan en buena medida en la fiabilidad que ofrezcan los agentes comerciales, quienes participan del negocio con una comisión por cada novela de 50 céntimos. Así, la primera sorpresa negativa se da en el mismo mes de octubre cuando en Barcelona no consiguen más venta que 1400 ejemplares. En Valencia, por ejemplo, el primer día se agotaban los 3000 ejemplares puestos a la venta.¹⁵ La solución para Barcelona la explicita Blasco en noviembre, al insistir a Sempere para que se desplace a esta ciudad y monte una sucursal. Él reconoce no poder hacerlo porque se encuentra montando la imprenta y su yerno, Llorca, tampoco porque al ser principio de mes está en plena liquidación. Sempere, sin embargo, no conseguirá el resultado que propone Blasco.

¹⁵ “Ha sido tan grandioso el éxito obtenido en Valencia por el nuevo diario LA NOVELA ILUSTRADA que la casa encargada de la venta y reparto de suscripción se ha visto obligada a pedir nueva remesa de ejemplares, pues con los 3.000 remitidos en el primer envío no ha habido número suficiente para los pedidos” (*El Pueblo*, 3-X-1905).

La otra condición de futuro para este negocio está en conseguir mantener el impacto inicial que supone la novedad. La dificultad mayor de una novela por entregas está en el cansancio del suscriptor. Para evitarlo, Blasco confía en la selección de obras que lleva a cabo, no perdiendo de vista los posibles derechos de autor y los conflictos a que dieran lugar, así como en la publicidad. Desde la salida del nuevo diario, la prensa en general, y en particular la valenciana, recogía casi a diario el anuncio de *La Novela Ilustrada*, donde se reproducen insistentemente las condiciones de compra o suscripción, al tiempo que se mantenía el índice de lo publicado. Así, en diciembre el anuncio repetía:

Cuatro pliegos de novela todos los días por cinco céntimos. Cuatro novelas diferentes, 32 páginas diarias. Suscripción al mes de 1'50 ptas. Novelas publicadas: *Historia de un hombre contada por su esqueleto*. *El barrio latino*. *El amigo Fritz*. *La Feria de las Vanidades*, *Flor de Mayo*, *La reina topaci*. Novelas que se están publicando: *La Cigarra*, *Sor Lucila*, *Venganza Africana*, El año 2.000, *La hijastra del amor*. Se sirven colecciones completas desde el primer número, en la librería de F. Sempere.

En enero de 1906, la publicidad informa del inicio de la publicación de una novela de Blasco, *Sonnica la Cortesana*, además de “interesante novela de Octavio Fenillet, *El Conde de Camors*. Mañana aparecerán *La muerta viva* y *La mujer de los dos maridos*. Pero la apuesta mayor en este comienzo de 1906 será la edición de las novelas de A. Connan-Doyle a partir del mes de febrero”.¹⁶

¹⁶ *El Pueblo* de 22-I-1906 anuncia que a partir del 1 de febrero se publicarán *Un crimen extraño*, de A. Conan Doyle; *La batalla de los zánganos*, del escritor y sociólogo alemán, Max Nordau; *Confusión*, de Hugo Conway; *La esfinge de oro*, de Jorge Sand.

El propio Blasco remitirá un artículo para su publicación en prensa, elogiando al autor de las peripecias del detective Holmes.

El mejor indicador de que la marcha de *La Novela Ilustrada* no es todo lo positiva que cabía esperar, es que Blasco diversifica sus actuaciones: mantiene el negocio madrileño de *La Novela Ilustrada*, programando la salida mensual de los nuevos títulos, que a partir de marzo de 1906 incluirá *La maja desnuda*, difundida por este sistema de entregas antes de salir definitivamente como tomo de a tres pesetas, justo el doble; como responsable literario de la editorial Sempere, también preparará y lanzará una intensa y extensa serie de títulos. La relación habla por sí sola:

- A partir de marzo de 1906, la *Historia socialista* de Jean Jaures,¹⁷ justo en el momento en que hace pública su renuncia al acta de diputado.
- En abril y por primera vez, junto con la publicidad de *La Novela Ilustrada* aparece también el anuncio de una nueva oferta de la Editorial Sempere. Se trata

¹⁷ *El Pueblo* de 7-III-906 recoge por primera vez el siguiente anuncio de esta obra, que dice así: "Historia Socialista, 1789-1900, bajo la dirección de Juan Jaures..." ¡Campesinos!, ¡obreros! Esta es la historia de los esfuerzos y de las luchas de vuestros padres. Buscad en ella nueva fuerza y nuevas luces para las luchas de mañana". Condiciones de la publicación: "La obra constará de cinco o seis tomos de regulares dimensiones, del mismo tamaño que este prospecto, estrenándose en ella hermosa y clara fundición. Además irá ilustrada con magníficos fotgrabados, sacados de los documentos de cada época. Esta obra se servirá por cuadernos de 40 pp al precio de dos reales en toda España cada uno. Semanalmente se repartirá un cuaderno con la puntualidad que esta Casa tiene por costumbre. PUNTOS DE SUSCRIPCION: Se suscribe en Valencia en casa de sus editores F. Sempere y Cía, calle del Palomar, 10, en las principales librerías, y por medio de los repartidores. En provincias, en el domicilio de todos los corresponsales de esta Casa, y en las principales librerías".

del inicio de la serie *La ciencia para todos*: “Manuales científicos, literarios y artísticos, ilustrados con numerosos grabados. Una peseta. Volumen encuadernado. De venta en la librería de Sempere (Sorolla, 30) y en todos los kioscos de periódicos de esta capital”.

- A fines de mayo de 1906, lanza al mercado una voluminosa y compleja obra. Se trata de la *Novísima geografía universal*, de Onésimo y Eliseo Reclus. La obra se presenta en cinco volúmenes en 4º, de más de 500 páginas cada uno, e ilustrados con mil grabados de Gustavo Doré y otros. Blasco figura como traductor, además del autor del prólogo. La promoción consiste en vender cada volumen a 4 pesetas.

La actividad editorial seguirá sin descanso, sacando en agosto de 1906 las obras completas del poeta alemán E. Heyne, a una peseta el volumen. Sin embargo, la novedad se ha producido en el inicio del mes de junio. El negocio de *La Novela Ilustrada* se transforma en la Editorial Española-Americana, con sede en la calle Olmo 4 de Madrid, y con sucursal en Valencia en la calle Gracia 62.¹⁸ A pesar de no poseer una argumentación segura, podemos intuir que el cambio de titularidad debe estar relacionado con la deficiente marcha del negocio y las posibles

¹⁸ Según J. L. León Roca (1970: 316), “La Editorial Hispano-Americana estuvo, en un principio, en la calle de Mesoneros Romanos, 42. Después pasó a la calle del Olmo, 4”. Sin embargo, P. Pascual Martínez (1994, p. 247 y ss.), en las matrículas industriales municipales que ofrece, no aparece el nombre de esta Editorial en 1906. Será a partir de 1909, y bajo la titularidad de Fernando Llorca, cuando por fin se recoja la existencia de la editorial hasta 1914. Tanto las fechas de los títulos publicados como las cartas de Blasco avalan que la actividad editorial se llevó a cabo entre 1906 y 1908, básicamente.

deudas contraídas. El único dato que tenemos es una carta de Blasco a Sempere, donde le informa que se encuentra en litigios con la casa Hachette de París por los derechos editoriales de la *Geografía* de Reclus, y que no tiene dinero para pasárselo a su familia, por lo que le pide que le transfiera algo a cuenta de *La maja desnuda*. A continuación describe su situación:

Yo no sé a qué puede obedecer esa baja en los libros. Culpa de aquí no es, pues ya ve Ud. que sólo publicamos novelas u obras grandes como el Reclus. Aquí tampoco vamos muy bien que digamos, Yo tengo tres máquinas y nunca las llevo a la vez. Esto no puede ser todo el año; así que si la cosa flojea, no lleve Ud. más que una, como hago yo. Ya pensaré algunas obras nuevas ahora en París [...] pues tengo agotada momentáneamente la inspiración.

La Novela Ilustrada se mantuvo durante algún tiempo más, encuadrado como hemos señalado en la oferta de conjunto que realizaba la editorial Española-Americana. En enero de 1907, *El Pueblo* publicaba el anuncio de una reforma para relanzar la venta de *La Novela Ilustrada*. Básicamente, el cambio consistía en el tipo de papel, que se pasa a utilizar el satinado, así como en las ilustraciones, anunciándose la entrega de dieciséis láminas cada mes —cuatro por cada novela— en fotograbado y, por lo tanto, “iguales a las que publicasen las mejores revistas ilustradas”. Además, se anuncia la incorporación de una máquina modernísima y letras nuevas, lo que les permite augurar que el periódico aparecerá impreso “con excelentes condiciones tipográficas”, consiguiendo con todo ello “tomos elegantísimos”. La apuesta, por tanto, se centra en la parte material del producto, no así en la forma de distribución ni en la venta. Tampoco afecta al tipo de novela que se está seleccio-

nando para su edición, tal y como confirma la selección prevista para el mes de febrero: “*El batallón de los hombres de hierro*; *Jerónimo Paturot*, de Luis Reybaud; *El otro hogar*, de Abelardo Fernández Arias, premiada en el concurso de la *Novela Ilustrada*, y *El diamante del comendador*, de Ponson du Terrail”.¹⁹

La reforma se hizo y la actividad editorial, tanto de la sede madrileña como la de la valenciana, continuaron por espacio de algunos meses más. En agosto, un nuevo cambio informa del resultado. Ahora, el producto pasa a ser vendido semanalmente, al tiempo que se cambia al distribuidor de Valencia. Sin embargo, más allá de cualquier consideración económica, el conjunto de títulos finalmente editados por este sistema deducimos que debió superar el centenar, llegando a una suscripción que osciló entre los 20 000 y los 40 000 en sus mejores momentos. Aunque en una oferta de estas características, más que el suscriptor —de cuya fidelidad cabe esperar un cierto cansancio al cabo de unos meses—, el consumidor mayoritario debió de ser aquel que tomaba la decisión de coleccionar algún título sólo, sin la rémora de estar sujeto a la obligación de ir al quiosco continuamente, o estar pagando los cinco céntimos diarios.

Por tanto, más allá del fracaso económico, al menos en los términos de gran negocio en los que se los había planteado, a estas alturas de su vida y de su producción cultural, el resultado es ya abrumador, no sólo por el éxito de sus novelas y los derechos que le siguen devengando, sino porque está consiguiendo llevar a cabo una tarea de socialización de la literatura que tiene muy difícil parangón en toda España. Las palabras de Barea en su clásico *La forja de un rebelde* resul-

¹⁹ *El Pueblo*, 29-I-1907.

tan muy apropiadas para apuntar que el rebelde valenciano se había convertido en capitán de una naciente industria cuyos resultados, todavía hoy en día, son visibles en las estanterías de muchas casas valencianas:

Hay un escritor valenciano, que se llama Blasco Ibáñez, que ha hecho todos estos libros [...] Un día dijo que en España no se leía porque la gente no tenía bastante dinero para comprar libros. Entonces dijo: yo voy a dar a leer a los españoles, y en la calle de Mesoneros Romanos puso una tienda y empezó a hacer libros. Pero no los libros de él, sino los libros mejores que se encuentran en el mundo. Y todos valen, nuevos, treinta y cinco céntimos. La gente los compra a millares, y cuando los ha leído los vende a los puestos de libros viejos y allí los compramos los chicos y los pobres. Así, yo he leído a Dickens y a Tolstoy, a Dostoievski, a Dumas, a Víctor Hugo, a muchos otros.²⁰

CONCLUSIÓN: UN BALANCE ABRUMADOR

En apenas algo más de dos décadas, al final del siglo XIX y la primera del siglo XX, el saldo cultural que proporciona el valenciano resultará ingente: no sólo por sus propias novelas y el éxito que cosechan, sino también por cómo concibe la comunicación de la cultura. Los instrumentos fueron los formalmente identificados como columnas vertebrales de las industrias culturales: el medio de comunicación y el libro. En el primer caso, Blasco revolucionó la prensa valenciana con un diario que editó a la mitad de precio que la competencia; en el segundo,

²⁰ Barea, 2001, p. 60.

conmocionó las conciencias de una gran parte de Valencia, así como los bolsillos de todos los librereros con tienda en la misma, al crear una biblioteca popular que en un mes, en este caso de 1898, llegaba a prestar 5 000 volúmenes. Por último, para completar el círculo, crea y fomenta una Universidad Popular, cuyo primer curso fue inaugurado en la noche del 8 de febrero de 1903 por Gumersindo de Azcárate, bajo el tema “Neutralidad de la ciencia”. Según un testigo presencial, “los cursillistas, llamémosles así, eran en su mayoría obreros de blusa y manta por todo abrigo. Asistían a las lecciones durante una hora que duraba la clase, y las escuchaban en pie”.²¹

Como se descubre por lo señalado, Blasco cabalga a lomos de una industria que él mismo está empeñado en forjar; una industria de la cultura, dirigida a todos sin apenas limitación, que se saldará finalmente con la socialización del libro y de la cultura. Pero esta vertiente industrial, ligada como acabamos de señalar a la búsqueda del beneficio, provoca el cambio. Blasco, suponemos que sin ser consciente de ello, a partir de la segunda década de este siglo se ha desmarcado definitivamente de lo que pudo ser su actividad literaria inicial. Ahora se aproxima al perfil del novelista de *best-sellers*, con productos que alcanzan tiradas muy importantes para la época y que proporcionan importantes ingresos a su autor. A partir de ese instante, si Blasco tuvo algo de autor del 98 ahora lo ha perdido. Sencillamente, tal y como el exclamaba: “Yo soy el escritor que gana más dinero de todos los del mundo”.²²

²¹ Pigmalión, 1967, p. 106.

²² Pigmalión, 1967, p. 75.

REFERENCIAS

- BAREA, A. (2001), *La forja de un rebelde*, "I La forja". Madrid: Biblioteca El Mundo.
- BLASCO IBÁÑEZ, V. (1966), *Discursos literarios*. Valencia: Prometeo.
- HÉRRERA, M. (ed.) (1999), *Epistolario de Vicente Blasco Ibáñez -Francisco Sempere, 1901-1917*. Valencia: Consell Valencià de Cultura.
- HAUSER, A. (1976), *Historia social de la literatura y del arte* (vol. III) (13ª ed.). Madrid: Guadarrama.
- LACLAU, E. (1982), *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Madrid: Siglo XXI.
- LAGUNA PLATERO, A. (1999), *El Pueblo, historia de un diario republicano, 1894-1939*. Valencia: Diputación de Valencia.
- LEÓN ROCA, J. L. (1970), *Blasco Ibáñez. Política i periodisme*. Valencia: Tres i Quatre.
- MÉRIMÉE, H. (1986), "El novelista Blasco Ibáñez y la ciudad de Valencia", en *Vicente Blasco Ibáñez. La aventura del triunfo, 1867-1928*. Valencia: Diputación de Valencia.
- PASCUAL MARTÍNEZ, P. (1994), *Escritores y editores en la Restauración canovista (1875-1923)* (2 vols.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- PIGMALIÓN (Meliá, J. M.) (1967), *Blasco Ibáñez, novelista*. Valencia: Vives Mora.
- REIG, R. (2012), *Vicente Blasco Ibáñez, una biografía*. Faxímil books.
- TOBAJAS, M. (1984), *El periodismo español. Notas para su historia*. Madrid: Forja.
- ZAMACOIS, E. (1928), *Vicente Blasco Ibáñez*. Madrid: La Novela Mundial, año III.

Periódicos

Hemeroteca Municipal de Valencia: *El Pueblo* (1894-1936).

Biblioteca Universidad de Valencia: Textos originales de Zamaquis y Pigmalión.

Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España: *El Gráfico* (1904).

Archivo personal de Miguel Herráez: correspondencia entre Blasco Ibáñez y su editor, Francisco Sempere.

La Novela Ilustrada (1906).

La historia de México vista a través de las novelas históricas

Elvia Montes de Oca Navas
Investigadora independiente

*La vida se parece a una novela
con más frecuencia que las novelas a la vida.*

George Sand

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se hace una breve revisión de la historia de México a través de las novelas históricas, textos narrativos que se refieren a asuntos concretos, personaje y épocas considerados temas importantes para conocer la historia nacional. El objetivo de este documento es invitar a los lectores, especialmente a quienes no han hecho este ejercicio, a acercarse a las novelas de este tipo para obtener, afirmar o modificar los conocimientos que tienen sobre la historia de México. Esto sig-

nifica, tal vez, llegar al mismo punto, pero por otro camino más ameno y gozoso, sin caer en el riesgo de confundir la investigación histórica con la creación literaria, el rigor metódico del historiador con la creación imaginaria del novelista; en pocas palabras, no confundir la literatura con la historia.

En este ensayo se hace una somera revisión de algunas novelas de este tipo, todas referidas a la historia de México, para demostrar que hay obras literarias para todos los gustos e intereses. La metodología que se siguió fue hacer una selección de este género de obras, consideradas representativas, para lograr el objetivo planteado, presentando algunos pasajes y comentarios de ellas. Antes de terminar el documento, se hace una revisión más o menos concreta de algunas de las novelas de la Revolución Mexicana de 1910, para ejemplificar lo que aquí se propuso como objetivo central.

LA NOVELA HISTÓRICA

Alejandro González Acosta busca los orígenes de la novela histórica, especialmente la española, y los encuentra en la épica relacionada con las crónicas nacionales, referidas a temas heroicos que eran necesario conservar en la tradición histórica de España, con el propósito de fortalecer el carácter identitario de los pueblos. Al respecto, apunta González: “Un suceso histórico brinda el pretexto narrativo para elaborar una secuencia de ficciones que le otorgan cuerpo a la originaria novela histórica”.¹

El escritor de novelas históricas, lo mismo que el historiador, el arqueólogo, el sociólogo y todos los demás profe-

¹ González, 1997, p. 16.

sionales e investigadores de las ciencias, debe hacerse de información suficiente para elaborar su obra y, ayudado con su imaginación creadora, podrá darle cuerpo y forma al material obtenido, a la manera como lo hacen los otros científicos. Vivir el pasado y comprenderlo desde el presente que vive el autor, ir de la realidad a la ficción y captar el “espíritu” de la época y de los personajes que incluye en su novela, obliga al escritor a no olvidar que su obra es literaria, que va a provocar una emoción o una respuesta estética si está bien escrita, y que no tiene la intención de valer como verdad histórica; de ahí que el lector de una novela histórica debe estar atento y reconocer los límites entre verdad y ficción, entre literatura e historia.

No debemos olvidar que, al igual que el literato, el historiador también es un narrador que se vale del lenguaje y que de la habilidad con la que lo maneje dependerá que logre mostrar una imagen coherente de un conjunto de rehechos que por sí solos carecen de sentido.²

José Saramago (2013) afirma que el historiador y el autor de novelas históricas construyen otros mundos, ellos deciden qué del pasado es importante y qué no. En las novelas históricas todo y todos son narrables.

La relación causa-efecto es una de las premisas del realismo, con la cual el escritor construía un argumento que daba la ilusión de cierta coherencia a un mundo en constante proceso de cambio.³

² Jiménez, 1995, p. 173.

³ Muñoz, 2004, p. 35.

Novelas no sólo realistas, sino hasta testimoniales, como el caso de las novelas de la Revolución Mexicana, escritas por quienes vivieron ese momento histórico, que ofrecen sus memorias personales, juicios de valor sobre los hechos vividos, tomas de posición frente a ellos para hacer la propia denuncia social sin idealizaciones e idealismos. Así, tratan estos autores de hacer una imagen “cierta” de la realidad a la que se refiere la novela, en un intento por poner orden al caos que muchos de ellos estaban viviendo.

LA HISTORIA DE MÉXICO Y LAS NOVELAS HISTÓRICAS

Existe una gran variedad en las novelas referidas a la historia de México. Podemos encontrar novelas que hablan sobre personajes reconocidos como claves en la historia nacional; otras que se refieren a temas que en la historia han sido muy importantes para comprenderla mejor: indigenismo, mujeres, urbanismo, ejercicio del poder; otras más se refieren a las épocas en las que se ha dividido, de manera distinta y no uniforme, la historia de México. Así, encontramos novelas que narran la vida del país desde la época prehispánica hasta la época actual.

Si buscamos novelas históricas que se refieran a los personajes reconocidos como fundamentales en la historia de México, podemos darnos cuenta que unos son más narrados en estas novelas que otros, como es el caso de Juárez, quien no ha sido tema de muchas novelas históricas, aunque hay excepciones como la obra de Eduardo Antonio Parra titulada *Juárez. El rostro de piedra* (2008). Mariano Matamoros es otro personaje histórico poco abordado en las novelas, una excepción puede ser la escrita por Silvia Molina: *Matamoros: el resplandor en la batalla* (2010). Esto se puede comparar con otras figuras de la historia

más conocidas a través de las novelas, como Sor Juana Inés de la Cruz o Antonio López de Santa Ana, por dar sólo dos ejemplos.

Encontramos personajes históricos que han sido tratados en las novelas de maneras distintas y hasta contradictorias, tal es el caso de Xicoténcatl, de quien conozco al menos dos, una apareció en Filadelfia de forma anónima *Jicotencal* (1826), novela que algunos investigadores la atribuyen a la pluma de José María Heredia (1803-1839) y otros a Félix Varela (1788-1853), ambos escritores cubanos. La novela muestra una imagen idealizada de lo americano, de lo mexicano, de lo tlaxcalteca. La otra obra respecto al mismo personaje histórico es *Xicoténcatl, príncipe americano. Novela histórica del siglo xv* (1831), aunque el título está mal, pues los hechos sucedieron en el siglo xvi; en ella el autor español Salvador García Baamonde nos da otra imagen del indio tlaxcalteca Xicoténcatl, así como de otros personajes que son duramente criticados en la novela, como Hernán Cortés y doña Marina, “la Malinche”. Esto es útil para la elaboración de los juicios personales del lector de estas obras, pues es en la diversidad donde mejor puede iniciarse la búsqueda de la verdad y no en la unidad de los criterios.

Los personajes pueden ser los mismos, la manera como tratarlos puede ir desde el acartonamiento y la rigidez, que provoca aburrimiento en los lectores, hasta su recreación viva y audaz que produce sentimientos diversos y encontrados que seducen y atrapan.

Si nuestra búsqueda de novelas históricas asociadas con la historia de México es guiada por temas, también el hallazgo es abundante y variado. Hay novelas que se refieren, por ejemplo, al tema de los indios, abordado por Rosario Castellanos en *Oficio de tinieblas*. La autora de esta novela se opone a que sus cuentos y novelas se clasifiquen como pertenecientes al género indigenista, si por *indígena* se entiende lo típico, lo vernáculo

del país, las víctimas y los buenos frente a lo otro, los malos, enmarcados los personajes en un maniqueísmo ya superado. Otra novela sobre este tema es *Canek*, de Ermilo Abreu Gómez, donde aborda la vida y los milagros de los mayas y sus mitos.

Novelas en las que aparecen pueblos pobres y hasta miserables como temas de referencia, donde reina la mojigatería y la hipocresía, la compraventa de las “buenas conciencias”, la avaricia, la usura y la doble y triple moral, el fanatismo y la superstición, el chisme y las habladurías, la infidelidad y los falsos amores, las tomas rápidas de decisiones “indecorosas y deshonestas” que echan a rodar famas y abolengos, mezclado esto con hechos históricos reales, como lo hacen en sus novelas Carlos Fuentes en *Las buenas conciencias*, Agustín Yáñez en *Al filo del agua* o Elena Garro en *Recuerdos del porvenir*. Novelas relacionadas con el ejercicio del periodismo en México y la política sindical, especialmente el sindicato de los petroleros, temas a los que se refiere Héctor Aguilar Camín en su obra *Morir en el Golfo*.

En relación con el tema de Revolución Mexicana, son múltiples las novelas históricas que se han escrito sobre ella. Señala Alfredo Pavón:

Los narradores de la revolución [mexicana de 1910] le aportarán acciones épicas, trágicas, grotescas; mujeres y hombres crueles, temerarios, heroicos y antiheroicos; lengua popular por donde se trasminan algunos vocablos agresivos y crudos; naturaleza mexicana identificable (la geografía tacaña de los llanos, valles y desiertos norteños; la exuberancia verde de los cañaverales del sur); además, descripciones detalladas de vestuario, circunstancias sociales y actos sublimes o deleznales.⁴

⁴ Pavón, 2004, p. xi.

Existen novelas sobre el tema el Movimiento Estudiantil de 1968 y su subsecuente crimen en Tlatelolco, como *Muerte de Aurora* de Gerardo de la Torre, *Palinuro de México* de Fernando del Paso, *Los días y los años* de Luis González de Alba; trabajos periodísticos como *La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska. Hay novelas para todos los gustos e intereses.

Si nuestra finalidad es acercarnos a las novelas históricas en orden a las épocas en que generalmente se ha dividido la historia de México, se han hecho varias antologías para acercarnos a la historia, siguiendo el curso del tiempo histórico mismo; unas de las más valiosas fueron las que hizo Antonio Castro Leal, *La novela del México colonial* y *La novela de la Revolución Mexicana*. Si bien estas compilaciones, lo mismo que la mayoría, no son exhaustivas ni completas, y responden tanto a cuestiones literarias como a los gustos personales del autor, sí ayudan mucho para conocer estas dos etapas importantes en la historia de México. Con respecto al México virreinal, el propio Castro Leal escribe en el estudio preliminar:

La novela del México colonial es, por la forma de tratar sus temas, histórica; es, por algunos de sus personajes y problemas que presenta, indigenista, y de folletín por la manera de difusión que tuvieron algunas de ellas.⁵

Antonio Castro Leal inicia su obra con una cronología que nos remite a los hechos históricos más importantes de la época; esto permite al lector ubicarse históricamente con relación a los temas tratados en las novelas reunidas en cada volumen. Las novelas compiladas en estos dos volúmenes fueron

⁵ Castro, 1965, p. I, p. 19.

escritas por escritores de la época virreinal como Carlos de Sigüenza y Góngora (1645-1700), y por otros más posteriores a ella como José T. de Cuéllar (1830-1894), Eligio Ancona (1835-1893), Heriberto Frías (1870-1925), Justo Sierra O'Reilly (1814-1861), Vicente Riva Palacio (1832-1896), José Pascual Almazán (1813-1885) y Luis González Obregón (1865-1938).

En estas novelas podemos conocer, por ejemplo, las dudas que surgieron en el pensamiento de Moctezuma respecto a la naturaleza y los propósitos que tuvieron los españoles comandados por Hernán Cortés, cuando llegaron a tierras del Nuevo Mundo para su conquista.

Eligio Ancona, en su novela *Los mártires del Anáhuac*, nos narra lo que sucedió cuando ante Moctezuma llegaron algunos sacerdotes de Huitzilopochtli y otros nobles y guerreros principales del Anáhuac, después de cinco meses de haber arribado los españoles a Tenochtitlan:

Moctezuma sentía latir con violencia su corazón, porque temía que aquellos hombres que se hallaban ante su presencia en respetuoso ademán viniesen a reprenderle, en nombre de su pueblo, la conducta indigna que había observado hasta entonces con los ingratos extranjeros.⁶

Estas mismas dudas sobre los propósitos que guiaron a los españoles a su llegada a lo que después será México, especialmente su figura dirigente y central: Hernán Cortés, también fueron compartidas por la Malinche, después de un tiempo de su trato y convivencia con este personaje, así se puede leer en el libro *Malinche* de Laura Esquivel. En esta obra en-

⁶ Ancona, 1965, p. 531.

conramos a la Malinche sumida en sus reflexiones acerca de la manera de ser de Cortés, a quien parece que sólo le importa el poder, así como estar colocado siempre por arriba de los demás. En uno de los pasajes de la novela Cortés dice a quienes están cerca de él, incluida doña Marina:

—Nadie, ¡escúchenlo bien!, nadie podrá traicionarme jamás. Ninguno de mis hombres podrá estar en mi contra, nadie intrigará sobre mi persona porque el que lo haga, el que se atreva, morirá de una manera cruel y vergonzosa. Nadie podrá estar en contra de mis pensamientos, de mi voluntad. Nadie podrá nunca contradecir mis ideas ni desviar jamás mis intuiciones. Los seres que están cerca de mí, los que me conocen, tienen que ser una sombra de mi persona, sólo así podré llevar a cabo todos mis ideales, sólo así el poder infinito de mis emociones podrá llegar a un destino feliz. ¡Escúchenlo todos! Porque si yo muero, ustedes también.⁷

Hechos del pasado vistos con ojos del presente y descritos con un lenguaje actual, recursos literarios propios de la ficción a los que acude la novela histórica, y que en ella están permitidos.

También podemos encontrar leyendas relacionadas con la conquista de México, por ejemplo las que narra Luis González Obregón; una de ellas se refiere a la calle del puente de Alvarado:

Dice la leyenda que, en la célebre retirada de los españoles [conocida como la noche triste], Pedro de Alvarado, al llegar a la tercera cortadura de la calzada de Tlacopan, clavó su lanza en los objetos que asomaban sobre las aguas, se echó

⁷ Esquivel, 2005, p. 184.

hacia adelante con todo el impulso posible ‘y de un salto salvó el foso’.⁸

Para conocer más acerca del periodo virreinal, está la excelente novela escrita por Justo Sierra O’Reilly, *La hija del judío*. En esta novela podemos acercarnos, entre otros temas de la época, al peso que tuvieron la inquisición y los inquisidores en la Nueva España, el peligro de la denuncia que pendía sobre todas las cabezas, especialmente sobre de quienes podía la Iglesia católica obtener riqueza. En la novela se narra la historia de una huérfana llamada María, adoptada por una familia española, quien es acusada de ser hija de judíos. La defensa que ella hace de su inventado origen le obliga a enfrentarse a su acusador, quien le dice:

— ¡Ah! —gritó el deán arrebatado de cólera—, ¡cuándo va a perderse el instinto de esa raza maldita! ¿Tiene usted valor —añadió poniéndose en pie y encarándose con la pobre huérfana— de responder así al prelado? ¡Cómo se conoce que esta pequeña serpiente es la hija de un perro judío!⁹

Es este periodo del Virreinato, uno de los personajes más abordados por la novelística es Sor Juana Inés de la Cruz. Podemos encontrar relatos históricos parecidos a las novelas como el que escribió Fernando Benítez, *Los demonios en el convento* (1985), donde el autor describe el ambiente de la época, con mayor viveza con la que lo hace un libro de historia. Así, narra Benítez el día que Sor Juana se ordenó de monja:

⁸ González Obregón, 1965, p. 979.

⁹ Sierra, 2004, p. 122.

Las miradas estaban puestas en la novicia. Era una hermosa y esbelta joven de veintiún años, de finas cejas, ojos oscuros ligeramente enigmáticos y blanca piel, que contrastaba con el pelo negro adornado con flores y altas peinetas de carey y de perlas.¹⁰

Fernando Benítez, gracias a su imaginación creadora, nos permite “ver” a Sor Juana el día de su casamiento con Jesús.

María Eugenia Leefmans, en *Los fantasmas huyeron*, logra un muy buen resultado en el que se combina de manera profesional la ficción de la autora con la obra literaria de Sor Juana. En esta obra, Clara, una novicia compañera de sor Juana, nos acerca al personaje de manera más íntima y cálida. Clara nos describe el estreno del *Divino Narciso*, obra de teatro escrita por sor Juana:

A la representación asistió el virrey y su esposa doña María Luisa. Solamente ellos, la abadesa y el obispo ocupaban asientos, los invitados observaban el espectáculo desde uno de los pasillos laterales y las monjas desde el corredor de los altos.¹¹

María Eugenia Leefmans es también autora del libro *Fuera del paraíso*, obra con la que obtuvo el Premio Nacional de Novela para Escritoras Nellie Campobello 2010, otorgado por el estado de Durango. La novelista, a través de un lenguaje semejante al que Sor Juana nos dejó en sus libros, parte de los últimos días que vivió la monja y de ahí narra su vida y su obra, integrada la protagonista, Sor Juana, en la época en la que le tocó vivir.

¹⁰ Benítez, 1985, p. 19.

¹¹ Leefmans, 2007, p. 73.

Una de las novelas recientes relacionadas con sor Juana y su época es la que escribió Mónica Lavín, titulada *Yo, la peor*. En la obra aparece una Sor Juana rebelde, quien en la cocina reflexionaba:

Si nos es dado experimentar en la cocina y ver que un huevo se fríe y une en la manteca y aceite y, por contrario, se despedaza en el almíbar, ¿por qué no es posible indagar en los terrenos de lo sagrado, donde ellos [los varones] por permiso de su anatomía sí lo pueden hacer? Quiera Dios y la inteligencia de las mujeres que su encierro sea por voluntad y la extensión de su mirada también derive de sus propias decisiones. ¿A quién ofende leer?, ¿A quién el asombro y el debate de las ideas?¹²

Así podemos llegar hasta la Guerra de Independencia, y encontrar otros personajes conocidos en la historia de México, pero no tanto como los caudillos y héroes reconocidos por la historia oficial, y que aparecen en las novelas históricas, uno de ellos es Francisco Javier Mina, quien fue abordado en una obra de Martín Luis Guzmán, quien no sólo escribió sobre la Revolución Mexicana de 1910. El autor narra de esta forma los últimos momentos de Mina:

El 11 de noviembre [1817], día de San Martín una escolta condujo a Mina desde el cuartel general del ejército hasta el crestón del cerro del Bellaco. Eran las cuatro de la tarde. Los dos campos enemigos [realistas e insurgentes], suspendidas como de común acuerdo sus hostilidades, guardaban silencio profundo. Acompañado por el capellán del 1er. Batallón

¹² Lavín, 2012, p. 214.

de Zaragoza, Mina apareció mostrando gran tranquilidad y compostura. ‘No me hagáis sufrir’, dijo a los soldados escogidos para el fusilamiento.

Cayó, herido por la espalda, tras de proferir la queja de que se le diese la muerte de un traidor.¹³

En las novelas históricas también hay mujeres asociadas con la independencia de México, como Leona Vicario, conocida a veces sólo por ser la esposa de Andrés Quintana Roo. Celia del Palacio ha escrito un libro sobre esta mujer, *Leona. Una novela sobre la gran heroína de la Independencia: Leona Vicario*. Leona, mujer que mezclaba los amores por su patria y por Andrés, recluida en una celda por órdenes del Santo Oficio, lloraba a solas y pedía:

—Que no vean. Que no me vayan a oír. Que no crean que me estoy debilitando. Lloro por Andrés. Lloro por ese amor desastrado, que lejos de poderlo todo, me provoca temblores en las manos. No tengo miedo a la muerte, pero ¡qué temor me da que Andrés me haya olvidado! ¡Ay, Andrés! ¡Qué diera por escuchar tu voz! Me enamoraron tus palabras, que eran las mías, envueltas en la marea de tu voz. En ella la palabra ‘libertad’ venía navegando en un bergantín de piratas y la ‘igualdad de todos los habitantes de América’ olía a sal, sabía a las especias del Caribe, a las piedras blancas de mármol con que está hecha tu ciudad [Mérida].¹⁴

¹³ Guzmán, 2003, p. 236.

¹⁴ Del Palacio, 2010, p. 112.

De la misma autora encontramos el libro *Adictas a la insurgencia*. Es una compilación de relatos literarios más o menos breves, referidos a diversas mujeres que participaron en la Guerra de Independencia, especialmente convocando a reuniones y tertulias que se convirtieron en conspiraciones políticas, como lo hizo también Josefa Ortiz de Domínguez. Mujeres menos conocidas que la Corregidora, pertenecientes a las clases altas de la sociedad mexicana de entonces y que participaron en las luchas por la independencia de México.

Con relación a este periodo, hubo historiadores que dada la coyuntura de años conmemorativos en la historia nacional, ejemplo el pasado 2010, no resistieron la tentación de incursionar en la novela histórica, como es el caso de Jean Meyer, autor de la novela *Camino a Baján* (2010), donde narra la aprehensión de Miguel Hidalgo en Acatita de Baján. Es una buena novela, no hay duda, con muchos datos históricos obtenidos de fuentes originales, pero yo prefiero al historiador más que al novelista.

Avanzado el siglo XIX, llegamos a la guerra que se dio entre liberales y conservadores en la segunda mitad de ese siglo: la Guerra de Reforma. De los hombres y mujeres considerados como traidores, la historia se ocupa menos de ellos que de los héroes; Miguel Miramón es uno de ellos, importante soldado que luchó al lado de los conservadores y del emperador Maximiliano, considerado traidor por la historia oficial.

José Luis Trueba Lara escribió la novela *La derrota de Dios. La historia perdida de Miguel Miramón*; en ella se habla del indio Juárez, representante de los liberales y encarnación del Anticristo, seguido por herejes endemoniados; del otro lado está Miramón, el Macabeo, el Guerrero de Dios, quien encabezaba a los soldados de Cristo. Miramón, quien a las recomendaciones de sus seguidores de rendirse ante la ya inminente derrota por los liberales, exclamó:

— ¡Aquí nadie se rinde! ¡Dios está con nosotros! Y nosotros le entregaremos nuestras vidas si es necesario.¹⁵

Se trata de una guerra entre hermanos mexicanos, matándose unos a otros y enfrentados por ideas políticas, económicas y religiosas distintas.

En el paso por las etapas de la historia nacional, no quiero dejar de hablar de una de las novelas históricas que más me han gustado, *Noticias del Imperio*, de Fernando del Paso. En este libro, la figura de Carlota me atrajo más que la de Maximiliano. Su amor, su desesperanza y su demencia los comparo con un país como México; una mujer que amó a México hasta la locura y que, sumida en ella, así se acordaba de él:

Yo soy María Carlota Amelia Victoria Clementina Leopoldina, Princesa de la Nada y del Vacío, Soberana de la Espuma y de los Sueños, Reina de la Quimera y del Olvido, Emperatriz de la Mentira: hoy vino el mensajero a traerme noticias del Imperio, y me dijo que Carlos Lindbergh está cruzando el Atlántico [1927, año en el que murió Carlota] en un pájaro de acero para llevarme de regreso a México.¹⁶

En esta revisión histórica de las novelas, siguiendo un hilo conductor basado en la cronología, quiero detenerme algo más en uno de los momentos de la historia de México: la Revolución de 1910.

Antes de iniciar este tema, quiero presentar una obra que me pareció diferente, relacionada con la Revolución Mexi-

¹⁵ Trueba, 2010, p. 177.

¹⁶ Del Paso, 1988, p. 668.

cana, escrita por Ignacio Solares, *Ficciones de la revolución mexicana*. En este libro, el autor ofrece al lector varios relatos cortos que pueden convertirse en retos para demostrar su conocimiento de la historia, pero que al lego lo puede llevar a confusiones históricas. Solares, con base en hechos históricos relacionados con la Revolución, logra unas narraciones muy interesantes, donde juega a qué hubiera pasado en la historia de la Revolución de 1910 y del país si en lugar de haber sucedido tal cosa hubiera pasado otra. Ignacio Solares hace reflexionar al lector, por ejemplo, sobre ¿qué hubiera sucedido si Madero le hubiera creído a su hermano Gustavo que Huerta era un traidor, y lo hubiera mandado fusilar? o ¿qué hubiera sucedido si Díaz hubiese resultado muerto en 1897, cuando Arnulfo Arroyo atentó contra él? o ¿qué hubiera sucedido si Zapata se hubiera dado cuenta de la traición de Guajardo, y el muerto hubiera sido el traidor y no Zapata? Así, surgen preguntas de estos relatos en donde los sucesos históricos son cambiados por el autor, y que sirven al lector para reflexionar acerca del papel que el azar tiene en la historia de todos los pueblos, no sólo en la de México.

LA REVOLUCIÓN MEXICANA

La Revolución no fue una, tuvo etapas, vertientes, facciones e ideologías: una ideología terrateniente como la de Madero y Carranza; otra que confiaba en el militarismo profesional, como la de Felipe Ángeles; otra que reaccionaba a la manera del neoporfirismo y una vuelta al pasado, como lo hizo Victoriano Huerta al traicionar a Madero. Hubo caudillos que lucharon por el poder a la manera de Carranza y Obregón; otros que se identificaron como portavoces de grandes reformas

agraristas como Zapata; otros más que planearon una sociedad ideal como lo hizo Villa en los territorios en los que él mandó, y alrededor de ellos hubo hombres que los vieron como la razón y dirección de sus luchas, aunque no comprendieran bien a bien lo que esas luchas significaban. Así surgieron por todos lados las lealtades al caudillo, a la cabeza, más que a un programa social.

En la historia nacional dictada por “los de arriba” se dio una misma versión de la Revolución, en la que diversos héroes individuales se sacrificaron y entregaron sus vidas por los ideales de justicia y libertad para todos los mexicanos, especialmente para los más necesitados, “los de abajo”.

En la historia oficial, la Revolución Mexicana se presenta como un movimiento popular triunfante, de reconstrucción y de justicia social. Este hecho social e histórico muy importante para el país se utilizó como un medio de cohesión de masas: campesinos, obreros y los llamados sectores populares, convenciéndolas de ser los principales beneficiados al triunfo de la Revolución. Se creó y reforzó el mito de la Revolución y el patriotismo mexicanos.

Los gobernantes posrevolucionarios prometieron nuevos y mejores tiempos para los mexicanos, en nombre de una Revolución inacabada y que estaba en marcha todavía. Esto era lo que “los de abajo” necesitaban oír, hasta que el presidente Carlos Salinas de Gortari, durante su gobierno (1988-1994), dio por terminada la Revolución. Esto en el plano del discurso, no en el de la realidad en la que viven millones de mexicanos.

La historia oficial parte de símbolos generales y válidos para todos los mexicanos, realiza la generalización del culto a los héroes, la conmemoración de fechas patrias como símbolos de unión y convergencia de los distintos individuos: indios y mestizos, pobres y ricos, trabajadores y patrones, hombres que

viven en el campo y en la ciudad, dueños de la tierra y campesinos, todos *ciudadanos mexicanos* que juntos van rumbo a mejores y más justas condiciones de vida, gracias a la Revolución y a los gobiernos que la oficializaron a través de un partido político, explicando la historia nacional a partir de una concepción evolucionista y ascendente, ya sin quiebres que pusieran en riesgo su devenir. El mito se institucionaliza a través de un partido oficial y único, que estuvo en la Presidencia durante un largo tiempo y de manera ininterrumpida.

Aparece en los discursos la idea de un Estado mexicano triunfante y protector de los más débiles, de los más necesitados, un Estado vigilante y forjador de la patria; ambos conceptos, *Estado* y *patria*, como entes intangibles y reales a la vez, incomprensibles para la mayoría de los mexicanos. Un Estado vigilante y cuidadoso de que ya no hubiera más rompimientos ni momentos violentos que acabaran con “la paz nacional” como sucedió en 1910, un Estado legítimo y cuidadoso del orden social.

Fueron las necesidades de éste [Estado posrevolucionario] las que impulsaron la construcción de una historia nacional como base de la construcción del mito moderno de la ‘nación’ o, mejor, del ‘Estado-nación’, que pronto sería casi una simple metáfora del ‘partido nación’.¹⁷

Estas metáforas pueden ser puestas en tela de duda y ser materia prima de reflexión, si se acude a la lectura de las novelas de la Revolución Mexicana de 1910.

¹⁷ Palacios, 2002, p. 259.

LAS NOVELAS DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Las novelas de la Revolución, las aquí registradas, nos presentan la otra cara de esta historia. A través de las novelas históricas que tienen como telón de fondo la Revolución Mexicana, los lectores pueden participar en situaciones que vivieron otros, vivir con los personajes, experimentar sus momentos críticos, explorarlos a ellos y a sí mismos, compararse con ellos.

Las novelas históricas a las que me refiero en este trabajo fueron escritas por quienes, además de novelistas, fueron testigos de las circunstancias; pero aquí no son entendidas como las “fotografías” que hicieron los autores del momento que les tocó vivir, sino como la interpretación de escritores ideológicamente mediados, que emplearon una forma de expresión socialmente creada, y que fueron escritas desde una manera personal y única en una relación recíproca entre medio y creador. En estas novelas se narran hechos e interpretaciones de sentido, desde una posición ideológica que le da inteligibilidad a lo narrado. Al respecto, señala Ruffinelli: “No hay tiempo de pulir las frases: todo desemboca en una extrema economía narrativa, y esta economía es un estilo del realismo”.¹⁸

La novela histórica de estos primeros autores es considerada aquí como la narración de lo vivido, a diferencia de los novelistas posteriores, que podemos considerarlas como narración de lo representado a partir del uso de diversas fuentes de información sobre el hecho, que ya no es el hecho mismo.

Siguiendo este criterio es que sugiero la lectura de las novelas contenidas en la antología que de la Novela de la Revolución realizó Antonio Castro Leal. Castro Leal integró en

¹⁸ Ruffinelli, 1982, p. 67.

su obra los siguientes autores y novelas: Mariano Azuela, *Los de abajo* (El Paso, Texas, 1916), *Los caciques* (México, 1918) y *Las moscas* (México, 1918); Martín Luis Guzmán, *El águila y la serpiente* (Madrid, 1928) y *La sombra del caudillo* (Madrid, 1929); José Vasconcelos, *Ulises criollo* (México, 1935); Agustín Vera, *La revancha* (San Luis Potosí, 1930); Nellie Campobello, *Cartucho* (México, 1931) y *Las manos de mamá* (México, 1937); José Rubén Romero, *Apuntes de un lugareño* (Barcelona, 1932) y *Desbandada* (México, 1934); Gregorio López y Fuentes, *Campamento* (Madrid, 1931), *Tierra* (México, 1932) y *¡Mi general!* (México, 1934); José Mancisidor, *En la rosa de los vientos* (México, 1941) y *Frontera junto al mar* (México, 1953); Rafael F. Muñoz, *¡Vámonos con Pancho Villa!* (Madrid, 1931) y *Se llevaron el cañón para Bachimba* (México, 1931); Mauricio Magdaleno, *El resplandor* (México, 1937); Miguel N. Lira, *La escondida* (México, 1947). A estas novelas podemos sumar otras del mismo tipo: *La malhora* (México, 1923), *El desquite* (México, 1925) y *La luciérnaga* (Madrid, 1932), también escritas por Mariano Azuela; *La tormenta* (México, 1936) y *El desastre* (México, 1938) de José Vasconcelos; *La negra Angustias* (México, 1955) de Francisco Rojas González; *Tierra caliente* (Madrid, 1935) y las novelas cortas incluidas en el volumen *El sur quema* (México, 1937), escritas por Jorge Ferretis.

Es de hacer notar que la mayoría de las novelas fueron publicadas, algunas fuera del país, hasta la década de los años treinta, cuarenta y hasta la de los cincuenta; excepto las obras de Azuela, *Los de abajo* fue publicada en 1916, las dos siguientes novelas unos pocos años después y sus otras novelas aquí registradas fueron publicadas, dos de ellas, en la década de los años veinte. Tal parece que los gobiernos de los años veinte, especialmente los encabezados por Álvaro Obregón y Plutarco Elías Calles, principales creadores del mito de la Revolución

Mexicana de 1910, no quisieron que se pusiera en tela de duda el triunfo de este hecho épico de la historia de México del siglo xx; definitivo para su futuro prometedor del cual fueron Obregón y Calles los principales difusores.

Esta selección de novelas de la Revolución no es arbitraria, no se trata de escoger al azar y de manera subjetiva, sino considero que todas son muy buenos materiales para el conocimiento de la Revolución, pues corresponden a momentos precisos e importantes de este hecho histórico y su búsqueda de un nuevo sistema social.

Las novelas históricas aquí recomendadas contienen una crítica a la decadencia que se estaba viviendo de los valores de la sociedad tradicional-liberal, respeto a la libertad, admiración por la honradez, la veracidad, la justicia, la igualdad, la solidaridad. En estas obras, lo civilizado aparece contrastado con la barbarie, identificada ésta con lo primitivo, lo instintivo, lo animal; lo bárbaro es considerado como etapa inicial del desarrollo humano. Son dos caras excluyentes: civilización-barbarie, sin posibilidades de síntesis creadoras, así fue vista la Revolución y quienes participaron en ella.

Estos primeros autores de las novelas de la Revolución se encuentran envueltos en el mismo suceso al que pretenden darle sentido, encontrar orden a lo sucedido y además a lo narrado, todo mediatizado por los márgenes y esquemas de significación ideológicos de ellos mismos. Al respecto, señala Leenhardt: “Entendemos aquí por ideológico que la función de la visión no es proporcionar un informe fiel del mundo, sino construir de éste una imagen que calme la angustia engendrada por la situación que narra”.¹⁹

¹⁹ Leenhardt, 1975, p. 123.

Al leer estas novelas, surge en el lector la necesidad de encontrar la relación social entre el autor y su ideología, ubicándolo en el medio social del que es parte. Cuando el escritor de la novela es testigo de los hechos que enjuicia, su posición ética se convierte en un problema estético de la obra, de ahí que su propia ideología pueda ser convertida también en tema de análisis. Se trata de una mediana burguesía que se halla en peligro social, frágil, en decadencia moral frente al peligro que significan “los otros”, los que tienen ansia de subir, pero que participan de la misma decadencia moral; todos envueltos en la Revolución, hombres fáciles de cambiar de bando, tanto “los de arriba” como “los de abajo”, sin vislumbrar en un futuro próximo, en un mundo nuevo mejor. Los revolucionarios de las novelas viven un mundo degradado en donde los ideales y los valores no tienen lugar, donde los proyectos y programas a largo plazo son acallados por lo inmediato, donde lo que vale es obtener rápida ventaja, y para ello es necesario estar lo mejor colocado posible en cada situación. Aquí sobresale el astuto que sabe estar en el momento y en el lugar precisos para aprovechar todo en su beneficio, en detrimento del hombre noble que generalmente cae, olvidado y abandonado por quienes supieron acomodarse mejor.

El indio, el soldado, la soldadera, el campesino miserable y su familia son representación de lo negativo para el novelista, no por culpa de ellos, pues al fin y al cabo ahí están, “abajo”. Por ello, son dignos de compasión por su ignorancia y por su condición ancestral y de seres inferiores, asumida tanto por ellos mismos como por los otros. En el otro extremo están los de “arriba”, quienes se dicen ser representantes de la razón, pero que se comportan de manera oportunista, aprovechando en su beneficio cada situación, y por eso merecen sólo desprecio. Uno por “letrado” y el otro por “iletrado”, ambos

son incomprensibles a la luz de la verdadera razón, la lógica y, especialmente, la ideología y la ética del escritor.

El mundo del escritor y el mundo de los grupos revolucionarios se presentan en estas novelas como dos mundos distintos, que casualmente fueron unidos por la violencia de la Revolución de 1910. Aparece un mundo caótico y violento donde las tinieblas se oponen a la luz, lo mismo pasa con todo lo que se mueve entre estos dos ejes contrarios y opuestos; este tamiz permite la visión del mundo, su interpretación y narración novelada. En las novelas revisadas, el orden antiguo se desmorona, pero en su lugar no queda al menos la nada, quedan sólo el caos y el desorden donde los valores se invierten. Los novelistas tenían que salir del agujero donde estaban inmersos y encontrar sentido a los sucesos, de lo contrario ellos podrían hundirse en él; la novela, entonces, pudo servir como catarsis tanto para el autor como para los lectores.

Estos novelistas no necesariamente se adhirieron a quienes representaban y difundían la ideología dominante, también tomaron partido por la ideología de los dominados en un periodo de transición en el que no se sabía con claridad qué iba a quedar cuando todo eso terminara. Por eso pueden ser calificadas, en su mayoría, como novelas que hacen una crítica social y política al México de esa época; podemos considerarlas como novelas desmitificadoras y antioficiales, proyecciones utópicas e ideales de lo que “debía ser y no fue”, por culpa de “los de abajo” y también de “los de arriba”; autores que bien pueden ser considerados “cronistas de un fracaso histórico”. Los autores, sin dejar de tener cuidado por la relativa veracidad de los juicios generales, muestran una conciencia discursiva desdichada, desilusionada, desesperanzada.

Los escritores manifiestan una ideología anticlerical y laica, los curas católicos son criticados por ser comparsas de los

ricos y los poderosos, garantes espirituales a cambio de jugosas limosnas. Las masas revolucionarias, de uno u otro bando, son asociadas con la imbecilidad y la eterna maldad humanas que no permiten el diálogo inteligente, que obstruyen el avance de las ideas progresistas logradas a través de la educación, la tolerancia y la democracia. Las mujeres, a diferencia, por ejemplo, del corrido de la Revolución Mexicana, son presentadas como seres humanos débiles, perversos, traidores, seductores, sumisos, obedientes, bravos, hipócritas, vengativos, traidores; hembras, en una palabra: naturaleza. Azuela, por ejemplo, condena y juzga desde su posición ideológica su superioridad cultural y hasta ética-liberal. Su juicio es duro contra “los de arriba” y contra “los de abajo”.

MARIANO AZUELA, REPRESENTANTE DE LA NOVELA DE LA REVOLUCIÓN MEXICANA

Seguramente, Mariano Azuela es uno de los autores más leídos de las llamadas novelas de la Revolución Mexicana, y *Los de abajo* su obra más conocida. Ésta es una novela fuerte, donde la violencia narrada arrastra a los lectores, lo mismo que pasó con muchos de los soldados que participaron en la Revolución, a quienes, como un huracán incontrolable, vino el viento y los “alevantó”, para después dejarlos caer más desilusionados que antes, sin una ilusión por la cual luchar, o un ideal por el cual entregar hasta la vida.

Cuando se acude a las novelas de este tipo, escritas por testigos del hecho mismo que narran, generalmente encontramos en la encabeza a Mariano Azuela (1873-1952), quien tenía 37 años cuando se dio el levantamiento de Madero. Azuela fue seguidor de las fuerzas de Villa y enemigo de Carranza,

hombre de convicciones y sin “ningún temor de trasladarlas a la literatura”.²⁰ Su obra literaria fue la expresión personal de un hombre de estudios, Azuela era médico, tal vez más que la de un consumado literato, y probablemente fue limitado por su propia visión del mundo, de la vida, de la sociedad, su formación académica y sus intereses de clase.

En su novela *Los de abajo*, Azuela se percibe como un autor decepcionado del movimiento y sus actores principales: “los de abajo”, por no coincidir sus ideas y sus acciones con sus ideales, valores e intereses correspondientes a una clase media educada, pero también se percibe decepcionado de “los de arriba”; los de abajo por no poseer esos ideales y valores, los de arriba por ignorarlos y corromperlos. Recordemos que en esta novela Azuela narra hechos sucedidos en 1914, el país está en llamas y hay que tomar partido. En esta obra se presenta a la Revolución como un movimiento social sin una clara conciencia de sí mismo, como una piedra que cayó en el abismo, una hoja arrastrada por el viento y sin ningún control voluntario de sus actores.

Azuela narra al presente histórico que le tocó vivir y lo hace con un trasfondo épico y ético, con base en su propia ideología liberal. Azuela en su obra logra la creación de tipos humanos, frente a lo particular, lo factual de la historia. Por ejemplo, aparece “la Pintada”, mujer brava que defiende hasta la muerte lo que considera suyo, soldadera por gusto o por necesidad. Con apodosos se describen los rasgos físicos y morales de las personas, con actos y ademanes fieros para el enemigo, pero leales a su jefe, como lo fue “el Manteca”, quien murió siendo siempre fiel a Demetrio Macías.

²⁰ Ruffinelli, 1982, p. 7.

En esta novela aparece el peonaje como tipo humano, callado, taimado en espera del mejor momento para asestar el golpe por detrás. En ella desfilan diversos tipos humanos atemporales, mientras no cambien las condiciones sociales que rodean a esos grupos. “Los de abajo” aparecen como una raza inferior, entregada al alcohol y a las bajas pasiones, al saqueo y a la barbarie como revancha de sus penas, y que nadie puede contenerla, de ahí la respuesta de Demetrio cuando su esposa le pregunta por qué sigue peleando si ya la revolución, la de él, está perdida, y él, con “las cejas muy juntas”, tomando una piedra y arrojándola al filo del cañón, le contesta: “Mira esa piedra cómo ya no se para”.²¹ Una vez iniciada la violencia, sólo la muerte la puede detener.

Azuela no se queda en las grandes figuras de la Revolución como lo hace la historia oficial, sino en sus hombres “de abajo”, quienes lucharon sin saber a ciencia cierta por qué lo hacían; narra facetas, anécdotas, diálogos, facciones, encuentros y desencuentros, crea hombres honestos y hombres oportunistas que nunca faltan en “las bolas”.

El pueblo, esa categoría social casi intangible y tan difícil de definir para los científicos sociales, es presentado por Azuela como incapaz de planear a largo plazo y protagonizar cambios sociales profundos; es un pueblo siempre perdido en acciones inmediatas y superficiales. “Los de abajo” son los fracasados de antemano por su hábito de servir como víctimas eternas de los caciques, como en el caso de don Mónico y los abusos cometidos contra Demetrio Macías y su familia. Aquí cabría preguntarnos si el pueblo, “los de abajo”, tiene tiempo para proyectos a largo plazo ante la inmediatez y la precariedad

²¹ Azuela, 1981, p. 111.

de las condiciones de vida e injusticia en las que se encuentra; creo que eso se debe preguntar también a “los de arriba”, no sólo a “los de abajo”.

Categorías o tipos sociales como el matrimonio y la esposa son presentadas por Azuela en *Los de abajo* como “lo otro”, lo que está fuera de la violencia que arrastró consigo el movimiento armado que inició en 1910; estas categorías sociales son vistas por Azuela como lo respetable, lo legítimo, fuera del caos social que fue la Revolución armada.

Azuela critica también a los intelectuales arribistas, quienes están en el momento y en el lugar oportunos y que cambian de “chaqueta” con la misma facilidad que muchos de los soldados de los diversos grupos revolucionarios. “Jilgueros” cuya palabrería confunde, no convence, a los jefes de quienes sacan provecho, a quienes abandonan en el momento en que se acerca el peligro para correr y cambiar de bando. Intelectuales oportunistas que tienen “muy buen olfato” para ventear los tiempos y dirigir sus pasos por donde más les convenga, como el periodista Luis Cervantes, que de huertista se pasó rápidamente a maderista; seres humanos de espalda flexible que se inclinan cada vez que es necesario hacerlo y que se van para “donde mejor sopla el viento”. Personajes que presumen de encarnar la civilización frente a la barbarie de “los otros”; retóricos, engañadores, sofistas a la manera de los griegos, donde las palabras *patria* y *nación* son repetidas infinidad de veces para convencer a “los otros”, pero que para ellos significan nada, y sólo las utilizan para engañar a los ingenuos. Para los líderes y las masas, el único incentivo es el saqueo que compensa el peligro de muerte, las fatigas o el dolor de las heridas. Y al triunfo de la Revolución, ¿qué paso?, leamos la respuesta de Azuela: “Los pensadores preparan las revoluciones; los bandidos las realizan. Ahora nadie podrá

decir ‘éste es revolucionario y éste bandido’. Mañana será posible, fácil [...]”.²²

A Azuela le tocó vivir y ver triunfar al carrancismo integrado por “camaleones” que cambiaban de color de piel según lo exigían las circunstancias que los rodeaban, hombres convertidos en revolucionarios cuando antes eran reconocidos porfiristas o huertistas, igual que lo hacen los políticos “chapulines” de hoy. Azuela reconoció la subsistencia de los antiguos funcionarios y militares, transformados de la noche a la mañana en “revolucionarios convencidos” de los beneficios de la Revolución iniciada en 1910.

Azuela fue acusado, lo mismo que sus novelas, especialmente *Los de abajo*, de reaccionario y contrarrevolucionario.

Se me acusa de no haber entendido la Revolución, vi los árboles y no vi el bosque, en efecto, nunca pude glorificar a pillos ni enaltecer bellaquerías, yo envidio y admiro a los que vieron el bosque y no los árboles porque esta visión es muy ventajosa económicamente.²³

En esta serie de pláticas que Azuela dio en El Colegio Nacional explicó aún más su pensamiento respecto a la Revolución no como movimiento social reivindicativo y de justicia social, sino refiriéndose a sus participantes como seres con escasa conciencia y claridad de lo que hacían, más allá de lo inmediato y lo personal.

Las novelas de Azuela, y de varios de estos escritores “testigos”, se caracterizan como la búsqueda de los verdaderos valores humanos considerados por estos escritores como au-

²² Azuela, 1981, p. 167.

²³ Azuela, 1947, p. 81.

ténticos, valores que quedaron ocultos y callados tras el humo y el ruido de las batallas en manos de protagonistas que no necesariamente los personificaban.

Novelas escritas por escritores-testigos como Mariano Azuela pueden provocar desesperanza y desilusión en los lectores con respecto a la Revolución Mexicana. Sujetos sociales como lo fueron los diversos grupos revolucionarios, parecen, en estas novelas, ser seres humanos sin proyecto ni destino, hojas al viento que se dejan llevar por el que parezca ser el más fuerte. Sin embargo, estos juicios generales no necesariamente son totalmente ciertos, es seguro que en estos grupos revolucionarios hubo ideales, si no a largo plazo y generalizadores, sí a corto plazo e individuales, luchar porque en México hubiera mayor justicia social y equidad en el reparto de la riqueza. Fueron actores sociales que probablemente estaban seguros del riesgo que corrían de caer muertos en combate, pero si ellos no, sus hijos vivirían en un país mejor. Una revolución que después fue mitificada en el discurso de los gobernantes, los políticos y los partidos.

REFLEXIONES FINALES

La lectura, a la manera de Roger Chartier, es entendida como una práctica de invención, de producción de sentidos. Para ahondar en el tema de la multiplicidad de sentidos que un texto tiene, Gloria Vergara afirma que “el mundo de la obra [literaria] existe en tanto que hacemos el correlato necesario con nuestro mundo, existe en base a otros elementos que allí sólo se sugieren”.²⁴ Por ello, la conveniencia del co-

²⁴ Vergara, 2001, p. 47.

nocimiento previo que el lector debe tener de la historia a la que se refiere la novela histórica. Es recomendable, no definitivamente necesario, que el lector posea herramientas cognitivas y emocionales que le permitan comprender mejor la obra literaria que tiene frente a sus ojos, además de estar interesado en el tema. Al respecto, escribe Rosenblatt: “Si el lenguaje, el contexto, el tema, la situación central [de la novela histórica], son demasiado ajenos, hasta una gran obra fracasará”.²⁵ Chartier, por su parte, apunta que “es conveniente recordar también que “toda creación, toda apropiación [de los contenidos de un texto], está encerrada en las condiciones de posibilidad históricamente variables y socialmente desiguales”.²⁶

La historia, entendida como conocimiento del pasado, pero también como el desarrollo de la posibilidad de producir instrumentos mentales que permitan criticar y valorar el presente, puede auxiliarse de las novelas históricas, y permitir al lector reconocer los rasgos universales humanos, rebasar la vida de los personajes y el carácter irrepetible de los hechos. La historia y la novela histórica se hermanan al ocuparse de los mismos sucesos y personajes, mirando y esperando un futuro posible al buscar en un pasado que se les esconde y se les escapa, pisando un presente fugaz y cambiante. Escribe Saramago:

[...] es precisamente la conciencia intensísima, casi dolorosa, del presente lo que lleva al novelista a mirar en dirección al pasado (insisto: en dirección al pasado), no como un refugio,

²⁵ Rosenblatt, 2002, p. 97.

²⁶ Chartier, 2000, p. 14.

sino como algo radicalmente necesario a los hombres de hoy para que puedan conocerse mejor.²⁷

Para finalizar, afirmo que este trabajo fue el resultado de una investigación inacabada; ello por varias razones: por la imposibilidad de hacer una revisión exhaustiva de las novelas y relatos históricos referidos a la historia de México; por los límites que marcan los gustos mismos por unas obras y por unos escritores y no por otros; por el peso y la fama de algunos autores y obras seleccionadas en detrimento de otros autores y obras menos conocidos y trabajados; finalmente, por la permanente aparición de libros de este tipo. Éstas son sólo algunas de las razones por la que el trabajo es incompleto, sin embargo, aquí sólo doy al lector “una prueba” para que cada uno siga el trabajo por sí mismo y encuentre sus propios deleites y gustos literarios, así como construya su propio conocimiento histórico.

REFERENCIAS

- ANCONA, Eligio (1965), “Los mártires del Anáhuac”, en Antonio Castro Leal (comp.), *La novela del México colonial* (2 vols.). México: Aguilar.
- AZUELA, Mariano (1947), *Cien años de la novela mexicana*. México: Ediciones Botas.
- _____ (1981), “Los de abajo”, en Antonio Castro Leal (selec. e int.), *La novela de la Revolución Mexicana* (vols. 1 y 2). México: Aguilar.

²⁷ Saramago, 2013, p. 106.

- _____ (1981), “Las moscas”, en Antonio Castro Leal (selec. e int.), *La novela de la Revolución Mexicana* (vols. 1 y 2). México: Aguilar.
- BENÍTEZ, Fernando (1985), *Los demonios en el convento*. México: Era.
- CASTRO LEAL, Antonio (1965), *La novela del México colonial* (2 vols.). México: Aguilar.
- _____ (1981), *La novela de la Revolución Mexicana* (2 vols.). México: Aguilar.
- CHARTIER, Roger (2000), *Cultura escrita, literatura e historia*. México: FCE.
- DEL PALACIO, Celia (2010), *Leona. Una novela sobre la gran heroína de la Independencia: Leona Vicario*. México: Suma de Letras.
- DEL PASO, Fernando (1988), *Noticias del Imperio*. México: Diana.
- ESQUIVEL, Laura (2005), *Malinche*. México: Punto de Lectura.
- GONZÁLEZ ACOSTA, Alejandro (1997), *El enigma de Jicoténcal. Estudio de dos novelas sobre el héroe de Tlaxcala*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Gobierno del Estado de Tlaxcala.
- GONZÁLEZ OBREGÓN, Luis (1965), “Leyendas de las calles de México”, en Antonio Castro Leal (comp.), *La novela del México colonial* (2 vols.). México: Aguilar.
- GUZMÁN, Martín Luis (2003), *Javier Mina*. Barcelona: Planeta DeAgostini.
- JIMÉNEZ RAMÍREZ, Liliana (1995), “La novela histórica”, en *Cuadernos Americanos*, nueva época, año IX, vol. 2, núm. 50, marzo-abril, UNAM, México, pp. 166-180.
- LAVÍN, Mónica (2012), *Yo, la peor*. México: Debolsillo.
- LEEFMANS, María Eugenia (2007), *Los fantasmas huyeron*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

- LEENHARDT, Jacques (1975), *Lectura política de la novela: la celosía de Alain Robbe-Grillet*. México: Siglo XXI.
- MUÑOZ, Mario (2004), “En los umbrales del medio siglo: 1950-1953”, en Mario Muñoz y otros, *Cuento muerto no anda (La ficción en México)*. México: INBA / Instituto Tlaxcalteca de la Cultura.
- PALACIOS, Guillermo (2002), “Una historia para campesinos: el ‘Maestro rural’ y los inicios de la construcción del relato historiográfico posrevolucionario, 1932-1934”, en Pilar Gonzalo Aispuru (coord.), *Historia y nación. I. Historia de la educación y enseñanza de la historia*. México: El Colegio de México.
- PAVÓN, Alfredo (2004), “Prólogo”, en Mario Muñoz y otros, *Cuento muerto no anda (La ficción en México)*. México: INBA / Instituto Tlaxcalteca de la Cultura. .
- ROSENBLATT, Louise M. (2002), *La literatura como exploración*. México: FCE.
- RUFFINELLI, Jorge (1982), *Literatura e ideología: el primer Mariano Azuela (1896-1918)*. México: La Red de Jonás / Premiá Editora.
- SARAMAGO, José (2013), “La historia y la ficción literaria”, en *Nexos*, núm. 421, enero, México, pp.102-106.
- SIERRA O'REILLY, Justo (2004), *La hija del judío* (2 vols.). Barcelona: Planeta DeAgostini / Conaculta.
- TRUEBA LARA, José Luis (2010), *La derrota de Dios. La historia perdida de Miguel Miramón*. México: Suma de Letras
- VERGARA, Gloria (2001), *Tiempo y verdad en la literatura*. México: Universidad Iberoamericana.

Una mirada histórica sobre la simbología hombre-mujer y sus repercusiones en el cuerpo femenino

Emilia Recéndez Guerrero
Judith Durán Flores
Universidad Autónoma de Zacatecas

INTRODUCCIÓN

Un tema poco abordado en las ciencias humanísticas y educativas es el de los símbolos que representan lo femenino y lo masculino. La discusión sobre ello puede parecer poco importante en las ciencias educativas, en la historia, en la filosofía, pensando, quizá, que corresponde sólo a la psicología. No obstante, sostenemos que concierne a todas las ciencias humanísticas y sociales hacer un análisis profundo del significado y trascendencia que dichos símbolos han tenido históricamente en el lugar que ocupamos hombres y mujeres en la sociedad. Aparentemente son tan inofensivos, tan utilizados para representarnos a uno y otros, pero en su complejidad, vale la

pena reflexionar cómo también a través de ellos se sigue manteniendo la desigualdad entre ambos sexos.

Tratar el fenómeno es complejo, como lo sería abordar cualquier otro tema educativo. Este espacio nos parece idóneo para hacerlo por la amplitud de criterios de quienes participamos en él, ya que está constituido por profesionistas de diversas disciplinas: educación, historia, filosofía, lo cual permitirá una discusión más rica y, tal vez, una proyección mayor de las reflexiones que de aquí se deriven.

Así, el objetivo de este ensayo es provocar reflexión sobre la necesidad de adquirir y proponer una cultura o educación sexual más amplia, que dejando de lado los miedos, tabúes y prejuicios, sea más incluyente e impacte en las generaciones futuras, de tal manera que en verdad se camine hacia senderos donde ambos géneros tengan igualdad de derechos y oportunidades, en un ámbito humanístico donde se recuperen los valores femeninos.

Nos hemos posicionado desde la perspectiva feminista y los estudios de género porque es desde ahí donde se vienen haciendo grandes esfuerzos para develar y desmontar las estructuras de la cultura patriarcal y androcéntrica que ha expropiado el cuerpo femenino mediante una serie de creencias, discursos e imaginarios que han hecho ver tal apropiación como algo natural. Los aportes teórico-metodológicos de Simone de Beauvoir, Martha Lamas y Celia Amorós serán las principales herramientas en el tratamiento del tema, que se ha dividido en tres apartados, breves conclusiones y una propuesta.

PRIMER PUNTO: REPRESENTAR CON SÍMBOLOS

Muchos de los conceptos y símbolos que hoy nos acompañan fueron instituidos desde la antigüedad, son herencias de la cul-

tura grecolatina, como es el caso de los símbolos que representan lo femenino y lo masculino. El símbolo masculino es una versión estilizada del dios Marte, a quien se le representa con un escudo y una lanza; dicho símbolo tiene su origen primigenio en la prehistoria, cuando los hombres salían de su hogar a cazar en busca de alimento para la familia. Desde entonces, los hombres empezaron a realizar sus actividades en el ámbito público, dejando el espacio privado a las mujeres; la flecha representó y avaló dicho evento. Asimismo, desde entonces representaron sus imágenes con atributos como: la fuerza física e intelectual, el sol, el día, lo que alumbra, lo que guía, lo que es superior.¹

El símbolo femenino está representado por un círculo fusionado con una cruz en la parte inferior, que representa a la diosa Venus con un espejo en la mano. Nos preguntamos, ¿está espejeando la imagen que el guerrero a su regreso esperaba ver de ella? (eternizada en el tiempo), él proyectado dentro de esa mujer: belleza, placer, sensaciones, amor, noche, cuerpo, naturaleza, inferioridad, servicio y beneficio incondicional para otro, una mujer sin decisiones propias. Además, el símbolo con el que se representa a las mujeres contiene una asimetría importante (al igual que la establecida entre los géneros) entre el círculo y la cruz, ya que presenta la imagen de una cabeza grande (con poco contenido, cerebro) sostenida por un cuerpo pequeño que se oculta.²

Ante estas representaciones, sabemos que históricamente las mujeres fueron calificadas de inferiores mentales, locas, pasionales, diabólicas. Aristóteles fue uno de los primeros en hacerlo, equiparándolas con la naturaleza y los ciclos de la luna,

¹ Gómez, 2004, p. 19.

² Nogués, 2003, p. 333.

donde su cuerpo será el principal vehículo a través del cual se les podrá denigrar y, por tanto, controlar; he aquí una herencia más de la cultura helénica, del patriarcado milenario existente en la medicina, en las ciencias sociales y humanísticas que aún no se ha podido erradicar.

Desde la antigüedad, la división del trabajo corporal e intelectual no sólo mutiló la relación mente/cuerpo, sino al cuerpo mismo se le fue despojando de su sensibilidad, para verlo sólo como el depositario de las pasiones, como una co-
raza a la que se le rechaza, oculta e incluso se niega. Una de las razones encuentra su fundamento en la relación cuerpo/sexualidad, sexualidad/pasión, en tanto que Jeffrey Weeks señala: “la sexualidad tiene tanto que ver con las palabras, las imágenes, el ritual y la fantasía como con el cuerpo”.³

En ese contexto de dominio y control de lo femenino desde lo masculino se han creado estos y otros símbolos que representan tal posesión, por lo cual es necesario revisar su origen y significado, ya que el círculo-cruz inferior que simboliza el amor y la belleza de la diosa Venus, en contraposición al círculo-flecha superior del dios Marte, guerrero, poderoso, libre, develan las causas de la segregación histórica femenina.

Esta relación se encuentra en la problemática específica del cuerpo de las mujeres, principalmente en dos vertientes: una, el ensalzar el cuerpo femenino por su capacidad de procreación, con lo cual las ha equiparado con la naturaleza; y otra, el considerar que el cuerpo femenino es la puerta de acceso a las pasiones, y por ello ha estado muy ligado al concepto de *pecado*, creyéndose el vehículo que lleva a las mujeres a lo maligno.

³ Weeks, 1993, p. 6.

De esta manera, en la cultura patriarcal y androcéntrica (existente en la mayor parte del mundo, sin ser excepción nuestro país) ve y significa el cuerpo femenino de manera bipolar: por un lado, puede inspirar sentimientos negativos; y por otro, las más elevadas manifestaciones de amor, como la maternidad, considerada la tarea más sublime de las mujeres, también de culto a su belleza, lo cual ha sido motivo de inspiración de trovadores, poetas y literatos.

Así, la sexualidad de las mujeres es uno de los aspectos más poseídos y explotados y, a la vez, el más ignorado, contribuyendo con ello a la negación del cuerpo femenino como una estructura libre, independiente y autónoma, reconociéndolo sólo como objeto y propiedad masculina, cuya finalidad es dar placer y garantizar a la sociedad la reproducción.

SEGUNDO PUNTO: EXPROPIAR EL CUERPO FEMENINO

Los imaginarios y discursos que cosifican a las mujeres se han originado a través del tiempo y desde la hegemonía del sistema patriarcal, cuya principal característica consiste en ver a la mujer como un objeto de opresión, donde además es reproductora de la misma. La cosificación de que ha sido objeto el género femenino se manifiesta en la expropiación de su cuerpo y su sexualidad, para lo cual se han implementado diversas formas que generalmente se encuentran encubiertas por su naturalización, sostenidas por el silencio, el terror, la culpabilización, la hostilidad, el estigma, el mercado, y además avaladas por instituciones como la Iglesia, el Estado, la familia, la escuela, así como por corrientes de pensamiento: liberalismo, romanticismo, nacionalismo, entre otras, las que se han sacralizado estableciendo un status quo inamovible.

Así, el discurso sobre el cuerpo de las mujeres históricamente ha sido construido por los hombres desde la ideología patriarcal ancestral, de la que aún no nos podemos librar. Mediante creencias, costumbres, prácticas, claves, signos, símbolos y complicidades, el cuerpo femenino fue expropiado, con ello su sexualidad y, por tanto, también su subjetividad; dichos artificios y trampas han determinado y significado la identidad femenina, así como las formas de relacionarnos. Victoria Sendón expresa que el patriarcado “no es sólo el modelo en que vivimos, sino el ojo por el que miramos, los circuitos por los que transitan nuestros pensamientos, nuestro modo de amar y vivir”.⁴ Este sistema patriarcal milenario al que pertenecemos es el que ha determinado que el cuerpo de la mujer es para el disfrute de los otros.

A través de la historia, el cuerpo ha sido condenado y dejado para el uso de los inferiores, y por ello los malos de espíritu son quienes usan el cuerpo y no pueden dedicarse a lo más alto: la espiritualidad y la razón; de ahí la vinculación de las mujeres con el mal. El fundamento para justificar esta concepción se encuentra en un ancestral y engañoso argumento biologista, que es parte de un sentido común, de una representación social que circula dentro de la cultura en la que vivimos, lo cual se sintetiza así: la debilidad corporal de las mujeres las hace más vulnerables a las pasiones (enfermas) y su menor intelecto las une más a un cuerpo físico.

Las valoraciones negativas de lo femenino han sido sostenidas a lo largo de los siglos por la opinión de filósofos encabezados por Aristóteles; científicos y médicos como Plinio el Viejo, Galeno, Hipócrates; teólogos como San Agustín, Santo

⁴ Sendón, 1994, p. 22.

Tomás; y naturalistas como Alberto Magno, que con sus juicios dieron soporte a todo tipo de prejuicios. La teología se mezcla con las ciencias naturales y la reflexión filosófica de la época en dos autores: Alberto Magno y Tomás de Aquino, quienes, en este aspecto de consideración de la mujer, serán más leales de los autores griegos, filósofos y naturalistas que de las fuentes originales cristianas, mezclando datos aristotélicos y galénicos con falsedades inducidas por el miedo hacia la mujer.⁵

Como se observa en estas breves líneas, las diferentes concepciones que se han acuñado en el tiempo sobre la mujer afirman la vieja consigna platónica: “el cuerpo es la cárcel del alma”. Con ello se confirma que la identidad femenina se construye socialmente mediante la colonización de su conciencia, y a través de su cuerpo como lugar privilegiado de sujeción y explotación. Entonces sí, el alma o la conciencia de las mujeres es parte de una socialización de género, el cuerpo surge sólo como sexo, dentro de ese proceso. En este sentido, Celia Amorós, citando a Schopenhauer, señala que para este filósofo “las mujeres, en apretadas filas, marchan ‘como una sola mujer’, al encuentro del ejército de los hombres, tienen ‘un solo oficio y un solo negocio’”,⁶ que es servir, agradar y obedecer con el cuerpo. También señala la autora que, de acuerdo con estudios llevados a cabo en el ámbito de la educación, los maestros y las maestras aprenden mucho antes los nombres de los alumnos varones que los de las niñas, a quienes tienden a percibir como colectivo indiferenciado.⁷ De esta manera, las mujeres a través

⁵ Nogués, 2003, pp. 345, 347.

⁶ Amorós, 2005, p. 106.

⁷ Amorós, 2005, p. 106.

de la historia han sido, y continúan siendo, el bello sexo, el sexo del amor, el sexo débil (atributos vividos en el cuerpo) o simplemente el sexo; y lo más grave, la mayoría de ellas consideran que esto es el eje de su identidad de ser mujer.

En los siglos xx y xxi, el cuerpo de las mujeres se continúa presentando como lo “bello”, como el objeto del deseo, del goce de la mirada, es decir, como el espacio del placer, obviamente del placer del otro.⁸ Para algunos poetas del siglo xx, el cuerpo es objeto del amor, que en contacto dos cuerpos, donde el cuerpo del otro es sólo un pretexto para poder hablar de su propio cuerpo, y por lo que el cuerpo le da una función instrumental. Por supuesto, este tratamiento es diferente según qué textos y qué poetas o literatos sean.⁹

De este modo, el cuerpo femenino empieza a adaptarse a las necesidades de lo imaginario, es la representación de un destino, y éste deja de ser tal para extraviarse en la historia, pues siempre se le acompaña de un contexto imaginario que lo exenta de simbolismos y elementos tradicionalmente arraigados.¹⁰ Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo xx, el cuerpo empezó a verse como objeto de análisis teórico, su visibilización conceptual permitió a las feministas emprender una nueva vía para su conocimiento y rescate.

⁸ Beauvoir, 1977, p. 14.

⁹ Paz, 1996, pp. 229, 238.

¹⁰ Rivera, 1992, p. 605.

TERCER PUNTO: RECUPERACIÓN DEL CUERPO DESDE EL FEMINISMO

No hay duda de que las mujeres, por su diferencia corporal con respecto a los hombres, pueden tener nociones diferentes sobre el espacio, el tiempo y otros factores, donde las dimensiones corporales pueden desarrollarse. El problema es que estas diferencias han sido utilizadas para justificar la exclusión y subordinación de ellas. Como señala Simone de Beauvoir:

[...] el cuerpo de la mujer es uno de los elementos esenciales de la situación que ella ocupa en el mundo, desde ahí se le define, ese cuerpo no tiene realidad vivida, sino en la medida en que es asumido por la conciencia a través de sus acciones y en el seno de una sociedad.¹¹

De ahí que hoy en día la investigación del cuerpo por parte de las mujeres se haya acrecentado, sobre todo ante el desarrollo de la tecnología. Dentro de los distintos campos teóricos, se busca el camino de un nuevo humanismo, con el que se intenta recuperar ciertos valores femeninos (mágicos, míticos, terapéuticos y reales) que fueron expulsados durante mucho tiempo de las culturas occidentales y cuyo rescate permitirá revalorar el cuerpo de las mujeres y a ellas mismas.

Las feministas, en un intento por recuperar y develar el cuerpo por y para las mismas mujeres, han buscado teóricamente elementos que les permitan no sólo explicar por qué la consideración de que el cuerpo femenino es un cuerpo “para otros”,

¹¹ Beauvoir, 1977, p. 60.

sino también cómo se ha dado la explotación del cuerpo de las mujeres por parte de la ideología dominante. Diversos estudios sobre el patriarcado, el feminismo en sus diferentes vertientes y la teoría de género han tratado de explicar esos fenómenos.

Este apego tradicional e impuesto al cuerpo, a la naturaleza y la procreación han hecho que las mujeres vivan, sientan, sean su propio cuerpo, en ese sentido. Franca Basaglia plantea que el cuerpo:

[...] es la base para definir la condición de la mujer y la apreciación patriarcal dominante que la considera un don natural. El ser considerada cuerpo-para-otros, para entregarse al hombre o procrear, ha impedido a la mujer ser considerada como sujeto histórico-social, ya que la subjetividad ha sido reducida y aprisionada dentro de una sexualidad esencialmente para otros, con la función específica de la reproducción.¹²

Respecto al cuerpo y la sexualidad de las mujeres, la propia Marcela Lagarde señala:

Cuerpo y sexualidad sobrevalorados, son ejes sobre los que se estructura la condición genérica y la opresión de las mujeres. Son los principios que las mantienen en la dependencia y son también los espacios en los cuales se funda y se desarrolla la opresión que totaliza sus vidas, como grupo social y como particulares. Por esto, al mismo tiempo cuerpo y sexualidad son sus instrumentos y sus espacios de poder, porque están a disposición de la sociedad y de la historia, en la forma en que cada sociedad ha necesitado y decidido que sea. Son los

¹² Basaglia, 1983, p. 35, citado en Lagarde, 1993, p. 200.

elementos que tienen las mujeres para dar a los hombres y a los otros, y así relacionarse con ello.¹³

De ahí que sea necesario romper dicha manera de manejar y controlar el cuerpo de las mujeres, pues un agregado más es que cuando se subvierten y entremezclan estas formas de expresión corporal tradicional inmediatamente surge la culpa, lo demoníaco, el loco amor, la vergüenza y el pecado. Ello debido a que en los sistemas patriarcales lo erótico está firmemente ligado con la reproducción y, en el caso de las mujeres, supeditado a ésta, de tal manera que al subvertir esta relación la experiencia del pecado es inevitable, asunto en el que se debe trabajar desde la educación sexual.

Ahora bien, la recuperación del cuerpo, es decir, su paso del “para otros” al “para sí”, significa tener una visión de mujer como persona social, moral, autónoma económica y políticamente; objetivo aún no alcanzado, aunque el camino para su consideración y expresión está abierto, y toca a cada una de nosotras contribuir, con la apropiación y valoración del propio cuerpo, para alcanzar la tan anhelada autonomía.

En las propuestas actuales hay un apego a la diferencia en tanto que si nuestros cuerpos son diferentes, eso nos debe proporcionar un conocimiento y una apropiación de la realidad distinta. Lograrlo no sólo significa el reconocimiento de la diferencia corporal y epistemológica, sino una intención de romper con la fórmula *diferente = desigual*. El reconocimiento de nuestro cuerpo y su diferencia permite su valoración y apego, el que se traduciría en su cuidado y liberación hacia elecciones propias. En palabras de Izquierdo:

¹³ Lagarde, 1993, p. 200.

[...] sólo podemos acercarnos a un para sí, para nosotras/os, de un cuerpo consciente, intentando hacer presentes las condiciones que ha posibilitado esos discursos sobre el cuerpo, sin que por ello olvidemos nuestra corporalidad.¹⁴

Por otra parte, no hay que perder de vista la nociva imagen que hacen los medios de comunicación (en particular la televisión) sobre “el cuerpo”. Éste se ha convertido en el artículo de mayor venta, más que ofrecer un jabón, un perfume, una prenda de vestir o un automóvil, es el cuerpo el que se ofrece en esos comerciales, y nos referimos principalmente al cuerpo femenino, aunque hoy en día también el de los hombre ha entrado al juego. Es tiempo de que verdaderamente, y mediante las leyes que normarán los medios de comunicación, también sea normado el uso excesivo del cuerpo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTA

El cuerpo de las mujeres ha sido un espacio donde a través del tiempo han interactuado diversos conocimientos capaces de ejercer algún tipo de poder sobre él. Este poder puede sustentarse en un marco de conocimientos legales, médicos, históricos, económicos, sociopolíticos, religiosos, culturales y hoy tecnológicos, mediante los cuales se hacen apuestas para no perder el control de la sexualidad y la reproducción del cuerpo femenino.

Los conocimientos o “poderes-saberes” tradicionales¹⁵ están representados por instituciones determinadas, es decir,

¹⁴ Izquierdo, 1998, p. 59.

¹⁵ Foucault, 1975, p. 78.

por sistemas de poder que disponen de normas o instrumentos dirigidos al cumplimiento de sus objetivos en un contexto que impone sus propios límites a los proyectos de cada institución. Ello es consecuencia de una construcción de roles de género dicotómica y excluyente en la medida en que polariza los roles masculinos y femeninos al producir y reproducir relaciones de autonomía y de dependencia, de dominación y de subordinación. Estas relaciones parten de criterios propios de la racionalidad masculina hegemónica, la cual se atribuye ciertos derechos y privilegios, mientras que en las mujeres interioriza los roles de reproducción biológica y social.

En este sentido, Lagarde ha documentado ampliamente cómo el cuerpo de las mujeres deviene un territorio donde los hombres ejercen su poder, de tal forma que ella no es tomada en cuenta como sujeto histórico, es únicamente un cuerpo subordinado, cuyo fin es la procreación.¹⁶ Estos criterios afortunadamente hoy son cuestionados, pues en estos momentos mujeres y hombres están buscando nuevas fuentes de significados y simbolismos más allá de la historia y la cultura, que sean producto de necesidades y realidades del inicio del tercer milenio y que puedan contrarrestar la otra corriente: la de la mercadotecnia.

Por lo expuesto hasta aquí, proponemos construir una nueva manera de representar y simbolizar a la mujer, considerando seriamente el cambio de círculo y cruz inferior por uno distinto o quizá modificado, donde se signifique la lucha emprendida por las mujeres, y con esto el reconocimiento y la defensa de sus potenciales y capacidades, las cuales han estado presentes desde siempre, aunque sin el debido reconocimiento.

¹⁶ Lagarde, 1993, p. 202.

Desde las bases del pensamiento complejo difundido por Bertalanffy (1968) es necesario fundamentar esta propuesta considerando que los seres humanos son sistemas abiertos, que constantemente están intercambiando con el contexto: nuevos conocimientos, materia, energía, emociones, sentimientos y sentido de vivir. Un círculo y su espejo son o representan un sistema único, cerrado, que encierran un “deber ser” de mujeres y hombres, donde no hay nada que aprender, por eso han repetido un rol milenario, transmitido de generación en generación, con un desviado rumbo, sin sentido de la vida. No obstante, ya es tiempo de cambios profundos.

Ante esto, cabe la pregunta: ¿desde dónde deben venir esos cambios y quién o quiénes los deben hacer? La respuesta es clara: desde todos los ámbitos donde se involucren mujeres y hombres, instituciones como la familia y la escuela y, sobre todo, en el ámbito de las universidades, cuya característica es la apertura de pensamiento. Corresponde no sólo a las feministas, a las historiadoras, a las educadoras, a las sociólogas, sino a todas, pues es nuestra responsabilidad crear esta nueva cultura de respeto por y hacia el cuerpo.

Sí, en la lucha de las feministas el símbolo con el que se identificaron fue una mano cerrada en pie de lucha, dentro del círculo que les caracteriza; quizá ahora esa mano deberá abrirse y empezar a romper el círculo, lo cual significará tomar el total de sus funciones mentales superiores, paso fundamental en la posesión y control del cuerpo propio, y atreverse a sacar las manos y salirse del cautiverio milenario donde ha estado preso el cuerpo.

Tal vez los hombres ante estos movimientos también sientan la necesidad de desarrollar identidades propias (y no como producto de creencias ancestrales); poco a poco también quieran empezar a utilizar sus manos, y en lugar del dardo de

poder (que pareciera constantemente están disparando desde su cerebro), con el que han estado a la caza de cualquier contexto, persona o proceso, y que a través del tiempo ha sido muy destructivo, hoy quieran cambiarlo también por otro más incluyente, y de esta manera avanzar en la construcción de una sociedad más equitativa.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. y Horkheimer, M. (1969), *Dialéctica del Iluminismo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- AGUSTÍN, S. (1969), *Del Génesis a la letra*. Obras de San Agustín, 15. Recuperado de Scholar.google.com.mx
- ALARCÓN-NIVIA, M. Á. (2005), “Algunas consideraciones antropológicas y religiosas alrededor de la menstruación”, en *Revista Colombiana Obstetricia, y Ginecología*, vol. 56, pp. 35-45. Recuperado de googlescholar.com
- AMORÓS, C. (2005), *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las luchas de las mujeres*. Madrid: Cátedra.
- BEAUVOIR, S. (1977), *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- BENITO, M. C. V. (Ed.) (1987), *La medicina de Averroes: comentarios a Galeno*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- BERTALANFFY, V. (1968), *General system theory: Foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- FEMENÍAS, M. L. (1994), “Mujer y jerarquía natural en Aristóteles”, en VV. AA., *Mujeres y filosofía*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- FOUCAULT, M. (1975), *Poder y saber*. México: Siglo XXI.
- GÓMEZ RUIZ, Norma Liliana (2004), “La mitología griega en la identidad de género”, en *Revista Electrónica de Educación y Psicología* 1, núm. 2, pp. 1-29.

- IZQUIERDO, M. J. (1998), *El malestar en la desigualdad*. Madrid: Cátedra.
- KÄPPELI, A. M. (1993), “Escenarios del feminismo”, en G. Duby y M. Perrot, *Historia de las mujeres. El siglo XIX* (t. 4). Barcelona: Taurus.
- LAGARDE, Marcela (1993), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. México: UNAM.
- LAQUEUR, T. (1994), *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra.
- NOGUÉS, R. (2003), *Sexo, cerebro y género*. Barcelona: Paidós.
- PAZ, O. (1996), *La llama doble*. México: FCE.
- OLIVER, CH. (1994), *Los hijos de Yocasta*. México: FCE.
- RIVERA, M. (1992), “El cuerpo femenino y la querrela de las mujeres (Corona de Aragón, siglo XV)”, en G. Duby y M. Perrot, *Historia de las mujeres. La edad media* (t. 2). México: Taurus.
- SENDÓN, Victoria (1994), *Feminismo holístico. De la realidad a lo real*. Madrid: Cuadernos de Ágora.
- TAKITOMO, C. (2008), *Manual de prescripción pediátrica*. Chicago: Lexi.
- WEEKS, Jeffrey (1993), *El malestar de la sexualidad. Significados, mitos y sexualidades modernas*. Madrid: Talasa Ediciones.

EDUCACIÓN DE MUJERES: CULTURAS, CONTEXTOS E HISTORIAS DE VIDA

Cirila Cervera Delgado
Universidad de Guanajuato

*La historia es un proceso de ideación, imaginación,
recuerdo, y también, un lugar de sueños.*

Thomas S. Popkewitz

ABRIENDO LAS SENDAS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE MUJERES

La historia de la educación de mujeres es un tema que ha venido ocupando espacios importantes en el campo de la investigación educativa en nuestro país, aunque su desarrollo no es homogéneo, hablando en referencia a grupos y lugares en donde se está trabajando.

Instituciones como el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (antes CESU), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), El Colegio de México, el

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social —todas ubicadas en el Distrito Federal—, entre otras, sobresalen en este campo de la investigación educativa, haciendo esfuerzos para consolidar el estudio de esta temática. Luz Elena Galván Lafarga, pionera del campo y una de las máximas exponentes, explica lo anterior en los siguientes términos:

Los afanes realizados en otras entidades no han sido tan constantes ni tienen una infraestructura tan sólida. En el estado de México, Michoacán, Puebla, Sinaloa, Chihuahua, Aguascalientes, Guerrero, Guanajuato, Morelos, Zacatecas, Oaxaca, Coahuila y Tabasco hay pequeños grupos especializados en la historia regional [...] pero su durabilidad es breve y su producción esporádica.¹

Ante el poco desarrollo de la investigación en torno a la historia de la educación, en la mayoría de los estados de la República existe la necesidad de formar seminarios como espacios de generación de conocimientos. Al respecto, señala Galván:

También es necesaria la apertura de espacios en diversos estados que permitan el desarrollo de la investigación de la historia regional de la educación. De hecho, sólo existen seminarios que impulsan la investigación en este campo en los estados de: Michoacán, San Luis Potosí y Colima.²

La Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (Somehide), asociación que agrupa a las y los estudiosos de este

¹ Galván, 2003, p. 208.

² Galván, 2003, p. 175.

campo, en su gran mayoría mexicanos, ha logrado consolidar un espacio donde se exponen los proyectos y resultados de las investigaciones que se están realizando, pues a la fecha, y a más de veinte años de la iniciativa tomada por investigadores destacados del área, ha organizado catorce encuentros. En estos foros se han presentado trabajos agrupados en diversos temas, ubicados en los periodos cronológicos ampliamente conocidos: Colonia, México independiente, siglos XVIII, XIX y XX.

De un breve rastreo, que además de los encuentros organizados por la Somehide incluye otros foros igualmente importantes, se concluye que la educación de mujeres ha sido estudiada desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, lo que demuestra el interés y la dedicación que los investigadores tienen por este tema. Se revisaron las memorias de los más recientes eventos de investigación educativa, entre los que se encuentran el VI Congreso Nacional de Investigación Educativa (Colima, 2001), el VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana (San Luis Potosí, 2003), el VII Congreso Nacional de Investigación Educativa (Guadalajara, 2003), las memorias del Encuentro Internacional de Historia de la Educación: el IX en Colima (2004), el X en Guanajuato (2006), el XI en Jalapa (2008), el XII en Morelia (2010) y el XIII en Zacatecas (2012).

Entre las ponencias presentadas en esos espacios académicos, ochenta y cuatro (poco más del 4% del total) se ocupan de la educación de mujeres, entre cuya temática sobresale es la vida de mujeres destacadas, mujeres maestras (en todos los niveles educativos, mayormente las profesoras normalistas) y vida cotidiana. Los autores recurren principalmente a la historia oral: biografía, autobiografía, historias de vida, etcétera, tomando herramientas alternativas, como la correspondencia, la fotografía, los diarios de clase, entre otras; inscribiéndose, ade-

más, particularmente en la historia social, la historia cultural, la historia de las mentalidades, etcétera. Como es de suponerse, también se sigue haciendo historia con métodos cuantitativos, con un sello de la historiografía positivista.

Estos referentes nos permiten afirmar que dentro del campo de la historia de la educación, si bien es cierto existen estudios en torno a la educación de mujeres, no son los más representativos en número, y menos si se revisa que de estos cuarenta y cinco localizados, únicamente dos se ubican en el contexto guanajuatense. Ello indica que la senda está abierta, y más aún, plantea la posibilidad de empezar a trazar el camino en esta área.

LOS ESCENARIOS: CULTURA Y SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN DE MUJERES

Esta forma de hacer historia es un modo de superar las amnesias de la memoria social, sus vacíos y deficiencias; es la historia de lo que no se dice, de lo que no se narra, pero en su silencio contiene otros lugares desde los cuales se construyen los recuerdos, que da cuenta de la otra historia, la de los espacios silenciados.

María Esther Aguirre Lora

Hablar de una cultura como un puchero, en alusión al lugar de la tradición, siguiéndola pero rompiéndola, un lugar extremo que resulta que es nuestro lenguaje contemporáneo, me resulta una manera de mirar las cosas desde una visión muy en lo cotidiano sin quitarle profundidad, inclusive dándonos una pista de las maneras que puede lo insignificante tomar sentido.

Magali Lara

La historia social propugna por la confección de una historia viva, de los actores y protagonistas reales, humanos. Defiende recuperar las historias cotidianas que se construyen en cada contexto individual y social de las personas que gestan los hechos que se documentan. Contra la historia nacional (de decretos, centralismos, héroes y villanos y hegemónica), se pretende construir una historia social de los sujetos y sus comunidades, que viven y, por tanto, significan sus propias vivencias.

Una historia así “habla” de esas realidades individuales-sociales que se explican en sí mismas, con sus propios códigos —ajenos y a veces contrarios— a los de otros individuos y comunidades. Escribe Popkewitz:

La historia social se centra en la regulación a través de las teorías de la acción (y de los actores) que dan como resultado la razón; el conocimiento, sin embargo, también puede entenderse como algo que ‘configura’ el mundo y la individualidad al interiorizar y encerrar las posibilidades.³

Uno de los patrones hegemónicos y, por consiguiente, impuesto, es el concepto *cultura*, tomado como parámetro para calificar y juzgar y no para sumar en la diversidad. Generalmente, cada autor ofrece una definición diferente, aquella que se adecue a la realidad a la que quiere dar significado, invitando su misma polisemia a integrar lo diverso, y no por eso peor o mejor. Como bien lo asienta Heinz-Elmar Tenorth: “No es ningún secreto que el término ‘cultura’ únicamente se define con precisión en muy raras ocasiones, a pesar de que se aplica muy amplia y difusamente”.⁴

³ Popkewitz, 2003, p. 33.

⁴ Tenorth, 2003, p. 89.

Por tanto, y sin dudar por un momento, sabemos que pueden existir múltiples conceptos de *cultura*; aquel atingente a este capítulo es el que nos ofrece García Canclini:

Lo cultural abarca el conjunto de procesos a través de los cuales representamos e instituímos imaginariamente lo social, concebimos y gestionamos las relaciones con los otros, o sea los diferentes, ordenamos su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad (local y global) y los actores que lo abren a lo posible.⁵

En el mismo sentido, Antonio Gramsci (1984) nos aporta el concepto *intelectual orgánico* para comprender a los personajes de nuestras historias.

Con estos referentes, vemos a la sociedad guanajuatense de mediados del siglo xx, con sus formas culturales peculiares. Entre las décadas de 1940 y 1960, el estado de Guanajuato, como el resto del país, era rural en poco más del cincuenta por ciento. Durante el periodo señalado, presentaba marcadas desigualdades. Una población de 1 045 490 en 1940, 1 328 712 en 1950 y 1 735 490 en 1960,⁶ convertían a Guanajuato en la sexta entidad más densamente poblada del país. Los municipios que empezaban a conformar el corredor industrial —León, Irapuato, Salamanca y Celaya— concentraban la mayor parte de la población y los mejores servicios de infraestructura urbana. Otras localidades permanecían (y lamentablemente así continúan) sufriendo las circunstancias de su agreste ubicación geo-

⁵ García Canclini, 2005, pp. 62 y 63.

⁶ INEGI, 1999.

gráfica, casi totalmente olvidadas de las políticas de desarrollo. Entre éstas se encuentran los municipios de Atarjea, Xichú, Tierra Blanca, Santa Catarina y Victoria, localizadas en la Sierra Gorda de Guanajuato, así como San Luis de la Paz y San Felipe, en el norte de la entidad.

A partir de 1940, el presidente de la República, Manuel Ávila Camacho, puso en marcha el programa Unidad Nacional, que pretendía, justamente, terminar con las diferencias tan marcadas en el rezago social entre las regiones del país, implementando, como una poderosa herramienta, cambios en la política educativa. Se unificaron los planes de estudio de educación primaria y Normal, tratando de borrar las disparidades entre el campo y la ciudad. No obstante, los cambios —en este caso la tan pretendida unidad nacional— no se operan por decreto, así sea uno venido del mismo presidente de la República. En el panorama estatal se daba todo, menos unidad o estabilidad política, pues hubo un desfile de siete gobernadores en el periodo de 1939 a 1961, pudiendo ubicar una época menos complicada en los años intermedios del mismo.⁷

El desarrollo económico tampoco alcanzó a todos los municipios por igual. A partir de 1930, León empezó a destacar por la industria del cuero y del calzado, en general debido a su ubicación geográfica privilegiada (el centro del país), y sobre todo por las vías de comunicación, aunque también en

⁷ Blanco y otros, 2000, p. 262. Los nombres y periodos de los gobernadores son los siguientes: Enrique Fernández Martínez, 1939-1943; Ernesto Hidalgo, 1943-1946; Nicéforo Guerrero, hijo, 1946-1947 (provisional); J. Jesús Castorena, 1947-1948 (sustituto); Luis Díaz Infante, 1948-1949 (sustituto); José Aguilar y Maya, 1949-1955 y Jesús Rodríguez Gaona, 1955-1961.

su interior se daban diferencias sociales. La mancha urbana de la localidad no iba más allá de unas cuantas cuadras en torno a lo que actualmente es el centro histórico. Más lejos estaban los barrios típicos: El Coecillo, Santiago, Barrio Arriba, San Juan de Dios y San Miguel.

Otro factor que se conjugaba es el tiempo. Cuando ciudades como León, Irapuato o Celaya ya estaban viviendo las características propias de las décadas de los 70 y 80, los municipios de Victoria, Tierra Blanca, Atarjea y Xichú estaban viviendo la historia de los años 40 y 50, lo cual quiere decir que el tiempo cronológico no puede ir aislado del tiempo cultural, pues sería imposible encontrar alguna lógica. Un acercamiento a las realidades concretas permite profundizar aun en las influencias o determinaciones que modifican las políticas nacionales. En estas realidades locales se vive diferente, así como se trabaja, se convive, se sueña, se siente y se expresa diferente.

En cada localidad hay un conjunto de imágenes en torno a los actores y a los hechos que moldean la vida cotidiana. Entre estas imágenes están las referentes al ser mujer, y después a ser una mujer “leída” o “ignorante”, es decir, ir o no ir a la escuela. No obstante, esta decisión, suerte o destino, no dependía en exclusiva de las mujeres, sino de quienes la rodeaban: en primera instancia, su familia, después, la comunidad más amplia.

Por tanto, las dimensiones espacial y temporal se entrecruzan en este capítulo, a fin de dar un sentido a las vivencias de las protagonistas, separadas no sólo por unos doscientos kilómetros, sino también por unos veinte años. Tampoco se comparan, se respeta su individualidad, y sólo en las conclusiones se pueden ver los hilos finos que las hacen ser parte de una historia compartida.

RASTREANDO LAS HUELLAS: INICIAR EL CAMINO EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE MUJERES

*Si les dan libros y profesores en
lugar de bastidores y almohadones
las mujeres estarían tan capacitadas
como los hombres para ocupar puestos
de gobierno y cátedras universitarias y, incluso más.*
María de Zaya (siglo XVII)

La educación de mujeres se ha convertido en uno de los temas más atractivos para los investigadores. No siempre los estudios reciben un tratamiento con enfoque de género, aunque se debe reconocer que gracias a la crítica postura feminista es como este campo empezó a tener más adeptos en los espacios académicos. Ahora si este hecho llama la atención, no se podría explicar en sí mismo, sin voltear la vista a su pasado. Lo anterior hace imperativo rescatar esa historia social de que hemos venido hablando, recurriendo, en esta ocasión, a algunas historias de vida⁸ que hemos estado construyendo con mujeres protagonistas del Guanajuato de mediados del siglo anterior. Por un lado, presentaremos la historia de dos mujeres que no tuvieron oportunidad de recibir una educación formal, es decir, nunca asistieron a la escuela. Un poco en contraste, presen-

⁸ Fragmentos de estas entrevistas han sido empleados en otros trabajos académicos, como la ponencia presentada en el X Encuentro Internacional de Historia de la Educación (Somehide, 2006) y XI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE, 2010). Los datos mostrados ahora están actualizados al 2015.

haremos tres historias diferentes: las de tres maestras, mujeres que decidieron dedicar su vida a educar de manera formal. Veamos los primeros casos. Se trata de aquellas mujeres que se quedaron en la orilla de la escolarización, aún básica.

Nuestra primera voz es la de la señora Juanita, nació en la comunidad de San Pedro del Monte, del municipio de León, en 1940; es dos veces viuda, tiene cinco hijos y siete nietos. Juanita es curandera, de esas que hablan con las hierbas “mágicas”, que igual cura un espanto que un empacho; atiende a embarazadas y parturientas, y soba sus torceduras a los futbolistas *del llano*, producidas en las “casaritas” del fin de semana.

Juanita no es una mujer ignorante, aunque nunca haya asistido a la escuela. Sus métodos terapéuticos los aprendió principalmente a través de dos vías: la primera es la herencia materna (su mamá, doña Joaquina, fue la mejor curandera de la comunidad desde que llegó a ella y hasta el día de su muerte); la segunda es producto de la observación de las plantas, de las fases de la luna, de las temporadas de sequía y lluvia, por ejemplo.

Al iniciar la entrevista, en el zaguán de su casa, en el rancho conocido como “El Puente”, la amabilidad que muestra no logra ocultar un poco de nerviosismo. Se preguntaba qué nos podía decir ella, una mujer humilde, a nosotros, “los que hemos ido a tantas escuelas”. Éste es su primer pensamiento, y cuenta —con una mirada que ilumina sus profundos ojos negros— que nunca se imaginó que el mundo cambiaría tan rápido, y que ahora reconoce que sí le hizo falta ir a una escuela:

Fui la menor de ocho hermanos. Allá en la Huizachera [comunidad donde nació, distante unos tres kilómetros de la localidad de San Pedro del Monte, en el municipio de León] no había escuela [...] mis dos hermanos varones tuvieron que ir a Santa Rosa [Plan de Ayala] para hacer la primaria.

El hecho de que los dos hermanos varones tuvieran acceso a la educación formal y las mujeres no, no tenía relevancia alguna para Juanita. Aun ahora, justifica: “Yo creo que mis papás nunca pensaron si estudiar era bueno o malo para las mujeres. Simplemente no íbamos [a la escuela] y ya”. Y es que, en la mayoría de los casos, este fenómeno se vive por las mujeres como algo natural, no tenían por qué cuestionarse ante un hecho que asumían que no podía ser de otra manera.

A pesar de lo anterior, Juanita aprendió “a medio leer”, como dice ella, porque su primer marido era chofer de taxi, y en ocasiones, cuando la “sacaba” a pasear, le enseñaba lo que decían los letreros de las grandes tiendas de “allá, de León”. Después, sus hijos fueron a la escuela y también le ayudaron a aprender otras palabras. “Escribo feo —dice—, pero me defendiendo escribiendo sus recetas a mis clientes, porque igual que el doctor, les digo que tomen y la hora en que deben tomar los remedios o ponerse un unguento”.

Juanita no añora la escuela para sí misma. Tiene la suficiente seguridad que le da el reconocimiento de la comunidad como curandera. Ese mundo mágico de elementos naturales curativos no le exigía explicaciones, que ni la educación formal hubiera podido darle. Nunca le hizo falta saber leer y escribir, “ni para ir a León”, pues preguntaba si ése era el camión que debía abordar al trasladarse de un lugar a otro. Sin embargo, a lo largo del tiempo, sabe que la educación es importante, por ejemplo, para sus hijos, que sí cursaron la primaria. Dos de sus nietos ya están en la universidad. Ni siquiera está segura de que esto sea positivo o necesario, pues “ya ves que luego luego se quieren ir al Norte, entonces, yo no sé para qué tanto estudio; quizá si se quedaran e hicieran una carrera valdría la pena, aunque fueran mujeres”. En estas últimas palabras, la señora Juanita no termina de aceptar que la educación formal no es

para hombres o para mujeres, simplemente es. Sus acendradas ideas no se formaron en su generación, se enraizan en todas las anteriores, y más cuando se vive en las zonas rurales más alejadas de los establecimientos escolares y de la influencia de los medios de comunicación, donde un cambio de mentalidad se va gestando más lentamente y poco a poco.

El caso de la señora Petra, nuestra siguiente informante, es diferente. Tampoco fue a la escuela, pero ella sí tiene mucho que reclamar, tanto a sus padres como a los padres actuales que tienen esas ideas de negar educación a las mujeres. A sus 80 años, doña Petra recuerda que tuvo una niñez difícil, pobre, de “rancho”, y por añadidura “fui la segunda hija de doce hermanos, la primera mujer”. De los doce hermanos, sobrevivieron ocho, dos varones. Ninguna de las mujeres pudo ir a la escuela. En su historia sí se cumplió y se hizo consciente la idea de privar de la educación a las mujeres, sólo por ser mujeres. Relata:

Mi hermano mayor se vino a León para estudiar en la escuela de San Miguel [confesional y de régimen privado], pero mi papá dijo desde el principio que sólo los hombres necesitaban saber leer y escribir; las mujeres no, porque nos íbamos a casar y lo que necesitábamos aprender como mujeres, nos lo enseñaría mi mamá.

Petra jamás reclamó a su padre, ni siquiera le preguntó alguna vez sobre esa opinión acerca de la educación de las mujeres; cuando pequeña hasta un golpe le hubiera costado su atrevimiento; ya mayor, incluso, ella y sus hermanos seguían saludando a su papá con un beso en la mano “como señal de respeto”. Así es que, admite, “tampoco de ‘vieja’ le hubiera dicho [reclamado] nada”. No obstante, sí se lo preguntó muchas veces a ella misma, tanto que comenzó su inquietud por espiar a sus hermanos cuando estaban viendo sus libros:

Yo pensaba que era injusto que sólo por ser niña no podía ir a la escuela; creo que por cuidar a los demás chiquillos y ayudarle a mi mamá con los quehaceres; tampoco tenía mucho tiempo para pensarlo. Poco a poco se me fue olvidando y sólo lo volví a pensar cuando mis hijos fueron a la escuela: yo no sabía firmar las calificaciones, y mucho menos podía ayudarles.

Doña Petra reconoce que aprendió de su madre lo necesario para ser una “buena mujer”, pero que hubiera cometido un error al prohibir a sus tres hijas que estudiaran:

Me casé con un buen hombre; no teníamos mucho dinero, pero nos acomodábamos para que [sus hijos] no dejaran la escuela. Sólo dos estudiaron hasta la Preparatoria [una hija y un hijo]; pero los cinco hicieron la secundaria.

La señora Petra admite:

Las mamás debemos enseñar muchas cosas a nuestras hijas, cosas que son necesarias; pero hay otras que sólo en la escuela se las dicen. [Aprender a] leer y escribir sirve mucho. Cuando mis hijos leían las primeras letras yo decía: ‘ya la hicieron’, porque creo que los libros enseñan por sí mismos, pero si no sabes leer, pues cómo.

Ahora, doña Petra está orgullosa de dos de sus diez nietos que han logrado estudiar una licenciatura, “pero mira, no todos quisieron estudiar. Ellos no quisieron, yo no pude. Eso es lo que se me hace todavía peor, cómo por ser mujer no me dejaron [...]”. Y aconseja:

La escuela es muy importante, seas mujer o seas hombre. Pero yo creo que más por ser mujeres, porque somos las que ayu-

damos a los hijos con las tareas, las que los guiamos, las que debemos saber para decirles cómo es la vida, cómo resolver problemas. Al fin y al cabo, los papás, aunque hayan ido a la escuela, nunca se ocupan de enseñar a leer a los niños... entonces, ¿de qué les sirve? No, somos las mujeres las que deberíamos ir en primer lugar.

Al contrario de lo que afirma la señora Juanita, la opinión de doña Petra se coloca en el extremo opuesto: no sólo es necesaria la educación para las mujeres, sino que deberían ser las primeras en acceder a ella. Al llegar a la ciudad y vivir en un contexto un tanto más facilitador del derecho a educarse, doña Petra desarrolló una conciencia que, probablemente, no hubiera adquirido o no hubiera desarrollado en su contexto original. Por supuesto, esto no podemos saberlo puntualmente, sólo advertimos que ella no menciona en la entrevista la influencia de alguna persona de su comunidad de origen en la forja de ese tipo de pensamiento en torno a la educación y el ser mujer.

Otras historias de vida reafirman las de las señoras Juanita y Petra. Algunas mujeres lamentan no haber podido ir a la escuela. Otras lo ven simplemente como un hecho, de tan cotidiano, natural. Otras hacen consciente este hecho hasta cuando nos dan las entrevistas. A pesar de sus diferencias lógicas, cada historia desemboca en un elemento común: sus hijas ya fueron todas a la escuela, al menos a la primaria. En ello observamos que intervienen varios factores: la migración hacia las ciudades, la apertura de muchas más escuelas, la necesidad de que la población se educara..., en general, por el cambio de los tiempos. Pero ese cambio no se dio en todos lados por igual, como lo veremos enseguida, mostrando los casos de tres maestras, una de las pocas opciones profesionales a la que podían aspirar las mujeres.

Probablemente, el ser maestra venía desde la idea concebida en el nivel de política educativa, pues, para la época que nos ocupa, era necesario crear el “modelo nacional” que orientara la enseñanza ejercida por las mujeres, por lo general, pensada como una extensión del hogar, tal como lo señala María Teresa Fernández: “la maestra y la madre debían ser apolíticas y estar al servicio del Estado por medio de la crianza, guía moral y educación de los niños de ambos sexos, quienes debían convertirse en ciudadanos disciplinados y útiles”.⁹ Lo anterior, de manera natural, se cumplía casi al pie de la letra en las maestras, independientemente del lugar donde se encontrarán.

En la comunidad El Jagüey, del municipio de Victoria, Gto., hace 65 años nació la maestra Lupita. Ella nos hizo la observación acerca de los tiempos:

En esos lugares alejados de Dios, esas cosas que les han dicho de por acá, se siguen viviendo todavía:¹⁰ es muy difícil que las niñas vayan a la escuela, a veces hasta a la primaria, no hay secundarias cerca, ¿cómo pueden creer que los papás van a dejar ir a sus hijas a la escuela si tienen que irse solas por esos caminos peligrosos? Aunque como maestra platico con ellos y los trato de convencer; recuerdo mi propia historia.

Lupita empatiza con aquellos padres de sus alumnas que no tienen recursos económicos, siquiera para apoyarlas

⁹ Fernández, 2006, p. 54.

¹⁰ Se refiere a que mientras en León, de donde proveníamos las entrevistadoras, se da por hecho que el acceso a la educación es una realidad incuestionable para las mujeres, en localidades como Victoria sigue siendo una verdadera proeza que una mujer logre concluir una carrera.

en las primeras etapas de escolarización. El suyo es un caso atípico para lo esperado en el lugar y en el tiempo en que se desarrolla su historia de vida, con un padre que sí la apoyaba moralmente, pero no podía hacerlo en el aspecto económico. No podía enviarla ni a la escuela más próxima. Lupita relata que tuvo mucha suerte de tener un papá como el suyo:

Era muy buena persona, pero no teníamos dinero. Lo que ‘daba’ el campo apenas era suficiente para medio comer, pero estoy segura que de haber podido, me hubiera mandado a estudiar; no hacía distinciones entre mujeres y hombres, no podíamos, así nomás, no era porque él fuera machista.

Lupita empezó a estudiar cuando se casó, a los 16 años. Ella cree que, para no estar sola, pues no pudo tener hijos, su esposo le sugirió que fuera a estudiar con los maestros del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), quienes iban a la comunidad a enseñar a los niños. Allí aprendió los conocimientos básicos que le certificó después el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) para primaria y secundaria. Gracias a estos estudios (los que había adquirido eran suficientes) obtuvo una plaza como maestra de primaria, y entonces ya pudo estudiar “ahora sí como maestra” en un centro de nivelación pedagógica, en Aguascalientes, durante las vacaciones de verano. Lo demás fue fácil, cursar la Normal Superior y, en 2008, una maestría en la Universidad de Guanajuato.

Lupita afirma que, conforme pasa el tiempo, los caminos “se hacen menos largos, ahora ya vienen y van los autobuses, a Querétaro y a Guanajuato [capital]. Antes ni pensarlo”. Aun así, admite que para las mujeres sigue habiendo caminos tortuosos hacia el estudio.

¡Claro!, porque existen muchas historias de niñas que se parecen a la mía, a pesar de todo este tiempo que ha pasado ya. Ustedes son de una ciudad grande, pero acá no se cambia tan rápido. Mientras allá lo tienen todo, nosotros no tenemos escuelas suficientes, la mentalidad no ha cambiado: muchas niñas se tienen que conformar con la primaria, una de cada grupo que egresa de la primaria, le sigue a la secundaria, y lo demás depende que se puedan ir a estudiar a Querétaro o a otro lugar donde tengan parientes, o en donde haya un internado... pero entonces, los padres necesitan tener dinero.

Esta circunstancia real lo describe Lupita como un doble problema: “eres mujer y eres pobre; porque ser hombre garantiza al menos [que se curse] la primaria”. Para Lupita, los obstáculos que visualiza para la educación de mujeres están relacionados más con un contexto económico que con uno cultural; un análisis directo le da la razón, sin embargo, es innegable, en el caso del estado de Guanajuato, que el desarrollo económico va de la mano, si no del desarrollo cultural, sí de la presencia de establecimientos escolares. Hoy día, esas localidades siguen marginadas en el aspecto socioeconómico, dolorosamente sentido también en los niveles de escolaridad de sus pobladores.

Para confeccionar la siguiente historia, regresamos al municipio de León. Nuestra entrevistada nos recibe con emoción apenas contenida en su domicilio, en el mismo donde nació, en el típico Barrio Arriba. Sin embargo, su memoria nos traslada a aquel León de aguadores, personajes representativos de la época que, desde las pilas de agua —casi manantiales naturales o pozos—, acarreaban el vital líquido a las casas que todavía no tenían las tomas de hoy día. Estamos en el León de los barrios típicos de nopaleros y lechugeros (en la zona sur),

de cuchilleros e incipientes curtidores y zapateros (en la zona norte). Estamos en el León que empezaba a despuntar del resto de los municipios guanajuatenses y que, sin embargo, tenía el sabor de pueblo pobre.

En ese entonces, la industria de la curtiduría empezaba a asentar sus reales en el Barrio Arriba. Allí, en 1933, nació la segunda hija del matrimonio formado por el señor Teodoro Ortiz y la señora Albertina Gutiérrez: la niña Tere, quien llegaría a ser la profesora María Teresa Ortiz Gutiérrez. En sus años de niñez reconoce la influencia de su madre, quien la impulsaba hacia actividades artísticas (declamación, música y baile). A la distancia, la maestra Tere reconoce que su mamá, a su vez, reproducía la influencia de sus propios padres, principalmente de la madre, de quien heredó el gusto por la lectura y el teatro. El papá era profesor de la entonces lejana comunidad de Comanja de Corona (en los límites de León con el estado de Jalisco). Sin embargo, Tere no hubiera sido maestra sin la inducción de la profesora Ma. de la Luz Quiroz, quien aparecerá en escena más adelante.

Como en la generalidad de los casos en estas circunstancias, el encuentro de Tere con la educación se dio a través de la religión. Había una monja de las Madres de El Calvario, conocida como la señorita Rosario:

[...] muy viejita, a quien creo que los padres [sacerdotes] la castigaban mandándola a darnos doctrina a la huerta que estaba aquí, a unos pasos [...] Allí iban los niños del barrio a aprender la doctrina, pero también a encontrarse con las primeras letras, que por cierto, nadie aprendía. No había reglas, ni mesa-bancos, ni pizarrón, nada.

Añade que la madre Rosario:

[...] una viejecita de esas de vara de membrillo, nos daba hojitas o pizarra para [enseñar a leer y escribir] las vocales, todo eso [era como un Jardín de Niños muy moderno] Después ‘recogieron’ a la madre al Calvario y yo fui [allí] un año. Era muy complicado decir que los niños íbamos a la escuela del gobierno, entonces por eso se inclinaban las madres... no tenían ni local, no tenían nada, yo creo que simplemente nos daban doctrina.

No obstante, Tere recuerda con especial gusto las pequeñas piezas teatrales que preparaban todos los niños —ella en primer lugar— con la religiosa. La maestra Tere aún ahora no es consciente de lo que sucedió con quien puede ser considerada su primera mentora, posiblemente los sacerdotes ya no la dejaron asistir a enseñar la doctrina.

Su segundo recuerdo es de cuando ingresó a la Escuela Primaria Urbana Núm. 6 “Leona Vicario”, mejor conocida como *Escuela del Barrio*. Tenía seis años y corría el año de 1939. Allí era directora una de las dos personas claves en la vida de la maestra Ortiz: la profesora Ma. de la Luz Quiroz (la otra sería su profesora de 4º, 5º y 6º grados, Socorrito Valdivia), quien la convertiría en “profesora” cuando Tere estaba en sexto grado.¹¹ Justo en ese año se decretó que la escuela no fuera mixta, así es que los veinticinco varones se fueron a otro grupo, más bien, a una nueva escuela, pues aunque se trataba prácticamente del mismo edificio, se nombraron nuevos maestros y hasta nuevo director.

¹¹ Angélica Peregrina refiere que esta práctica de “alumnas espectadoras” jugaron un papel muy importante, “aunque su capacitación fuese incompleta, porque proporcionó un buen contingente de profesoras, que de alguna manera subsanó el añejo lastre de la falta de maestros” (Peregrina, 2006, pp. 26-27).

Al sexto grado lograron llegar únicamente ocho niñas. El resto había dejado la escuela “porque las mamás pensaban que les podía pasar algo malo a sus hijas cuando iban creciendo; pensaban que era un peligro que anduvieran unas cuantas cuadras solas”, juzga Tere. Por este mismo hecho, Tere se reconoce como una mujer muy adelantada a su época.

En ese año, ella y una más de sus compañeras ya eran llevadas por la maestra Quiroz a los grupos de primero para enseñar a los niños, sobre todo cuando las profesoras titulares no estaban para atenderlos. La maestra Quiroz era toda una institución no sólo en el Barrio Arriba, sino en el municipio de León.¹² Era una *hacedora* de maestras. Exhortó a Tere para que pidiera permiso a su madre a fin de que la dejara ir a estudiar a la Normal de Guanajuato, ¡hecho imposible! Entonces el camino fue la Escuela Prevocacional o “Prevo”, hoy convertida en la Escuela Secundaria Técnica 1, ubicada en el centro de León, a escasas ocho cuadras del domicilio de Tere. Y es que “en ese tiempo casi le pagaban a uno para que fuera a la Prevo”, admite, y recuerda que en su caso fue cierto, pues los recursos de su familia no hubieran alcanzado para que alguien estudiara; así es que para sus primeras lecciones de secundaria usó la misma libreta de sexto año, a pesar de que recibió, gracias a las gestiones de la maestra Quiroz, una beca.

Este personaje la invitaría a trabajar como profesora en “su” escuela del Barrio, cuando Tere iba en segundo de la Prevo. Así, tuvo que combinar sus dos actividades, y lo logró gracias a los horarios flexibles que tenía como estudiante. Tere

¹² Esta afirmación se basa en las entrevistas temáticas e historias de vida hasta ahora realizadas en ocasión del proyecto “Historia social e historias de vida. Educación de mujeres en Guanajuato a mediados del siglo xx”.

recuerda que aunque después fue a la Normal, su verdadera formación le vino de la maestra Quiroz. Ella mandaba y decidía lo que se hacía, cuándo y cómo se hacía:

Si sabía de algún curso o taller que venían a dar a León, nos mandada a tomarlos [a su compañera Lola y a ella]. Siempre nos tenía endeudadas con don Trino [dueño de una de las librerías y papelerías más tradicionales en León, llamada 'La Esperanza'] porque nos hacía comprar y leer los libros que salían como novedad.

La misma maestra Quiroz era el modelo para ir peinadas y vestidas. Le pidió a Tere que con el primer pago que recibiera se comprara unas medias para que dejara las tobilleras; un símbolo que marcaría que ya no era una niña, una alumna, sino una señorita, una maestra.

Tere siempre atendió en la Escuela del Barrio a niños de primer grado. Eran grupos de 75 a 80 niñas. Evoca:

Imagínense, cómo le haría yo. De esos 'montoncitos' todos tenían que saber leer. Mientras pasaba de uno por uno al pizarrón a escribir la letra 'a', los demás hacían tres planas de la misma letra. Imagínense: en las muestras de fin de ciclo si tenía unos 60 niños entonces debería tener 60 libretas de dibujo y 60 costuras, todas bien lavadas y almidonadas. Yo no sabía nada científico, esos términos, métodos y técnicas de ahora, pero de que enseñaba, enseñaba.

Por si fuera poco, la jovencita maestra Tere era la encargada de montar los bailes en la escuela, y en los emblemáticos espacios leoneses como el Estadio, la Calzada y el Teatro Manuel Doblado. Recuerda uno de los momentos más impresionantes, con un brillo que trasciende su mirada:

Uno de los momentos más significativos fue que en un evento de cierre de ciclo que se llevó a cabo en el Estadio, por órdenes del gobernador se repitió mi bailable, estando presentes también el secretario de Educación, Sierra, y el presidente municipal Aranda Guedea, ¡cuando ningún número se podía repetir!

Y además, esos bailes se montaban con 50 parejas. Dice la maestra Tere:

Imagínense el compromiso en que me metía al ir a buscar telas, a veces la costurera me robaba la tela... y el compromiso con los papás, que nunca me regateaban nada. Ahora recuerdo, ¿cómo le hacía yo para convencer a los papás de que me dieran dinero para comprar las telas?, ¿cómo le hacía yo para comprar más tela cuando la costurera desaparecía 'por arte de magia' algunos metros? Y además peinaba a cada una de las niñas, les confeccionaba los accesorios iguales, las maquillaba a todas... ¡No sé cómo podía hacerlo!

La historia de la maestra Tere es producto de otro contexto cultural-familiar: los antecedentes de sus abuelos, su apego a la lectura, su ingreso a una primaria reconocida por la personalidad y la trayectoria de la maestra Quiroz, la influencia de este personaje como modelo de su propia formación, fueron factores decisivos que marcaron su destino de ser (y seguir siendo) maestra.

En la maestra Tere había arte, pero sobre todo mucha vocación. Responde perfectamente al tipo de profesoras de la época: aquéllas que apenas cursaban la primaria eran invitadas a enseñar a los más pequeños, las “señoritas” que vestían y peinaban de acuerdo con el “ser maestra”, que son recordadas ser exigentes, pero muy queridas y respetadas por lo mismo; aquéllas que en-

señaban con arte y técnica; y esto lo transmitían religiosamente a la siguiente generación de profesoras. María Esther Aguirre¹³ sostiene, a propósito, que estas costumbres y enseñanzas de las maestras iban formando lazos de lealtad al gremio: no cualquiera podía ser maestra “de las buenas”, sólo aquéllas que se apegaran a los cánones establecidos por ellas mismas. Una vez roto alguno, también eran excluidas y hasta expulsadas.

Los tiempos modernos, sin embargo, marcaban otro rumbo en la formación profesional de Tere y de muchos maestros más. Una iniciativa gestada en Guanajuato capital daba inicio al proyecto de creación de la Escuela Normal Oficial de León; era el año de 1951. La maestra Carmen García Sandoval sería su segunda directora. Era joven para tal cargo, “pero era de las estudiadas”, como lo define nuestra entrevistada, la maestra Tere. Su aludida, nuestra última entrevistada, la maestra Carmen García Sandoval nació en Silao, Gto., un municipio mucho menos urbanizado que León, y con una férrea resistencia a la educación de las mujeres, como lo reconoce ella misma: “[...] los papás no dejaban entonces que estudiaran las mujeres, ¿para qué?, ¿para que se casen?”. Contó con la suerte de que su mamá convenciera a su padre de que le diera permiso para asistir a una primaria “producto de la Revolución”. Más tarde, en 1939, se fue a La Granja, una Normal que estuvo en León; mas, cuando la maestra Carmen terminó la secundaria, se cerró la escuela y tuvo que acudir a estudiar a la Normal de Guanajuato, de donde egresó en el año de 1944.

¹³ María Esther Aguirre Lora, comunicación personal durante la sesión del 4 de mayo de 2006 del “Seminario de historia de la educación”, en la Universidad de Guanajuato.

A la distancia, y ya como directora de la Normal de León, la maestra García aplicaba lo que recuerda de una de sus profesoras de la Normal de Guanajuato, Carmen Ulloa:

Muchas de las cosas que nos decía ella como alumnos [...] se los decía a las maestras: que no llegaran sin medias, que no llegaran sin peinar, que no se pusieran los vestidos de baile, o de playa para ir a la escuela [...] En mi práctica como directora criticaba a los maestros que se quitaban el suéter y se lo amarraban [a la cintura] y todo eso yo lo adquirí de la maestra Ulloa.

Lo que reproducía la maestra Carmen era lo que correspondía, como se puede ver una vez más, a la imagen de la “buena” maestra de la época; esa misma imagen que se conservaba, se cultivaba y que se transmitía a la siguiente generación de profesores.

No sin nostalgia, la maestra García evoca el plan de estudios con el que se formó, y haciendo un comparativo con los actuales planes dice que aquéllos eran unos programas más completos. Contenían las materias de Ciencia de la Educación, Técnica de la Enseñanza, Lógica, Ética del Magisterio, Sociología, Antropología, Contabilidad, Historia de la Educación, Enseñanza de anormales, Cantos y juegos infantiles, Gimnasia rítmica, Filosofía, Historia del arte, entre las más representativas. Todas, afirma, eran pedagogía aplicada, no como en años recientes, donde se pierde el sentido de lo que se aprende en las Normales.

La maestra Carmen García es el ejemplo poco común de las mujeres que “salían” de su lugar de origen para desarrollar un proyecto de vida. Es un caso atípico para ese tiempo, puesto que primero emigró de su natal Silao a León, luego a la capital del estado, para después consolidar una carrera y una vida volviendo a León como directora del proyecto más importante para la época y con tanta trascendencia actual: la fundación de

la Normal en León. Su historia, tal vez, refleje la ruptura de una tradición cultural que exigía determinadas pautas para las mujeres, para desafiar los cánones y establecer otros: el modo de ser maestra, con el ejemplo de su propia vida. Es decir, por un lado encontramos el desligue de ciertos patrones culturales (la pertenencia a una comunidad de mujeres), para encontrarse y luego encarnar otros: el ser maestra, viviendo y exigiendo los patrones para el gremio de profesoras.

No son pocos quienes consideran a la maestra Carmen García un ícono en la formación de docentes en León. Sus vínculos políticos la llevaron a la construcción del actual edificio de la Escuela. Se siente orgullosa de que el mismo presidente Luis Echeverría fuera a su inauguración: “La Normal era importante. Contaba con el apoyo de los empresarios, de los periodistas, del gobierno... era importante para toda la gente de León”. Y por supuesto que lo era: más que a un proyecto político, su establecimiento obedeció a la necesidad de formar “profesionalmente” a las maestras “empíricas”, aquéllas que lo eran por inducción o por imitación, como es el caso de la maestra Tere. Los nuevos tiempos demandaban maestras “leídas”. Fueron los directores de las escuelas primarias (como la maestra Ma. de la Luz Quiroz) los primeros profesores de la Normal. Trabajaron el primer año sin percibir salario alguno, con el firme deseo de contribuir a la formación de los profesores que tenían empleados en “sus” escuelas.

Este último párrafo, tal vez, nos permita anticipar una primera coyuntura en la historia de la formación de docentes en León: en el grupo impulsor del proyecto de creación de la escuela Normal estaban las mismas directoras, profesoras de antaño, que se habían formado más por una tradición que por asistir a una Normal. Sin embargo, el apoyo que dieron a la fundación y a los primeros años de funcionamiento de la Nor-

mal se debe a que reconocieron la necesidad de tener profesores preparados, ya no nada más mediante la tradición, sino de manera “científica”, como lo calificaría la maestra Tere. Ella personalmente vivió ambos enfoques de formación.

La joven Tere se alejó unos años de su formación y de su empleo. Cuando tuvo la necesidad de volver a trabajar, era imposible sin tener el certificado como maestra. Se inscribió en la Normal de Guanajuato, teniendo que empezar desde primero, obtuvo su título y su plaza en una escuela primaria, donde permaneció hasta jubilarse después de rebasar treinta años de trabajo. Hoy día reconoce el valor de estos conocimientos “científicos” que se dan en las escuelas Normales, pero no olvida su primera formación; aquélla que se nota en cada una de sus palabras, con la carga emotiva de la experiencia de vida.

LAS DIFERENCIAS Y LOS CAMINOS COMUNES

*Lo que implica que es ahora cuando la libertad le gana
ampliamente el paso a la necesidad histórica,
desde el hecho de que ahora las más pequeñas acciones individuales
pueden tener, lo mismo que las acciones y elecciones colectivas,
los más grandes e importantes efectos sobre la evolución futura
del sistema en su conjunto.*

Carlos Antonio Aguirre Rojas

Las historias de vida de estas cinco mujeres, aparentemente no tienen nada en común (salvo los casos de las maestras Tere Ortiz y Carmen García). Sin embargo, hay varias constantes: la primera y más importante es que cada una vive su condición

de ser mujer, sin rebelarse, pero en todos los casos superando esta condición, haciendo conscientes sus propias historias, impulsando a sus hijas o alumnas a estudiar, a ir a la escuela, ayudando a entender que ser mujer no es ser menos que los hombres, ni mucho menos un castigo: “aunque cuesta trabajo, y más, según el tipo de marido que nos toque”, como dice la maestra Lupita.

Los caminos que se cruzan nos permiten aportar unas últimas ideas sobre este tema de encuentros y de sendas paralelas. La maestra Carmen García fue la primera directora de la Normal de León y la maestra Tere estudiante de la primera generación de la misma. Finalmente, sería el matrimonio el factor determinante para que dejaran inconclusos sus estudios de Normal y también para que terminara su estadía como maestra de la Escuela del Barrio. Nadie le pidió la renuncia, pero anticipaba que la maestra Quiroz, su impulsora y su modelo, y quien le inspiraba un gran respeto, le haría la vida difícil, como lo venía haciendo con una de sus compañeras que también había decidido dejar la soltería. Además, admite la maestra Tere con un gesto reflexivo: “No lo pensé mucho, era la costumbre de la época, uno se casaba y tendría un marido que se haría responsable de la familia”.

Sin embargo, su madre, orgullosa de tener a una hija maestra, no entendía sus razones para que tuviera que abandonar su trabajo por casarse. Tiempo más adelante y después de procrear ocho hijos, esa madre la seguía apoyando. Paradójicamente, su vida de estudiante y de profesora la había dejado por formar su propia familia; muchos años después, la necesidad de sostener esa familia la hacía volver a intentar recuperar ese mismo camino. Tere empezó a trabajar siendo una niña porque una maestra la invitó, la apoyó y la formó, y a finales de los años 70 le tocó tocar puertas, ya con sus documentos de la

Normal, buscar un trabajo, firmar otros papeles... y tampoco le contaron sus nueve años como maestra de la Escuela del Barrio, para efectos de su jubilación. Nada. Todo fue iniciar el camino, con experiencia, con formación, con riqueza de vida.

A su regreso a las aulas, ya era una maestra “estudiada”, se vivía entonces el apogeo de la tecnología educativa en primaria, con nuevas propuestas teóricas y metodológicas, pero la maestra Tere considera que por sobre todas esas cosas, ella continuó aplicando lo que había aprendido en sus primeros años como profesora: el arte, el amor y la vocación, pues resultaron durante toda su trayectoria más efectivos que las innovaciones educativas propuestas. Los treinta años necesarios para jubilarse los trabajó en una sola escuela, la Primaria Núm. 16, también de la ciudad de León.

Nunca aceptó trabajar en otro nivel, ni ser directora, a pesar de reiteradas invitaciones. Siempre se consideró maestra. La mejor de sus obras: sus hijos, tres de ellos son profesores de formación, pero dice con la más luminosa de sus sonrisas: “yo siempre digo que todos mis hijos son maestros”, y tiene razón, pues todos están en el campo de la docencia, a pesar de que provienen de otro tipo de formación.

Actualmente, nuestras mujeres continúan tejiendo sus historias de vida. La señora Juanita sigue curando a la gente de las comunidades, la señora Petra cuida a sus nietos: ambas insisten en la importancia que representa ahora el estudio también para las mujeres. La maestra Lupita agradece enormemente la oportunidad que tuvo para hacer un posgrado, cuando jamás lo soñó, ni se lo propuso; quiere impulsar la educación de todas las niñas de su localidad. Tanto la maestra Tere como la maestra Carmen están jubiladas: la primera con cuarenta años de trabajo, la segunda con cincuenta y cuatro años. Ninguna ha extrañado su trabajo.

En todas estas mujeres, con sus sendas difíciles, cambiantes, planeadas o fortuitas, está la sensación de seguir cumpliendo con su misión, más que con su papel de ser mujeres. Cada una de sus historias es diferente, producto de sus distintos contextos culturales; cada una de sus historias se explica en sí misma, aunque siendo parte de un escenario sociocultural más amplio que le da sentido a la gestación de estas historias, a la vez que es vitalmente influido por las mismas, en un devenir siempre presente.

REFERENCIAS

- AGUIRRE LORA, M. E. (2006), Comunicación personal durante la sesión del 4 de mayo de 2006, “Seminario de historia de la educación”, Universidad de Guanajuato.
- BLANCO, M. y otros (2000), *Breve historia de Guanajuato*. México: FCE/El Colegio de México (Serie Breves Historias de los Estados de la República Mexicana).
- FERNÁNDEZ, M. T. (2006), “La cultura cívica y de género de dos maestras de Guadalajara, 1920-1980”, en *Sinéctica*, revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, núm. 28, febrero-julio, México.
- GALVÁN LAFARGA, L. E. (2003) (coord.), *Historiografía de la educación en México*. México: COMIE/SEP/CESU.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (2005). *La globalización imaginada*. México: Paidós.
- GARCÍA SANDOVAL, M. C., S. Soria, C. Carrillo y M. E. Estrada (2006), “Orígenes de la Escuela Normal Oficial de León”. Entrevista realizada el 7 de enero de 2006, en el domicilio de la entrevistada, en León, Gto.
- GRAMSCI, A. (1984), *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Trad. de Raúl Sciarreta. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (1999), *Estadísticas históricas de México* (4a. ed.), vol. I, México: Secretaría de Gobernación / INEGI.
- LOYOLA, R. (coord.) (1990), *Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40*. México: Conaculta / Grijalbo.
- MONSIVÁIS, C. (1990), “Sociedad y cultura”, en Rafael Loyola (coord.), *Entre la guerra y la estabilidad política. El México de los 40*. México: Conaculta/Grijalbo.
- ORTIZ GUTIÉRREZ, M. T., C. Cervera, C. Carrillo y M. G. Tovar (2006), “Ser maestra, los comienzos”. Entrevista realizada el 11 de marzo de 2006, en el domicilio de la entrevistada, en León, Gto.
- PEREGRINA, A. (2006), “La carrera magisterial: una opción para las mujeres de Guadalajara (1900-1925)”, en *Sinéctica*, revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, núm. 28, febrero-julio, México.
- POPKIEWITZ, T. S. (2003), “Historia, el problema del conocimiento y la nueva historia cultural de la escolarización: una introducción”, en Thomas S. Popkewitz y otros (comp.), *Historia cultural y escolarización*. Barcelona-México: Pomares.
- TENORTH, H. E. (2003), “Nueva historia cultural de la educación: perspectiva del desarrollo de la historia de la investigación de la educación”, en Thomas S. Popkewitz y otros (comp.), *Historia cultural y escolarización*. Barcelona-México: Pomares.
- VACA, A. (2006), “Educadoras, política y religión en Jalisco”, en *Sinéctica*, revista del Departamento de Educación y Valores del ITESO, núm. 28, febrero-julio, México.

Educación y diversidad cultural. Algunos problemas básicos

Verónica Murillo Gallegos
Universidad Autónoma de Zacatecas

INTRODUCCIÓN

Esta participación se propone tratar sobre la comunicación y sus problemas en la educación, principalmente cuando estamos ante casos de diferencia cultural. Se enfatizan asuntos relacionados con diversidad lingüística, sobre todo cuando ésta implica, además, una distancia cultural. Así, se analizan casos donde la cosmovisión del emisor-educador no es la misma que la del receptor-educando. Se pretende mostrar la complejidad de este asunto aludiendo situaciones de nuestro pasado histórico, pero atendiendo a su persistencia en el contexto propio de nuestro país.

Cosa indudable es que la educación es, ante todo, comunicación. Entendemos por *comunicación*, a partir de Hans-Georg Gadamer (2002), como el acto por el cual pretendemos

hacer que algo sea común. Como profesores, no sólo mostramos información o meros datos sobre nuestras materias, sino intentamos comunicar una forma, la forma que esos datos tienen dentro de una teoría, en la historia, en una comunidad, para nuestra sociedad o para el ser humano en general. En este sentido, cuando hablamos de educación nos referimos a la comunicación de una cultura, a una información que se comparte no porque pase como una mercancía de una persona a otra o porque cada quien se quede con un pedazo de aquello que se transfiere, sino a un proceso que hace que el mundo sea común, que el pensamiento y el lenguaje sean comunes; en suma, que todos los implicados participen de una cultura, que estén en ella y ella en las personas.

La comunicación y la educación no pueden prescindir de un lenguaje donde en ellas se efectúe, pero el lenguaje no sólo consiste en *las palabras que se dicen* (ruidos vocales), sino también y sobre todo en *las cosas que se dicen*.¹ El lenguaje siempre está referido al mundo, que comprende todo cuanto hay en nuestro entorno, pero en cierto orden, con clasificaciones, valores, medidas y relaciones establecidas de acuerdo con un conjunto de presupuestos lógicos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos y metafísicos de pretensiones de saber específicas.² Los objetos no son cosas a secas, ni las palabras son vocablos a secas; en ellos siempre hay implícito alguna creen-

¹ Es pertinente señalar que cuando leemos en las *Categorías* de Aristóteles (1994) que “el ser se dice de muchas maneras”, el original griego usa, según la introducción de Miguel Candel Sanmarín, la palabra *legesthai*, que significa “las cosas que se dicen” y no solamente las *cosas* o las *palabras*.

² Es la definición que León Olivé ofrece de *marco conceptual*, noción que equipara a las de *paradigma*, *esquema conceptual*, *visión del mundo* o *figura del mundo* (Olivé, 1999, p.139).

cia, teoría, práctica o valoración; escuchar palabras u observar lo que acontece siempre nos remite a un mundo donde esas palabras y esas cosas que suceden se relacionan con otras, aunque en ese momento no estén presentes o no se mencionen y cuando, casi por necesidad, ellas se asocian con valores, sentimientos o, incluso, provocan reacciones determinadas. Es por eso que cualquier cosa siempre es algo que agrada o desagrada, que atrae o repele, que nos mueve a pensar que eso que se dice es verdadero, falso, posible, natural, sobrenatural, bueno, malo o permitido o muchos otros calificativos e implicaciones que automáticamente concurren en nuestra mente cuando se presenta una cosa o se habla de algo.

Esto se hace patente cuando intentamos leer o escuchar una conferencia sobre algún tema especializado muy diferente a lo que normalmente acostumbramos leer. Por ejemplo, si ahora escucháramos a alguien hablar de algún tema de geofísica o intentáramos leer un texto sobre neurología, batallaríamos para comprender el discurso porque el lenguaje utilizado remite a un ámbito académico especial, cuyas cosas son individualizadas, nombradas y organizadas de tal manera que se debe conocer ambos, lenguaje y mundo de la geofísica o de la neurología, para que haya alguna posibilidad de comprensión entre el autor del discurso y nosotros (yo). En este caso, aun hablando el mismo idioma, no podríamos decir del todo que compartimos un lenguaje.

Por supuesto, esto se acentúa cuando intentamos entablar alguna relación con quienes no hablan nuestro idioma, pero ése no es todo el problema. Pensemos, por ejemplo, haciendo por ahora a un lado la cuestión lingüística, en los casos cuando, conversando con alguien, usamos ciertas explicaciones para plantear nuestro punto de vista, o incluso para persuadirlos acerca de algo, y tales argumentos no son

significativos para quien nos escucha o por lo menos no lo orientan hacia donde esperamos hacerlo. Sucede con cierta frecuencia que no es fácil coincidir con quienes no pertenecen a nuestra generación o ambiente social o académico, y algún dicho que en nosotros motivaría cierta reacción, en ellos no. Estas situaciones son a veces imperceptibles y muy cambiantes. Un ejemplo: cada año imparto un curso de filosofía como propedéutico para alumnos de una maestría en Ciencias de la Salud. Uno de los temas que suelo abordar al final del curso es el de la influencia de la tecnología en la adquisición de conocimientos, en la práctica profesional y sus consecuencias. En alguna ocasión, tuve un grupo de dieciocho alumnos prácticamente incapaces de ver las desventajas que la tecnología acarrea para el individuo; batallé para que consideraran cómo había cambiado la vida común y corriente de quienes están ya muy habituados a las tecnologías y, lo peor, me contaban que en ciertos sistemas de salud ellos solamente debían ingresar datos del paciente y la máquina automáticamente prescribía medicamentos. Eso les parecía maravilloso porque los liberaba de cualquier responsabilidad acerca de lo que sucediera en su trabajo. Me asustó particularmente porque esto es un lamentable caso de cómo nos deslindamos del mundo; queremos hacer cosas, pero no estamos dispuestos a asumir consecuencias ni responsabilidades, por lo menos las que sean negativas. En esta experiencia, en definitiva la tecnología era algo que para mí no tenía el mismo significado que para ellos; cualquier cosa que yo pudiera decir sobre eso parecía carecer de sentido o cuando menos de relevancia.

Me animé a cuestionarlos cuando apenas al año siguiente, estando en el mismo tema y sin mayor insistencia de mi parte, varios alumnos aseguraban que lo peor que le había pasado a un médico era que le hubieran puesto una computadora

en frente; como estudiantes no atendían clase por buscar cosas en la Internet y cuando médicos se habían vuelto incapaces de observar al paciente y corrían el riesgo de olvidar lo aprendido ante la comodidad de una base de datos. El ojo clínico estaba en peligro de extinción. En este caso me aboqué a que reflexionaran también acerca de las ventajas de la tecnología actual, intentando motivar la distinción entre la tecnología como medio y la tecnología como fin, principalmente sobre los cambios que ella ha provocado en las relaciones humanas y nuestra manera de percibir el mundo. En ambos casos, como profesora, me propuse construir un lenguaje común entre los alumnos y yo misma, intentando comprender por qué opinaban de esa manera y viceversa, aunque quizá no llegáramos nunca a estar completamente de acuerdo.

Sin embargo, el problema que vengo señalando no es exclusivo de los lenguajes especializados del conocimiento científico o de las brechas generacionales. De hecho, la diversidad lingüística y su correspondiente repercusión en la comunicación es antiquísima, pues se ha dado siempre que dos pueblos, cada uno con su idioma y sus convicciones sobre el mundo, han entrado en contacto. Que dos pueblos no hablen el mismo idioma explica por sí mismo que les sea difícil entenderse, pero que no tengan la misma visión del mundo hace que el problema implique más cosas que asuntos metodológicos de traducción. Además de las dificultades propias de cualquier traducción, como la falta de palabras o frases equivalentes en dos idiomas, y la complejidad que se añade cuando se trata de lenguas que tienen características semánticas, sintácticas y fonéticas muy diferentes, debemos atender el mundo contenido en cada uno de los lenguajes, esto es, a los valores, campos semánticos, clasificaciones de las cosas, relaciones de las cosas entre sí, etcétera, que una cultura tiene y que expresa en su idioma.

Tomemos como ejemplo nuestra cosmovisión y su diferencia con la de los pueblos mesoamericanos. Nosotros, que hemos sido educados dentro de la llamada *cultura occidental*, generalmente asumimos las cosas como en una relación de sujeto-objeto: yo (generalmente un individuo, aunque también ese “yo” puede ser una nación o una cultura o un grupo de personas determinado) soy el agente que habla, actúa, siente, piensa y se acerca a lo demás (a las cosas y a las personas) como a cosas que desea conocer, usar, a quienes digo y hago, a quienes clasifico y relaciono como si fueran pasivas, como si fueran pasivas ante lo que yo pienso, hago y dispongo; por más que pueda reconocer a los otros seres humanos como personas iguales a mí, siempre está el yo pienso, yo creo, yo entiendo, yo busco. Siempre es el yo que actúa, se determina y se impone, el que trabaja por sus metas y propone sus objetivos, el que triunfa y el que fracasa, el que pretende dominar las cosas, los temas, los problemas, el saber y el mundo.

La antropología, la historia y la historiografía lingüística se han encargado de estudiar aquellos pueblos indígenas que antes de toparse con el mundo occidental tenían concepciones del mundo muy diferentes a las occidentales, cada uno su propia lengua, con sus costumbres, sus leyes, sus rituales y su manera de concebir al universo. A diferencia de la cosmovisión egocéntrica y subjetivista que superficialmente describimos antes, una de las características de los pueblos mesoamericanos era que tenían la convicción de que todos los seres (plantas, animales, piedras, montes, ríos, etc.) ven, sienten y escuchan e incluso son capaces de hablarle al hombre siempre y cuando éste sepa escucharlos: los árboles, los animales, el viento, todo, son un *tú* que ocupa un lugar en el mundo, que siente y vive en el mundo y que, por lo tanto, *convive* con el hombre. Esta convicción deriva en una relación del hombre con el mundo, muy diferente a la

relación sujeto-objeto que nos es tan familiar; el otro, lo demás que no soy yo, es para los mesoamericanos siempre necesario para la propia subsistencia. Esto se nota también en algunas lenguas indígenas; para ellos no se dice secamente “te dije”, sino algo así como “yo dije, tu escuchaste”,³ pues ¿para qué decir algo que nadie escucha?, o mejor, ¿cómo se puede afirmar que digo algo si nadie me escucha? La acción es completa sólo cuando es recíproca, sólo se dice que uno da cuando alguien recibe, de otra manera la acción y la frase estarían incompletas.

Esta concepción mesoamericana es acorde con una concepción dual del universo, donde los opuestos no necesariamente se repelen o se excluyen, sino se alternan, se mezclan o, mejor, se equilibran y complementan. Esto trae una interesante repercusión en las relaciones entre los hombres que poseen una cosmovisión como ésta; si bien hay estamentos sociales en los pueblos indígenas, las labores y las decisiones son siempre colectivas, producto de la acción de varios hombres, no se valora al individuo por encima de la comunidad. Esto se nota cuando todavía hoy en día los niños tojolabales reclaman al maestro, ante los exámenes individuales, que “veinticinco cabezas piensan mejor que una y cincuenta ojos ven mejor que dos”.⁴ Muy lejos de nuestro individualismo contemporáneo. Sin embargo, notemos el choque de valores y maneras de proceder en el conocimiento y ante las dificultades: la cuestión es resolver bien un problema y no quién lo resolvió, aunque quien resolviera lo hubiera hecho sin la ayuda de alguien más.

Esta comparación extrema nos deja ver mejor cómo es que aunque se pueda traducir un discurso entre lenguas di-

³ Gallardo, 2007, p.62.

⁴ Gallardo, 2007, p. 59.

versas, si la cosmovisión de los dos pueblos no es compatible difícilmente el discurso traducido tendrá el significado original para el nuevo destinatario, o bien, habrá muchos obstáculos para que ese discurso logre, en quienes lo reciben traducido, lo que generalmente logra en los hablantes de la lengua de origen. Este tipo de problemas surgen cuando dos pueblos entran en contacto, aunque las circunstancias del contacto (como el motivo, la duración y la intensidad del mismo) siempre varían los problemas con la comunicación y su resultado. Incluso, en el encuentro más pacífico, los pueblos intercambian palabras, usos, costumbres, técnicas, etcétera, cuanto más si se da un dominio mediante las armas, al que sucede una imposición cultural. No pocas veces una imposición tal intenta la aniquilación de la cultura del vencido, quien puede conservar algo de su cultura y lengua si puede resistir el embate. Cuando los romanos conquistaron las Galias, por ejemplo, además de vencer bélicamente, emprendieron la imposición de su lengua, costumbres y leyes en las provincias conquistadas; César se quejaba especialmente de los belgas, a quienes consideraba un pueblo fuerte porque se resistían a adoptar la lengua y cultura latinas y, por consiguiente, a abandonar las suyas propias. En este caso, la dominación es educación, pues los romanos, con su lengua, intentaban imponer sus saberes, sus maneras de pensar, sus rituales, sus cultos, su orden político. Pero si bien el uso de la fuerza garantizaba el dominio político y económico, ello no era suficiente para que los dominados comenzaran a pensar y a actuar como romanos; para esto último había que realizar una larga y consistente empresa educativa. Este caso es muy importante si pensamos no sólo en la grandeza del Imperio romano, sino en las naciones que bajo su dominio crearon las lenguas romances y en el predominio del latín como lengua de la cultura desde entonces y aproximadamente hasta

el siglo XIX (en algunos casos todavía en la primera mitad del siglo XX), cuando la educación escolar y los avances del conocimiento en Occidente se difundían en lengua latina.

Todo esto es particularmente pertinente para nosotros los mexicanos si recordamos que somos producto de una imposición cultural también. Los españoles que dominaron gran parte de nuestro continente hacia el siglo XVI se impusieron a una variedad de grupos nativos de América que poseían sus propias lenguas y cosmovisiones. Después de más de cuatro siglos de esos acontecimientos, y pese a las distintas políticas que en nuestra historia se han implementado sobre los pueblos indígenas, varios pueblos originarios de América han sobrevivido, conservando bastante de sus lenguas y costumbres, y resistiendo aún los embates de las políticas contemporáneas. En nuestro país hay un registro de 68 pueblos indígenas que hablan 364 variantes de once familias lingüísticas.⁵ Aunque la lengua oficial de este país es el castellano, desde 2003 la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas reconoce y protege a las lenguas nativas cuyas poblaciones no siempre son bilingües, esto es, no todas hablan el castellano además de su lengua materna. Esto nos lleva a un dilema: el respeto a las culturas indígenas implica ofrecerles las mismas oportunidades que a los demás habitantes del país (como la educación), pero tales oportunidades pueden trastocar las convicciones fundamentales de las comunidades indígenas, pues con ellas se imponen valores y concepciones sobre el mundo que pueden resultar en un progresivo aniquilamiento de la cultura originaria.

⁵ Según el mapa de las lenguas indígenas nacionales que me facilitó José Carmen Díaz Miguel, por medio de la Sociedad Mexicana de Historiografía Lingüística (Somehil), el 25 de julio de 2013.

El problema con la educación pública, gratuita y obligatoria que ordena la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, cuando quiere aplicarse a las comunidades indígenas, es que además de la falta de maestros competentes para impartir clases en lenguas indígenas y de textos en dichos idiomas para emprender su educación, incluso cuando hay traductores y traducciones, estamos ante un especial caso de comunicación y, casi necesariamente, de imposición cultural. La educación que se ofrece hoy desde el Estado es la enseñanza de la cultura occidental, esto es, una visión europea. No obstante, esta concepción del universo occidental, la forma en que actualmente la conocemos, con sus valores, sus afectos y sus maneras de abordar el conocimiento o resolver problemas, difiere, como ya lo hemos anotado, de la cosmovisión de los pueblos mesoamericanos, de la que los pueblos indígenas poseen, por lo que esta educación institucionalizada puede acarrear la desaparición de la cultura del grupo indígena de que se trate.

Esto es lo que ha sucedido desde el siglo xvi. Recordemos a los frailes que entonces evangelizaban indígenas, cuando la imposición del cristianismo era, en última instancia, la imposición de una cosmovisión: enseñaban a los indios —quienes creían que la divinidad era parte del universo natural y que necesitaba de los seres humanos para subsistir— que el mundo había sido hecho por un dios único, omnipotente, y que el demonio acechaba para perder a los hombres. En ese entonces, los evangelizadores querían ofrecer a los indígenas el camino para la salvación eterna, la cual no podía ser lograda, como ellos creían, sino a través de la profesión de la fe cristiana. Hoy el Estado quiere ofrecer a las comunidades indígenas las oportunidades que el mundo moderno tiene en educación, tecnología, salud, etcétera, en aras de mejorar su condición de vida, para “hacerlos como nosotros, que estamos mejor”, lo cual difícil-

mente puede ser obtenido en las condiciones en las que ellos viven. En cierto sentido, la diferencia entre el Estado moderno y los misioneros novohispanos es de matiz.

En ambos casos nos estamos refiriendo a encuentros culturales y a que uno de los implicados emprende la educación del otro. En ello, aparte de que debe haber disposición por ambas partes para comunicarse, la principal dificultad consiste en que lo que se hable sea significativo para ambos. Alguien convencido de que el conocimiento siempre es un acto intersubjetivo y que está habituado a que lo normal es la discusión conjunta y el consenso, difícilmente puede entender o aceptar por qué debe hacer un examen individual, y viceversa. Alguien que tiene por valor el dominio de la naturaleza y por meta el trabajo que produce ganancias económicas, es complicado entender a quien dice que puede escuchar a las plantas o que se contenta con obtener de su trabajo lo estrictamente necesario para un adecuado sustento diario. ¿Por qué es mejor una que la otra?, ¿por qué medir a una desde la otra?

Por supuesto, para ello está la comunicación, para explicar al “otro” los porqués, pero atendamos también la diversidad de las lenguas y lo que ellas pueden decir. Para empezar, cada lengua surge de manera paralela a una concepción del mundo, ella expresa lo que a un pueblo le pareció pertinente expresar de cierta manera; las palabras incluyen a la cosa designada, pero también sus connotaciones y relaciones con otros conceptos, lo cual se modifica a través del tiempo, según las experiencias de la comunidad que crea nuevas acepciones o modifica expresiones de acuerdo con las necesidades que se les van presentando o los contactos que van teniendo con otros pueblos. Sobre todo, en este último caso, surgen situaciones interesantes, pues según qué tan diferentes son los pueblos que se encuentran —los objetivos del contacto y el tiempo que éste

dura—, se originan problemas diferentes de comunicación y de interacción cultural. Por ejemplo, ya apuntamos cuánto diferían la visión del mundo cristiana y la de los mesoamericanos, a ello sumemos que los misioneros del siglo xvi intentaron que los indígenas se convirtieran al cristianismo utilizando la lengua latina primero y traduciendo la doctrina cristiana a las lenguas indígenas después. En el primer caso, salvo los indígenas educados en los conventos, especialmente en Santa Cruz de Tlatelolco, la mayoría no pasó de aprender a repetir mecánicamente algunos rezos en latín sin entender gran cosa; en el segundo caso, los problemas consistieron en decidir cuáles palabras de las lenguas indígenas eran más adecuadas para comunicarles los misterios de la fe, pero siempre con el peligro de que el indígena entendiera en sus palabras lo antiguo o algo diferente a lo que los frailes les querían enseñar.⁶ Esto nos pone sobre aviso acerca de lo que sucede en las traducciones actuales de las leyes de nuestro país o de los libros de texto de primaria acerca de las lenguas indígenas.

Como antes señalamos, estos casos presentan mayores dificultades para la comprensión mutua, de acuerdo con el tiempo e intensidad de los contactos culturales, los objetivos e intereses de las traducciones, el que se cuente con textos y personal adecuado para emprender la comunicación con los pueblos indígenas y, por supuesto, la disposición de éstos ante ello.

En muchos sentidos, nuestra cultura mexicana es y ha sido una superposición de lenguas y culturas: la doctrina cristiana batallando por expresarse en las lenguas indígenas, el latín que los religiosos usaron en el Colegio de Santa Cruz cuando pretendían enseñar gramática, retórica, dialéctica e incluso teología a los indígenas para conformar un sacerdo-

⁶ Murillo, 2009.

cio autóctono, y después cuando los hijos de los conquistadores que estaban destinados a los puestos administrativos y de gobierno eran educados también en latín, aunque su lengua materna fuera el castellano. Desde ahí podríamos hacer un recuento histórico pasando por el afrancesamiento de la educación, que también tuvo sus consecuencias, y más reciente por el establecimiento del inglés como “segunda lengua” en los planes de estudio de educación básica y media superior.⁷ Incluso, en la cintilla de un noticiero de televisión se ha publicado que se enseñará mandarín a niños de Tepito, en el Distrito Federal, aunque no se explicitó con qué fin.

Por supuesto, sería largo enumerar todas las confluencias culturales en nuestra cultura contemporánea, pero conviene atender a las que más directamente nos afectan, sin olvidar que entre las lenguas casi nunca hay equivalentes exactos y que el mundo implicado en el lenguaje se opone a la comunicación, en mayor o menor medida, según la distancia lingüística y cultural de quienes pretendan comunicarse. Conviene tener en cuenta que en los idiomas hay, además de vocabulario y sintaxis, todo un mundo detrás que le da soporte, que da sentido a lo dicho en una lengua; sentido en su doble acepción de significado y orientación. La distancia que debe recorrerse en la traducción para lograr un mensaje común es compleja y de especial relevancia. Lejos de lograr una imposición tajante de una fe o de cualquier saber sobre el mundo, la comunicación que transita una distan-

⁷ Nos basamos en la investigación doctoral de José Luis Martínez Barragán, titulada *Práctica docente de inglés y la implementación de las políticas educativas. Un estudio en la secundaria “José Ma. Rodríguez”, Guadalupe, Zacatecas*, del Doctorado en Ciencias Humanísticas y Educativas, de la Universidad Autónoma de Zacatecas, la cual aún se desarrolla.

cia lingüística y cultural siempre se queda a medio camino; es el mensaje de un emisor que, si ha de significar algo, debe ajustarse al lenguaje del receptor, conjuntando, en mayor o menor medida, elementos de ambos. Esto lo podemos observar, por ejemplo, en el caso del sincretismo lingüístico y cultural. Asimismo, podemos afirmar que es por ello que el alumno aprende del maestro y también éste de aquel, en un intento por reconocer al *otro* como diferente a uno, pero no necesariamente como equivocado.

En todo caso, siempre es fundamental intentar la comunicación, en el sentido que apuntamos al inicio, y sobre todo recordar que sin ella no hay educación; siempre se debe buscar que el lenguaje sea común, que el mundo del maestro coincida con el del educando para que haya comprensión, con el fin de que el discurso sea significativo para ambos, aunque ello signifique, siempre, que ambos deban ceder ante el otro.

REFERENCIAS

- ARISTÓTELES (1994), *Organon*. Madrid: Gredos.
- GADAMER, H. G. (2001), *Verdad y método* (9ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____ (2002), *Acotaciones hermenéuticas*. Madrid: Ed. Trotta.
- GALLARDO SALAZAR, L. M. (2007), “Mesoamérica: una alternativa epistémica no kantiana”, en J. Martínez Contreras y A. Ponce de León, *El saber filosófico 3, Tópicos* (pp. 56-66). México: Asociación Filosófica de México/Siglo XXI.
- MURILLO GALLEGOS, V. (2009), *Palabras de evangelización, problemas de traducción. Fray Juan Bautista de Viseo y sus textos para confesores, Nueva España (siglo XVI)*. Zacatecas: Coordinación de Investigación y Posgrado-Universidad Autónoma de Zacatecas.
- OLIVÉ, L. (1999), *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós/UNAM.

Historias y reflexiones en torno a la música/ciencia y la educación

Mireya Martí Reyes
Universidad de Guanajuato

INTRODUCCIÓN

La música, presente en la vida del ser humano desde sus orígenes, fue considerada ciencia mucho antes de surgir o manifestarse como tal la musicología (ciencia que estudia los fenómenos musicales en relación con la praxis). Este aserto ha servido de base para reflexionar acerca de la capacidad que siempre ha mostrado la música de integrar en sí y aprovechar para sí a disciplinas muy diversas, desde las más afines (la estética u otras artes) hasta algunas aparentemente alejadas (matemáticas o la física).

Estas reflexiones se han hecho extensivas a los vínculos que se establecen entre el arte musical con otras expresiones del arte y la cultura y, particularmente, con la educación. Asimismo, se analiza cómo se relaciona la música con la historia y otras

ciencias que estudian al hombre como ser social, lo cual se explica más claramente a través de su inserción en el complejo proceso de creación de la obra musical, a partir de cuya comprensión puede concebirse cómo se implican algunas de las disciplinas necesarias para el análisis musicológico integral, tales como sociología, antropología, psicología, física-acústica, e, inclusive, la economía y la mercadotecnia.

Finalmente, se enfatiza que esta especie de música / ciencia no sólo se vincula, sino se integra en sí misma a diversas disciplinas, por lo que podría ser considerada, si seguimos a Edgar Morin, como una transdisciplina. Y queda abierta la propuesta de cuál podría ser el objeto de estudio de esta ciencia, sólo como un acercamiento a tan compleja y relevante problemática.

LA MÚSICA EN TODAS PARTES: ORÍGENES E HISTORIAS

*De la cuna a la tumba, literalmente,
la música ha sido un factor omnipresente
en la mayoría de las sociedades primitivas y tradicionales,
estrechamente asociado a cada paso
con actividades vitales biológicas y sociales.*

Elie Siegmeister

Desde el inicio de todos los tiempos y en todas latitudes, la música ha acompañado al hombre (en el sentido genérico, como ser humano) en el proceso de evolución hasta convertirse en “personas”. Para algunos, surgió por su necesidad de comunicarse al hacer “sonar” su propio cuerpo, o mediante la articulación de sonidos a diferentes alturas, o por crear instrumentos

que imitaran o reprodujeran las sonoridades de la naturaleza y combinarlas con su propia voz para ofrendar a sus dioses. Para otros nació, incluso, antes que el hombre mismo, porque existía en el universo, en la naturaleza; pero requirió de éste para ser descubierta...

No se sabe qué hombre (de Neandertal o de Cromagnon) “hizo música” por primera vez, ni en qué momento (paleolítico, neolítico...) y en qué lugar. Tampoco hay ni habrá respuesta para otras muchas interrogantes:

- ¿Cuándo el hombre se percató que sonando su propio cuerpo, o entrechocando dos ramas de un árbol a diferentes velocidades, podía producir algo que, con el tiempo, se denominaría *ritmo musical*?
- ¿Cómo, cuándo y dónde emitió sus primeros sonidos, con el afán de entenderse con sus semejantes y ganarse el favor de sus dioses, y luego tratando de imitar lo que escuchaba de la naturaleza, variando las alturas hasta convertir la resultante en canto?
- ¿Quién fue el primero, y en qué lugar, en cortar un trozo de tronco y golpearlo, o en colocar un pedazo de piel de animal en una de las bocas de un tronco ahuecado, para inventar los primitivos instrumentos de percusión?
- ¿Dónde y a quién se le ocurrió por primera vez soplar una brizna de paja o a través del tubo de una rama ahuecada y creó las primigenias flautas?

Lo que sí resulta evidente es la presencia y la gran relevancia de la música en el mundo, desde los lugares más remotos e insospechados, hasta el espacio donde vivimos en la actualidad y, más aún, hasta en el universo (como veremos más adelante).

Sería inconcebible la existencia de algún país, y ni siquiera de una pequeña comunidad, que no posea música: cantos, instrumentos musicales, conjuntos para acompañar danzas u otras manifestaciones artísticas o, al menos, un utensilio empleado con esta función.

Alejo Carpentier (1904-1980), novelista y musicólogo cubano, expresó en una de las tantas definiciones del también denominado *arte de los sonidos*:

Así, la música fue música antes de ser música. Pero fue música muy distinta de lo que hoy tenemos por música deparadora de un goce estético. Fue plegaria, acción de gracia, encantación, ensalmo, magia, narración escandida, liturgia, poesía, poesía-danza, psicodrama, antes de cobrar (por decadencia de sus funciones más bien que por adquisición de nuevas dignidades) una categoría artística.¹

Antes de ser reconocida como una de las bellas artes, la música cumplió diversidad de funciones: formó parte de los ritos ancestrales, sustentó las religiones, animó a los guerreros y soldados en las batallas... Sola o junto a otras expresiones artísticas, se integró a los espectáculos tal y como se conciben en la actualidad.

Sirve de confirmación de lo anterior un estudio acerca de las prácticas musicales en las culturas primitivas que devela que, en casi todos los aspectos de la vida (para no ser absolutos), la música ha desempeñado un papel esencial y funcional, tanto en actos públicos como en privados, en todo tipo de ce-

¹ Carpentier, 2012, p. 274.

remonias o en el trabajo.² En el caso de México, la música está presente en una diversidad de celebraciones: desde los nacimientos hasta en la muerte.

Son numerosos y muy disímiles los ejemplos de esta trascendencia, y los encontramos en pinturas milenarias, bajo-relieves, tumbas y otros sitios arqueológicos que han guardado durante miles de años instrumentos musicales, y también en documentos muy antiguos, como es el caso del *Códice matritense de la Real Academia de la Historia*, del cual Miguel León-Portilla³ toma esta cita:

Se estableció *el canto*,
se fijaron *los tambores*,
se dice que así
principiaban las ciudades:
existía en ellas *la música*.⁴

Aunque es innegable la existencia de la música en todas partes, también hay diferencias determinadas por las particularidades del contexto, de la realidad circundante a los creadores e intérpretes de cualquier género musical, especie genérica u otro tipo de clasificación de este arte. Esa diversidad de contextos provoca, asimismo, las grandes distinciones de géneros, agrupaciones y “músicas”, aun cuando sean identificados por el mismo nombre. Prueba de ello es que suena muy distinto una rumba cubana de

² Siegmeister, 1999.

³ Miguel León-Portilla (1926) es un destacado filósofo e historiador mexicano reconocido por sus obras dedicadas, fundamentalmente, al estudio del México antiguo y a la cultura náhuatl.

⁴ León-Portilla, 1999, p. 37. Las cursivas son de la autora.

una rumba flamenca; una *jazz band* que interpreta el género que le dio origen (*jazz*) de la que utilizó Dámaso Pérez Prado, el gran compositor y pianista cubano, creador del mambo en México —como lo califica Casares, en *Diccionario de la música española e hispanoamericana*— para tocar su famoso mambo; una banda de viento de Oaxaca de una de Guanajuato; o las diferencias entre un son cubano de un son mexicano y, dentro de este último, entre el son huasteco y el son veracruzano.

No obstante estas diferencias, la música posee códigos y canales de comunicación que son comprendidos por muchas personas en cualquier rincón del mundo, y aunque para algunos “su semejanza con el lenguaje se cumple mediante su distanciamiento de él”,⁵ para una mayoría, y desde hace mucho tiempo, la música es considerada el “lenguaje universal”. Al respecto, se ha planteado:

La música es el verdadero lenguaje universal que en todas partes se entiende y, por ello, se habla, en todos los países y a lo largo de todos los siglos, con gran tesón y gran celo. Una melodía significativa, que dice mucho, muy pronto da la vuelta por todo el orbe; mientras que una de sentido pobre, que no dice nada, enseguida se extingue y muere.⁶

Y, entre las múltiples acepciones del concepto *música*, no sólo destaca la que la concibe como lenguaje (sistema de comunicación que trasmite, en este caso, información estética), sino la que, desde la Antigüedad, consideraba a la música como ciencia.

⁵ Adorno, 2000, p. 30.

⁶ Schopenhauer, 2005, p. 193.

Uno de los grandes filósofos de la Grecia Antigua, que sustentaron esta concepción de música como ciencia, fue Pitágoras (ca. 580-500 a. C.), a quien le atribuyeron la invención del término *filosofía* (que constituyó en sus inicios la “ciencias de las ciencias”), y se le ha reconocido por su dedicación y amor a la sabiduría (significado de φιλοσοφία). Tanto Pitágoras como sus seguidores (pitagóricos) defendieron la teoría denominada *de la música* o la *armonía de las esferas*, la cual afirmaba que el uso de las proporciones musicales era el basamento del modelo para la creación del universo, y que los cuerpos celestes producían sonidos que, al combinarse, generaban esta música.

Pitágoras estableció fuertes vínculos entre la música y las matemáticas; por ello, se le reconoce como el descubridor de los principales intervalos (distancia entre los sonidos), las relaciones que éstos producen y las escalas musicales (sucesión de sonidos ordenados), resultado de sus estudios con cuerdas de igual material, grosor y tensión. Tan importante fue la música en ese entonces que formaba parte del cuádrivio pitagórico, junto a la aritmética y la geometría, y fue considerada en el mismo nivel (hermanada) con la astronomía. Tocante al tema, Pitágoras expresó, según se dice, que todas las cosas constituyen una sinfonía, una música; el universo entero, el *mundo músico* es una invitación a la armonía, y debemos ajustarnos al ritmo que es la ley del universo.

Ciertamente, es menester resaltar que grandes pensadores como los griegos Platón y Aristóteles, o los romanos Boecio, Arístides Quintilianus, Ptolomeo y Cicerón, valoraron altamente los efectos de la música en la vida del hombre y defendieron esta teoría de la música de las esferas.

MÚSICA COMO UNA CULTURA PARA HUMANIZAR Y EDUCAR

El término cultura se concibió dentro de la familia de términos como cultivación y crianza, vocablos que denotan la idea de mejora [...] De ese modo, los seres humanos no nacían, sino que se hacían. Necesitaban todavía convertirse en humanos y mientras se hacían personas [...] tenían que ser guiados por otras personas, educadas y formadas en el arte de educar y formar a seres humanos.

Zygmunt Bauman

Desde tiempos remotos, la música en sí misma no sólo fue considerada ciencia, vinculada a las matemáticas y a la astronomía, sino aparece estrechamente ligada a conceptos integradores de *cultura* y *educación*, lo cual se muestra de forma explícita en la *paideia*: formación del hombre griego, concebida como proceso de construcción consciente del cuerpo y del espíritu; en la *humanitas* romana, concepto equivalente al de la Antigua Grecia (formar, formar-se, formar-nos como humanos); y en la *toltecáyotl* de la cultura náhuatl, en el México prehispánico.

Para Platón (428-347 ó 348 a. C.), reconocido como uno de los fundadores y máximo representante de la *paideia*, la música era una parte esencial de la educación. Sustentan este aserto muchos de sus planteamientos en varias de sus obras, como es el caso de *La República, III*:

La educación musical es de suma importancia a causa de que el ritmo y la armonía son lo que más penetra en el interior del alma y la afectan más vigorosamente, trayendo consigo la gracia, y crea gracia si la persona está debidamente educada [...]

Además, aquel que ha sido educado musicalmente como se debe es el que percibirá más agudamente las deficiencias y la falta de belleza, tanto en las obras de arte como en las naturales.⁷

En otros textos, como *El Banquete*, aparecen varias alusiones al destacado papel que desempeña la música, vinculada a su manera particular (y metafórica) de concebir la formación:

La armonía, en efecto, es una consonancia, y la consonancia es un acuerdo [...]. Y el acuerdo entre todas estas cosas [discordantes] en este caso lo impone la música [...] infundiéndoles amor y concordia entre sí. Y es a su vez la música la ciencia de las tendencias amorosas relativas a la armonía y al ritmo.⁸

Por su parte, Aristóteles (384-322 a. C.) —célebre filósofo griego, fundador del *Liceo* y uno de los pensadores más trascendentes en la historia de la humanidad— dedicó algunos apartados de su libro *Política* a mostrar la importancia de la educación para el Estado, donde afirma que es claro que debe legislarse sobre educación y que ésta debe impartirse en común. De igual manera, señaló:

La educación se divide en cuatro secciones: gramática, gimnasia, música, a la que se añade alguna vez el dibujo. La gramática y el dibujo son de utilidad en varios aspectos, la gimnasia para infundir valor. Referente a la música [...] hoy casi todos la aprenden por placer, pero antes formaba parte de la educación.⁹

⁷ Platón, 2003, p. 128.

⁸ Platón, 1998, pp. 27-28.

⁹ Aristóteles, 1998, p. 148.

Como puede apreciarse, en la Antigüedad clásica (y quizás desde mucho antes), la música “formaba parte de la educación” y, además, era considerada ciencia. Así, puede inferirse que la música contribuyó, de cierta manera, a tender un puente entre las ciencias “duras” (sobre todo las matemáticas, bajo cuya égida la colocaron Pitágoras y Platón) y las humanidades y artes (muestra de ello es el valor pedagógico que le otorgó Aristóteles, así como la vinculación de este arte con la estética).

En el marco de estas interrelaciones entre cultura y educación en las que destaca la participación de la música, y como lo que podría considerarse uno de los primeros intentos por integrar dos ámbitos de conocimiento, encontramos el *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música), que constituyen lo que actualmente se sigue denominando *curriculum*. Y estos dos ámbitos de “letras” y “ciencias” se han mantenido hasta nuestros días; por supuesto, con algunas transformaciones, actualizaciones y, desgraciadamente, omisiones, entre las que se halla la música, quizás “por decadencia de sus funciones”, como expresó Carpentier.

Otro ejemplo, también desde la Antigüedad, lo ubicamos en la Escuela de Alejandría, centro de investigación y enseñanza comprometido con la integración de conocimientos diversos: aritmética, astronomía, música, geografía, medicina, mecánica, gramática... desde una perspectiva marcadamente filosófico-religiosa.¹⁰

Más cercano en el espacio, pero tan lejos en el tiempo, en el territorio del México antiguo encontramos otra concepción integradora de *cultura* y *educación*; se trata de la *toltecáyotl*, herencia de los toltecas retomada por la cultura náhuatl, por los

¹⁰ Torres, 2012.

mexicas y los aztecas.¹¹ Al igual que en la *paideia* y la *humanitas*, la música tenía una gran importancia; y en este caso, no sólo en la educación, sino en la vida social de los antiguos mexicanos. Crónicas, códices, restos arqueológicos, obras de arte y arquitectónicas y muy diversos documentos de la época colonial han servido de fuentes para desentrañar y llegar a conocer la historia, las costumbres, las tradiciones, la filosofía, el pensamiento, de diversos pueblos del México prehispánico.

El ideal supremo de la educación en el mundo anterior a la conquista se resume en el difrasismo¹² *in ixtli, in yóllotl*, que significan “rostro y corazón”. Esta imagen simbólica del hombre entre los nahuas, el concepto *persona* formada integralmente, implica que sea dueña de un rostro sabio y un corazón firme. Dicho de mejor manera:

El hombre maduro:
corazón firme como la piedra,
corazón resistente como el tronco de un árbol;
rostro sabio,
dueño de un rostro y un corazón,
hábil y comprensivo.¹³

Así, la preocupación fundamental de los maestros en aquellos tiempos era “comunicar sabiduría a los rostros y firmeza a los corazones”, acción que seguía al empeño que debe-

¹¹ León-Portilla, 2003a.

¹² El *difrasismo* se define como dos metáforas que se unen para expresar simbólicamente un solo pensamiento.

¹³ *Códice Matritense* de la Real Academia de la Historia, fol. 109v., en León-Portilla, 1999, p. 147.

rían realizar los padres y madres de familias, prácticamente desde el nacimiento de sus hijos, por inculcarles los principios que favorecían el logro de esta misión formativa.¹⁴

Esencialmente, la transmisión de los conocimientos se hacía de forma oral, de padres a hijos y de generación en generación. Asimismo, se utilizaba la memorización para aprender los textos y comentarios escritos en los códices. Sin embargo, esto ocurría no sólo en el ámbito familiar, sino en algunos centros educativos de los nahuas, como los *Calmécac* (de educación superior), donde se memorizaban los himnos y cantares. Así se expresa en el *Códice Florentino*:

Se les enseñaba con esmero a hablar bien,
Se les enseñaba *los cantares*,
Los que decían *cantares divinos*,
Siguiendo los códices [...].¹⁵

Otros centros nahuas de educación fueron las *telpuchcalli* (“casas de jóvenes”), y resaltan por su vinculación con la música las *cuicacalli* o “casas de canto”, que estaban destinadas a la capacitación de los artistas, y “donde no había otro ejercicio sino enseñar á cantar y bailar y á tañer á mozos y mozas”.¹⁶

En este sentido, debe destacarse que el término *toltécatl* también significaba “artista”, y los nahuas, herederos de esta excelsa cultura, al referirse a sus ideales artísticos y a sus grandes artistas los denominaban como *toltecas*, quienes “eran cantores, componían cantos; los daban a conocer, los retenían

¹⁴ León-Portilla, 1999.

¹⁵ León-Portilla, 1999, pp. 64-65.

¹⁶ De Durán, 1995, p. 195.

en su memoria; divinizaban con su corazón los cantos maravillosos que componían”.¹⁷

Igualmente, localizamos numerosas referencias a las diversas celebraciones donde estaba presente la música:

[...] las mismas fiestas venían a constituir una especie de recordación viviente de la tradición, ya que en ellas se entonaban, bailaban y aun escenificaban los antiguos cantos donde se contenían las doctrinas e historias pintadas en los códices.¹⁸

Por medio de los cronistas, quienes se dedicaron a investigar y escribir sobre el siglo XVI, se ha podido tener un acercamiento a lo que se enseñaba en las escuelas en la época prehispánica y al inicio de la Colonia. Se dice que entre las materias que se impartían se encontraban tanto el arte del bien hablar como los llamados *cantos divinos*.¹⁹

Otras aportaciones en relación con la educación en el México prehispánico las hallamos en los *huehuehtlahtolli* o “testimonios de la antigua palabra”. En muchos de ellos se señala cómo los padres y las madres trasmitían conocimientos, hablaban con sus hijas e hijos, los aconsejaban y amonestaban, según fuera el caso. De esta manera, han podido conocerse algunos de los principios y de las normas vitales de la educación de aquellos tiempos.²⁰

¹⁷ *Códice Matritense* de la Real Academia de la Historia, en León-Portilla, 1999, p. 69.

¹⁸ León-Portilla, 1999, pp. 67-68.

¹⁹ León-Portilla, 2006.

²⁰ León-Portilla, 2006.

Sirven para ilustrar estas enseñanzas las “Palabras de Exhortación con que la madre así habla, instruye a su hija”:

Ahora mi niña, tortolita, mujercita, tienes vida, has nacido [...] ¿Cómo vivirás al lado de la gente, junto a las personas? [...] Porque se acaban los rostros de la gente, los corazones de la gente [puede entenderse como “todo lo humano termina”]. Y bien **canta**, bien habla, bien conversa, bien responde, bien ruega; la palabra no es algo que se compre. No como muda, tonta, te vuelvas [...]

Si alguna cosa te es dicha, te es comunicada, te es ordenada, bien la escucharás, bien la pondrás en tu corazón para que no la olvides, y la realizarás bien [...]

No hagas sufrir a alguien, no así le hagas, no de alguien te burles porque luego así tú te afligirás; y cuídate de no jugar con la maldad [...]

Si así haces esto, lo que te he dicho, con lo que te he orientado, así en verdad bien vivirás, con el favor de las gentes, al lado de las personas. Así cumplo contigo, [...] yo que enseño, yo que educo.²¹

Todo lo antes expuesto, entre otros muchos hechos, sustenta el vínculo ineludible que existe entre la música y los procesos educativos; vínculo que se extiende a otras manifestaciones artísticas como la danza, el teatro, las artes plásticas y, en especial, a la literatura (la cual ha aportado el texto a las canciones, el libreto a las óperas y numerosos temas plasmados en la denominada *música programática*, o reflejados de alguna manera en imágenes musicales), por la estrecha rela-

²¹ León-Portilla, 2003b, pp. 89-98.

ción que tienen con el arte musical. No obstante, este vínculo va más allá, alcanza a disciplinas de muy diversos campos de conocimiento: desde las ciencias sociales y humanísticas (historia, sociología o antropología) hasta las ciencias naturales y exactas (matemáticas, física o biología).

CAMINOS DE LA MÚSICA/CIENCIA PARA IR MÁS ALLÁ

*La transdisciplinariedad
no busca el dominio de muchas disciplinas,
sino la apertura de todas las disciplinas
a aquellas que las atraviesan y las trascienden.*

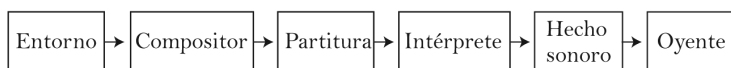
Carta de la Transdisciplinariedad

Después de constatar la concepción del llamado *arte de los sonidos* como ciencia y el importante papel que ha desempeñado en la evolución y desarrollo del género humano a través de la historia y en diversas latitudes, es necesario reflexionar acerca de la capacidad que siempre ha mostrado la música de integrar en sí y aprovechar para sí a disciplinas muy disímiles, desde las más afines e inherentes por su propia naturaleza, como la estética, hasta algunas de las denominadas ciencias exactas, aparentemente más alejadas, como las matemáticas o la física (en realidad una de las más cercanas, dado que la materia fundamental de la música, el sonido, es un fenómeno físico-acústico).

Con el transcurso de los años, ciertas definiciones de *música* ya han perdido validez, como “el arte de bien combinar los sonidos en el tiempo” o una “sucesión de sonidos modulados para recrear el oído”; sin embargo, algunas resultan de in-

terés para el tema que nos ocupa. Éste es el caso de la definición que presenta Félix de Azúa en su *Diccionario de las artes*, donde define a la música como “el arte de construir el tiempo mediante sonidos no lingüísticos. Así como decimos que una escultura es ‘de mármol’, así también podríamos decir que una composición musical [...] es ‘de tiempo’”.²² Esta noción de tiempo (y agregaríamos de espacio) condiciona a la música históricamente; aserto que Azúa, desde otra perspectiva, también confirma: “la notación musical *historizó* a la música [...] La posibilidad de llevar un registro escrito produce historia”.²³

La necesidad de emplear la historia y otras ciencias que estudian al hombre como ser social (sociología, etnología, antropología) en la investigación musical se explica más claramente a través de su inserción en el proceso de creación de la obra musical.



Reconociendo que de ninguna manera puede reducirse a un esquema plano la gran complejidad del proceso para la creación de una obra musical, sólo lo utilizamos para tratar de explicar sus principales elementos y procesos internos, así como la incorporación de múltiples disciplinas para su análisis.

²² Azúa, 2002, p. 215.

²³ Azúa, 2002, p. 217.

Como es conocido, el proceso parte del contexto o la realidad objetiva que rodea al compositor / creador y de la que toma los “sonidos”, las sonoridades del ambiente, los géneros que le atraen (y también los que están de moda), las ideas para plasmarlas en la partitura (si existe), de acuerdo con su conocimiento, habilidad, posibilidades instrumentales, etcétera, pero, sobre todo, a su talento para la creación musical. Cabe mencionar que, a su vez, se trata de complejos procesos de subjetivación del entorno en la mente del creador,²⁴ muchos de ellos aún desconocidos. En la partitura (a veces son sólo apuntes o ni siquiera esto, pues se memoriza) deja establecidos determinados elementos que son invariantes (puntos clave de la melodía en combinación con la armonía, elementos rítmicos, etc.), pero deja otros que van a depender de la “interpretación” dada por el intérprete, encargado de decodificar el sistema de signos que constituye la notación musical en la partitura (y aquí entra el aspecto semiótico). Los intérpretes-ejecutantes-cocreadores la hacen “sonar”, en el hecho o momento sonoro en sí; y concluye el ciclo al ser escuchada por los oyentes, por el público, que también aporta determinadas cualidades a la obra, y se encuentra in-fluido por “otro” entorno, diferente al del compositor.

La comprensión de este proceso (descrito de forma somera y simplificada) permite entender de mejor manera cómo se insertan algunas de las disciplinas necesarias para el análisis integral de la obra musical:²⁵

²⁴ Pueden ser varios o hasta un grupo, como en la música folklórica, donde esta creación colectiva vuelve anónimos a los músicos y compositores.

²⁵ Martí, 2006.

- **Historia:** resulta fundamental para el análisis musicológico. Estudia las relaciones entre el contexto y el compositor, así como entre éste y la partitura. Aquí interviene también el denominado *estilo musical*, que comprende diferentes niveles: desde el estilo epocal (de ahí las distinciones estilísticas en los periodos Barroco, Clásico, Romántico y los diferentes ismos y tendencias en el siglo xx); el estilo nacional, que condiciona las diferencias dentro de un mismo periodo estilístico en distintos países (y dentro de ellos en diversas regiones, etc.); y el estilo individual de cada compositor.²⁶ Un ejemplo en México está en que, a pesar de ser contemporáneos, existe una gran distinción entre las canciones de José Alfredo Jiménez, Armando Manzanero y Juan Gabriel.
- **Psicología:** facilita la comprensión (o al menos el estudio) de los procesos que intervienen en el compositor para plasmar su obra y en los oyentes para la recepción de la música. En este sentido, no deben olvidarse los factores emotivos que co-determinan la interpretación, porque son sujetos, seres humanos, los que la realizan, y por tanto, además de aportar su subjetividad, su propia manera de ver y sentir la música, en el momento sonoro influye no sólo el estado de ánimo de los intérpretes, sus sentimientos y emociones (trasmitidas a los oyentes), sino también las emociones que despierta esa interpretación en el público.
- **Disciplinas teórico-musicales:** constituyen herramientas o conocimientos básicos e indispensables

²⁶ Martí, 2006.

para cualquier musicólogo o estudioso de la música. Tienen que ver con la relación entre el compositor y la partitura, y entre éste y el intérprete, fundamentalmente. Asimismo, son muy necesarias para la realización de otras actividades como la crítica (análisis de la interpretación y del hecho sonoro), la musicalización (recordar que las obras teatrales, cinematográficas, de radio y televisión, salvo muy raras excepciones, requieren de música) y hasta la animación cultural.

- **Organología:** estudios referidos a la clasificación y construcción de los instrumentos musicales. Para ello, se requiere de ciertos conocimientos de botánica y biología (en cuanto a los materiales de procedencia vegetal o animal, empleados en la construcción artesanal de determinados instrumentos), conocimientos de química (que coadyuven a mejorar la sonoridad de los instrumentos), conocimientos de mecánica, de aleaciones (sobre todo para el caso de instrumentos de metal o con partes metálicas), hasta de artes plásticas, para la decoración de instrumentos que han llegado y pueden llegar a ser verdaderas obras de arte.
- **Física acústica, electroacústica e ingeniería de sonido:** intervienen en el hecho sonoro en sí, en el que influyen las condiciones de los instrumentos musicales, de la sala o espacio donde se interpreta la música, el empleo de medios electrónicos para producir (sobre todo la producción discográfica), amplificar o procesar el sonido, entre otros aspectos.
- **Sociología, antropología social y etnología:** se aplican al estudio de los oyentes, gustos musicales, investigaciones dedicadas a la música folklórica o

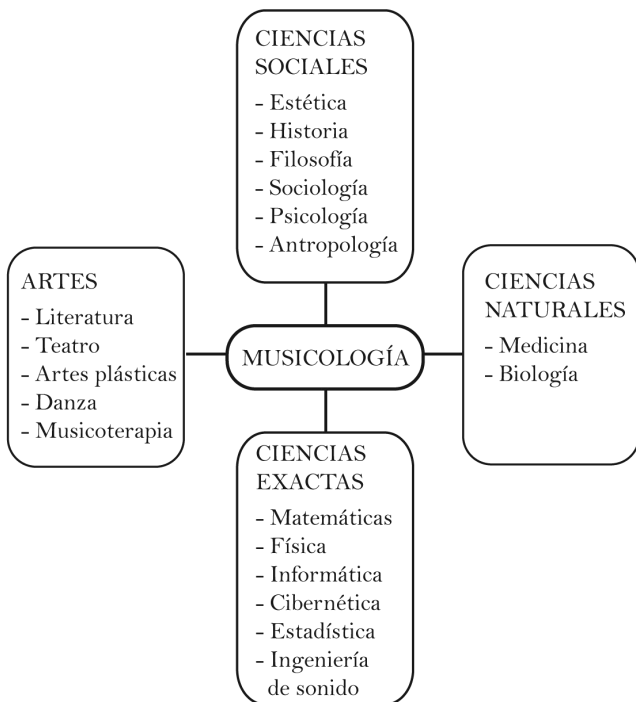
popular, así como en trabajos de programación musical en instituciones culturales o medios de comunicación masiva como la radio y la televisión.

- **Economía y mercadotecnia:** necesarias para los musicólogos dedicados a la comercialización de la producción discográfica, de los espectáculos musicales, de la música como recurso turístico, proceso explicado a profundidad por el musicólogo cubano Argeliers León, en su ensayo “La música como mercadería”, en *América Latina en su música*.²⁷

Asimismo, la musicología se halla estrechamente vinculada, sobre todo con las ciencias sociales, de las que toma muchos de sus métodos, técnicas y procedimientos de investigación. Inclusive, hay quienes sostienen que la musicología es una ciencia social, noción sustentada, precisamente, en esta necesaria integración entre la ciencia musicológica y otras ciencias denominadas y ya reconocidas como sociales.

Por otra parte, y como se ha mostrado anteriormente, la musicología no sólo se relaciona con muchas ciencias, sino que integra en sí misma a muchas disciplinas, por lo que puede considerarse una multidisciplina, y más allá, lo cual puede apreciarse en el siguiente esquema:

²⁷ León, 1977, pp. 238-254.



Tradicionalmente, hemos concebido muchos campos disciplinarios como “bloques herméticos” sin ninguna relación los unos con los otros. Sin embargo, Edgar Morin ha señalado que “siempre ha habido circulación clandestina tanto entre nociones y ciencias como entre ciencias cuyas aduanas están siempre vigilantes para la experiencia fáctica, siempre laxas en las verificaciones conceptuales”.²⁸

Ejemplo de estas complejas interacciones es lo que Morin denomina *bucle epistemológico*, y el primero de ellos es el que ar-

²⁸ Morin, 2006, p. 311.

ticula organizaciones físicas, biológicas y antroposociales. Estableciendo un símil, en el dominio de la física (*physis*) entrarían los instrumentos musicales, los utensilios con esta función y, más aún, los medios tecnológicos que actualmente se utilizan para la producción musical: computadoras, fractales, samplers, etcétera. Las sociedades históricas formarían parte de las organizaciones antro-po-sociales y, obviamente, lo biológico se referiría a los seres humanos creadores-compositores-hacedores de la música.

APUNTES PARA FUTURAS CONCLUSIONES

*De ahí la necesidad, para la educación del futuro,
de una gran religazón [...] necesidad de integrar el aporte
inestimable de las humanidades, no solamente de la filosofía y la
historia, sino también de la literatura, la poesía, las artes...*

Edgar Morin

A lo largo de la historia de la humanidad, y como se ha podido demostrar, la música ha sido concebida de muy diversas maneras y ha desempeñado múltiples funciones. Así, no sólo se ha considerado ciencia y arte, sino relacionada con muchas ciencias, pues integra en sí misma a distintas disciplinas y se vincula estrechamente con diferentes manifestaciones artísticas.

Por ello, no es posible arribar a conclusiones precisas acerca de un tema sobre el que se continúa debatiendo y de un término que se sigue re-definiendo. Y es que, al igual que en torno al concepto *música*, han surgido y siguen apareciendo diversas definiciones de *musicología* (a veces contradictorias) con distintos enfoques y alcances.

Una de ellas (sólo como un ejemplo) es la que planteó Paul Henry Lang: “la musicología agrupa todas las ciencias que tienen que ver con la producción, surgimiento y aplicación del fenómeno musical llamado sonido”.²⁹ Lang otorga nuevamente un papel esencial a las ciencias exactas, fundamentalmente a la física, a la acústica y electroacústica, pero también a la cibernética-matemática (pues desde hace varias décadas se crea música por programas, se utiliza el *sampling*, los fractales y técnicas “ultra-modernas” con tecnologías muy avanzadas, que también son empleadas para la grabación); y cada vez más sofisticados medios de reproducción para tratar de evitar (o disminuir), en lo posible, la piratería.

Otra es la respuesta de Jacques Chailley a la interrogante ¿qué es la musicología?:

Los alemanes la denominan *Musikwissenschaft*, ‘ciencia o conocimiento de la música’. Y, en efecto, podemos definirla como la ‘ciencia que permite ir más allá que los que nos han precedido en el ‘conocimiento’ de la música y de su historia’. [...] No es musicología lo que no aporta trabajo nuevo y de primera mano a partir de fuentes, con el resultado de un aumento de conocimientos en relación a lo que existía antes.³⁰

Es imperativo señalar este “ir más allá”, porque lo consideramos como punto de partida en este camino “no hecho” (parodiando el poema de Machado “Se hace camino al andar”), sino que comienza a andarse, hacia su concepción como una *transdisciplina*, siguiendo a Edgar Morin, quien la concibe

²⁹ Citado en Gómez, 1984, p. 11.

³⁰ Chailley, 1991, p. 25.

como “esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las pone en trance”;³¹ es decir, la música/ciencia como una transdisciplina, susceptible de servir como base para los estudios desde la complejidad, que requiere esta era globalizada y planetaria.

Por otro lado, consideramos que para comprender mejor qué es la musicología y sus alcances, se impone la revisión y redefinición de muchos de los conceptos que tradicionalmente se han empleado al respecto, comenzando por la reflexión de qué es la música, para, posteriormente, precisar el *objeto* de esta música/ciencia, que propondríamos se centrara más que en el fenómeno musical en sí, en el ser humano, en toda su complejidad, como ser social, global, planetario y hacedor de la música.

Por último, queda abierta la invitación para continuar reflexionando acerca de este apasionante tema y, en particular, sobre la necesidad (a manera de propuesta) de reformular e incorporar, paulatinamente, una nueva concepción que integre esta música/ciencia a la transdisciplinariedad y al pensamiento complejo, y que contribuya al diálogo y a tender los ya inexcusables puentes hacia la transversalidad de los conocimientos en torno a la música, a fin de recuperar sus funciones y su papel relevante en la educación.

³¹ Morin, 2004, p. 158.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. W. (2000), *Sobre la música*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- ARISTÓTELES (1998), *La política*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- BAUMAN, Z. (2013), *Vida líquida*. México: Ediciones Culturales Paidós.
- CASARES, E. (director y coord.) (2001), *Diccionario de la música española e hispanoamericana* (vol. 8). España: Sociedad General de Autores y Editores.
- CARPENTIER, A. (2012), “América Latina en la confluencia de coordenadas históricas y su repercusión en la música”, en *La música en Cuba / Temas de la lira y el bongó* (pp. 269-283). Cuba: Ediciones Museo de la Música.
- Carta de la Transdisciplinarietà*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- CHAILLEY, J. (1991), *Compendio de musicología*. Madrid, España: Alianza Música.
- DE AZÚA, F. (2002), *Diccionario de las Artes*. España: Editorial Anagrama.
- DE DURÁN, Fr. D. (1995), *Historia de las Indias de Nueva España e Islas de Tierra Firme* (tt. I y II). México: Conaculta.
- GÓMEZ, Z. (pról.) (1984), *Musicología en Latinoamérica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Arte y Literatura.
- La música de las estrellas*. Recuperado de http://sepiensa.org.mx/contenidos/1_esferas/2.htm
- LEÓN, A. (1977), “La música como mercancía”, en I. Aretz, *América Latina en su música* (pp. 238-254). México: Siglo XXI.
- LEÓN-PORTILLA, M. (1999), *Los antiguos mexicanos a través de sus crónicas y cantares* (8ª reimpr.). México: FCE.
- _____ (2003a), *Toltecóyotl. Aspectos de la cultura náhuatl* (8a reimpr.). México: FCE.

- _____ (2003b) (trad. L. Silva Galeana), *Huehuetlahtolli: testimonios de la antigua palabra* (4^a reimpr.). México: FCE / Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2006), *Obras de Miguel León-Portilla. Tomo III. Herencia Cultural de México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MARTÍ, M. (2000), *El género musical: un laberinto por recorrer*. México: Universidad de Guanajuato.
- _____ (2006), “Música como ciencia y las ciencias de la música: su importancia en la educación”, en *Educatio. Revista Regional de Investigación Educativa*, año 2, núm. 3, otoño 2008, Universidad de Guanajuato, pp. 7-24.
- MORIN, E. (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Ediciones UNESCO / Librería Correo de la UNESCO.
- _____ (2004), *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (6a. ed.). España: Editorial Seix Barral.
- _____ (2006), *El método 1. La naturaleza de la Naturaleza* (7a. ed.). Madrid: Ediciones Cátedra.
- PLATÓN (1998). *El Banquete*. España: Editorial Tecnos.
- _____ (2003), *La República o el Estado*. España: Editorial EDAF.
- SCHOPENHAUER, A. (2005), *Pensamiento, palabras y música* (5^a ed.). España: Editorial EDAF.
- SIEGMEISTER, E. (1999). *Música y sociedad* (3a. ed. en español). México: Siglo XXI.
- TORRES, J. (2012). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (6a. ed.). España: Ediciones Morata.

La importancia de las artes y su descuido escolar: rompiendo con la paradoja

María González Ruiz

*Centro de Actualización del Magisterio,
plantel Guanajuato*

A partir del trabajo en proceso para la evaluación del diplomado *Expresión y apreciación artísticas para los niveles inicial y básico. Líneas de aproximación para el rediseño curricular*, que oferta el Centro de Actualización del Magisterio, plantel Guanajuato (CAM-Gto.), se hace una reflexión sobre los hallazgos en la investigación que muestran la contradicción entre el currículum formal y el currículum real de las artes en educación básica. Ello debido a que el Plan de Estudios de Educación Básica 2011, dentro del campo formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia, el espacio dedicado a las artes, cambia de ser un área de apoyo a los educandos a ser designada como asignatura, donde se resalta que todos los campos formativos y las materias en educación básica tienden a contribuir a la formación integral del individuo, y las actividades artísticas lo en-

fatizan, desde preescolar hasta secundaria. Por otro lado, a pesar de la importancia de esa asignatura, hay un descuido en la realidad educativa, pues le dedican poco tiempo en las aulas de educación básica, en la formación inicial y en los programas de actualización continua de los docentes, entre otros.

Sin embargo, una propuesta esperanzadora para romper con esa paradoja se encontró en el programa del diplomado en mención, en tanto se utiliza la metodología de los proyectos situados y estrategias de aprendizaje, como el ensamble artístico, donde es posible atender las artes como eje rector, incluyendo todas las demás asignaturas en torno a aquéllas.

La investigación del programa académico de formación continua para la evaluación del diplomado, dirigido a docentes de educación básica, ha generado algunas reflexiones en torno a la política y la legislación educativas, en contraste con la realidad de la educación básica, en el ámbito de las asignaturas de artísticas.

El trabajo identificado como un estudio de revisión de caso ha sido factible gracias a los registros sistemáticos o informales cotidianos, relacionados con dicho programa. Se han encontrado diversos documentos que, sin la intención de ser creados para una investigación, han sido valiosos, como el programa académico del Diplomado, las memorias digitalizadas de los proyectos situados, gestionados por todos los participantes en seis de las ocho generaciones que han cursado el programa, *Bitácoras de trabajo de reuniones colegiadas*, *Bitácoras de trabajo en las aulas*, investigaciones, evaluaciones a los académicos facilitadores del programa, a los directivos, al coordinador del programa, a la infraestructura y al material y equipo, hechas por los estudiantes al final de cada curso taller y al término del programa, lo que ha permitido afinar la abstracción de la información y su registro sistémico para el análisis y la evaluación.

Otros documentos que se han revisado son las bases legales, las bases políticas y los sustentos teóricos y curriculares en torno a la temática y a los contextos, lo que ha posibilitado generar, entre otras reflexiones, la que se muestra enseguida.

A partir de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), y actualmente del Plan de Estudios de Educación Básica 2011 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2011), dentro del campo formativo Desarrollo Personal y para la Convivencia, el espacio dedicado a las artes cambia de ser un área de apoyo a los educandos a ser designada como asignatura. Todos los campos formativos y las materias en educación básica contribuyen en la formación integral del individuo, desde preescolar hasta secundaria.

En el *Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*, de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se considera que mediante la expresión y apreciación artísticas las niñas y los niños desarrollan sus habilidades perceptivas y motoras, expresan sus sentimientos y emociones, estimulan su creatividad e imaginación, amplían sus horizontes culturales, tienen oportunidad para elegir, toman decisiones y se dan cuenta que otros tienen diferentes puntos de vista, valoran la diversidad y experimentan sensaciones de logro, ya que a través de aquéllas se prepara a los individuos para manifestar de forma personal sus experiencias, lo que piensan y sienten, descubrirse a sí mismos y a los demás, a partir de la movilización de ocho competencias artísticas.

Dentro del *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Artes*, de la SEP, se propone que el estudiante desarrolle una competencia artística y cultural a partir de los lenguajes, procesos y recursos de las artes; despliegue el pensamiento artístico para expresar ideas, pensamientos y emociones, e interprete diferentes códigos del arte

al estimular la sensibilidad, la percepción y la creatividad; viva actividades cognitivas, afectivas y estéticas; edifique su identidad y fortalezcan su sentido de pertenencia a un grupo, valorando la importancia de la diversidad y la riqueza del patrimonio artístico y cultural, como un bien colectivo.

En el *Programa de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Artes. Secundaria*, de la SEP, se afirma que las artes son parte sustantiva de la formación integral, ya que a través de ellas los estudiantes se expresan personal y culturalmente; ponen en juego un conjunto de aspectos socioculturales, cognitivos y afectivos; fortalecen la autoestima; exploran y aprecian las cualidades estéticas de diversas manifestaciones y representaciones con los lenguajes artísticos; conocen los procesos de creación; valoran y respetan las diferentes expresiones artísticas; formulan opiniones informadas, emiten juicios críticos y toman decisiones; comprenden e interpretan el mundo de manera sensible y responden a retos de forma creativa. Todo ello con la finalidad de continuar desplegando la única competencia artística y cultural ya iniciada en primaria.

Como fundamento de la mencionada política educativa, en la Ley General de Educación, última reforma publicada en 2012, se plasma: “La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad”. Y se pugna por “Impulsar la creación artística y propiciar la adquisición, el enriquecimiento y la difusión de los bienes y valores de la cultura universal, en especial de aquellos que constituyen el patrimonio cultural de la Nación”. Esto puede suponer que el arte es un medio para conocer, propagar y enriquecer, entre otros bienes, la cultura y aportar a la formación integral.

No sólo la política y la legislación educativas persiguen el logro de la formación integral y consideran que el arte es un medio para favorecerla, algunos estudiosos hablan acerca de éste desde diferentes tendencias: la cognitiva, la expresiva y la posmoderna; que son sustento teórico de la propuesta de artes en la educación básica, y las dos primeras del diplomado aquí señalado, como se refieren enseguida.

Hebert Read, partidario de la tendencia expresiva en el arte, pronuncia:

El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales [...] intenta decirnos algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento [...] por medio de la cual el hombre llega a comprender su ambiente, solo entonces se puede apreciar su importancia en la historia de la humanidad.¹

Estas afirmaciones se encuentran relacionadas con los ejes de formación denominados *expresión* y *contextualización* que se plantean para las artes, en el *Plan de estudios 2011. Educación básica*. También se identifica cierta relación con lo que Tobón plantea para la formación integral, ya que el estudiante construye su propia identidad a partir de la expresión artística y reconocer a la humanidad en cada contexto por medio de lo que otros producen, lo cual beneficia a su formación como ser único y plural.

Viktor Lowenfeld (1980) es otro estudioso que aboga por la libertad de expresión a través del arte y su aporte a los niveles de desarrollo del individuo, ya que éste permite comunicar a los otros sentimientos, pensamientos y percepciones.

¹ Read, 1945, p. 90.

Lowenfeld, uno de los autores en los que se sostiene la propuesta del diplomado, concibe la estética como un medio de organización del pensamiento.

Bruno Bettelheim considera que la expresión y apreciación artísticas son un aspecto central en la vida de los hombres, y sostiene que el proceso educativo también ha de ocuparse de temas no necesariamente prácticos; por lo que refiere: “La enseñanza del arte es la única asignatura de la experiencia educativa que ofrece al miembro de la generación futura la oportunidad de encontrarse realmente a sí mismo como persona singular [...]”.² Y enfatiza: “La creatividad artística debería ser el centro de toda educación, ya que el papel único del arte: es guiar al individuo hacia una visión personal del mundo y de su lugar en él”.³ Postura en la que se vuelve a identificar lo planteado por Tobón acerca de que toda propuesta educativa aborde a cada individuo como un ser singular y un ser plural.

El mismo Bettelheim agrega atributos a la enseñanza artística cuando apunta:

Las artes pueden ser mucho más efectivas para conducir a los estudiantes hacia una visión verdaderamente personal de la vida y el hombre, una visión llena de riqueza, imaginación y comprensión. [...]. Sólo la enseñanza del arte es capaz de demostrarle que de ser un niño del que se espera que absorba y aprenda lo que los demás le dicen puede pasar a ser una persona que lucha y expresa su visión de sí mismo y de la vida.⁴

² Bettelheim, 1982, p. 279.

³ Bettelheim, 1982, p. 279.

⁴ Bettelheim, 1982, p. 296.

Opiniones que emparentan con formación integral y que pudiera afirmarse que las artes contribuyen a ésta.

Rudolf Arnheim (1993) sitúa la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo, y privilegia la *expresión* entendida como la acción inmediata, lo efímero y espontáneo. A la *percepción* la concibe como un hecho cognitivo, acentuando que en la raíz del conocimiento hay un mundo sensible que se experimenta. Arnheim enfatiza que el proceso educativo puede frustrar o potenciar estas habilidades humanas. Así, el papel del docente se reduce a acompañar al niño, procurando no interferir en su proceso creativo.

Recientemente, el valor formativo de las artes en la escuela es, poco a poco, más reconocido en la propuesta educativa, ya que en la fundamentación curricular de la RIEB se resalta la conveniencia y necesidad de hacer del ejercicio artístico una práctica cotidiana, que provea a los estudiantes de las herramientas básicas para su desarrollo personal y social. En apoyo a esta propuesta, la SEP (2011) edita *Las artes y su enseñanza en la educación básica*, donde abre espacios dirigidos a las perspectivas en la enseñanza de las artes de la educación básica, al papel formativo de las artes en ese nivel, a las cuatro disciplinas: artes visuales, danza y expresión corporal, música y teatro, como lenguajes de las artes, al enfoque por competencias y a la enseñanza de las artes y competencias docentes para promover el aprendizaje de las artes. Con ello se ratifica la urgente necesidad de acompañamiento a los docentes para la implementación de la propuesta.

En la mencionada obra se identifica, entre otros elementos de gran valor y apoyo para los docentes, tres tendencias en la enseñanza de las artes para la educación básica:

1. “La educación por el arte” fue una expresión acuñada por Hebert Read,⁵ cuya finalidad era acercar a los individuos al lenguaje de las disciplinas artísticas para permitirles nuevas formas de comunicación y expresión. Esta tendencia plantea la relación entre ética y estética con una propuesta pedagógica, a partir de la autoexpresión y la creatividad como elementos inseparables para la recuperación del ideal humano, ya que la educación estética tiene interés por el interior del ser humano y su formación, y aporta estrategias para la percepción, sensación, expresión de sentimientos y comunicación de experiencias mentales.
2. “La educación a través de las artes” es la tendencia que recurre a sistemas pedagógicos creativos y artísticos para impartir todas las materias, lo que posibilita el incremento del valor de las disciplinas, mejora de los resultados académicos, reduce la desatención escolar, incentiva la transferencia cognitiva positiva y contribuye a la identidad personal. La UNESCO sugiere que esta propuesta se ofrezca principalmente en educación preescolar y primaria.
3. “La educación en las artes” es el aprendizaje sistemático de habilidades, de formas de pensar y presentar las diferentes disciplinas artísticas. El arte se convierte en contenido de la educación, tiene como propósito conseguir en los educandos cierto perfeccionamiento técnico en algún lenguaje artístico elegido, historia del arte, sus escuelas, movimientos y autores. Esta propuesta mejora la actitud de respeto a la escuela y al aprendizaje, da mayor conocimiento de la identidad cultural y bienestar personal, y tiene que ver con la coherencia cultural y el incremento de la predispo-

⁵ Read, 1991, pp. 26-30.

sición emocional y cognitiva. La UNESCO sugiere que ésta corresponde a la educación secundaria.

Por las anteriores justificaciones acerca de la importancia de las artes en la educación, como favorecedoras de la formación integral, y con la finalidad de acercarse a la realidad educativa, se realiza una investigación por el CAM-Gto., mediante una encuesta dirigida a 700 docentes de educación básica en el estado de Guanajuato, con la que se identificó que para la implementación de la propuesta de actividades artísticas en el marco de la RIEB se requería ampliar, mejorar o corregir el perfil existente de los docentes; los profesores detectaron fallas en el desempeño profesional en esta asignatura, porque se le destinaba poco o nada del tiempo a la semana para trabajarla en las aulas, argumentando falta de tiempo y la poca o nula importancia que le otorgaban a la misma; la relación entre el conocimiento de las artes por los profesores, las prácticas en la escuela y el uso de ese conocimiento en las “implementaciones”⁶ se consideraba inconsistente por su formación inicial.

Un posible motivo de las deficiencias en la formación inicial de los docentes en la educación artística es que en los anteriores planes de estudio de las escuelas normales se dedicaban pocas asignaturas y tiempo para éstas. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, 1999) proponía sólo dos cursos, en tercero y cuarto semestres, de-

⁶ “Las implementaciones como un proceso en el que los profesores en ejercicio, se comprometen activamente en la adaptación de las innovaciones educacionales a los escenarios de las aulas particulares y a la realidad de [...] la escuela”(Mc Laugf Defaída, 1973).

nominados “Expresión” y “Apreciación artísticas”, con cuatro horas y siete créditos cada uno, de las 256 horas y 448 créditos en total. Para la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997), se destinaban tres espacios en cuarto, quinto y sexto semestres, con dos horas cada uno, del total de 456 horas. El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, 1999) no proponía ningún espacio académico para estas áreas, aunque pudieran justificarse como materias optativas (del total de 224 horas, con dos cursos opcionales definidos acorde con las necesidades visualizadas por las instituciones).

Actualmente, con similar propuesta, en la Licenciatura en Educación Preescolar (SEP, plan 2012) se dedican a la educación artística sólo dos de los cincuenta y cuatro espacios académicos, ubicados en el primer y séptimo semestre con cuatro horas a la semana cada uno, traducidos en nueve créditos del total de 283 de la malla curricular, con la posibilidad de aumentar su atención a través de la asignatura optativa llamada “Educación a través del arte”. Ello significa que se le brinda el 3.7% del total de tiempo y de atención académica dentro de la malla curricular. En la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, plan 2012) se dedican dos de los cincuenta y seis cursos, equivalentes al 3.5% del total de tiempo y atención. En la Licenciatura en Educación Secundaria (SEP, plan 2012) no se define un espacio académico para el ámbito artístico. Con estas referencias se explica por qué se requiere ampliar, mejorar o corregir el perfil existente de los docentes, quienes posiblemente por su formación inicial no les posibilita movilizar las competencias vigentes.

Con lo anterior, y a pesar de la importancia de la educación artística y la apremiante necesidad de fortalecer el perfil docente en ese ámbito, en el estado de Guanajuato sólo se brinda como programas de formación continua en el ámbito de

las artes el diplomado en *Expresión y apreciación artísticas para los niveles inicial y básico*, que ofrece el CAM-Guanajuato, dirigido a docentes de educación básica desde el 2006, y el diplomado en *Educación artística*, que oferta la Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato desde el 2008, dirigido a profesores de educación básica y estudiantes de la Normal, y algunos otros cursos de 40 horas. Todos están incluidos dentro del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2012-2013 y 2013-2014.

Otro motivo del descuido de las artes pudiera adjudicarse a que por la política educativa nacional e internacional ha evaluado a los estudiantes, desde hace más de una década, sólo en los campos de formación del español, ciencias y matemáticas, lo que acentúa la desatención de aquella asignatura por perseguir una mejor evaluación de éstas; para las que actualmente se definen estándares curriculares y aprendizajes esperados, tomando como referente el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tanto para las tres anteriores asignaturas como para los espacios de Segunda lengua, Inglés y Habilidades digitales. Esta realidad ya se advertía en el artículo “Educación y modernidad” que escribió Medina Martínez (1996), acerca del énfasis educativo en el logro de las competencias académicas básicas, de esos campos de conocimiento.

Por todo lo anterior, se percibe una paradoja entre el discurso de la política y la legislación educativas, con la realidad construida o lo que llama Pérez Arenas (1996) el *currículo real*. Sin embargo, una propuesta esperanzadora de romper con la mencionada paradoja se encontró en el programa en evaluación, el diplomado en *Expresión y apreciación artísticas*

para los niveles inicial y básico, ya que al utilizar una metodología acorde con la propuesta del Plan de Estudios de Educación Básica 2011, como los proyectos situados, con estrategias de aprendizaje como el ensamble artístico, es posible atender las artes, como eje rector, y se incluyan todas las demás asignaturas en torno a aquéllas, y de manera transversal anclar contenidos que se caracterizan por la preocupación de problemas sociales y la conexión entre la cultura pública y la cultura experiencial.

La gestión de la enseñanza mediante proyectos situados de intervención socioeducativa, según Frida Díaz Barriga (2005), desde el punto de vista pedagógico, requiere integración de distintas dimensiones: teórica, tecnológica, técnica, social, cultural y económica. Ello debido a que el foco de una enseñanza centrada en proyectos situados se ubica en el “mundo real”, no en los contenidos de las asignaturas tradicionales. Un enfoque de aprendizaje experiencial, interdisciplinario, centrado en proyectos, permite a los estudiantes conseguir las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para participar en una sociedad democrática, ya que a partir del interés inicial se puede administrar el proyecto, incluyendo todas las demás asignaturas, al identificar el gran abanico de intereses que surgen en torno a éste, por todos los involucrados.

Perrenoud (2004) considera la interdisciplinariedad en los proyectos como un conjunto de actividades concretas, interrelacionadas y coordinadas entre sí realizadas con el fin de resolver un problema, satisfacer alguna necesidad, cristalizar una aspiración o producir algo. Esto en congruencia con el currículo, los intereses de los estudiantes y sus necesidades de desarrollo, tal como propicia la metodología en el diplomado en mención, donde se incluyen en los proyectos situados, contenidos de varias disciplinas con materiales selectos, que proporcionan a los estudiantes oportunidades para aplicar nuevos

aprendizajes en actividades del mundo de la docencia, de tal manera que a partir de los proyectos artísticos y culturales se atiendan las demás asignaturas. Dicho proceso se logra por el modelo curricular del diplomado.

El modelo curricular de desarrollo o “proceso”, con el cual fue diseñado en su mayoría el programa del diplomado, indica cómo se da la construcción del aprendizaje, cuya finalidad es la formación de docentes que enfrentan situaciones complejas de la vida real y sin perder el fin último: posibilitar la formación integral. En este sentido, los modelos de diseño y de evaluación curricular con el enfoque de desarrollo o “proceso” se orientan sobre la génesis del proceso interno, las transformaciones que sufre la comprensión de la información, las relaciones de contenido en un sector del conocimiento y de los modelos de pensamiento, como producto de la actividad mental a través de la cual se construye el aprendizaje, ya que se busca el desarrollo de capacidades y habilidades. En este modelo son válidos los rendimientos observables y los no observables, y se da lugar al descubrimiento y a la creatividad por estudiantes y maestros.⁷

La relación del modelo de desarrollo o proceso con el diplomado se identifica por su propósito fundamental en el desarrollo de la capacidad creadora, con el objeto de estimular el pensamiento divergente, valorar la originalidad, las respuestas de independencia intelectual y la experiencia en el proceso de la actividad artística y no en el producto, mismas que se movilizan de manera integrada, en las seis áreas curriculares.⁸ Por la caracterización de los contenidos, la organización y de-

⁷ Estévez y Fimbres, 1999.

⁸ CAM-Gto., 2006.

finición de cada área curricular del plan de estudios de dicho diplomado, se posibilita identificar el tipo de conocimiento de cada una, de acuerdo con lo siguiente:

1. Finalidades de formación académica, de promoción integral o de formación teórica y metodológica.
2. Propósitos que se tienen con la dimensión del conocimiento, ya sea para manejar y comprender, fundamentar o profundizar en el objeto de estudio.

Tipo de contenidos, ya sean teóricos, prácticos, técnicos y sus actividades requeridas para ser desarrollados de acuerdo con la organización del conocimiento y la definición de contenidos y características de cada área, según la *Guía para la planeación, diseño y evaluación curricular del técnico superior universitario y la licenciatura de la Universidad de Guanajuato* (2008), como se registra la información en la tabla 1.

TABLA 1. CARACTERIZACIÓN DE LAS ÁREAS CURRICULARES DEL DIPLOMADO EN EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS PARA LOS NIVELES INICIAL Y BÁSICO

Área curricular	Por el tipo de conocimiento	Por la dimensión del conocimiento	Por la forma de organización del conocimiento	Por el carácter de la materia
<i>Desarrollo de la capacidad creadora a través de la expresión y apreciación artística.</i>	Disciplinaria Formativa Metodológica	Área básica	Curso-taller	Obligatoria recursable
<i>Expresión y apreciación musical.</i>	Disciplinaria Formativa Metodológica	Área profesional de especialidad		
<i>Expresión y apreciación plástica.</i>	Disciplinaria Formativa Metodológica	Área profesional de especialidad		
<i>Expresión corporal y apreciación de la danza.</i>	Disciplinaria Formativa Metodológica	Área profesional de especialidad		
<i>Expresión y apreciación teatral.</i>	Disciplinaria Formativa Metodológica	Área profesional de especialidad		
<i>Diseño y ejecución de proyectos artísticos y culturales.</i>	Formativa Metodológica	Área general		

Fuente: Elaboración propia con información del CAM-Gto.

Una vez identificados los elementos de cada área curricular dentro del diplomado, se distinguió la estructuración de los contenidos⁹ que nutren las distintas áreas disciplinarias y que están ordenados de lo general a lo específico, categorizados en conocimientos y habilidades, según el carácter teórico o práctico. Al definir la estructura del plan de estudios se identificaron las relaciones entre los contenidos de tipo conceptual o procedimental, permitiendo encontrar la coherencia con el criterio psicopedagógico empleado.¹⁰

Apoyada en la identificación que hace Castañeda,¹¹ se describen los tipos de contenidos del plan de estudios del diplomado que posibilita la interdisciplinariedad en torno al proyecto situado, como bloques concéntricos, con fuerza centrípeta hacia el propósito de intervención educativa, como eje rector en ese modelo de desarrollo o proceso curricular:

- a) Contenidos conceptuales. En primer lugar se presentan contenidos conceptuales del tipo orden lógico (deductivo-inductivo), que tienen el propósito de destacar la importancia del arte en general y de cada manifestación artística en particular, para el desarrollo integral, con una relación entre ellos de comparación, forma y función.
- b) Contenidos conceptuales con una organización del tipo tiempo. Se tiene la intención de contextualizar al arte y a cada expresión artística, a través de distintas épocas.

⁹ “Contenido es aquello que puede ser objeto de aprendizaje, como los conocimientos (de cualquier tipo), las actitudes, las habilidades, etcétera” (CAM-Gto., 2006, p. 154).

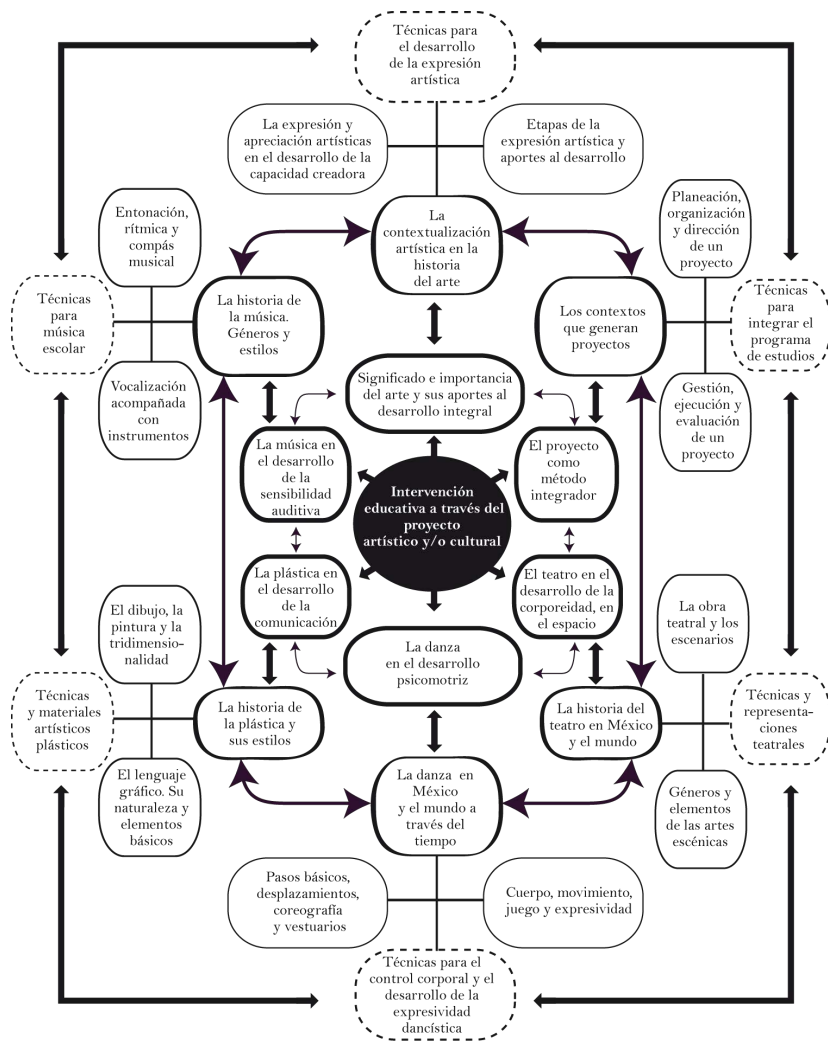
¹⁰ Estévez y Fimbres, 1999.

¹¹ Castañeda, 2014, citado en Estévez y Fimbres, 1999.

- c) Contenidos conceptual-procedimentales. Se encuentra un hibridismo en los contenidos de los tipos forma y función, ya que pretenden mostrar la relación entre las etapas de un proceso teórico-práctico con leyes, principios, ejemplos y el adiestramiento para cada manifestación artística.
- d) Contenidos procedimentales de los tipos de relación de orden de decisión. Se pretenden resaltar las etapas como secuencias o cadenas de pasos del procedimiento con fines de enseñanza o de aplicación del conocimiento de las artes, y enfatizar los factores necesarios para elegir qué táctica se puede utilizar en cada manifestación artística específica al aplicar el conocimiento.
- e) Contenidos axiológicos de los tipos de promoción integral. Se proyecta movilizar actitudes personales y sociales, como el desarrollo de la socioemocionalidad, la promoción de su conciencia estética, el despliegue del eco-arte con la cultura del reúso y reciclado, el respeto por las propuestas ajenas, el valor del patrimonio artístico como un bien social de diversidad cultural, la participación en situaciones de relación interpersonal que fomentan su formación integral, el trabajo en equipo y para la convivencia, si se es sensible a intereses y necesidades escolares, si se asumen proyectos a partir de acuerdos grupales y trabajo colaborativo, si se vincula escuela-comunidad con propuestas de mejora.

Se hace uso del mapa conceptual-procedimental 1 como un despliegue visual que muestra, por una parte, la estructuración de los contenidos del diplomado y las interrelaciones o vínculos que los unen, y por otra, las relaciones entre las etapas del procedimiento, de forma concéntrica, en torno al proyecto situado o de intervención educativa.

MAPA CONCEPTUAL-PROCEDIMENTAL I
 ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS DEL DIPLOMADO EN EXPRESIÓN
 Y APRECIACIÓN ARTÍSTICAS PARA LOS NIVELES INICIAL Y BÁSICO



Fuente: Elaboración propia con, información del CAM-Gto.

Por lo que se advierte en la tabla 1, el proyecto situado no se deja al final del programa, sino que es el eje rector como una “totalidad natural”.¹² La información de la tabla 1, el mapa conceptual-procedimental 1 y los programas de las áreas curriculares sirvieron para ponderar cada experiencia educativa en función de la contribución directa o indirecta, básica o complementaria, instrumental o teórica, que se aportan a los objetivos al perfil de egreso y a la estructura total de la carrera, a través de las competencias y contenidos formativos de cada área curricular. Ello con el fin de identificar la coherencia programática que revelan los contenidos del plan y que determinan, en mayor o menor medida, la incidencia que se espera que el estudiante haya logrado al final de una determinada línea o área curricular, en relación con los diferentes enfoques, según Estévez y Fimbres,¹³ como se registra en la tabla 2.

¹² “[...] ‘totalidad natural’, donde el curso de la instrucción no precede al proyecto, sino que está integrado en él, de manera que la conducción del proyecto en sí es la que permite lo aprendizajes más relevantes y significativos” (Díaz, 2005, p. 39).

¹³ Estévez y Fimbres, 1999, pp. 88-89.

Tabla 2. Contribución de las áreas curriculares a los objetivos, al perfil de egreso y a la estructura total del diplomado en Expresión y Apreciación Artísticas para los niveles inicial y básico

Áreas curriculares	Desarrollo de la capacidad creadora a través de la expresión y apreciación artística				Expresión y apreciación musical				Expresión y apreciación plástica				Expresión corporal y apreciación de la danza				Expresión y apreciación teatral				Diseño y ejecución de proyectos artísticos y culturales			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Enfoque escala																								
Epistemológicointerdisciplinario			x				x				x					x				x				x
Histórico				x				x				x												x
Interdisciplinario				x			x					x												x
Prospectivo				x			x				x													x
Semántico				x			x					x												x
Metodológico				x			x					x												x
Práctico				x			x					x												x
Actitudinal científico			x				x				x								x					x
Actitudinal ideológico social				x				x				x								x				x
Actitudinal personal				x				x				x								x				x

Fuente: Elaboración propia con información de CAM-Gto.

Con los resultados de la tabla 2 y los enfoques observados, se identificó que todas las áreas curriculares del diplomado colaboran con los objetivos, el perfil de egreso y la estructura general, con una presencia total con respecto a los enfoques histórico, interdisciplinario, prospectivo, semántico, metodológico, práctico, actitudinal ideológico social y actitudinal personal; los enfoques epistemológico intradisciplinario y actitudinal científico contribuyen con una presencia frecuente, posiblemente porque no se abordan todos los contenidos conceptuales para los cuatro niveles de educación básica, y porque el propósito de la expresión y apreciación artística no es internalizar conductas que enfatizan el pensamiento científico.

Las afirmaciones de Bruno Bettelheim (1982), acerca de que la creatividad artística debería ser el centro de toda educación, junto con las de Rudolf Arnheim (1993), quien sitúa a la percepción y la creación artística en el centro del proceso educativo, tienen grandes posibilidades de establecerse en la educación vigente, a partir de los proyectos situados en torno a las artes. Esta propuesta es más factible de realizarla en preescolar, primaria y en la modalidad de telesecundaria, dado que la gestión de este tipo de proyectos recae en un solo docente, quien organiza al grupo, como acciones negociadas colectivamente. Por ello, dichas aseveraciones de los estudiosos y la propuesta del diplomado se identifican como un rompimiento a la paradoja discutida.

REFERENCIAS

- ARNHEIM, R. (1993), *Consideraciones sobre la educación artística*. España: Paidós Ibérica.
- BETELHEIM, B. (1982), *Educación y vida moderna. Un enfoque psicoanalítico*. Barcelona: Crítica.

- Diplomado en Expresión y apreciación artísticas para los niveles inicial y básico. Programa educativo. Evaluación del curso-taller y el desempeño de los académicos por los estudiantes 2006-2011.* México: Centro de Actualización del Magisterio, plantel Guanajuato.
- DÍAZ BARRIGA, Frida (2005), *Enseñanza situada.* México: McGraw Hill.
- LOWENFELD, V. y W. L. Brittain (1980), *El desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapeluz.
- MEDINA MARTÍNEZ, S. R. (1996), "Educación y modernidad", en C. A. M. López Arce, *El currículo en la educación superior: un enfoque postmoderno basado en competencias.* México: Publicaciones Cruz.
- ESTÉVEZ NENNINGER, E. H. y P. Fimbres Barceló (coord. y colab.) (1999), *Cómo diseñar y reestructurar un plan de estudios. Guía metodológica.* México: Universidad de Sonora.
- PERRENOUD, P. (2004), *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Biblioteca de Aula.
- PÉREZ ARENAS, D. (1996), *La docencia en la Maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM (análisis curricular de procesos y prácticas educativas)* (tesis para obtener el grado maestro en Ciencias de la Educación). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México: México.
- READ, Hebert (1945), *Arte y sociedad.* España: Edit. Península. *Ley General de Educación* (última reforma publicada) (2012). México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997), *Plan de estudios 1997. Licenciatura en educación primaria.* México.
- _____ (1999), *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación preescolar. Documentos básicos.* México.

- _____ (1999), *Plan de estudios 1999. Licenciatura en educación secundaria. Documentos básicos*. México.
- _____ (2011), *Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*. México.
- _____ (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Sexto grado. Artes*. México.
- _____ (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Secundaria. Artes*. México.
- _____ (2011), *Reforma curricular de la educación normal 2011. Antecedentes*. México.
- _____ (2011), *Las artes y su enseñanza en educación básica*. México.
- TOBÓN, S. (2010), *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Colombia: Ediciones ECOE / Universidad de Sonora.

Entramados y referentes sobre cultura política de los académicos de la Universidad Autónoma de Zacatecas

Ma. Cristina Recéndez Guerrero
Norma Ávila Báez

Universidad Autónoma de Zacatecas

INTRODUCCIÓN

La educación superior, particularmente la universitaria, por el humanismo del que es portadora, a lo largo de su historia se ha reconocido por su importancia y necesidad no sólo para el desarrollo económico, en tanto en su interior se genera, aplica y trasmite el conocimiento científico, sino también para el desarrollo general humano, pues se constituye en espacios libres para la discusión de los asuntos sociales y políticos, promoviendo espacios reflexivos y transmisores de cultura, esenciales para que socialmente la vida pueda transcurrir con respeto y tolerancia. Pese a lo anterior, las universidades han participado en los conflictos que asolan al mundo.¹

¹ Muñoz, 2013.

Desde la creación de las primeras universidades se alojó en ellas la política. Esta característica hizo fundamental el establecimiento de relaciones sociales internas. También se alojó en ellas el conflicto —siempre latente—, tras duras batallas con el poder. Desde 1918,² obtienen la autonomía para gobernarse, no obstante, la heterogeneidad con que se forma la comunidad universitaria —docentes, administrativos y estudiantes— provoca tensiones y conflictos entre los sujetos que la gobiernan y la comunidad misma; su resolución va cambiando la idea que se tiene sobre la universidad. En ese sentido, la universidad, su comunidad académica, tampoco es ajena al establecimiento de pactos de dominación, a los conflictos generados por la imposición de nuevos paradigmas disciplinarios del trabajo académico, a pugnas políticas por la elección de autoridades, a movimientos sociales que en ocasiones pueden desarticular la conformación del gobierno en un estado o región.

Por lo anterior, las universidades públicas se vuelven ámbitos de acción política, lo cual se sustenta en la autonomía que les garantiza autogobernarse bajo su propia normativa. En su crecimiento, lo político se encuentra presente en la competencia académica, en los cambios curriculares, en la asignación de presupuestos, en las elecciones de rector, porque el grupo

² Se recuerda que el primer movimiento de reforma que exigió, entre otras demandas, la autonomía, se dio en 1918 en la Universidad de Córdoba, Argentina, desde donde se irradió el movimiento a otros países y otras universidades de América Latina. En México, a la Universidad Nacional Autónoma de México se le concedió la autonomía en 1929, aunque previo a ella fue la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, como Colegio de San Nicolás de Hidalgo la obtiene en 1917; la Universidad de Sinaloa como Universidad de Occidente, la obtiene en 1918; la de San Luis Potosí, como Instituto del Estado de San Luis Potosí, la obtiene en 1923 (Pérez, 2010).

o sujetos que lo hayan propuesto adquieren poder; es decir, se hace política por el cambio de autoridades, para ganar espacios académicos, para conseguir recursos, para negociar intereses individuales o de grupos, por la aceptación o rechazo de los programas oficiales de política educativa. Por lo anterior, se pretenden explicar los cambios ocurridos en el ejercicio de la cultura política de los universitarios.

ORIGEN DE LA CULTURA POLÍTICA

El concepto *cultura política* ha sido estudiado por la ciencia política desde los años 70. Almond y Verba remontan la noción a los planteamientos de filosofía política de Platón y Aristóteles, y aunque fue retomado en los escritos de Montesquieu, Rousseau y Tocqueville, en el campo de las ciencias sociales se le empieza a dar importancia después de la caída de los gobiernos totalitarios y fascistas que fomentaron la Segunda Guerra Mundial.

Para Almond y Verba, el término *cultura política* se refiere a orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como a actitudes relacionadas con la función de uno mismo dentro de dicho sistema. Es decir, la cultura política refleja el modo en que las personas piensan y perciben la vida política, consistente en una serie de posturas hacia la autoridad, el gobierno y la sociedad ampliamente compartidas por la población de un país.³

Visto así, la cultura política está compuesta e integrada por una serie de valores y actitudes esencialmente aprendidos y transmitidos mediante el llamado *proceso de socialización política*.

³ Sodaro, 2004, p. 209.

Éste debe ser entendido como “el proceso mediante el cual los individuos aprenden comportamientos políticos e interiorizan los valores y las actitudes hacia la política predominantes en su entorno”.⁴ Este sistema de valores y forma de percibir la vida política representa una combinación de elementos, un conjunto que articulan las actitudes que el ciudadano tiene hacia el gobierno, la política y los partidos políticos; dichas actitudes, comportamientos o conductas son compartidas por personas que pueden pertenecer a diferente clase social, estatus económico, religión o identidad.⁵

Los autores plantean que el conjunto de actitudes establecidas en un ámbito político pueden orientarse en tres direcciones: primero, las actitudes que el individuo o la colectividad tienen hacia la autoridad; segundo, hacia la sociedad; y tercero, hacia el Estado.⁶ Las actitudes que asumen y manejan los individuos en cualquiera de estas dimensiones, o bien, sus concepciones sobre la política, demuestran que la cultura política no es estática, las acciones de política impactan en las actitudes individuales; algunas veces los cambios pueden ocurrir en un lapso de tiempo muy corto, cuando se ven altamente influidos por otros cambios políticos, en otras ocasiones pueden ocurrir muy lentamente, percibiéndose mucho después, en las siguientes generaciones.

De acuerdo con Martha Herrera (2005), dado su amplio desarrollo teórico, a los enfoques y aproximaciones sobre cultura política se les ha agrupado en dos vertientes: la primera privilegia el enfoque dirigido a los individuos, y en ella la cultura política se entiende como normas, valores y actitudes individuales; la segunda se preocupa por las manifestaciones

⁴ Sodaro, 2004, p. 211.

⁵ Almond y Verba, 1989.

⁶ Almond y Verba, 1989.

colectivas de la problemática de la cultura, y la concibe como la red de significaciones sociales, y lo político como manifestaciones que rebasan lo institucional y lo hegemónico.⁷

López de la Roche define la *cultura política* como:

[...] el conjunto de conocimientos, sentimientos representaciones, imaginarios, valores, costumbres, actitudes y comportamientos de determinados grupos sociales, partidos o movimientos políticos dominantes o subalternos, con relación al funcionamiento de la acción política en la sociedad, a la actividad de las colectividades históricas, las fuerzas de oposición, a la relación con el antagonista político, etc.⁸

El autor menciona que Norbert Lechner planteó que una de las problemáticas generadas cuando se usa un concepto tan amplio y diverso es la posibilidad que de modo arbitrario se aborden una multiplicidad de aspectos dispares, dado que, además, al concepto no se le identifica con un contenido determinado. Sin embargo, considera su uso necesario porque permite abordar un ámbito —político— que de no ser así, de otra forma no podría ser abordado.⁹

Ahondando en el análisis del concepto, queda claro que la cultura política se construye en el ámbito individual y colectivo. Su análisis y descripción incluye una multiplicidad de ideas y juicios de valor. Cuna señala que el concepto tiene un carácter polisémico porque cada disciplina y teoría social le dan un significado y orientación diferente, como se muestra en el siguiente cuadro.

⁷ Herrera, 2005.

⁸ López de la Roche, 1993.

⁹ Lechner, 1987.

CUADRO 1. CONCEPTO *CULTURA POLÍTICA* DE
ACUERDO CON PERCEPCIONES DE DIVERSOS AUTORES.

Autor	Definición
Almond y Verba. (1963)	Definen <i>cultura política</i> como el conjunto de elementos cognoscitivos, afectivos y valorativos que se encuentran en la base de actitudes políticas y que son factibles de observación a través de comportamientos políticos concretos.
R. Cohen (1979)	Es el conjunto de ideales y símbolos que describen las metas y fines de la política, en términos de las tradiciones de los miembros.
Esteban Krotz (1985)	Está constituida por los universos simbólicos asociados a los ejercicios y a las estructuras de poder.
Roberto Gutiérrez (1988)	Es el estrato oculto que subyace bajo las actitudes y el comportamiento de los individuos frente al poder, que son fenómenos de superficie que requieren ser explicados en cuanto a su genealogía.
Roberto Varela (1993)	El conjunto de signos y símbolos que afectan a las estructuras de poder, entendiendo por política la acción que produce un efecto en la estructura de poder de una unidad operante en cualquier nivel de integración social.
Robert Putman (1993)	Las tradiciones culturales conforman de forma sustantiva la conducta política y económica de los pueblos. Habla de capital social, definido en tres dimensiones: grado de confianza entre los actores, las normas de comportamiento cívicas practicadas y el nivel de asociación presente en una sociedad concreta.
Jacqueline Peschard (1994)	Es la distribución particular de patrones de orientación psicológica hacia un conjunto específico de objetos sociales, los propiamente políticos entre los miembros de una nación. Es el sistema político internalizado en creencias, concepciones, sentimientos y evaluaciones por una población o por la mayoría de ella.

Aquiles Chihu (1998)	Es el universo donde la autoridad política se constituye como un texto interpretable a la luz de un particular universo simbólico cultural.
Michael J. Sodaro (2004)	La clasifica en tres dimensiones divididas en patrones de actitudes con base en tres categorías: actitudes, hacia la autoridad, actitudes hacia la sociedad y actitudes hacia la política, especialmente hacia el Estado.
Cuna Pérez (2005)	Se integra a través de las tendencias o las dimensiones psicológicas de un sistema político, las tendencias consisten en las creencias de valores y capacidades comunes al conjunto de una población o a sectores específicos.
Trejo Sánchez (1995)	Se encuentra relacionada con la dimensión psicológica y subjetiva de los individuos, quienes la interpretan y relacionan con el poder y las instituciones políticas, existiendo una relación en sentido bidireccional.
Piña Osorio (2008)	No responde a deseos personales o grupales, se encuentra entrelazada con los procesos sociales, que tienen que ver con la convivencia de los actores y con sus ritmos de vida, así como con la información que pueden tener a su alcance.
Mar Abelés	Son los símbolos y rituales ligados tanto a la consolidación del poder como a su impugnación.
Hamui Sutton (2005)	Es un fenómeno de múltiples parámetros que no conduce una explicación unívoca; se adapta a lo complejo de los comportamientos humanos y constituye un conjunto de elementos estrechamente relacionados que permiten definir una forma de identidad del individuo.

Fuente: Elaboración propia.

Con estas definiciones se dibuja un panorama más claro sobre la cultura política, pero para el análisis propuesto es necesario trascender del ámbito político/social, y llegar al ámbito político/académico. Es decir, en el primero mediante una serie de actitudes adoptadas se establece la relación del ciudadano con el Gobierno, y se muestra al individuo ante el poder o el Estado; en el segundo, mediante las actitudes adoptadas se deben mostrar los factores políticos que influyen en la vida de las universidades, las decisiones tomadas para conseguir recursos, para ganar espacios, para ocupar posiciones de dirección institucional o para mostrar la relación de los académicos con el gobierno o con Estado.

Ello quiere decir que a través de los análisis de la cultura política en la universidad se comprueba la existencia de otros espacios, donde se pueda analizar la subcultura política. En ese sentido, volviendo a lo ya dicho por Linton, en la sociedad existen subculturas políticas, entendidas como una cultura política que se desvía de la cultura dominante en aspectos cruciales.¹⁰

De acuerdo con Galaz, la cultura política existente en las universidades se caracteriza por lo siguiente:

- Una relación de subordinación ante la Subsecretaría de Educación superior (SE), lo que hace que, por momentos y en ciertas instituciones, ésta sea, a través de sus políticas de financiamiento, la entidad que realmente micro-administra y controla la universidad.
- Una estrecha relación con los gobiernos estatales respectivos, al punto que en ocasiones resulta difícil diferenciar dónde terminan las universidades y dónde empiezan los gobiernos estatales.

¹⁰ Linton, 1945.

- Uno o más grupos de interés al interior de las instituciones que, al amparo de proyectos académicos particulares, se disputan de una manera sistemática los puestos desde los cuales pueden implementar su agenda político académica. Estos grupos de interés están formados de una manera central por académicos, y tienen fuertes relaciones con el sector público externo.
- Un cuerpo académico absorto en sí mismo, en sus actividades, en sus condiciones de trabajo, en cumplir con los requisitos para hacerse merecedor de los programas de incentivos al desempeño; poco interesado en “perder el tiempo” en actividades colegiadas. Una atmósfera académica poco propicia para enfrentar de una manera colectiva los nuevos retos de las instituciones de educación superior públicas.
- Un gobierno institucional relativamente permisivo y, al mismo tiempo, autoritario cuando se trata de mantener el orden y de demostrar en dónde está la autoridad. Una atmósfera poco propicia al debate y, en última instancia, al gobierno compartido que caracteriza a las universidades más desarrolladas del mundo.¹¹

Aunque dichas aseveraciones pueden ser asertivas, esta visión tan negativa de la cultura política de los universitarios se relaciona con las disposiciones y orientaciones de algunos individuos y hasta de grupos políticos conformados en su interior. Estas actitudes, valores autoritarios y posicionamientos antidemocráticos tienen que ver, a su vez, con la manera como las personas, de forma individual y en ocasiones colectiva, asumen una

¹¹ Galaz, 2014.

posición abierta o una actitud cerrada, y por lo tanto intransigente. Ello ante los hechos y sucesos políticos que realizan los académicos en la búsqueda del poder y la delimitación de los espacios.

Con base en las lecturas anteriores y lo ya expresado, se realizó el acercamiento con la cultura política, y se estuvo en posibilidad de construir una conceptualización propia para abordar un análisis de ésta en la comunidad académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Así, *cultura política* se conceptualiza de la siguiente forma: el conjunto de elementos entrelazados, tendenciales e internalizados dentro de una dimensión subjetiva (creencias, concepciones, sentimientos, valores y conocimiento) y una dimensión objetiva (actitudes, lenguaje, capacidades, comportamientos y prácticas políticas), que asume y realiza el profesor universitario sobre las estructuras de poder (sistema político universitario).

LA UAZ: BREVE HISTORIA DE SU DESARROLLO

La universidad ha sido, desde su nacimiento, motivo de cuestionamientos y exigencias sociales de transformación. En Zacatecas, la universidad nació del cambio de Instituto de Ciencias de Zacatecas (ICAZ) a Universidad Autónoma en 1968,¹² aun-

¹² Internacional y nacionalmente, 1968 fue un año en que estallaron diversos movimientos estudiantiles, marcados por la violencia ejercida por los Estados nacionales para lograr el control social. En México, los hechos más sangrientos se desarrollaron en la Plaza de las Tres Culturas. El movimiento se irradió a las universidades de provincia. El Estado, para lograr la legitimidad y conciliar con la ciudadanía, aumentó el presupuesto a las universidades y otorgó facilidades para la creación de otras. Fue ese tiempo conflictivo cuando se le concedió al ICAZ el estatuto de Universidad Autónoma de Zacatecas.

que desde su nacimiento, por cuestión de autoridad de quien la regía, llevó adheridos sucesos y conflictos que trazaron su historia. También es cierto que desde su fundación se impulsó la existencia de procesos democráticos para la elección de autoridades, respeto a la autonomía y la libertad de cátedra; además, el crecimiento de la matrícula y el aumento de la planta docente para atenderla estuvieron marcados por una fuerte identificación política, ideológica y social.

Es importante observar que el respeto, la pluralidad de ideas y el ejercicio de la democracia interna facilitaron la participación, manifestación e integración de los docentes en el primer Simposium de Reforma Universitaria, realizado en 1971. Durante el periodo, la relación entre Universidad-Estado estuvo determinada por cuatro lineamientos básicos: “crecimiento del sistema, centralización de las relaciones económicas y políticas, aplicación de la modernización administrativa y académica, establecimiento de mecanismos de control para regular conflictos en los centros de enseñanza”.¹³

En la realización y durante el Simposium, la comunidad académica participó ampliamente, destacándose siete puntos centrales:

1. Fortalecimiento de la universidad y la autonomía.
2. Orientación de la reforma.
3. Democratización del gobierno universitario.
4. Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Organización académico-administrativa.
6. Atención a las facultades para definir el perfil de egreso.
7. Democratización de la enseñanza.

¹³ García, 2000, p. 32.

De estos puntos, los que recibieron mayor atención fueron la democratización del gobierno universitario y la organización académico-administrativa. Lamentablemente, no ocurrió lo mismo con los demás aspectos laborables —planes y programas, enseñanza, investigación, extensión y gestión— que conforman el quehacer científico de los académicos.

La elección de rector para el periodo 1976-1980 llevó a la institución a una situación conflictiva que estalló en 1977. Sin embargo, con la mediación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el conflicto fue resuelto. Así, para fines de ese año la universidad se encontraba estable económicamente, los docentes y el personal administrativo se habían fortalecido con el surgimiento y concreción de los sindicatos, el del personal académico y el del personal administrativo, pero también, como efecto del conflicto recientemente vivido, muchos integrantes de la comunidad universitaria —planta docente y estudiantes— se habían politizado, e ideológicamente se habían dividido en dos fuertes grupos de poder. Sin la gravedad de lo ocurrido durante 1976-1977, y pese al respeto y puesta en marcha de la democracia, las elecciones de rector y otras autoridades siempre han estado marcadas por la división política y la aparición/reagrupación de más, y diversos grupos políticos que se manifiestan o realizan alianzas para llevar a su candidato al poder, en detrimento de la calidad del proceso educativo.¹⁴

Pese a lo anterior, se debe señalar que no todo el personal académico ha estado volcado en afirmar o reafirmar posiciones políticas de y entre los grupos; otros académicos en mayor porcentaje han aprovechado las iniciativas lanzadas por

¹⁴ Fibela, 2006.

el rector en turno para impulsar la formación docente, y han avanzado en el proceso de profesionalización, cursando maestrías los más, doctorados los menos; además, en diferentes facultades, los académicos empezaron a involucrarse en el desarrollo de la investigación y las transformaciones curriculares, procesos que se vieron fortalecidos durante los años noventa.

Con anterioridad, a partir de la década de los años ochenta se habían creado los primeros posgrados, y se vuelve a impulsar una segunda reforma. Así, durante 1987, la comunidad universitaria se vio inmersa en la realización de encuentros, discusiones por área, foros, dándose una amplia participación democrática de carácter académico; la finalidad era realizar un diagnóstico general de la universidad y culminar con el Congreso General de Reforma Universitaria. La segunda fase se realizó en 1988, sin embargo, sólo se delinearon espacios, tiempos y ritmos para que, en una tercera fase, se abordaran los trabajos y se diseñara el Plan de Desarrollo Institucional.¹⁵

Durante la década de los años noventa, en el contexto de las transformaciones ocurridas en el país por la instauración del modelo de desarrollo neoliberal, la rectoría en turno culminó con el Congreso General de Reforma, y tuvo que enfrentar internamente problemas de orden político y financiero relacionados con el crecimiento de la planta docente y la carencia de recursos para sustentarla, volviéndose en adelante una problemática crónica. Por otro lado, externamente se habían creado programas federales, como los de evaluación certificación y acreditación que cobraron gran importancia por estar destinados a aplicarse en todos los niveles y a toda la

¹⁵ Fibela, 2006.

comunidad académica; el Estado impulsa también una nueva relación con el Gobierno federal y estatal, derivando nuevas políticas en el otorgamiento del financiamiento.

Los académicos, en el transcurrir de su historia, en las diferentes reformas por las que ha pasado la universidad, se han caracterizado por ser un sector crítico y propositivo; en ocasiones han tomado una actitud de confrontación contra el poder, sin embargo, estas actitudes han cambiado y no son ya tan homogéneas como en el pasado.

A partir del 2001 se opera en la UAZ el primer Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI), incrementándose la reconfiguración de la cultura política y del quehacer universitario; con el programa, las autoridades, directivos y académicos se obligaron a formular Planes de Desarrollo Institucional (anual).

Actualmente, la UAZ ha sido y sigue siendo la máxima casa de estudios en el estado de Zacatecas, organizada en siete áreas de conocimiento, con 32 unidades académicas y 41 programas académicos. En estos y otros espacios se realizan las actividades sustantivas de la UAZ: docencia, investigación y vinculación. Para el ciclo escolar 2011-2012 se atendió una matrícula de 18 884 estudiantes,¹⁶ y en posgrado a 1 211 alumnos.

Los académicos, en el transcurrir de su historia, en las diferentes reformas por las que ha pasado la universidad, se han caracterizado por ser un sector crítico y propositivo; en ocasiones han tomado una actitud de confrontación contra el poder, sin embargo, estas actitudes han cambiado y no son ya tan homogéneas como en el pasado.

¹⁶ La UAZ atiende una amplia demanda educativa, cuenta con diversos niveles que van desde preescolar, secundaria, media superior, licenciaturas y posgrados.

Los cambios en lo que aquí se denomina *cultura política* empezaron a observarse a partir de la década de los años noventa, cuando el Estado creó e impulsó en el sistema educativo, con el objetivo de elevar la calidad y mantener su aseguramiento, para el nivel superior nuevas políticas públicas federales que implementadas verticalmente sirvieron para jerarquizar universidades, académicos, programas y, por ende, estudiantes. Siguiendo los análisis de Rubio (2006), bajo el nuevo ordenamiento, las políticas públicas que mayor impulso tuvieron son: 1) la regulación del sistema educativo y la estructura de gobierno de las instituciones; 2) la evaluación y acreditación de universidades, programas, docentes y estudiantes; 3) la internacionalización de la educación superior; 4) la planeación estratégica participativa. Más adelante, la política de transparencia y rendición de cuentas, hecha ley en 2003, traspasó horizontalmente todas las políticas.

Por lo anterior, con la primera política, el gobierno se planteó incidir en la autonomía y en el establecimiento de cambios para otorgar el financiamiento; es decir, para alinear a las universidades en la ruta neoliberal, era necesario limitar la autonomía, lo que significó minimizar la normativa institucional e imponer las reglas que exigen las evaluaciones. En los hechos, esto representó limitar el poder de decisión y autoridad del Consejo Universitario, máxima figura en las universidades autónomas; ahora sus integrantes se vieron limitados para dirigir el establecimiento de las políticas institucionales, en tanto el Plan de Desarrollo Institucional (Pladi), los planes y programas de estudio, la aprobación del presupuesto anual, así como otras actividades y acciones que habían sido de su competencia, empezaron a ser compartidas y dirigidas no sólo por los lineamientos federales, sino se empezó a tomar en cuenta la opinión de la iniciativa privada.

Por su parte, la segunda política denominada de evaluación y acreditación tomo diferentes vertientes, creándose diversos programas que una vez puestos en marcha fueron convertidos en la estrategia del cambio individual, bajo sus acciones se facilitó la despolitización de los académicos, porque una vez introyectada “la cultura de la evaluación”, una vez instalada en el imaginario colectivo, inició la transformación de los valores, las creencias y los conocimientos, ahora a los programas evaluativos, se le ve como la oportunidad para acceder a mayores recursos monetarios sean estos individuales, colectivos o institucionales, de igual manera, nuevas actitudes y lenguajes acompañan las prácticas cotidianas.

De acuerdo con Lora y Recéndez (2008), los programas de evaluación fueron diseminados en un amplio espectro, sin embargo, se pueden resumir en tres categorías: i) las evaluaciones externas del campo de la educación superior en su conjunto o de alguna de las universidades, a cargo de especialistas internacionales, quienes basándose en los resultados emiten la acreditación (por ejemplo, la evaluación al sistema nacional realizada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico en 1994-95); ii) las autoevaluaciones institucionales, que como su nombre lo indica se trata de que cada universidad se someta a su propio ejercicio valorativo, política consolidada en la planeación estratégica participativa, cuyo objetivo es otorgar recursos extraordinarios en respuesta al compromiso de las universidades de mejorar el nivel de calidad de sus programas bajo el ejercicio del PIFI; iii) la evaluación interinstitucional, que por la primacía adquirida fue diversificada en diversos programas, entre ellos, la evaluación correspondiente al Sistema Nacional de Investigadores (SNI, 1984), programa pionero en la evaluación individual, el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (Supera, 1993-1996), antesala del Programa del Mejoramiento

del Profesorado (Promep, 1996), hoy Perfil Deseable, y el Programa de Estímulos a la Carrera Docente (Esdedep, 1990), este último con diferentes nombres y versiones en las universidades, pero que ha funcionado como el dispositivo que permite al Estado conducir y controlar a distancia las actividades académicas, al mismo tiempo, transformar la cultura política. En tanto, la lucha, búsqueda y avance del conocimiento y la investigación para el bienestar social ha sido un ideal abandonado y sustituido por la lucha y búsqueda del bienestar individual, desde luego con nuevas creencias, actitudes y comportamientos.

También en este lapso bajo, la dirección de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1950-51) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt, 1973-74) han creado diversos organismos necesarios para emprender o direccionar los procesos de acreditación y certificación, como el Consejo Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva, 1989), el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval, 1994), los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior (CIEES, 1991) y el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes, 2000), este último confiere reconocimiento formal a las organizaciones de la sociedad civil o empresarial cuya finalidad sea acreditar y certificar los programas de educación superior en su respectiva área.

La tercera política, internacionalización de las universidades públicas, fue delineada en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC, 1994), y concretada en los PIFI; con ella, entre otros aspectos, se incide en la profesionalización de la docencia en universidades extranjeras, preferentemente los doctorados, además, con el reconocimiento de que los procesos colectivos pueden generar mayor conocimiento si se fomenta la creación y fortalecimiento de cuerpos académicos, y para mejorarlos se

promueven las redes internacionales de cooperación, firmándose convenios con universidades nacionales e internacionales.

Finalmente, como se ha mencionado, la planeación estratégica participativa es la cuarta política impulsada por el Estado para inducir los cambios, la cual se consolidó en los PIFI, que en suma es un proceso de planificación, evaluación y rendición de cuentas que año con año realizan las universidades. Dicha planeación ha afianzado y asegurado la actual cultura política universitaria, donde la calidad, competencia, pertinencia, eficacia, eficiencia y más “valores” rigen hoy la conducta y práctica cotidiana de los académicos, en detrimento de la autonomía, las concepciones, los sentimientos, la normativa universitaria y la participación colegiada.

LA POBLACIÓN DE ACADÉMICOS

La población total de la UAZ, al 28 de febrero del 2014, es de 3 416. De éstos, 1 318 son mujeres y 2 098 son hombres, lo que representa el 38.6% y 61.4%, respectivamente. El promedio de edad es 46 años, y el promedio de años de servicio es 13 años. Del total de 3 416 académicos, 1 463 tienen relación laboral de base, representan el 42.8%; contratados a tiempo determinado 617, representan el 18%; en situación de prejubilados 466, representan el 13.7%; con estatus de prejubilados 376, representan el 11%; en la categoría de confianza y obra determinada 279, representan el 8.2%; finalmente, en la categoría de suplentes 215, representan el 6.3%.

El análisis de acuerdo con rangos de edad dio el siguiente resultado: de 20-30 años, 344 académicos representan un 10.1%; 31-40 años, 930 académicos representan el 27.2%; de 41-50 años, 830 académicos representan el 24.3%; de 51-60 años, 850 acadé-

nicos representan el 24.9%; de 61-70 año, 369 académicos representan 10.8%; y de 71 y más, 93 académicos representan el 2.7%.

Considerando la antigüedad laboral o años de servicio de los académicos de la UAZ, el resultado fue: entre 0-5 años, 1 172 representan el 34.3%; entre 6-15 años, 804 representan el 16.4%; entre 16-25 años, 560 representan el 16.4%; entre 26 y 35 años, 388 representan el 11.4%; entre 36 y 45, 116 académicos representan el 3.4%; y 376 son personal jubilado, representan el 11%.

METODOLOGÍA

La investigación se ubica en el ámbito cuantitativo-cualitativo; es una investigación no experimental de tipo transversal y descriptiva. La selección de la muestra se realizó a través de un método probabilístico, sin reposición de elementos. La prueba piloto se aplicó a 35 académicos para observar diversos aspectos de confiabilidad del instrumento.

POBLACIÓN OBJETIVO

Las cantidades y porcentajes anteriormente mencionadas corresponden al total de la población que labora en la UAZ, sin embargo, para seleccionar la muestra y aplicar la prueba piloto se tuvieron en cuenta las siguientes variables: primero, se consideró sólo a los académicos que se desempeñan en los niveles de licenciatura y posgrado, dando un total de 1 895; segundo, aquéllos con carga laboral mayor a 20 h/s/m, es decir, dedican más tiempo de la jornada laboral a la universidad; y tercero, se excluyeron los académicos con mayor carga en puesto de administración.

En esta primera fase, la población objetivo fueron 30 académicos, a quienes se aplicó el cuestionario piloto por reunir las siguientes características: el promedio de edad es de 49 años, el promedio de años de servicio es 15 y el promedio de horas de trabajo en la universidad es de 44 h/s/m.

DISEÑO DEL CUESTIONARIO

El diseño del cuestionario, elaborado en función de los objetivos, contiene una serie de preguntas con diversidad de opciones múltiples y escalas tipo Likert, lo que permite medir el grado en que se da la actitud o disposición de los académicos sobre una determinada postura, se facilita su construcción y evita la confusión en su aplicación. Por lo anterior, el cuestionario estructurado por 68 preguntas se dividió en dos apartados: primero, el académico que comprende antecedentes, aspectos laborales, reconocimientos y productividad; y segundo, el de aspectos de la cultura política que comprende creencias, concepciones, sentimientos, valores políticos, conocimientos, actitudes, prácticas políticas y lenguaje.

A continuación se muestran algunos resultados¹⁷ derivados de la aplicación del instrumento. En relación con el primer apartado que trata los aspectos académicos: según el género 84% (21) son hombres y 14% (4) son mujeres. Considerando el grado de estudios 4% (1) han cursado licenciatura, 4% (1)

¹⁷ Se diseñó la base de datos para su captura, y efectuar así pruebas de confiabilidad a través del *software SPSS*, con el cual se crearon 25 cuestionarios para análisis de frecuencia de algunas variables y pruebas de aleatoriedad, así como el diseño de tablas de contingencia.

cursando maestría, 32% (8) con maestría, 24% (6) van cursando doctorado, 36% (9) con doctorado. Formando parte de programa de estímulos a la carrera docente 52% (13) sí y 48% (12) no. Cuentan con perfil Promep 36% (9) sí y 64% (16) no. Integrados en el Sistema Nacional de Investigadores (ISN) 20% (5) sí y 80% (20) no. Participando en proyectos de investigación 60% (15) sí y 40% (10) no. Pertenencia a cuerpo académico 54.2% (13) en consolidación, 29.2% (7) en formación, 4.2% (1) consolidado y 8.3% (2) no contesto. Pertenencia a redes académicas 58.3% (14) nacionales, 37.5% (9) estatales y 4.2% (2) no contestaron.

En relación con la cultura política, se describirán sólo los porcentajes más altos, según las creencias: el 40% (10) cree que en la universidad prevalece un sistema político burocrático; que tiene su fundamento en el prestigio 33%; sin embargo, 56% (14) no tiene conocimiento de cómo se ha configurado; 64% (16) cree que en la toma de decisiones los más beneficiados son el grupo político que llevó al rector al poder.

Según concepciones: considerando la confianza otorgada a las figuras de autoridad en la universidad, el 45.8% manifestó tener poca al rector; 50% poca al secretario general; 41.7% poca al secretario administrativo; 45.8% nada al secretario académico; 45.7% regular al Tribunal Universitario; 41.7% regular a los colectivos académicos y consejos de área; 95.8% no contestó respecto del director y responsable de programa.

De acuerdo con sentimientos: 91.7% se siente muy orgulloso de trabajar en la UAZ; 45.8 % se siente poco orgulloso del sistema político existente: 58.3% se siente muy orgulloso de tener un sindicato; y 50% se siente muy orgulloso de sus logros personales.

En relación con los valores políticos: 44% (11) considera que en la UAZ existe libertad de expresión; arriba del 75% aceptarían trabajar con compañeros que presenten características diferentes a las suyas, como diferir en lo religioso, la identidad, la cla-

se social y otras; el 44% (11) manifestó estar de acuerdo en que ganen más quienes, además de docencia, realizan investigación.

Respeto a las normas o leyes que norman la vida universitaria, mucho lo alcanzó con 27.5% la legislación universitaria. En relación con los conocimientos que tienen de las disposiciones normativas en la UAZ, 41.7% conoce la Ley Orgánica, 45.8% tiene un conocimiento regular del estatuto general, del reglamento académico y del reglamento del tribunal universitario, 45.8% mucho conocimiento del contrato colectivo de trabajo del Sindicato del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas (SPAUAZ), del tabulador y de los estatutos.

En relación con las actitudes: si le piden que cambie su línea de investigación 44% (11) se enoja; su Cuerpo Académico (CA) 48% (12) se rebela; y ante la implementación de las políticas y programas educativos en el rango de lo acepto el 58% el Promep; 50% el SNI; 54.2% los CA; 45% las tutorías; 50% los estímulos; 62% las acreditaciones; 66.7% las evaluación y 37.5% el cambio curricular a competencias.

Acerca de la autonomía universitaria, el 44% (11) considera que el gobierno del estado toma una actitud de intervención. En relación con las prácticas políticas, el 60% (15) no pertenece a algún grupo político al interior de la UAZ; el 80% (20) no pertenece a algún partido político; y 64% (16) ideológicamente se identifica como de izquierda.

Según el nuevo léxico universitario, se sienten identificados con: 58.3% calidad; 41.7% excelencia; 50% pertinencia; 79.2% compromiso social; 75% pensamiento crítico; 58.3% transparencia; 45.8% innovación; 37.5% competitividad; 75% creatividad; 70.8% justicia; 83.3% libertad; 75% democracia; 83.3% autonomía y 62.5% institucional.

CONCLUSIONES PARA SEGUIR AVANZANDO

Se puede afirmar que las universidades son ámbitos de desarrollo de la cultura política, y su fuerza radica en el poder que poseen para autogobernarse y elegir a quien las gobernará —universidades con autonomía—. Así, la cultura política expresa la imposición de normas que regulan la competencia entre los distintos grupos por el poder institucional, en particular por el poder que otorga la rectoría, porque quien obtiene ese poder se vuelve autoridad, e implícitamente puede tomar decisiones a nombre de la comunidad universitaria, aunque estas acciones tengan por resultado la falta de credibilidad por parte de los académicos.

El ejercicio del poder se entiende como lo político, como parte de la cultura política, y los resultados anteriormente presentados muestran el interés e involucramiento de la comunidad académica en la hechura de políticas, planes y programas para el mejoramiento de la calidad y de la conducción de la universidad.

El avance de los académicos para ir incluyéndose en los distintos programas federales e ir avanzando en la investigación, además de requerir de tiempo para madurar los productos, requiere de disciplina y disposición individual y de grupos, así como de un gobierno que le dé y reconozca la importancia que todas las actividades tienen.

REFERENCIAS

- ALMOND Y VERBA (1989), *The civic culture: political attitudes and democracy in five nations*. Sage Publications. Recuperado en <https://es.scribd.com/doc/37429187/>
- CUNA PÉREZ, Enrique (2007), “La cultura política democrática y élite partidista ante las elecciones presidenciales del

- 2006”, en *El Cotidiano*, núm. 133, septiembre-octubre, UNAM-unidad Azcapotzalco, pp. 15-26.
- FIBELA MARTELL, Rosa (2006), *El control social en la universidad autónoma de Zacatecas* (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Zacatecas: México.
- GALAZ FONTES, J. FRANCISCO (2014), *La cultura institucional en las universidades públicas*. México: Observatorio Académico Universitario-UAM. Recuperado de <http://red-academica.net>
- GARCÍA GONZÁLEZ, FRANCISCO (2000), *Los años y los días de una institución*. México: Cuellar.
- HERRERA, Martha Cecili y otros (2005), *La construcción de cultura política en Colombia: proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá: UPN.
- LECHNER, Norbert (comp.) (1987), *Cultura política y democratización*. Santiago de Chile: CLACSO / FLACSO / ICI.
- LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio (2001), “Aproximaciones al concepto de cultura política”, en Martha Cecilia Herrera y Carlos Filmar Díaz (comps.), *Educación y cultura política: una mirada multidisciplinaria*. Bogotá: UPN / Ed. Plaza y Janés.
- _____ (1993), “Tradiciones de cultura política en el siglo XX”, en Miguel Eduardo Cárdenas (coord.), *Modernidad y sociedad política en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- LORA, C., y Recéndez, C. (2008), *De la contrarreforma universitaria neoliberal a la resistencia en América Latina*. Buenos Aires. Recuperado de www.elaleph.com
- LINTON, Ralph (1945) (1978), *Cultura y personalidad*. México: FCE.
- MUÑOZ GARCÍA, Humberto (2013), *Sociología política de las universidades*. Recuperado de <http://www.campusmilenio.com.mx/index.php/template/opinion/item/985>
- PESCHARD, Jacqueline (1994), *Cuadernos de divulgación de la cultura democrática* (núm. 2). México: IFE.

- PIÑA OSORIO, J. Manuel (2008), “La cultura política en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Chapingo”, en *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 5, núm. 1, pp. 93-113. Recuperado en <http://www.colpos.mx/asyd/volumen>
- PÉREZ TALAMANTES, Adriana Cecilia (2010), *El valor y los alcances de la autonomía universitaria* (tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Aguascalientes: México.
- RUBIO OCA, Julio (COORD) (2006), *La política educativa y la educación superior en México. 1995-2006: un balance*. México: SEP / FCE.
- SODARO, Michael J. (2004), “La cultura política”, en José Manuel Cejudo (ed.), *Política y ciencia política: una introducción*. Madrid: McGraw Hill / Interamericana de España.
- TREJO SÁNCHEZ, J. Antonio y Roberto Varela Velázquez (2005), “Identidades y cultura política desde lo juvenil: una exploración etnográfica”, en Pablo Castro Domingo (coord), *Cultura política participación y relaciones de poder*. México: El Colegio Mexiquense / UAM-I.

Los modelos educativos y la gestión del cambio en la universidad

Sergio Jacinto Alejo López
Universidad de Guanajuato

INTRODUCCIÓN

El papel actual de la educación superior requiere ser orientado hacia la reflexión de la globalidad en sus distintas manifestaciones, y ser la globalidad misma el principal objeto de investigación de la educación. Cabe plantearnos la pregunta de por qué considerar a la globalidad como parte sustancial de las investigaciones académicas, y reflexionar acerca de qué credenciales requiere la búsqueda del conocimiento de la educación en estos derroteros globales. La respuesta no es sencilla, por la razón de que la *globalidad* significa, entre muchas cosas, politización y poder configurador de la economía, y en la actualidad es el motor principal que mueve al mundo. Sin embargo, la globalidad puede proporcionar signos favorables y ser una buena oportunidad para la educación de un país; como

puede profundizar las desigualdades no sólo educativas, sino también de carácter científico y tecnológico, cuando ese país es incapaz de poder sacar una utilidad.

Observamos con desánimo que la economía y la política global no han conducido a la formación de una verdadera comunidad mundial, donde los recursos y beneficios sean equitativamente distribuidos. Vemos, desde la universidad, los lastres de infortunio ante la creciente desigualdad entre las naciones y al interior de ellas: hay infinidad de pueblos que requieren con urgencia alimento y, desafortunadamente, en otros lados, hay contenedores o tiraderos con gran cantidad de desechos de comida hay regiones que tienen empresas con tecnología de frontera, donde paradójicamente generan altos índices de pobreza por la falta de posibilidades de empleo, de tecnologías y de conocimiento. Esto nos hace reflexionar acerca de la función que debe asumir la universidad pública ante las inercias de la globalidad galopante.

El presente ensayo pretende poner en la mesa preguntas acerca de los problemas de los modelos educativos actuales con un enfoque posmoderno y que procuran la eficiencia y rentabilidad económica en la universidad pública. Las conclusiones nos orillan a establecer diálogos entre los distintos actores universitarios, sobre qué debe conservarse de los modelos educativos tradicionales y qué puede tomarse de los innovadores, ante una sociedad que demanda cada vez resoluciones urgentes y asertivas de la universidad. La pregunta nodal es cómo convivir con una tradición educativa que no muere y con modelos que no termina de nacer, ya que los periodos transicionales son largos y sinuosos.

EL NUEVO RUMBO DE LAS REFORMAS Y LOS MODELOS

Nos damos cuenta que más allá del discurso y las reformas educativas prometidas a lo largo de la historia, la educación no ha resuelto lo que pensábamos que iba a resolver, pues continúan ensanchándose las brechas de las carencias y las marginalidades entre los grupos que poseen el poder del conocimiento y los despojados que no cuentan con éste. Las deudas financieras de los países se incrementan al grado de dejar poblaciones enteras en manos de acreedores mundiales con ejércitos de desalentados y desempleados. Observamos que hay tareas pendientes entre la sociedad del conocimiento y los modelos educativos en las universidades: crear mayor responsabilidad ética de los compromisos sociales, re-dignificar los recursos humanos, como el docente universitario, aminorar la excesiva y lacerante burocracia administrativa, resolver problemas de liderazgo y la falta de toma de decisiones estratégicas, evitar el raquítrico acceso a fuentes de financiamiento, impedir la falta de pertinencia de los programas educativos, las escasas posibilidades de empleo de parte de los egresados, la casi nula vinculación docente en el marco de cooperación internacional. Se trata de tareas sustantivas urgentes que tienen las universidades en estas nuevas estructuras organizativas. Entonces, ¿qué sucede en aquellos países donde la globalidad representa una amenaza y trae consigo la destrucción de modelos sociales, económicos y culturales locales? La política de la globalidad le niega a la universidad ser un territorio clave de desarrollo de la cultura y la considera un lugar donde los individuos son una mercancía de relativo rendimiento, sustentada en el llamado *capital humano*. Las universidades se van tornando piezas clave para la subordinación social y replicadora de visiones globalizantes. Indica Franz Hinkelammert:

La misma educación es transformada en una inversión en capital humano, el estudiante en alguien que invierte en sí mismo, como dueño de sí mismo en cuanto capital humano. La empresa, que posteriormente lo contrata, resulta ser ahora un receptor de capital humano, que paga un ingreso al dueño del capital humano.¹

En el contexto mexicano, menciona la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), es pertinente un “modelo de concertación y coordinación flexible y descentralizado, con participación del gobierno, las instituciones de educación superior y las empresas que atiendan las necesidades del desarrollo económico y social del país”.² Por su parte, señala el investigador en educación superior Jamil Salmi que “hay una falta de visión para el desarrollo de la educación superior a nivel del gobierno federal”.³ La educación pública, en esta perspectiva, se toma como un bien privado, de modo que su satisfacción cada vez está a las fuerzas del mercado, y esto tiene que ver con el tipo de modelo educativo imperante. Por ejemplo, en los contenidos de los modelos educativos escuchamos los temas de innovación, emprendimiento, evaluación y competitividad, que se refieren como una propensión incondicional al cambio, como si se tratase de una manía social al consumismo y a la innovación; tal parece que el mandamiento es que nada permanezca, salvo el cambio. En este sentido, el cambio se ha vuelto una forma de vida que ha incrementado el estrés de las sociedades y con re-

¹ Hinkelammert, 2005, p. 11.

² ANUIES, 1998, p. 39.

³ Salmi, 2014.

sultados muy cuestionables ante el deterioro educativo. Señala Ángel I. Pérez Gómez:

La concepción de cambio solamente puede sobrevivir si se sustenta en una idea de la educación como desarrollo de la autonomía personal [...] El cambio se puede imponer, pero el perfeccionamiento y la búsqueda de la calidad en relación a los valores educativos es siempre una opción voluntaria y personal.⁴

En este deterioro educativo, los profesores se han llevado la peor parte trabajando en instituciones de “alta tensión”, donde nada o poco se les ha tomado en cuenta para saber el grado de confianza en los modelos educativos imperantes, y qué posibilidades tiene la universidad de retomar su espíritu creador, su espacio de aprendizaje y como apoyo de afectividad y de vida. Y no es que el profesor desconozca la concepción de modelo, más bien son sinnúmero de directivos que lo sesgan en su interpretación, y en el momento de tomar decisiones en lo específico se les va de las manos.

Existe una tendencia, cada vez más frecuente, de asemejar los modelos universitarios a los modelos de negocios y a sus esquemas financieros. Solemos escuchar en los informes universitarios acerca del estado de las pérdidas y las ganancias, del presupuesto en primer orden y por encima de los asuntos académicos, de las metas y los pronósticos a determinado periodo, de la demanda y de la oferta de programas, de la competencia y de los ejercicios fiscales. Se ven medidas para reducir costos laborales al extremo, aunada a una comunica-

⁴ Pérez, 2004, p. 144.

ción repetitiva sobre la temporalidad y la inseguridad laboral y el aumento de los cargos administrativos. Cada vez cuesta más obtener una garantía en el empleo, pues en cualquier momento se puede suspender la relación laboral, tanto para los docentes con plaza definitiva como, peor aún, para quienes trabajan mediante contratos temporales. Es un modelo derivado del esquema productivo/empresarial que enfatiza en crear condiciones desfavorables para los profesores. Al respecto, apunta Noam Chomsky:

Esa es la manera como se consiguen sociedades eficientes y sanas desde el punto de vista de las empresas. Y en la medida en que las universidades avanzan por la vía de un modelo de negocio empresarial, la precariedad es exactamente lo que se impone. Y más que veremos en lo venidero.⁵

El nuevo rumbo es propagado por el discurso de los políticos sobre los cambios y las reformas, con un aire de repudio por la historia de los procesos educativos anteriores, ya que desean cimentar a partir del momento y por generación espontánea las nuevas estrategias, no escatimando en los costos financieros y sociales; en esto colaboran sin medida los medios masivos de comunicación que llegan a ridiculizar prácticas educativas anteriores, a docentes o alumnos, destacando que ahora sí viene la “buena reforma o el verdadero cambio”.

⁵ Chomsky, 2014, p. 3.

NOCIONES DE MODELO EDUCATIVO

Cuando hablamos de *modelo educativo* en la comunidad universitaria, el término se multiplica en sus interpretaciones; podremos hablar de un referente institucional que va desde las metas más altas de la universidad, o bien, llega hasta la particularidad de un programa de curso. El término se vuelve relativo y multidimensional cuando se debate la calidad de los docentes, de los estudiantes, de los currículos, de los métodos de enseñanza-aprendizaje de la gestión administrativa y del ambiente pedagógico. Menciona Lilia Victoria Sánchez:

El modelo es un ejemplo construido que se puede repetir y llevar a la práctica en diferentes ámbitos y su definición se deriva de las ciencias duras y visto así dice la autora, es un prototipo de lo que sucede en la realidad.⁶

Hablar de modelo es hablar de comparaciones y de predicciones, ya sea desde la vida cotidiana al referirnos a un desfile de modas, a un mapa, a una maqueta de un edificio o a una jugada extraordinaria en el fútbol; o también al referirnos a un modelo económico, social, cultural, científico, etcétera. Puede ser entre países, regiones o grupos; sin embargo, esta comparación “natural” implica plantear situaciones problemáticas o contrastantes, es como contar con un polo positivo y uno negativo para tener corriente eléctrica, si no, hay conexión con lo incierto, lo confuso y con la duda, no arrancan los procesos comparativos que son los que hacen elaborar predicciones, ya sean como supuestos, conjeturas o hipótesis sobre el resultado de esa comparación.

⁶ Sánchez, 2013, p. 30.

Una conceptualización de *modelo educativo*, que puede resultar útil para comprender con claridad una referencia o un esquema teórico y explicar un universo más amplio, que es de naturaleza única y ejemplar del campo de la educación, la proporciona Carlos Tünnermann:

Es la concreción, en términos pedagógicos, de los paradigmas educativos que una institución profesa y que sirve de referencia para todas las funciones que cumple (docencia, investigación, extensión, vinculación y servicios), a fin de hacer realidad su proyecto educativo. El modelo educativo debe estar sustentado en la historia, valores profesados, la visión, la misión, la filosofía, objetivos y finalidades de la institución.⁷

Nos preguntamos acerca del papel del docente y del estudiante dentro del modelo, así como las nuevas maneras de relación educativa en el aula. También nacen preguntas sobre cómo orientar la oferta educativa con pertinencia social, cómo garantizar en la realidad el nuevo perfil de egreso de los estudiantes señalado en el currículum, cómo promover una formación que contenga enfoques culturales y sociales diferentes en el entorno de la globalidad y la internacionalización. Todo esto es parte del reto que implica el modelo educativo y que debiera contrastarse cotidianamente en el mundo de los actores involucrados en la educación.

El modelo educativo, para trascender a la realidad, no lo hace de manera automática y espontánea, considerando a los actores que intervienen en los procesos educativos como meros espectadores y tablas razas, al contrario, el modelo se juega su

⁷ Tünnermann, 2008, p. 15.

credibilidad en cada filtro de representaciones que tienen estos actores, pues ellos son los que dan la diversidad de tonalidad en sus interpretaciones sociales. Un modelo educativo es rico no sólo si sus indicadores y compromisos se cumplen, considerando únicamente la voz cantante de los responsables de su dirección. Es rico porque también es incluyente, y porque son vigentes en la diversidad de lo cotidiano; ahí se nutren y regeneran, es lo que da los equilibrios y coherencias. Así, podemos señalar que se deben tomar en cuenta algunas consideraciones en el modelo educativo:

- La educación debe buscar un equilibrio entre los criterios derivados de la subjetividad y los derivados de la objetividad, pues ambos forman una totalidad indivisible.
- La formación del estudiante debe ser acompañada, ante un mundo cambiante, para entender cómo debe aprender y tomar decisiones en la incertidumbre.
- La tarea esencial de la educación es motivar al estudiante a pensar, y pensar como práctica de vida, a que abra los ojos y se dé cuenta en dónde está parado.
- El modelo debe ser apoyado en una alta participación de los actores, considerando los distintos y variados contextos específicos.
- Debemos reconocer que en un modelo no hay neutralidad, hay luchas de poder y control del modelo.
- Un modelo educativo cae en la degeneración cuando sus actividades administrativas se posicionan desde su estructura sobre las labores académicas de docencia, investigación y extensión.
- Un modelo educativo debe producir resultados satisfactorios para la mayoría de los actores de la generalidad hasta la especificidad, y con sus propias voces y representaciones.

TIPOS DE MODELOS EDUCATIVOS

Con frecuencia escuchamos en los discursos universitarios mensajes relativos a la creatividad y complejidad, a las categorías múltiples y relativas, al conocimiento integral, a los estudiantes activos, a los docentes democráticos, etcétera. Sin embargo, también hemos visto modelos en los hechos con una interpretación acotada a la irracionalidad y a la simple eficiencia de los resultados y los indicadores del individualismo. Poco hemos sabido de modelos imbuidos en una práctica que tenga un ingrediente humanista caracterizado por elementos activistas y transformadores, donde el docente y el estudiante sean dueños de su destino y responsables de todas sus potencialidades. Entonces, escuchamos de modelos educativos que mueren, y les llamamos *modelos tradicionales*, y de otros que nacen, y les llamamos *modelos contemporáneos*.

Hecscher y Martín-Ríos hablan de dos modelos educativos: el primero es el modelo tradicional llamado *gremial*, que desde hace muchos años caracterizaba a las principales profesiones, incluyendo las agrupaciones de artesanos, quienes no permitían la intromisión de agentes externos en su forma de trabajar, sin embargo estos oficios y profesiones fueron desapareciendo con el tiempo al no operar a la lógica del mercado; el segundo es el *modelo burocrático*, que ha mostrado niveles de producción más elevados, estándares de calidad mayores y más constantes, ahorro de los costos y mayor innovación.⁸

Resulta necesario preguntarnos el ahorro de costos para quién, la mayor innovación para quién, los niveles de producción para quién. Al respecto, debemos tener mucho cui-

⁸ Hecscher y Martín-Ríos, 2013, pp. 205-206.

dado el hablar de modelos universitarios exitosos. Nos dice Noam Chomsky:

El otro modelo se describía como lanzar una cuerda por la que el estudiante pueda ir progresando a su manera y por propia iniciativa, tal vez sacudiendo la cuerda, tal vez decidiendo ir a otro sitio, tal vez planteando cuestiones. Lanzar la cuerda significa imponer cierto tipo de estructura. Así, un programa educativo, cualquiera que sea, un curso de física o de algo, no funciona como funciona cualquier otra cosa; tiene cierta estructura. Pero su objetivo consiste en que el estudiante adquiera la capacidad para inquirir, para crear, para innovar, para desafiar: eso es la educación.⁹

El modelo educativo es una decisión que conlleva un compromiso excelso de toda la universidad, y éste deberá correr de arriba hacia abajo, y viceversa, en toda estructura académica y administrativa de la institución, proyectándose como una característica de permeabilidad en todas las funciones de docencia, investigación y extensión. Por ello, la importancia de saber asentar estas estrategias de nueva creación sobre estructuras de modelos gremiales tradicionales. Apunta Carlos Tünnermann:

El modelo educativo debe estar inmerso en un proceso de transformación que se consigue desde la misión y visión de la universidad y que a su vez, implica el establecimiento del modelo académico, de la gestión y del currículum.¹⁰

⁹ Chomsky, 2014, p.4.

¹⁰ Tünnermann, 2005, pp. 7-8.

El reto en el modelo educativo no debería ser sólo invertir en más y mejores maestros, en equipamiento e infraestructura. Más bien, la eficacia del modelo lo dan los conectadores del sistema como la gestión, las normas de financiamiento, los mecanismos de incentivos para el personal, las formas de producción de los resultados de aprendizaje en los alumnos, la reducción de costos y la rendición de cuentas de las autoridades.

LOS MODELOS EDUCATIVOS Y LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Tenemos algunas preguntas: ¿cómo se vive con la sociedad del conocimiento desde la educación superior en México?, ¿cuáles son las tensiones en relación con el escenario de la llamada *sociedad del conocimiento* y los modelos educativos en las universidades? y ¿cuáles han sido los resultados de estos enfoques posmodernos que procuran la eficiencia y rentabilidad económica en los modelos educativos? Primeramente debemos revisar las políticas científicas y tecnológicas nacionales, así como la manera no sólo en que se produce el conocimiento, sino también como se distribuye y se usa de parte de la sociedad. Menciona Miguel Ángel Quintanilla:

Desde el punto de vista teórico podría haber una sociedad en la cual unos cuantos fueran muy listos y tuvieran toda la información y el resto fueran imbéciles o ignorantes simplemente, y esa sociedad podría producir muchos bienes y mucha riqueza.¹¹

¹¹ Quintanilla, 2007, p. 185.

Para el bien de unos y el mal de muchos, con la sociedad del conocimiento continúa la teoría económica de la riqueza de las naciones, al viejo estilo de Adam Smith, sustentada en la división social del trabajo, la ampliación de los mercados, la producción especializada y el intercambio entre las naciones, esperando “la mano invisible” que armonice las leyes de oferta y de demanda, como dijo Keynes a manera de presagio, “para entonces ya estaríamos todos muertos”, y casi lo estamos.

Hoy en día se escucha y lee acerca de los modelos educativos en los medios de comunicación nacionales con motivo de las reformas y cambios en esta materia. Hace años no era tan común, ni siquiera imaginarlo, que se abordaran los modelos de desarrollo cuestionando la participación del Estado en los asuntos de la economía y la liberación de los mercados, los modelos tecnológicos y productivos con la bandera del neoliberalismo, el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el acotamiento de las distancias entre las regiones. La tarea de los modelos educativos, bajo la influencia de perspectivas de la sociedad del conocimiento, procura opacar los verdaderos problemas de la universidad, más allá de las discusiones vivas y materiales de su organización. En el caso de España, explica Mariano Fernández Enguita:

Es difícil dejar de ver que la universidad tiene un problema. No me refiero ya a los recientes recortes presupuestarios en el sur de Europa, ni a la normativa que prepara el Ministerio, ni a las movilizaciones de estudiantes y profesores de los últimos tiempos, todo lo cual, si acaso, presenta el riesgo de hacernos creer, como tantos afirman, que simplemente estamos (hace ya decenios, según algunos, pero ahora más) ante la consabida política mercantilizadora, la eterna ofensiva neoliberal o la agresión del gobierno autonómico de turno. Algo

de todo eso hay, pero el riesgo añadido es que nos impida ver los procesos más de fondo que están sacudiendo los cimientos de la vieja institución.¹²

Así, de esta manera, ha cobrado auge el tema de los modelos educativos como mecanismo de control visual y reflexivo, sobre todo de la parte docente en la universidad. No obstante, pareciera un apogeo tardío para el interés de los gobiernos, sobre todo en los países emergentes, motivado por el ímpetu de las llamadas TIC. La introducción de los modelos como mecanismo de control se debe, en buena medida, al valor añadido que han encontrado al legitimar políticas de desarrollo y crecimiento nacionales, en beneficio de intereses mercantiles.

El valor del conocimiento se da en términos de formación, innovación y emprendimiento, incluso su rendimiento está sujeto a una temporalidad, y cada vez se pretende garantizar para contextos donde los cambios son cada vez menos planificados. En este sentido, los modelos educativos, al adaptarse a los intempestivos cambios, pretenden generar desde la universidad la mano de obra calificada y suficiente para los emporios productivos, razón de la apremiante necesidad por aumentar la matrícula y la cobertura de carreras. Al exterior del modelo, las transformaciones son profundas y agudas, ocurren en un nivel de sistema socioeconómico y político, y repercuten para generaciones humanas que incluso aún no han nacido. Así, se producen tensiones mundiales como pueden ser las migraciones frente a las comunidades establecidas, las diversidades culturales y religiosas frente a monoculturalidades, la nueva economía flexible y orientada a la demanda frente a una economía

¹² Fernández, 2014, p. 203.

protegida y subsidiaria, los trabajos temporales cada vez más frecuentes frente a la lucha de trabajos más permanentes; todo esto impacta en la universidad y en el modelo con que cuenta.

Los conocimientos cada vez contribuyen a tener familias saludables y educadas para participar en la vida de un país. Sin embargo, es cierto que los conocimientos más apetecidos desde la ciencia están más alejados de los pobres y los desfavorecidos; en este sentido, la universidad segrega a estos grupos sociales. No sólo son inaccesibles los conocimientos técnicos y científicos, sino también los conocimientos sobre comunicación social, trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de problemas, habilidades que hacen vivir mejor en la casa y en la comunidad. Esto debería ser uno de los debates más urgentes en educación superior, reflexionar y discutir sobre cómo hacer más pública la universidad y atender las demandas sociales con eficacia, sin dejar de lado su magna misión de la condición humana. Al respecto de los problemas con el escenario de la sociedad del conocimiento y los modelos educativos en las universidades, señalan Hecscher y Martín-Ríos:

La universidad pública es escéptica, cuando no abiertamente hostil, a la modernización de la gestión y cultura organizativa, muchos de sus cuadros encallados en un discurso yermo que contrapone la labor social y la modernizadora de la universidad.¹³

La problemática que acomete a la universidad en su entorno exterior, no se puede dejar de mencionar, son los altos costos financieros que se traducen en un endeudamiento per-

¹³ Hecscher y Martín-Ríos, 2013, p. 248.

sonal y familiar, tal es el caso de países de Europa, Estados Unidos de América y Latinoamérica (Chile está en esta situación). La idea de que los estudiantes deban pagar altos costos por sus estudios universitarios encierra una finalidad de adoctrinamiento. Indica Noam Chomsky:

Bien, ¿cómo adoctrinar a los jóvenes? Hay más de una forma. Una forma es cargarlos con deudas desesperadamente pesadas para sufragar sus estudios. La deuda es una trampa, especialmente la deuda estudiantil, que es enorme, mucho más grande que el volumen de deuda acumulada en las tarjetas de crédito. Es una trampa para el resto de su vida porque las leyes están diseñadas para que no puedan salir de ella. Si, digamos, una empresa incurre en demasiada deuda, puede declararse en quiebra. Pero si los estudiantes suspenden pagos, nunca podrán conseguir una tarjeta de la seguridad social. Es una técnica de disciplinamiento.¹⁴

Asociado a lo anterior, aparecen cada vez nuevas posibilidades de educación superior más allá de la concepción tradicional de universidad, y que pueden ser más eficientes, como la enseñanza virtual, y que llegan a realizar las mismas actividades que se realizan en muchas universidades presenciales, pues disponen de bibliotecas, laboratorios, sitios de encuentros físico y virtual para motivar la generación del conocimiento. La educación superior desempeña un papel clave en los países; la pertinencia, calidad y equidad de la universidad influye fuertemente en el lugar que ocupa cada país en el contexto internacional y sus posibilidades de lograr una inserción fruc-

¹⁴ Hecscher y Martín-Ríos, 2013, p. 248.

tuosa. Ante estos desafíos, la universidad enfrenta disyuntivas acerca del modelo educativo que debe adoptar, de modo que al cumplir con su obligación de la generación del conocimiento no debe descuidar en otorgar a sus estudiantes titulados las competencias y facultades precisas para el ejercicio de su disciplina o campo del saber, con una conciencia del contexto social, económico y cultural de los problemas del mundo y de las regiones particulares. La universidad cada vez se ha retirado del modelo tradicional y se ha empeñado en reforzar una reorganización de las estructuras académicas y administrativas. Al respecto, señala Susana Pasamar:

La desconexión de la universidad en su modelo más tradicional con las demandas sociales y empresariales, y una búsqueda de mayor eficiencia y eficacia llevan al planteamiento de estructuras burocráticas como alternativas de gestión.¹⁵

En cuanto a los resultados de estos enfoques posmodernos que procuran la eficiencia y rentabilidad económica en los sistemas educativos, el saldo ha sido muy desfavorable para la universidad, y particularmente para el trabajo académico en el aula. La ausencia de debate de las ideas y la subordinación de parte de los docentes a estrategias poco racionalizadoras, entre otros muchos factores, han convertido a la universidad en una factoría de jerarquías académicas, donde la producción de saberes y conocimientos son los productos más apreciados, aun sin la más pertinencia cultural.

La universidad en México está dirigida hacia la producción y distribución del conocimiento, al menos en el dis-

¹⁵ Pasamar, 2014, p. 239.

curso, pues se distingue por una necesidad de pertinencia en las propuestas formativas, así como tener una diversificación de la oferta educativa con un desarrollo curricular de manera dinámica. En este deber ser se habla de poseer perfiles en los profesionales acordes con las demandas que la sociedad plantea y con la manera en que se toman las estrategias de planeación, ejecución y evaluación de las actividades académicas. Si bien, los modelos generalmente promueven el aprendizaje de los estudiantes, sustentado en un currículo flexible que origine la formación integral y la movilidad estudiantil, así como profesores incorporados a cuerpos académicos que generen investigación científica, innovación y avance tecnológico en áreas de relevancia para la región y el país, y que se sujeten a evaluaciones periódicas para su desarrollo y consolidación, pero el debate sigue estando aún en la mesa. Por lo mismo debe analizarse desde las miradas y las voces de los actores intervinientes. Esta medida del modelo educativo se representa por los índices de eficiencia lograda por las escuelas, con la finalidad, explica el autor, de encontrar en la práctica y la teoría el mecanismo pedagógico de eficacia, incluyendo los criterios que definan y singularicen las escuelas; a este fenómeno se le conoce como la *obsesión de las escuelas eficaces*.

CONCLUSIONES

Vaya suerte de las universidades que tanto necesitan fortalecer sus identidades y a cambio improvisan modelos adquiridos de manera impositiva desde lejanos mandos. Esto probablemente se deba al énfasis del consumismo de bienes materiales e inmateriales, donde todo se desecha. Por ello, los modelos imperantes en poco se sostienen, se legitiman en acuerdos con-

cejales temporales y no desde las bases, evitando el debate y la discusión, que más alargan su establecimiento, y con ello se retrasan los tiempos de los presupuestos. No olvidemos que los modelos provienen de teorías y “bajan” a la vida cotidiana mediante las representaciones de los actores, ahí es donde se entrecruzan con las viejas prácticas y no mueren por disposición institucional, sino evolucionan, y con el tiempo se funden con los modelos innovadores. Se trata de una transición del pasado y el presente, de lo teórico y lo práctico, de lo genérico y lo específico, de lo abstracto y lo concreto. Se debe recomponer la relación de la administración y la academia. No hay modelos deficientes, sólo son incompletos por naturaleza o por concepto, y en ello mucho tienen que ver los aplicadores de estrategias y de la gestión.

Las políticas de cambio establecidas en el sistema educativo tienen como marco referencial la posmodernidad dominante y la globalidad, con la característica principal de la toma de decisiones trascendentes originadas desde el exterior de la universidades de parte de las élites privadas y gubernamentales. Esto ha ocasionado una dependencia del sistema educativo en el orden de lo político y económico, donde poco o nada son tomados en cuenta los docentes y los alumnos, y sin embargo tienen que ver con el papel que toman éstos para responder a estas políticas en el seno escolar.

Dos preguntas para terminar: ¿qué es lo que pasa con modelos educativos anteriores?, pues con ello se arrastran las raíces culturales de la universidad y los esfuerzos de muchos hombres; y ¿en un futuro inmediato estaremos en desuso y seremos medidos por la misma regla?

REFERENCIAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (1998), “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, en Rosalba Casas y Matilde Luna, “Nuevos paradigmas y escenarios en las relaciones universidad, empresa y gobierno”, en Axel Didriksson (coord.), *Escenarios de la Educación Superior al 2005*. México: CESU-UNAM.
- CHOMSKY, N. (2014), *Sobre el trabajo académico, el asalto neoliberal a las universidades y cómo debería ser la educación superior*. Recuperado el 13 de marzo de 2014, de www.elespectador.com > Noticias > Educación
- GUIZOT, F. (1985), *Historia de la revolución de Inglaterra*. España: S.L. Grupo Axel Springer.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2014), “¿Cómo salvar de sí misma a la universidad? Retos y límites de la profesión académica”, en *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 72, núm. 1, pp. 203-248.
- HINKELAMMERT, F. (2005), “La universidad frente a la globalización”, en *Polis*, núm. 11. Recuperado de <http://polis.revues.org/5795>
- HECSCHER, Ch., y Martín-Ríos, C. (2013), “Hacia la universidad colaborativa promoviendo un debate sobre el modelo organizativo de universidad”, en *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 72, núm. 1, pp. 203-248.
- PASAMAR, S. (2014), “Debate sobre el modelo organizativo académico del modelo gremial al modelo colaborativo”, en *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, vol. 72, núm. 1, pp. 203-248.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2004), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- QUINTANILLA, M. A. (2007), “La investigación en la sociedad del conocimiento”, en *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 3, núm. 8, pp. 183-194.
- SALMI, J. (21 de agosto de 2014), *La equidad en la educación superior: un marco conceptual. Conferencia magistral*, Universidad de Guanajuato, Guanajuato.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, L. V. (2013), *Los modelos educativos en el mundo. Comparación y bases históricas para la construcción de nuevos modelos*. México: Trillas.
- TÜNNERMANN, C. (2005), *Modelos educativos*. México: BUAP.
- _____ (2008), *Modelos educativos y académicos*. Nicaragua: Hispamer.

Retos de innovación en educación media superior y superior: modelo educativo de la Universidad de Guanajuato

Anel González Ontiveros
Sylvia van Dijk Kocherthaler
Universidad de Guanajuato

INTRODUCCIÓN

Con la reciente reforma legislativa en materia de educación en la que se declara obligatorio el nivel medio superior (Secretaría de Gobierno [Segob], 2013), México ha respondido a los reportes del Consejo Económico para América Latina y el Caribe (CEPAL), donde se señala que sólo quien concluye su educación media superior logra escapar a la vulnerabilidad social. Sin embargo, la ampliación de cobertura y la obligatoriedad en preescolar, primaria y secundaria no han garantizado el logro educativo en los dos primeros niveles y, en el último, la permanencia y conclusión siguen siendo metas sin alcanzar. El nivel medio superior presenta la misma problemática, pues el acceso universal a la escuela no ha resuelto los

problemas de inequidad en el logro de los aprendizajes de los elementos básicos de la cultura mundial actual: la lecto-escritura (comprensión lectora) y la resolución de problemas lógico-matemáticos, como lo muestran los resultados de los exámenes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), aplicados a la población de 15 años. En 2009, sólo 6% de los jóvenes mexicanos poseía competencias lectoras excelentes, 54% competencias básicas y 40% deficientes, es decir, no pueden usar estas herramientas en su vida cotidiana con algún sentido, según señala el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2010.

Frente a este panorama, la universalización del nivel medio superior requiere de la generación de conocimiento que permita a la política pública considerar las condiciones en las que se asumen los procesos de innovación, planteados con la finalidad de mejorar la calidad educativa, a la vez, ampliar la cobertura para garantizar el acceso universal. La experiencia de la Universidad de Guanajuato puede ser útil en este sentido.

En Guanajuato, el sistema de educación media superior, vinculado con la universidad pública, cuenta con diez escuelas, y se ha enfocado a participar en todas las capacitaciones ofrecidas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para brindar a los docentes la oportunidad de actualizarse en los requerimientos que plantea la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Además, ha desarrollado un modelo educativo que tiene el propósito de construir una identidad propia de esta institución en ambos niveles, tanto de la educación media superior como superior.

Una vez aprobado el modelo educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG) por el Consejo Universitario (mayo de 2011), la Dirección de Apoyo Docente, con el soporte del

cuerpo académico Configuraciones Formativas, se dio a la tarea de organizar cinco talleres de reflexión en torno a dicho modelo educativo, con dos finalidades: *a)* motivar a los administrativos y docentes a leerlo de manera cuidadosa y *b)* registrar cómo se re-significaba este documento por quienes tienen la responsabilidad de darle vida en la cotidianidad del quehacer docente en las escuelas de nivel medio superior y superior. Este ejercicio serviría como diagnóstico para diseñar más tarde los cursos o diplomados de formación continua para docentes.

La investigación cualitativa¹ que acompañó el proceso se planteó las siguientes preguntas: ¿cómo comprenden y re-significan los participantes el MEUG? y ¿qué apoyo requieren los docentes y administrativos para ponerlo en práctica?

Para generar este conocimiento, los investigadores grabaron todas las sesiones plenarias y escanearon los papelógrafos con los trabajos por equipos que se elaboraron durante los talleres. Cinco estudiantes becarios transcribieron las sesiones, y después el equipo de investigación, seis profesores de dos cuerpos académicos y seis alumnos becarios, hicieron un análisis cualitativo minucioso de cada transcripción. Este estudio arrojó categorías del discurso de los participantes, y con base en ellas, nuevamente, se procedió a revisar todas las transcripciones de las sesiones y se hizo un ejercicio hermenéutico que permitiera al equipo una mejor comprensión de la re-significación hecha, así como del apoyo que requieren los agentes para poner en práctica el MEUG (2011).

En Celaya participaron 35 actores que trabajaron alternadamente reflexiones personales y análisis de extractos del documento del MEUG, que luego compartieron en equipos de

¹ Flick, 2007.

aproximadamente seis participantes; las conclusiones grupales fueron presentadas y discutidas en plenario.

Quienes organizaron el taller decidieron concentrar la reflexión en torno a tres temas: la interpretación global del modelo educativo, el perfil genérico de egreso de los estudiantes que se propone el MEUG y el perfil de los docentes a cuyo cargo está la facilitación de la formación de los estudiantes, tanto en las áreas disciplinares y de especialización del conocimiento, como en cuanto a los atributos comunes deseados para conformar la identidad de la institución.

BREVE DESCRIPCIÓN DEL MEUG

En la presentación se asevera que los entornos para los mexicanos han mejorado y que el mundo vive cambios acelerados que nos influyen. Se atribuyen tres funciones a la educación: la responsabilidad de ser promotora del desarrollo social, generadora del conocimiento y preservadora de la cultura. Se asume que los servicios educativos, los procesos de investigación y de generación del conocimiento pueden insertarse en una espiral virtuosa, a partir de una cultura de evaluación que fomente la capacidad creativa, el diálogo entre pares a nivel nacional e internacional, reconociendo que la multiculturalidad es una oportunidad para el aprendizaje multidisciplinar.

La relación docentes-investigadores/estudiantes se plantea horizontal, y se visualiza una vinculación entre los agentes como co-autores del conocimiento, sin dejar de pensar en el docente investigador como una guía, un ejemplo a seguir y un acompañante de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Se admite como reto formar profesionales con competencias genéricas y específicas. Las primeras deberán darle al

alumno el sello de identidad y pertenencia a la universidad, además de competencias que le permitan en un contexto heterogéneo reconocer las características humanistas de compromiso social y de acción emprendedora a todos los egresados de la Universidad de Guanajuato. Las segundas son las competencias disciplinares que fomentan el abordaje interdisciplinar de los objetos de estudio y garantizan la solidez de la formación. De tal modo, los egresados serán competitivos en la arena internacional. En este sentido, se destaca la necesidad de establecer el aprendizaje de un segundo idioma como requisito.

El perfil de egreso del estudiante señala y enfatiza el carácter integral de su formación, además de su centralidad en los procesos de aprendizaje. Las características o atributos principales que se visualizan son: un sólido compromiso ético, lo cual a su vez se refleja en su entorno y con sus semejantes, ya que se hace corresponsable y consciente de su responsabilidad social y es solidario; participación social, la cual está en primer plano y asume no sólo el compromiso profesional, sino, además, es capaz de fomentar ciudadanos participativos, que saben mediar entre la libertad y el respeto, la responsabilidad y la justicia. Su formación le permite tener un sólido dominio disciplinar, además de ser propositivo, creativo, innovador, y todo ello ponerlo en juego con fines de investigación que promuevan el mejoramiento de su entorno en un marco de sustentabilidad.

La congruencia entre su pensar, decir y actuar lo disponen a la crítica y autocrítica permanente. El ser un ejemplo de profesional, profesionista y ciudadano, lo convierte en líder, ya que sus habilidades sociales le facilitarán el trabajo en equipo y sanas relaciones interpersonales para la construcción de metas comunes, de conocimientos y soluciones a problemas de su contexto.

Este alto grado de participación, pro-actividad y responsabilidad social aseguran su actualización permanente y lo habilitan para ser interlocutor en contextos internacionales.

En el modelo educativo se entiende que los profesores de nivel medio superior facilitan y abonan a este perfil de egreso que habrá de alcanzarse plenamente terminada la licenciatura. En este sentido, los atributos genéricos para el estudiante que señala la RIEMS tienen un carácter formativo y son congruentes con los atributos que plantea el MEUG. Así, por ejemplo, el estudiante de nivel medio superior al egresar es capaz de escuchar, observar, interpretar y comunicarse con claridad y pertinencia en contextos diversos, utilizando varios medios de apoyo, competencias necesarias, para posteriormente lograr en el nivel superior el atributo de ser capaz de situarse como un ciudadano participativo, que sabe mediar entre la libertad y el respeto, la responsabilidad y la justicia. Como se observa, sin la consolidación de las competencias de escucha, observación y comunicación abierta y clara, no será posible el logro de un profesional que sabe mediar y participar en su entorno social.

La centralidad que guarda el estudiante se expresa en el perfil del profesor, ya que es el responsable de formar las habilidades, destrezas, actitudes, competencias y buscar el desarrollo práctico del conocimiento. Por ello, el docente requiere de actualización y reflexión continua de su práctica docente, pues es un líder académico capaz de guiar, orientar y asesorar al estudiante en su formación integral. Además de ello, el profesor de la Universidad de Guanajuato realiza investigación original de nivel internacional y de alto impacto, y ofrece tutoría a los estudiantes.

RESULTADOS DE LA DISCUSIÓN DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN LOS TALLERES

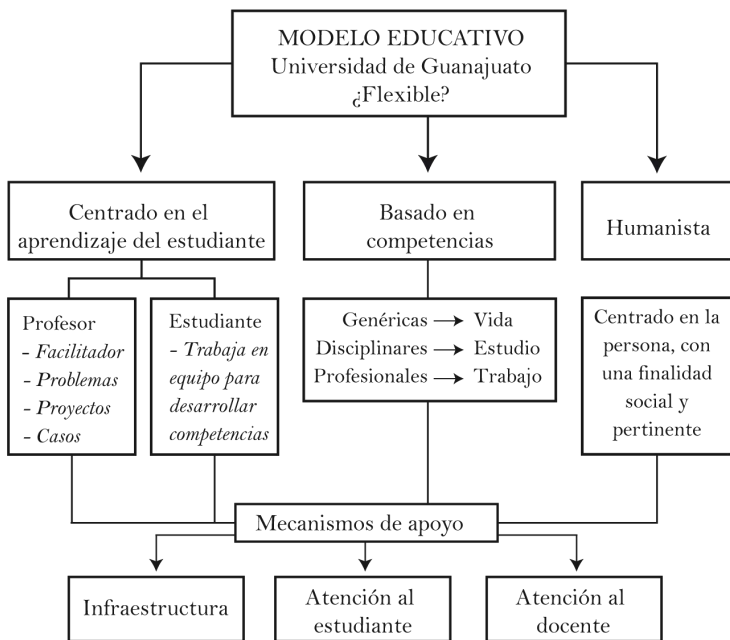
Para iniciar la discusión, cada equipo presentó un esquema de cómo interpretaron los planteamientos centrales del MEUG. Hubo muchas formas de expresarlo, pero en general hubo quienes se centraron más en cómo habían entendido el enfoque educativo y otros en cómo visualizaban dicho modelo en la estructura institucional.

En los esquemas que se centraron en el enfoque educativo, el cambio paradigmático implícito en el MEUG fue la característica central sobre la que gira la reflexión grupal, pues se plantea que la docencia deberá centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, en lugar de los contenidos a transmitir. En este aspecto hay coincidencia con el planteamiento de la RIEMS que también hace lo mismo. En el discurso esto queda claro.

El aprendizaje se visualiza con respecto a los atributos genéricos, como son: los estudiantes deben tener capacidades emprendedoras y creativas, de liderazgo y de responsabilidad social, de conducirse de manera autónoma y reflexiva; se rescata, en casi todos, la necesidad de que aprendan a trabajar en equipo, de que dominen las áreas disciplinares. Sin embargo, hay otros atributos que plantea el MEUG que no se rescatan con la misma frecuencia, como son una actitud inclusiva, de equidad de género y de búsqueda de la sustentabilidad.

Se reconoce el sustento ideológico del MEUG en el humanismo, entendido como un modelo centrado en el desarrollo integral de las personas. En lo pedagógico, se remite a alcanzar competencias y se requiere que sea flexible para lograr aprendizajes significativos y pertinentes para los estudiantes.

Como ejemplo para ilustrar lo anterior se comparte uno de los esquemas de un equipo:

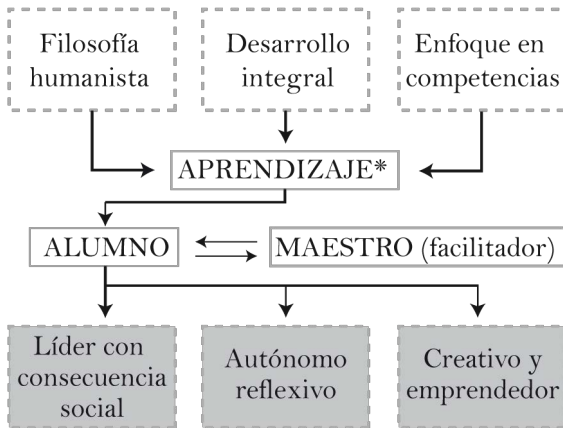


Este equipo se enfocó en señalar cómo interpretan el sustento del MEUG, que a la vez visualizan como los insumos: se basa en la filosofía humanista, busca el desarrollo integral del estudiante y en lo pedagógico propone un enfoque por competencias. Enfatizan los atributos genéricos a alcanzar por parte de los estudiantes que rescatan y visualizan como los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes facilitado por los docentes: el que sean líderes y socialmente conscientes, autónomos y reflexivos, emprendedores y creativos.

Señalan las características que, según este equipo, se desprenden del MEUG para los programas: deben ser pertinentes, de calidad, flexibles y deben buscar la equidad en el logro educativo.

Como se observa, existe por parte de este equipo una concepción bastante productivista, pues hay un *input* y un *output*, se visualiza una dinámica recíproca y dialógica entre quien aprende y quien facilita el aprendizaje, y el andamiaje pedagógico tiene ciertas características que permiten una “buena operación” del modelo.

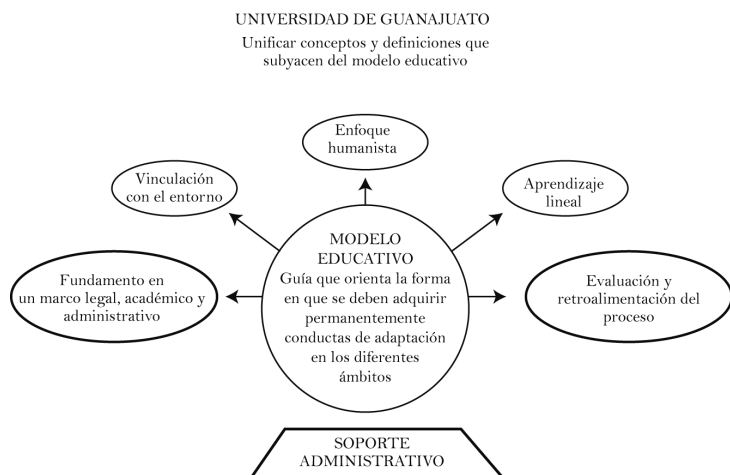
En otros casos, los equipos consideraron toda la estructura, ofreciendo interpretaciones diversas. Algunos contemplaron no sólo lo que sucederá en el aula, también los apoyos administrativos y académicos necesarios para apuntalar los procesos de aprendizaje de los estudiantes y de los docentes, como es el caso del siguiente ejemplo:



* Programas educativos: pertinencia, calidad, flexible, equidad

En esta interpretación, el modelo tiene tres pilares: la centralidad del aprendizaje, el enfoque educativo por competencias y el sustento filosófico humanista. La centralidad del aprendizaje se manifiesta en que el docente es facilitador y para ello ofrece problemas, proyectos o casos, y el estudiante trabaja en equipos para adquirir las competencias genéricas que le servirán para la vida, disciplinares que le servirán para su estudio y las profesionales que le servirán para el trabajo. La filosofía humanista se entiende centrada en la persona, pero con una finalidad social y pertinente. Para lograr la implementación de este modelo, el equipo explicita los mecanismos de apoyo requeridos con la finalidad de garantizar las necesidades de infraestructura y de atención, tanto a estudiantes, como a docentes.

En una tercera vertiente, el MEUG se concibe como una propuesta que regula “las conductas” de los actores universitarios, como un instrumento para unificar criterios y conceptos en el quehacer universitario. Sirva el siguiente ejemplo para ilustrarlo:



Esta función reguladora del MEUG en este esquema cuenta con un soporte administrativo. Las características que se desprenden del mismo, según este equipo, son: la fundamentación legal, académica y administrativa, la vinculación con la sociedad, un enfoque humanista; se interpreta que el aprendizaje deberá ser lineal y cuenta con un proceso continuo de evaluación.

Como se observa, estos procesos de elaboración e interpretación grupal de un documento aprobado por el consejo universitario tiene múltiples lecturas, mismas que dependen de los referentes personales y grupales previos, tanto en lo teórico como en lo experiencial. En un ambiente de cordialidad y respeto se escucharon las interpretaciones de los diferentes equipos que, ciertamente, generaron discusiones interesantes cuando se pedían aclaraciones para entender el porqué de las aseveraciones, cuando se contrastaron las lecturas e interpretaciones, enriqueciendo para todos los posibles imaginarios, sin que hubiera necesidad de llegar a consensos.

Sin embargo, sí hubo en el Campus Celaya-Salvatierra ciertas conclusiones en torno a este tema, y las más importantes fueron:

- El MEUG se constituye en un imaginario social compartido y en una utopía colectiva a alcanzar.
- El MEUG plantea cambios profundos que no son posibles si la administración no se transforma en congruencia. Un sentimiento colectivo que se expresó es la sobrecarga administrativa que sufren docentes e investigadores, la duplicidad de trámites, registros y rendición de cuentas.
- Sólo una construcción colectiva podrá lograr a largo plazo las transformaciones necesarias para poner en práctica el MEUG.

Algunas expresiones textuales de los profesores en cuanto a la administración de la universidad:

Estamos muy atorados en la parte administrativa y en la normatividad; las responsabilidades han sido divididas y a su vez fragmentadas y/o duplicadas: cada investigador y docente está sobrecargado de asuntos administrativos y tiene poco tiempo para una elaboración en equipo (participantes del campus Celaya-Salvatierra).

Después de la interpretación global del MEUG, los grupos fueron invitados a reflexionar en torno al perfil genérico del estudiante, para opinar sobre sus bondades, debilidades y sobre la posibilidad de abonar desde las diferentes disciplinas el desarrollo de los atributos deseados.

Este ejercicio fue interesante, ya que los profesores intercambiaron opiniones en torno a la centralidad del alumno en el modelo educativo, donde se reflejaron también posturas diferentes en las concepciones. Hubo equipos que debatieron desde el poder del maestro y el poder del alumno, la delimitación de responsabilidades en los procesos de aprendizaje, el tipo de relación que requiere la facilitación de los aprendizajes. Ciertamente, el desprenderse del control sobre un grupo de estudiantes y sobre los conocimientos a adquirir, fue un tema que no se llegó a resolver en los equipos.

En seguida, las discusiones giraron hacia el porqué de los atributos señalados en el perfil de egreso, llegando en el campus Celaya-Salvatierra a la conclusión general de que se derivan de las necesidades sociales en varios sentidos. Por un lado, se responde a lo que el sector productivo-industrial necesita, por el otro también a las problemáticas sociales que se viven y a la crisis ambiental actual. Se reconoce también el perfil

humanista como elemento que se vincula con la tradición histórica de la Universidad de Guanajuato. En este sentido, los diferentes equipos se dieron a la tarea de explicitar lo que sus integrantes entienden por *formación integral del estudiante*.

En cuanto a la concepción de formación integral con todos los atributos genéricos señalados en el perfil de egreso, hubo también diferencias en un equipo, donde muchos integrantes habían participado en capacitaciones de educación por competencias en el marco de la RIEMS. El discurso de la integralidad está inmerso en el de competencias, mismo que no se explicita más allá que tener que cumplir con las competencias que señalan los perfiles curriculares, agrupándolas en genéricas, disciplinares y profesionales. Incluso, se refieren a que “las competencias tienen tres características: todas las competencias son transversales, claves y transferibles, porque una competencia permite hacer otra y otra”. Se detecta que este discurso se repite sin la comprensión cabal de lo que implica. No se ha resignificado en la experiencia y, por lo tanto, el grupo no pudo darle contenidos propios a la integralidad de la formación.

Hubo posturas que asumen la integralidad sumando asignaturas de cultura, filosofía, recreación y deportes a todas las carreras, otras que elaboraron esquemas transversales en los que incluyeron varios de los atributos del perfil genérico. Así, por ejemplo, interpretaron que una postura ética, la responsabilidad social con respecto a la población en general, la solidaridad con los grupos vulnerables, la responsabilidad ciudadana, el respeto hacia los demás, el ejercicio de la libertad y la búsqueda de la justicia, la congruencia entre el pensar, el decir y el actuar y la capacidad crítica y autocrítica, son los atributos que permiten alcanzar una formación integral humanista.

Coinciden que la formación integral implica el fomento de la autonomía y responsabilidad del estudiante, tanto en lo

personal como en el ámbito social. Varios de los equipos hablaron de la conciencia, del compromiso social y del profundo respeto hacia el otro que implica un modelo humanista.

Algunos emplearon el término *competencia* como una categoría que debe dar unidad entre teoría y práctica, lo cual apunta y contribuye al perfil de egreso del estudiante que visualizan como la síntesis de todo el proceso formativo humanista.

Finalmente, los equipos discutieron los atributos señalados en el MEUG y, en general, se identificaron y encontraron formas para contribuir al desarrollo de las competencias como la creatividad y la iniciativa emprendedora, la responsabilidad social y la ciudadana. Hubo mucha dificultad para asumir y discutir en torno a la equidad de género y a la sustentabilidad. Estos atributos fueron simplificados con “medidas de parche”, es decir, se discutieron los porcentajes de mujeres y hombres en responsabilidades directivas, pero no se abordó el tema de género en cuanto a las formas de relación cotidiana entre hombres y mujeres, ni cómo recrear concepciones histórico-culturales para trascender las inequidades. En cuanto a la sustentabilidad, el enfoque fue el mismo, reparar el daño, pero nunca se entró a una discusión de las racionalidades que subyacen a un modelo de vida alimentado por una manera de construir conocimiento que fragmenta y enajena, en lugar de buscar cómo comprender los principios que sustentan la vida en el planeta y que requieren de otras formas de abordar la construcción del conocimiento. Hay poco reconocimiento en cuanto a la crisis civilizatoria² que los actuales modelos de vida manifiestan.

Con respecto a los atributos genéricos a lograr en los estudiantes, los participantes reconocieron que, actualmente,

² Leff, 2008.

son una utopía por alcanzar, y que la mayoría del personal académico y administrativo no poseen a cabalidad. “No se puede dar lo que no se tiene” fue una de las expresiones de un participante al respecto. De estas reflexiones compartidas y después discutidas en el plenario se desprendieron las siguientes conclusiones:

1. Es necesario apoyar a los profesores en su propia formación integral humanista y disminuir las cargas laborales para permitir el desarrollo personal de los integrantes de la universidad.
2. Se requiere revisar el perfil docente para ir ajustando la labor pedagógica, con tiempos suficientes para construir en colegiado.
3. Se requiere de capacitaciones en varios temas que son nuevos y se desprenden de las exigencias sociales actuales.

Por último, se abordó el tema del perfil docente. Los propios profesores, como se evidenció en los párrafos anteriores, al discutir los atributos genéricos a lograr en los estudiantes se adelantaron con un “ejercicio espejo”, cuestionándose con respecto sus capacidades.

En la discusión en torno al perfil docente, lo que se enfatizó es la multifuncionalidad de los docentes investigadores que están totalmente sobrecargados de responsabilidades, pues no sólo se requiere la actualización disciplinar y, para ello, la investigación y la asistencia a congresos, se necesita profundizar en las habilidades y destrezas docentes para aprender a facilitar aprendizajes en lugar de sólo transmitir conocimientos.

Además, se exige la tutoría académica de los jóvenes y el seguimiento para que culminen sus estudios con un tra-

bajo de tesis. Esta descripción de funciones de los profesores de tiempo completo, en sí misma, fue considerada una gran dificultad, pues en palabras de algunos de los participantes: “quien mucho abarca poco aprieta”.

La complejidad del quehacer docente concebido como facilitador de aprendizajes, en un mundo saturado de información y de conocimientos que constantemente son rebasados, invalidados o cuestionados, se consideró un verdadero reto que requiere de espacios de formación y construcción colectiva.

En torno al cambio paradigmático en la docencia, que plantea el modelo educativo, se perfila una transición del paradigma de enseñanza-aprendizaje a uno de aprendizaje-enseñanza. En este cambio, preocupa el manejo del poder en el aula, sin lograrse explicitar. Así, por ejemplo, se usan expresiones como “el estudiante, bueno, se convierte en un igualador del profesor, o sea, el profesor no está ya en el estrado si no baja al nivel del estudiante”. También se detecta una actitud de disposición al cambio en su quehacer docente, reconociendo que todavía en sus prácticas sólo se ocupan de la transmisión de conocimientos disciplinares. Se considera que entre los apoyos necesarios están las tutorías, que ya se asumen y se conciben como un buen espacio para monitorear al estudiante, sin que éste se salga de los parámetros esperados.

Con respecto al cambio requerido en la docencia por el modelo educativo, otros docentes muestran que han transitado de un maestro que tiene la palabra y el poder a un modelo más dialógico. No se recurre a un vocabulario técnico, sino a un ejercicio analítico para describir cómo se concibe la docencia en este nuevo paradigma. Se reconoce un modelo centrado en el alumno, y aunque se propone su dialogicidad, sobre todo entre pares, es visible el vacío en torno a la participación del maestro —sólo se le menciona, pero no se le indican atributos

en esta nueva perspectiva—, así como en torno al poder de los actores en el aula.

Otros docentes señalaron que en un modelo centrado en el aprendizaje, el docente guía, acompaña, facilita a partir de un sólido conocimiento de sus estudiantes, tanto en sus fortalezas y debilidades disciplinares, como personales. Algunos docentes manifestaron que los profesores aprenden de sus estudiantes y reconocieron que siempre necesitan seguir aprendiendo para que los jóvenes no los rebasen.

Hubo sugerencias concretas para flexibilizar los currículos y lograr la interdisciplina; para articular el servicio social universitario a la formación, tanto disciplinar, como integral y humanista con compromiso social. También hubo un equipo que habló de la necesidad de evaluar de formas distintas —por ejemplo, portafolio o ensayo, y no necesariamente con un examen que arroje una calificación numérica—, y de la necesidad de cambiar la normatividad para que esto sea posible.

Los atributos personales también fueron considerados un ideal a alcanzar. Así, el profesor de la Universidad, según el MEUG, se requiere que sea: líder académico, educador competente en los conocimientos de su área, poseedor de una lógica performativa que le permita ser eficaz y eficiente, generador de conocimientos/investigador, que asume un compromiso social con respecto a los contenidos de su área, un buen facilitador de procesos formativos, orientador con respecto a la integralidad e integridad de sus estudiantes, tutor académico, con conocimientos didácticos, responsable de sus acciones y actitudes, amable, honorable, analítico, propositivo, creativo, usuario de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y con nivel e intercambio internacional.

Las competencias docentes que plantea la Universidad de Guanajuato están fuertemente vinculadas con las que

plantea la RIEMS para los docentes. Así, por ejemplo, la RIEMS menciona como competencias de los profesores: reflexiona e investiga sobre la enseñanza de sus propios procesos de construcción del conocimiento; explicita la relación de distintos saberes disciplinares con su práctica docente y los procesos de aprendizaje de los estudiantes; planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios. Estas tres capacidades fueron mencionadas en los análisis por equipos como necesarios en su quehacer docente para hacer realidad el MEUG, sin embargo, también mencionaron que dada su formación y su experiencia de muchos años, será todo un reto lograr las transformaciones requeridas para ejercitar estas habilidades y destrezas, aunque la actitud y los conocimientos teóricos estén presentes. En general, los esquemas presentados, así como sus respectivas interpretaciones (videograbadas y posteriormente analizadas), muestran tres niveles de discurso:

1. Recuperación literal, resumida o parafraseada de lo que señala el modelo educativo en torno a los perfiles del estudiante y del docente.
2. Planteamiento de las problemáticas que se visualizan frente al modelo educativo. En algunos casos se expresan las contradicciones entre lo “utópico” del MEUG y la realidad universitaria criticada de manera acuciosa.
3. Lo que se esperaría como cambios, ajustes, o incluso una prospectiva generada a partir de la propuesta del MEUG, por ejemplo el trabajo por competencias, una visión humanista e integral del estudiante, centralidad de los procesos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

La conclusión general a la que llegaron en el plenario es que, ciertamente, este perfil es utópico, sin embargo, si se quiere avanzar como universidad en la dirección señalada, los docentes necesitan de mucho apoyo en un ambiente de colegialidad y construcción colectiva. Hubo integrantes del grupo que señalaron que para acelerar los procesos requieren de capacitación técnica de personas que les enseñen estrategias didácticas para propiciar el diálogo, lograr el autocontrol de los estudiantes, transformar sus cartas descriptivas a un enfoque por competencias, entre muchos otros temas señalados. La construcción colectiva es muy atractiva, pero tardada, por ello también se requiere de procesos de capacitación que aceleren los procesos de transformación.

Ese llegó al consenso de la necesidad de aportarle al proceso desde espacios de construcción colectiva y con periodos instruccionales que acorten los caminos.

Estos ejercicios cuando se comparten entre colegas permiten a todos los participantes conocerse, percatarse de la diversidad de significaciones, enriquecerse con los aportes de los demás y construir comunidad en el sentido del reconocimiento mutuo. En nuestra cultura, estos espacios de intercambio y reflexión grupal no son reconocidos como elementos importantes en la formación continua de docentes, y los propios actores subestiman los impactos de estos ejercicios. El paradigma de la transmisión lineal de los conocimientos pesa demasiado y es difícil reconocer y darle crédito al valor del diálogo compartido y de los ejercicios metacognitivos.

Llama la atención que la comunidad educativa tiene en su diversidad la capacidad de “prenderse” y alimentar la esperanza cuando se plantea una utopía. También es clara la dispo-

sición de aprender y, al menos en el discurso, de cambiar en aras del bien común de los estudiantes y de la comunidad universitaria. Hay gran diversidad de capacidades y personalidades, no obstante se notó un ánimo por construir una comunidad plural y respetuosa. Se explicitó el aprecio por la invitación a participar, y los profesores al final de un largo día expresaron que este tipo de talleres los realimentan y abren espacios de reflexión colectiva. Es de esperarse, pues, que la Universidad opte por un modelo de capacitación y certificación que respete estos procesos, los abra y los haga posibles, en lugar de capacitaciones instrumentalistas que, finalmente, sólo sirven para acumular puntos en sistemas de evaluación instrumentales, para cambiar el discurso y seguir haciendo lo mismo.

La comunidad educativa del campus Celaya-Salvatierra aspira tener la oportunidad de construir, colegiadamente, su interpretación del modelo educativo, participar de manera activa en el proceso de transformación y contar con los apoyos técnicos y materiales necesarios para ello.

Esta aspiración del campus Celaya-Salvatierra encuentra respaldo en la literatura que al respecto nos dice que las innovaciones educativas impuestas desde las autoridades, en la mayoría de los casos no logran cumplir con el objetivo de mejorar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen. Esto se ha documentado en muchos estudios, sobre todo en el enfoque de la pedagogía crítica.³ El supuesto de la indagación es que sólo procesos reflexivos —que logren desarrollar la capacidad argumentativa y narrativa en los actores, y que les permita vincular la teoría de la innovación con su práctica—

³ Carr y Kemmis, 1986; Bascia y otros, 2005; Fullan, 2007; Klopfer y Haas, 2012.

conducen a los actores a contribuir a la innovación y lograr una mejor calidad en la prestación de sus servicios.

El paradigma complejo, en su dinamismo, recurrencia e impredecibilidad, genera ansiedad e inseguridad entre los participantes. ¿Cómo acceder a nuevos paradigmas si no estamos dispuestos a experimentarlos en carne propia?

REFERENCIAS

- BASCIA, N. y otros (2005), *International Handbook of Educational Policy*. UK: Springer.
- CARR, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEPAL (2010), *Revista electrónica: proyecto regional de población CELADE-FNUAP*. Recuperado el 9 de noviembre de 2013, de <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/9/7889/lcl1588-P.pdf>
- FLICK, U. (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FULLAN, M. (2007), *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). USA: Routledge.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010), *México en Pisa 2009*. México: INEE.
- Secretaría de Gobernación (Segob) (2013), “Decreto por el que se reforman los Artículos 3º, 4º, 9º, 37º, 65º y 66º y se adicionan los Artículos 12º y 13º de la Ley General de Educación”, en *Diario Oficial de la Federación*, 10 de junio de 2013. Recuperado el 9 de octubre de 2013, de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5301832&fecha=10/06/2013

- KLOPFER, E. & Haas, J. (2012), *The more we Know: NBC News, Educational Innovation and Learning from Failure*. USA: MIT Press.
- LEFF, E. (2008), *Discursos sustentables*. México: Siglo XXI.
- RIEMS (2013). Recuperado el 9 de noviembre de 2013, de http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf
- Universidad de Guanajuato (2011), *Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato (MEUG)*. México: UG.

La libertad académica en la Universidad de Guanajuato: análisis y aproximaciones a una conceptualización

María de la Luz Rico Arvizu
Universidad de Guanajuato

LA LIBERTAD ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

En la Universidad de Guanajuato (UG), la libertad, en general, y la libertad académica, en particular, son abordadas en la *Ley Orgánica de la Universidad de Guanajuato*, en el *Estatuto Orgánico*, en el *Estatuto Académico*, en el *Estatuto del Personal Académico* y, finalmente, en el *Código de Ética*.

La *Ley Orgánica*, en el artículo tercero, establece que la Universidad de Guanajuato es un organismo público autónomo, y por ser tal tiene la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí misma. En consecuencia, para autogobernarse está obligada a observar los principios que en materia de educación pública son establecidos por la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

En el estatuto orgánico, la Universidad regula la organización necesaria para la consecución de los fines trazados por la institución. En las disposiciones de este ordenamiento, el principio de libertad es refrendado como fin institucional y encuentra cabida la libertad académica como valor universitario que inspira los pasos sustantivos de la institución.

El *Estatuto Académico*, en sus disposiciones generales, referente a la fundamentación y principios, trata de decir lo que en la institución se entiende por LA, mediante una definición ambigua que no refiere claramente lo que ha de entenderse por este valor en la institución.

A pesar de utilizar términos ambiguos y vagos para decir lo que se entiende por *libertad académica*, el mismo *Estatuto* establece, en su artículo diez, que corresponde a los profesores educar bajo el principio de libertad académica. Caso en el que se le adjudica al profesor la obligación de educar al amparo de este valor, sin decirle claramente qué es lo que entiende la institución por el mismo.

El *Estatuto del Personal Académico*, en el artículo cuarto, establece: “Los profesores de la Universidad deberán contar con: [...] VII. Comprensión de los fundamentos filosóficos, educativos y normativos de la Institución”.¹ Precepto donde se obliga al docente a comprender un corpus axiológico que no está constituido claramente.

De esta manera, el docente no sólo está llamado a desarrollar sus funciones en el marco del principio de la libertad académica, sino que además se le pide comprender ese y otros valores, cuando la misma institución no precisa una postura clara frente a él.

El *Código de Ética* es en la Universidad de Guanajuato el *corpus* axiológico por excelencia, toda vez que en él se anuncian

¹ Universidad de Guanajuato, 2008, p. 155.

los valores que reconoce la institución para el ejercicio de sus funciones y la consecución de sus fines.

Este ordenamiento, aprobado por el Consejo General Universitario, máximo órgano de gobierno colegiado de la UG, establece: “Rigen en la Universidad de Guanajuato los principios de Verdad, Libertad, Respeto, Responsabilidad y Justicia [principios que] resulta imposible buscar definirlos”; declaración que no anuncia como imposible el acto de conceptualizar este valor, sino que define como imposible el acto de buscar definirle.

Señala esta *imposibilidad de buscar definir*; aun y cuando asume que estos valores son indispensables para consolidar la misión institucional y, por tanto, los reconoce como principios rectores. Bajo este tenor, la UG está consciente de la necesidad de reconocer estos principios y ponerlos en práctica, pero ahí se queda.

Agrega este Código: “Verdad, Libertad, Respeto, Responsabilidad y Justicia, enmarcarán la razón práctica de las y los integrantes de la Universidad de Guanajuato”; luego, ¿cómo asumir, en tanto integrante de una institución, un valor que se anuncia, pero no se define claramente?, ¿cómo algo colocado en el nivel de entelequia enmarca una razón práctica? y ¿cómo el docente puede guiar su desarrollo en estricto apego a un valor que no se le muestra claramente?

De esta manera, el CE es el ordenamiento que con mayor precisión abunda en lo que he sostenido: la libertad académica impera en el discurso oficial, sin que la institución tenga una postura clara frente a ella, al menos en ese campo discursivo.

Ante la falta de claridad del valor de la libertad académica y la clara responsabilidad impuesta al docente de educar bajo ese principio y comprender el sustento filosófico de la UG, predomina el riesgo de que cada docente entienda dicha libertad como quiera y decida en su nivel de concreción.

LA LIBERTAD ACADÉMICA EN LAS VOCES DE LOS TEÓRICOS CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

Escudero (1999) sugiere que la corriente crítica de la educación, por una cuestión de congruencia con su ser crítico, no se anuncia como la última verdad, ni como algo acabado (no critica para luego trocarse en dogma), sino que se revisa desde la racionalidad sociocrítica clásica —que se autocritica desde dentro— hasta reformularse con todo y sus dilemas en la coyuntura posmoderna que desconfía de las creencias ilustradas del progreso y la emancipación como una sola vía por la cual transitar.

Advierte que, sin renunciar a los principios universales, es preciso determinar desde qué posición o referente debe efectuarse la crítica, dejando con ello la posibilidad de ubicar este espíritu en cualquier parte y sin constreñirlo a su inamovilidad, abandonando así un curso lineal de acción.

Así, esta corriente crítica, por la amplitud que implica, no tiene un sistema propio, pero sí una plataforma compleja y un modo propio de análisis, del que bien puede abreviar el corpus axiológico de la UG, para colmar el vacío que expone en su *Código de Ética*.

LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD EN LA CORRIENTE SOCIOCRTICA

Si bien es cierto que en las diversas obras consultadas para elaborar esta investigación no se encontró una aproximación conceptual siquiera, y menos una definición lexicográfica como tal, de *libertad* ni de *libertad académica*, también lo es que una detallada lectura de estas obras sugiere que cuando los autores —a la sazón de sus luces, sombras y claroscuros— hacen referencia a

la liberación-emancipación ven a la *libertad* como una condición *sine qua non* para y en el ejercicio pedagógico. Del mismo modo, cuando revisan la relación enseñanza y aprendizaje ubican una suerte de libertad académica que se da en el contexto educativo.

La libertad —sin límites en su concepción, aunque sí en su ejercicio— para ser tal no puede ser dogmática y menos estática. No puede ser dogmática porque los dogmas vulneran el discernimiento y la libertad requiere un pensar activo; no puede ser estática porque esto ata las *pequeñas libertades* dinámicas a espacios temporales que pueden por un momento abrigarlas, pero que con los cambios contextuales inherentes al devenir histórico terminarán por rebasarlas.

En este sentido, el valor *libertad* se integra por postulados progresistas que se traducen en libertades específicas que no son estáticas ni lineales en virtud de que obedecen al contexto en que se desenvuelvan. Tales especies del género *libertad* procuran derribar cuanto umbral delimitante las sofoque, y ello hace que la lucha por su defensa implique acciones dialécticas de liberación que es menester repensar constantemente.

La corriente crítica de la educación, también llamada sociopolítica o emancipadora de la educación, sostiene que los fenómenos educativos son opciones de valor insertos en un contexto social que incorporan compromisos éticos de liberación y emancipación.

El liberalismo como forma de vida, cuando se concentra en el ejercicio pedagógico, encuentra en la corriente sociocrítica un remanso para abreviar ideas que se tornen en herramientas asequibles para la liberación de los hombres. Ello es así porque esta corriente liberal, siendo de suyo dialéctica, autocrítica, heterogénea e incluyente, apuesta a la emancipación. Y quizá, la misma corriente crítica de la educación, al ser emancipadora, se nutre del liberalismo. Apoyo esta afirmación en lo dicho por Giroux:

En sus formas teóricas, el discurso educativo liberal proporciona una visión ‘sustentadora’ de la experiencia [que] no se halla atada a los imperativos de una rígida autoridad disciplinaria, sino al ejercicio del autocontrol y la autorregulación [...] En esta problemática ocupa un lugar central una ideología que equipara la libertad con ‘el otorgamiento de amor’ [...] El canon pedagógico liberal exige que los docentes insistan en el aprendizaje autodirigido, vinculen el conocimiento a las experiencias personales de los alumnos e intenten ayudarlos a interactuar el uno con el otro de manera positiva y armoniosa.²

Esto es, tanto la corriente crítica como el liberalismo coinciden en aportar una plataforma para la liberación-emanipación, tanto del educador como del educando, lo cual sugiere que ambos se nutren a la vez.

A partir de la complejidad de la corriente crítica de la educación, las obras consultadas convergen al postular que la educación (y en ésta la libertad) no es un asunto técnico o profesional, sino un asunto de política cultural; razón por la cual no se la puede revisar si no es a partir de sus condicionantes sociales, haciendo necesario desentrañar la relación entre la educación y la política, la economía, la cultura, el lenguaje y la religión, entre otros.

Otro punto de convergencia que encontramos en los autores de esta corriente es que en plena lucha contra la exclusión y discriminación demandan una política social que transforme las condiciones que la producen, y entre sus medidas encuentran una altamente necesaria: la existencia de un *corpus* que incluya en el conocimiento escolar a las voces de grupos excluidos.

² Giroux, 2003, p. 187.

Desde esa postura, podemos desprender que la concepción de la libertad académica, al interior de una institución, no puede descansar en las interpretaciones internas de los sectores o grupos de élite, si no requieren de instancias que normen, critiquen y sugieran explicaciones alternativas para que los integrantes de la institución tomen conciencia de ellas y así contribuyan a la progresiva emancipación de la falsa conciencia y de las estructuras educativas anquilosadas y acaso socialmente injustas.

En este orden de ideas, vale la pena re-pensar lo escrito por Julio Barreiro en la presentación del libro *La educación como práctica de la libertad*, de Freire:

Hay una práctica de la Libertad, así como hay una práctica de la dominación. [...] No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana.³

Este intento de nueva pedagogía reconoce un sinfín de necesidades que atender, y a cada ser humano comprometido con ella debe corresponderle alguna tarea. El fin es elevado, por tal motivo es tiempo de trabajar. Al respecto, Ernani Maria Fiori escribe en la presentación de *Pedagogía del oprimido* de Freire:

[...] una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas subculturas, a partir de ellas y con ellas, será un continuo retornar reflexivo sus propios caminos de liberación; no será simple reflejo, sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos: 'método', 'práctica de la libertad'.⁴

³ Barreiro, en Freire, 1997a, p. 18.

⁴ Fiori, en Freire 1970, p. 4.

Esta tarea, compleja y necesaria, en virtud de que exige en todo momento un ejercicio dialéctico por naturaleza, de búsqueda de preguntas, no de respuestas, no de certezas estáticas, ni de verdades últimas y acabadas.

En semejante tenor, Freire afirma:

El hombre [...] comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en 'círculos de seguridad' en los cuales aprisiona también la realidad. [...] No teme enfrentar, no teme escuchar, no teme el descubrimiento del mundo. No teme el encuentro con el pueblo. No teme el diálogo con él, de lo que resulta un saber cada vez mayor de ambos. No se siente dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Se compromete con ellos, en el tiempo, para luchar con ellos por la liberación de ambos.⁵

Al respecto, Henry Giroux resalta una educación que libera, a la vez que imprime, en la acción humana un alto nivel de responsabilidad, porque el conocimiento despierta conciencias, y este despertar libera nuevamente:

Al adquirir una conciencia tanto de la naturaleza del condicionamiento social como del potencial para actuar sobre él, [los] individuos de una clase social, son afirmados, pueden aprender no sólo a formular alternativas sino también a realizar cambios.⁶

⁵ Freire, 1970, p. 18.

⁶ Giroux, 2004, p. 242.

Esto es, el despertar de la conciencia no es lo último ni se queda ahí —no debe—, pues a ella debe seguir la concientización que el emancipado haga de su entorno.

Freire plantea:

Alcanzar la comprensión [...] de la [...] opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da.⁷

Así, la liberación en primera persona es el primer paso para el siguiente, que estriba en la liberación del otro, tenga éste el rostro y nombre que sea. Sólo puede liberar, por tanto, el que es libre, y que llegará el momento en que este *poder liberar* ha de transformarse en un *deber liberar*.

Como se revise pues, y amén del orden que siga, la educación libera, la libertad emancipa y en una suerte de espiral de la conciencia, el ser humano que ha salido de la caverna no puede más sino seguir buscando ampliar los umbrales de su libertad, “esta ubicación dialéctica, por así llamarla, ayudará a aclarar la naturaleza política y social de los constreñimientos ideológicos y estructurales que los maestros enfrentan cotidianamente”.⁸ Compromiso, concientización, decisión, necesario todo, para que quien educa forme hombres libres, bajo el principio de la libertad académica.

⁷ Freire, 1992, p. 49.

⁸ Giroux, 2004, p. 245.

LIBERTAD EN LAS VOCES DE AUTORES CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

En este apartado se abordan en pequeños grupos las aportaciones que nos comparten los teóricos de la corriente crítica de la educación.

La libertad en la educación y el contexto social que la abriga

Inmersos en un contexto cambiante y complejo, con demandas educativas diversas, donde la revolución va desde la postura neoliberal que le apuesta a una visión eficientista y lineal (como antaño lo hacía el positivismo), hasta posturas de la forma en que se reinventan las políticas públicas en materia de educación (que envuelven al docente, quien no siempre percibe cuál adopta en su búsqueda de marcos teóricos, respuestas, modelos y acaso recetas), es necesario reconocer que la libertad académica no es ni debe ser una sola, toda vez que en cada institución donde se le eleva a rango de valor existen realidades diferentes.

Cuando Pérez Gómez estudia la escuela como una organización, nos invita a verla como un todo vivo: lleno de interacciones entre los agentes que la integran, personas con nombre y rostro que se ven afectados por la realidad institucional, inmersos en una cultura pletórica de ritos y costumbres propios. Esto es, nos presenta una escuela que como tal es una realidad social y, por serlo, vuelve compleja e incierta la tarea de ubicarle como una organización delimitada por factores organizativos que determinen su funcionamiento eficaz.

Por su parte, Gimeno-Sacristán nos invita a la reflexión del ciudadano, señalando que en la multiculturalidad no se pue-

de hablar de un solo tipo, toda vez que cada uno tiene rasgos identitarios de los grupos sociales a los que pertenece y éstos son, por naturaleza, diversos y heterogéneos. Al no haber un solo tipo de ciudadano, no hay un solo tipo de realidad a tratar.

La cultura que cada realidad integra es diferente también; y cada cultura, con toda legitimidad, exige que su identidad no se vulnere. Al ser diversas las culturas que integran al Estado, éste atraviesa una crisis de definición, porque los gobiernos deben atender las demandas de las muchas identidades que exigen ser reconocidas como diferentes y admitidas como tales.

Contexto complejo éste, que exige una atención que además no puede ser estática, porque la sociedad está reinventándose a cada momento y necesita una piedra angular que mute la parte de sus estructuras, que siendo anquilosadas son también injustas porque ya no atienden la realidad.

En el marco del entendimiento del problema, Giroux menciona que la naturaleza propia de la educación debe comenzar con el problema de si una sociedad debe o no ser cambiada en una forma particular o si debe permanecer en la forma como está. Dilema esencial si se aspira a ver en la educación la piedra angular que transforme la realidad indolente que cargamos. En otras palabras, dice Giroux, esta tarea “tendrá que medir la promesa contra la realidad y entonces demostrar la viabilidad del tal lucha. Esto puede no ser una tarea sencilla, pero es ciertamente una tarea necesaria”.⁹

Además, señala que el ver a la educación como una acción emancipadora:

⁹ Giroux, 2004, p. 245.

[...] plantea cuestiones importantes que cada individuo debe enfrentar [...] desde las cuestiones relacionadas con el grado de libertad que tiene [...] hasta esas que interrogan el tipo de entendimiento necesario respecto de las bases políticas, [...] y [...] consecuencias de las acciones individuales.¹⁰

Será necesario ver desde el principio el grado de libertad del individuo para que éste sepa con qué se debe enfrentar. Es decir, si el individuo primero adquiere la conciencia de su grado de libertad y después ve a la educación como acción emancipatoria, entonces podrá saber qué clase de “pequeña libertad” está dispuesto a practicar mediante la educación. Seguido a este ejercicio, vendrá el que verse sobre la reflexión de su entorno. Ya con el entendimiento de las estructuras políticas podrá analizar la evolución que ha tenido el trato a la educación —según la han contemplado los diferentes modelos políticos— para así estudiar a la escuela, que es también hogar de la libertad.

Giroux afirma que “si no entendemos cómo ven hombres, mujeres y niños el poder en ámbitos específicos, nuestra comprensión del cambio social será tosca, torpe y propensa a las simplificaciones esencialistas”,¹¹ si la educación está enraizada en innumerables problemas políticos y normativos, entonces debemos asir estudios que nos permitan sortear el craso error de tratar a las escuelas como si existieran en un vacío político y social, ajenas al contexto. No podemos estar en aula asumiendo que somos una burbuja, un universo paralelo al que no toca la realidad. La educación es un producto cultural afectado por las circunstancias. En la medida que sigamos

¹⁰ Giroux, 2004, p. 244.

¹¹ Giroux, 2003, p. 17.

viendo al salón de clase como un sistema aislado de la realidad, nos tapamos los ojos y no podemos abonar en el remedio a la problemática social que vemos fuera.

De la misma forma que es necesario ver a la escuela en su contexto, también lo es verle hacia y desde el interior. En esta visión, Pérez Gómez afirma que el establecimiento escolar, en tanto institución social, controla la conducta humana y establece patrones. En razón de ello, en las escuelas se estimula la conservación de tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias y se refuerzan valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social y, sobre todo, se determinan modos de pensar, sentir y actuar.

Es así como, en atención al contexto que abriga a la educación, es la institución la que necesita adaptarse a la dinámica social de sus integrantes y, de manera indirecta, a la necesidad de la comunidad. En esa adaptación, será preciso elaborar una plataforma de acción que obedezca a la realidad contextual del establecimiento escolar y que no sea el resultado de la adaptación de un modelo o receta copiada sólo porque pudo funcionar en otro contexto. Apoyo lo anterior en lo que sostiene Freire, respecto de quienes determinan las políticas educativas:

Incapaces de crear proyectos autónomos de vida, buscando en trasplantes inadecuados la solución para los problemas de su contexto [...] Su gran preocupación no es, en verdad, ver su contexto críticamente. [...] De ahí que se superpongan recetas tomadas en préstamo. Como son recetas trasplantadas, no nacen del análisis crítico de su propio contexto, resultan inoperantes, no fructifican, se deforman en la rectificación que les hace la realidad.¹²

¹² Freire, 1970, p. 45.

En cada realidad, existen pues, necesidades diferentes, y entre éstas, la educación es entendida de modo diferente. Una vez entendida la necesidad, ésta es atendida con un tipo de ejercicio pedagógico singular. Así, no hay un solo tipo de ejercicio pedagógico, ni hay un solo tipo de necesidades en éste, ya que cada establecimiento escolar construye una idea del ciudadano que quiere formar.

Freire realiza una fuerte apuesta a la educación como posibilidad de transformación de la sociedad, como liberadora de opresores y oprimidos, y propone una lucha constante a favor de la liberación del hombre por el hombre, a través de la educación, por medio del diálogo comprometido y militante. Tarea necesaria y temeraria, en la que es menester asir la esperanza y la lucha para iniciar esta batalla liberadora, señala:

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 [...] Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza.¹³

De suerte que, al asumir la esperanza, no se puede conformar el hombre con ella, su aceptación debe traducirse en impulso para comenzar a accionar.

¹³ Freire, 2008, p. 24.

La libertad académica como política pública

Pérez Gómez sostiene que para entender la cultura institucional de las escuelas (públicas) hay que relacionar la política educativa (macro) y las interacciones en las escuelas (micro). Sin embargo, esta situación no ocurre en la educación privada, la cual, al obedecer a los postulados de mercado y no al Estado, carece de esta política pública y goza de absoluta libertad para definir su propia cultura e ideario, mismos que se truecan en señas de identidad del producto que ofrecen: la gente sabe lo que compra, por eso lo elige y lo paga.

El docente, en las instituciones de educación privadas, se somete a su patrón, dueño de la escuela. Como señala Pérez Gómez:

La imposición de una ideología, de un ideario o de un credo religioso no se considera un acto antidemocrático o que vulnera las libertades individuales [...] la libertad de enseñanza esconde la decidida pretensión de ejercer adoctrinamiento.¹⁴

En la educación privada la libertad está presente, pero sólo en lo que refiere a la elección de la escuela y nada más, mientras que la libertad de enseñanza, las tendencias ideológicas y pedagógicas, etcétera, corresponden a una política de mercado privatizada y, por ende, desregularizada en lo que hace al Estado.

En el caso de las escuelas públicas, por el contrario, la educación es un derecho y un deber para todos, todos tenemos derecho a gozar de ella y todos debemos ser garantes de la misma; nuestra participación y compromiso con ésta son un deber cívico que a todos involucra.

¹⁴ Pérez, 1998, p. 140.

El tipo de educación pública obedece a una razón de Estado, es un instrumento de la política pública, un asunto político cuyos valores son decididos por los gobernantes en turno. Al respecto, añade Pérez Gómez: “la legitimidad democrática exige al sistema tanto la neutralidad y pluralidad ideológica y cultural como la garantía de un espacio común de enseñanza comprensiva que evite las discriminaciones”.¹⁵ Esa legitimidad obedece a cuestiones de índole moral, y como ciencia de las costumbres se va adaptando al contexto cambiante, y si el contexto es complejo al estar colmado de diversidades, entonces exige al sistema adaptarse a la heterogeneidad. Agrega Pérez Gómez:

La exigencia de un curriculum común y de un único tipo de escuela para todos es la garantía de que, al menos durante ese periodo y en el sistema público de enseñanza, no se favorece la discriminación de los individuos [...] debe garantizar la neutralidad ideológica de los docentes y el respeto a la pluralidad de opciones.¹⁶

Se trata, entonces, de una postura homogénea del Estado, pero sólo para garantizar el acceso de todo ciudadano a la educación pública, independientemente de su condición circunstancial. Y para que, siendo homogéneo no vulnere la diversidad ni el derecho de pensar diferente, exige que en la conformación de éste no impere un punto de vista único, sino que impere el resultante de todas las voces, por eso el Estado debe ser laico, incluyente, un gobierno de mayorías con estricto respeto a las mi-

¹⁵ Pérez, 1998, p. 138.

¹⁶ Pérez, 1998, p. 138.

norías. Sistema que ha de traducirse en que cada agente sea libre de elegir el credo —en cualquier traducción— que le venga bien.

Un sistema incluyente donde impere la libertad académica, tanto del que educa, como del que recibe la educación. Un sistema que no atienda sólo al cúmulo de creencias de quien dicta la política en ese momento. En este punto, vale recordar lo que señala el mismo Freire:

El que el espacio de la escuela no sea neutro, tampoco significa que deba transformarse en una especie de templo de un partido en el gobierno. Sin embargo, lo que no es posible negarle al partido en el gobierno es la coherencia altamente pedagógica, indispensable, entre sus opciones políticas, sus líneas ideológicas y su práctica gubernamental.¹⁷

Esto es, el partido que busca asir el poder ofrece una plataforma de principios, y el ciudadano a sabiendas de esto vota por él; una vez que este partido arriba al gobierno, instaura una PP al amparo de sus ideales. Es incluso posible que un candidato, sin comulgar con los postulados de algún partido, al verse beneficiado con el voto popular decida establecer una política pública en materia de educación, y ésta obedezca a lo que él estima adecuado.

Este sello del gobierno en el poder, transformado en política educativa, al aplicarse a la escuela pública, puede vulnerar las paredes de la universidad pública sin respetar la historia, contexto y comunidad que la conforma.

El riesgo de que ello ocurra es que el gobierno en turno, a través de la política educativa que al efecto se diseñe, pueda

¹⁷ Freire, 2003, p. 17.

hacer de la institución educativa y sus posturas una víctima ya reaccionaria, ya progresista, según lo exija el canon del paquete elaborado por el “sabelotodo” desde su escritorio, tal como señala Freire. Estos sabelotodo, dice, son los hacedores de los paquetes que se aplican en la política educativa, quienes dictan reglas para las escuelas, con un total desconocimiento tanto de la realidad interna de cada escuela como del trabajo que puede desempeñar el docente experto en el tema. Así, advierte:

[...] en sus oficinas [...] como una extensión del autoritarismo, de su absoluto descreimiento en la posibilidad que tienen las maestras de saber y de crear [...] elaboran detalladamente sus paquetes llegan a hacer explícito pero casi siempre dejan implícito en su discurso, el que uno de los objetivos esenciales de los paquetes [...] es viabilizar una práctica docente que forje mentes críticas, audaces y creativas. Y la extravagancia de esa expectativa está precisamente en la contradicción frontal entre el comportamiento pasivizado de la maestra, esclava del paquete, domesticada por sus guías, limitada en la aventura de crear, contenida en su autonomía y en la autonomía de su escuela, y lo que se espera de la práctica de los paquetes: niños libres, críticos, creativos.¹⁸

Cualidades que se esperan de los niños, al menos en el discurso del gobernante. Para ello, en la escuela pública se forman ciudadanos de acuerdo con la política educativa del Estado.

En un Estado como el nuestro, donde se apuesta por el progreso y se espera como resultado de la educación encontremos alumnos libres, críticos y creativos, la falta de una

¹⁸ Freire, 2003, p. 15.

postura clara frente a la libertad en general y concretamente frente a la libertad académica, facilita nuestra llegada al absurdo, asunto que critica Freire. Ahora bien, ¿podremos formar hombres libres siendo sólo esclavos de paquetes, sin reflexionar el sentido teleológico emancipador de la institución para la que trabajamos?

No se trata de que las escuelas públicas se sustraigan de la política pública en materia de educación —no pueden, porque son escuelas del Estado—, más bien la idea es contar con posturas claras respecto a los valores de cada institución, para que éstos no sean tan endebles ante el gobernante en turno y la moral política a que esté afianzado (bien puede ser el caso de que la política pública sea dictada por servidores públicos que en un extremo dejen salir del claustro de su conciencia lo que entienden por valores, y los eleven a máximas de general observancia). Por eso es de capital importancia que el establecimiento escolar asuma una postura clara sobre sus valores, para poder conciliar con el paquetero, para que éste, en virtud de su ideología, no imponga un sello particular a la forma de enseñanza. En este sentido, afirma Freire:

Sólo así podremos caminar en el sentido de un amplio diálogo en el seno de la sociedad civil, juntando sus legítimas representaciones y los partidos, progresistas y conservadores, con la idea de establecer cuáles serían los límites mínimos que podrían conciliarse con los intereses contradictorios de los diferentes segmentos de la sociedad.¹⁹

¹⁹ Freire, 2003, p. 20.

Para ello, en una institución que se dice autónoma, como la Universidad de Guanajuato, es menester que quienes la integramos nos creamos que somos responsables de auto-gobernarnos y que recordemos que en el aula la relación es de nosotros con el estudiante y que el fin por el cual trabajamos es el así forjado en nuestra *alma mater* y no en la oficina del *administrador* que, desconociendo nuestra realidad, se atreve a tratar de controlarla, alterarla y desconocerla para sujetarla a sus intereses, y si no a los suyos, sí a los que estén de moda.

Un espíritu de semejante autonomía frente al poder fue el que permitió a Giroux:

En la era de Reagan [...] introducir la teoría crítica [...] en el discurso de las ciencias de la educación [...] encontró una buena respuesta en todos aquellos a quienes irritaban las ambivalentes declaraciones derechistas acerca de una historia de la educación norteamericana expurgada de la opresión [logrando] desplegar con destreza la teoría crítica con su discurso no dogmático sobre la transformación social, la emancipación y la autocrítica constante.²⁰

La apuesta es, entonces, que no nos quedemos en un ejercicio académico falto de criticidad ante las decisiones de la autoridad en turno y que el docente no vea cercenada su libertad para interpretar, desde sus competencias profesionales, la estrategia de intervención y práctica pedagógica que estime adecuada a cada situación.

Esto exige que el docente comprenda los fundamentos filosóficos, educativos y normativos de la institución y que,

²⁰ Giroux, 2003, p. 12.

al comprenderlos, trabaje para lograr los fines institucionales. En la Universidad de Guanajuato es necesario entender y atender el marco axiológico de la institución, para que además de trascender al gobernante temporal, atendamos los perennes postulados constitucionales que exigen privilegiar los resultados del progreso científico, y luchar contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

De otra forma, el docente que no asume la parte teleológica sustantiva puede perderse en lo adjetivo y hacer que su práctica escolar esté sujeta y sea resultado de las determinaciones administrativas de quienes dictan las líneas de una política educativa que puede ser ajena a la realidad de la institución para la que trabaja.

En la inteligencia de que sólo se puede comprender un valor institucional cuando la institución misma precisa qué entiende por ese valor, si no hay claridad en los valores institucionales será muy compleja la reflexión, la consecución de éstos y su defensa en cualquier foro.

La indispensable construcción colectiva del valor libertad

Antoni J. Colom nos lleva al gran enigma de cómo pretendemos transmitir la realidad al alumno cuando estamos ante la imposibilidad de construir la narrativa, en atención a que estamos ante la ausencia de un cuerpo hegemónico de valores, donde la indefinición trae consigo el riesgo de caer en el experimentalismo y especialización, parcializando la pedagogía. Bajo esta directriz, señala:

La construcción del conocimiento y la realización de la práctica educativa deben obedecer a un mismo planteamiento, es

decir, deben asentarse en unas mismas bases, como una posibilidad de lograr el ensamblaje entre teoría y práctica.²¹

En este terreno de la incertidumbre que deja la indefinición, Pérez Gómez nos pone en la mesa la incertidumbre y ambigüedad derivada de la ausencia de una racionalidad clara e institucionalmente asumida que oriente el desarrollo educativo de las generaciones presentes y venideras, reflexionando también el papel en que se coloca la escuela inmersa en una amalgama de influencias contradictorias.

En el marco de la educación como política pública, hablamos de una educación institucional, en la que todos los agentes han de trascender la esfera de su individualidad, para posicionarse en la esfera del Todo, en aras de empuñar los valores que dan vida a la institución y cause a sus acciones.

Será complejo conciliar las concepciones individuales para generar acepciones comunes, pero debe hacerse, de otro modo a la ya de suyo delicada labor de la escuela como formadora de modos de pensar, sentir y actuar, se añadiría que la indefinición de sus principios no abone en la consecución de sus fines (y en el caso de la libertad académica, ponga incluso en riesgo la liberación-emancipación de los involucrados).

Para construir dialógicamente ese entramado de todas las voces, será necesario abandonar el discurso monolítico que regularmente impera en lugares donde se escucha una sola voz o donde se presume que existe una sola verdad irrefutable o, tomando las palabras de Freire, donde reside el sectarismo que conserva “una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidialógico y por eso anticomunicativa. [...]”

²¹ Colom, 2002, p. 162.

El sectario nada crea porque no ama. No respeta la opción de los otros. Pretende imponer la suya —que no es opción sino fanatismo— a todos”;²² situación no ausente cuando es sólo un sector quien define los valores en una institución, sin considerar lo que piensa aquel que no forma parte de su sector o, formando parte de él, difiere de esa línea de pensamiento.

Al docente de la UG corresponde educar bajo el principio de libertad académica, y su participación en el sustento axiológico institucional no debe estar ausente.

Pérez Gómez señala que es preciso rescatar los contenidos axiológicos del docente en la institución de la que forma parte, pues si bien la cultura escolar es un todo integrado por diversos factores y agentes, también es que la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los profesores. Las creencias, valores, hábitos, normas, modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse del docente dan lugar a tradiciones e identidades que permean al todo de la realidad escolar. Por ello es necesario promover una transformación innovadora y creativa de la cultura docente.

Freire afirma que el docente:

No es mero espectador del proceso sino sujeto, en la medida en que es crítico y capta sus contradicciones. No es tampoco su propietario. Reconoce, [que] puede y debe, [...] en la medida en que conoce, ayudar y acelerar las transformaciones.²³

El docente no puede no participar. Su participación no es sólo un derecho por el que ha de luchar, es, ante todo, un

²² Freire, 1997a, p. 42.

²³ Freire, 1997a, p. 43.

compromiso que contrae al momento de decidir ser parte de una institución. Así, con la decidida participación del docente y del resto de los agentes involucrados, habrá de seguir el consenso. Freire precisa:

[...] no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. [...] El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico.²⁴

En este punto, la diversidad de los integrantes de la escuela, si bien demanda el respeto a todos los agentes en lo individual, también exige que cerremos brechas y hagamos un frente respetuoso, pero común para afrontar y enfrentar la problemática social que a todos nos afecta, independientemente del espacio donde habitemos, y que pretendemos vencer con los mismos medios y desde la misma trinchera.

La libertad del profesor, ¿para qué?

El docente que trabaja en una institución de educación pública debe trabajar para los fines de ésta, porque al formar parte de la institución se vuelve parte del todo y tiene el compromiso de trabajar —en su nivel de concreción— para los fines de aquélla.

²⁴ Freire, 1970, p. 67.

Este compromiso institucional, siendo tal, exige la participación activa y crítica del docente, pues no debe confundirse con un papel pasivo de sumisión.

Los maestros debemos, decía Freire, rechazar el rol de ser seguidores dóciles de los paquetes elaborados por un administrador autoritario; el docente, al adaptarse al marco axiológico institucional, debe ser crítico, y en esa criticidad que se traduce en disenso informado puede y debe proponer responsablemente sus ideas para mejorar, en su caso, la postura que le plantean las autoridades de la escuela, y con ello abonar a la transformación colectiva de la realidad escolar cuando así lo requiera el contexto.

En este sentido, Pérez Gómez reflexiona que es necesario reparar en el desarrollo personal y profesional del docente que, en consecuencia, genera el desarrollo institucional. Al repensar la función docente con el desarrollo profesional que lleva implícito, conviene rescatar los elementos clave que pueden configurar su identidad: un cuerpo de conocimientos teórico prácticos y una relativa autonomía en el trabajo. Será, entonces, indispensable la formación, utilización y reconstrucción permanente de su pensamiento práctico, reflexivo, autónomo y adecuado a la exigencia del contexto pedagógico.

El profesor ejercerá esta autocrítica en un ejercicio (de autonomía y responsabilidad) dialéctico *ad infinitum* para lograr asir herramientas conceptuales que le permitan cuestionar las propias concepciones. Hecho ello, será menester pasar de la reflexión individual a la colectiva, pero para hacerlo implica una comprometida cooperación alimentada por el diálogo y el contraste permanente en el claustro académico.

Una vez que el docente, en congruencia con su criticidad, asume que no posee la verdad absoluta y que en el proceso enseñanza-aprendizaje es sólo un agente del mismo, reconoce

que el exigir ser escuchado debe traducirse en su obligación de escuchar a los demás agentes. Al respecto, afirma Freire:

[La labor del docente debe ser] Crítica y amorosa, humilde y comunicativa [...] en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto, pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente; tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio. A los que, en nombre de la libertad, matan, en sí y en él, la propia libertad.²⁵

Esto es, el docente crítico no lucha porque se escuche su voz para luego trocarla en la única que interrumpa el silencio; ni extingue su búsqueda de umbrales más amplios en materia de libertad, estancándose en el que le alcance a él para estar cómodo en una zona de confort, sino que debe mantenerse de pie en esta búsqueda para tratar de abrigar a los demás que así lo decidan y precisen, provocando una ampliación de los umbrales de su libertad. En este orden, señala Freire:

Los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, [...] percibir la contradicción en que la 'educación bancaria' pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación [...] Su acción, al identificarse, [...] con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos.²⁶

²⁵ Freire, 1997a, pp. 41 42.

²⁶ Freire, 1970, p. 51.

De esta manera, reconociendo al educando como persona, dejará de vérselo como un continente del contenido integrado por el saber del docente magistral, quien al “domesticar” sólo vacía información. Para la educación tradicionalista, será mejor educador quien sepa más y logre depositar su experiencia en el educando, del mismo modo que será mejor educando quien con mayor docilidad esté dispuesto a dejarse “llenar”, sin tener que desarrollar su conciencia crítica.

Freire abunda en este tema, y precisa que existe en la educación tradicional una narración de contenidos que “implica un sujeto —el que narra— y objetos pacientes, oyentes —los educandos—. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar”.²⁷ Narrativa que, en algún momento, tal vez pueda resultar oportuna como cimiento de algún saber, pero que en algún momento, a fuerza de sólo estarse replicando sin atender al progreso que deriva de la duda constante y del replanteamiento del saber mismo, deja de ser congruente con la tarea de educar que es, por naturaleza, dialéctica, porque versa sobre verdades de la ciencia, que son siempre temporales y existen hasta que no aparezcan otras que las trasciendan.

Esta narración, agrega Freire, contiene “retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido [...] la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante”.²⁸ Alienado, porque puede ser un contenido que antaño transformó la conciencia del docente, incluso yendo contra su propia natura-

²⁷ Freire, 1970, p. 47.

²⁸ Freire, 1970, p. 47.

leza, y alienante porque al ser replicado adolece de lo mismo, pues manipula conciencias colectivas o individuales y las hace contradictorias a la condición misma del educando.

En esta transmisión-repetición carente de criticidad precisa para replantear el contenido, el docente no se comunica, ni lo hace el educando, en tanto ambos se convierten en recopiladores de información para quienes les es arrebatada la consecuencia de una genuina y auténtica educación: la liberación de ambos.

La transformación, entonces, a decir de Freire, sólo existirá en la “búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros”,²⁹ puesto que el hombre será buscador constante de dudas, que se multiplicarán en otras y otras más; y en esta búsqueda no caminará solo: no se liberará solo, ni enseñará a otro a caminar, no liberará a otro, sólo caminará en compañía de otro explorador constante, y ambos, en comunión, se liberarán.

Este acompañamiento exige la presencia de un educador que esté convencido no sólo de no replicar el *contenido alienado y alienante*, sino ante todo que esté convencido, decidido y comprometido en mantener despierta su criticidad y formar al educando, más allá de informarlo. Freire expresa: “Formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”,³⁰ y para esto necesita el educador respetar y amar al educando, de otra forma no puede comprometerse con él.

El mismo Freire, en este aspecto, señala:

La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica, pero rechaza la

²⁹ Freire, 1970, p. 47.

³⁰ Freire, 2004, p. 4.

estrechez cientificista, que exige la capacidad de luchar por la libertad sin la cual la propia tarea perece.³¹

No es sino con amor que se puede acompañar en el sendero del aprendizaje al educando, amor que se vuelve compromiso, compromiso que se torna en entrega, entrega que se transforma en lucha por la misma gran causa que los enlaza: la liberación de ambos.

Liberación a la que no llegarán por casualidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella. Lucha que [...] será un acto de amor, con el cual se opondrán al desamor contenido en la violencia de los opresores.³²

La lucha por la libertad será una condición para que el acto académico ocurra; la labor del docente no debe reducirse a compartir el conocimiento científico que ha acuñado, sino es una labor que debe incluir una lucha diaria por la libertad, a la que ve como una piedra angular de la educación, pues a falta de aquélla, la última se extingue. Agrega Freire:

La libertad, que es una conquista y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Ésta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual, inclusive, se alienan. No es idea que se haga mito,

³¹ Freire, 2003, p. 9.

³² Freire, 1970, p. 23.

sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos.³³

No es la libertad un nombre divino que al pronunciarse haga que ésta sea. Para que la libertad ocurra en el acto educativo, tiene el docente una responsabilidad altamente delicada que inicia con su propia liberación.

La apuesta es liberar conciencias, acompañar en el sendero a quien aprende, no guiarle, escucharlo, respetarlo, aprender con él. Ya él, en una lucha interna, podrá asir las herramientas para emanciparse. Para esto, el docente debe estar cierto y consciente de la libertad académica con que ha de conducirse.

Ante esta temeraria labor de revolucionar la educación tradicionalista, el mismo Freire es quien nos reitera que es preciso “verificar si la práctica nos está llevando a la concretización del sueño por el cual estamos practicando”.³⁴ En una bóveda emancipadora semejante, sostiene Ángel Pérez Gómez: “El lema no es la libertad de enseñanza, sino la enseñanza en libertad y de la libertad”.³⁵ Acciones que exigen la criticidad de la libertad que decimos tener.

Si en la academia sólo se compartiera la visión individual que tiene el docente respecto de su libertad, no sólo veríamos al estudiante como un recipiente inanimado, sino además no lograríamos en colectivo construir un curso unificado de acción que permitiera trabajar para la consecución de los fines de la institución. Además de la liberación del docente y el trabajo interno que debe realizar, es preciso recordar que él sólo

³³ Freire, 1970, p. 25.

³⁴ Freire, 2003, p. 14.

³⁵ Pérez, 1998, p. 137.

es un agente en el proceso de enseñanza aprendizaje. No nos ocuparemos ahora de la visión del estudiante, pero sí se resalta lo que frente a ellos no debe faltar: el amor y respeto con que se les acompañe para procurar emanciparles.

Encontramos entonces, que educar en la escuela, es una forma de liberar y esta tarea inicialmente se deja en manos del docente por ser quien forma y acompaña al estudiante en el sendero del conocimiento que recorre.

En la UG, se establece que es al docente a quien le corresponde educar bajo el principio de LA y que para ello, debe comprender y asumir el marco filosófico de la institución.

De esta manera, si es al docente a quien en principio de cuentas se adjudica esta tarea emancipadora, debe ser él el primero llamado a emanciparse. Para eso es la libertad del docente: para que habiéndose quitado las cadenas que lo oprimían, pueda ser libre y entonces pueda despertar la conciencia de la liberación en el otro.

Bajo esta tesitura, formar bajo la bóveda de una filosofía liberal está condicionado a, por lo menos, conocerle y, por excelencia, comulgar con ésta. Al efecto, se debe tener claridad sobre la misión de la institución educativa: si los valores institucionales no le sirven como herramientas para participar en un curso unificado de acción contribuyendo a alcanzar los ideales de la institución, corre el mostrenco riesgo de no colaborar en el logro de éstos.

De esta manera, realizado el análisis del presente apartado, se puede desprender que la corriente crítica de la educación es alimentada por teorías y principios emancipadores que ven en la educación una piedra angular para despertar conciencias y formar al ser humano, haciendo de la sociedad un mejor lugar para vivir.

En esta plataforma, se afirma que la libertad en y para la educación debe ser acorde a la realidad en que se desenvuelve: en un juego dialéctico, la libertad se nutre del contexto social,

para luego hacerlo crecer, y que la política pública, al ver a la educación como un servicio público, la regula y controla. Por ello es indispensable que la institución tenga posturas firmes y claras respecto a sus valores, para no que su definición esencial no dependa de los gustos del administrador en turno.

Así, el valor-libertad en una institución debe ser construido por todos los rostros, nombres y voces que la integran, construcción que habrá de ser mediada por el diálogo y el contraste permanente. La transformación de la realidad escolar es una tarea colectiva, y en ella el docente participa deliberadamente. Para que ello ocurra, el docente es el primer obligado a hacer de la práctica educativa una práctica de la libertad, al amparo de la cual ha de atreverse a pensar diferente y ver a la educación como herramienta para romper paradigmas y derribar disciplinas, en aras de superar los legados que la han mantenido anquilosada.

En este orden de ideas, la Universidad de Guanajuato puede abreviar de esta corriente crítica de la educación para la formulación de una aproximación conceptual de la libertad académica. Esto, partiendo de la premisa de que si bien es cierto, se afirma en el discurso que es la libertad una condición *sine qua non* para la vida académica con todas sus implicaciones; también lo es que no se precisa qué es esa libertad a la que se refiere nuestro *corpus* axiológico.

REFERENCIAS

- COLOM, Antoni J. (2002), *La de-construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. España: Paidós.
- ESCUADERO, J. M. (1999) (ed.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. España: Síntesis Educación.

- FREIRE, P. (1970), *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____ (1992), *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- _____ (1997a), *La educación como práctica de la libertad* (45ª ed.). México: Siglo XXI.
- _____ (1997b), *Política y educación* (2a. ed.). México: Siglo XXI.
- _____ (2003), *Cartas a quien pretende enseñar* (1a. reimpresión). Argentina: Siglo XXI.
- _____ (2004), *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sao Paulo: Editorial Tierra y Paz.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. (2002), *Educación y convivir en la cultura global*. España: Ediciones Morata.
- GIROUX, H. (2003), *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza: una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- _____ (2004), *Teoría y resistencia en educación* (6a. ed.). México: Siglo XXI.
- PÉREZ-GÓMEZ, Á. (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (2a. ed.). España: Ediciones Morata.
- Universidad de Guanajuato (2008a), “Estatuto Académico”, en *Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato 2008*. México: Universidad de Guanajuato.
- _____ (2008b), “Estatuto del personal académico”, en *Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato 2008*. México: UG.
- _____ (2008c), “Estatuto Orgánico”, en *Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato 2008*. México: UG.
- _____ (2008d), “Ley Orgánica”, en *Normatividad vigente de la Universidad de Guanajuato 2008*. México: UG.
- _____ (s/a), *Código de Ética de la Universidad de Guanajuato*. Recuperado de <http://www.ugto.mx/sitioug/espanol/normatividad/pdf/codigoetica.pdf>

UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Dr. Luis Felipe Guerrero Agripino

Rector General

Dr. Héctor Efraín Rodríguez de la Rosa

Secretario General

Dr. Sergio Antonio Silva Muñoz

Secretario Académico

Dr. Jorge Alberto Romero Hidalgo

Secretario de Gestión y Desarrollo

Dra. Elba Margarita Sánchez Rolón

Titular del Programa Editorial Universitario

Educación, historia y cultura.

Re-visiones desde la multidisciplina

terminó su producción electrónica

en agosto de 2019 en el

Programa Editorial Universitario,

Alonso núm. 12, Centro, C. P. 36000,

Guanajuato, Gto.

En su composición se utilizó la fuente tipográfica

Bell MT de 11/14.6 puntos,

y el cuidado de la edición estuvo a cargo

de Martín Eduardo Martínez Granados.